

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

FERNANDA KALIL DUARTE

**OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO COM BEBÊS E
CRIANÇAS NAS CRECHES PAULISTANAS: PRINCIPAIS EIXOS DAS
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS VOLTADAS AO CUIDAR E EDUCAR, NO
INÍCIO DA REDE DIRETA E A PARTIR DOS ANOS 2000.**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO

2021

FERNANDA KALIL DUARTE

OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO COM BEBÊS E CRIANÇAS NAS CRECHES PAULISTANAS: PRINCIPAIS EIXOS DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS VOLTADAS AO CUIDAR E EDUCAR, NO INÍCIO DA REDE DIRETA E A PARTIR DOS ANOS 2000.

Dissertação apresentada ao Programa de estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni

SÃO PAULO

2021

À minha mãe, com quem compartilho a profissão e que todos os dias me encanta com o seu amor e dedicação à educação infantil pública.

Ao meu pai, minha referência política de luta por um mundo justo e sem desigualdade.

Ao meu irmão, sempre ao meu lado, ajudando a encontrar equilíbrio e leveza.

À minha irmã, apoio seguro, em todas as situações.

Às colegas de profissão e da pesquisa, que fazem a educação infantil pública de qualidade no Brasil.

Aos bebês e crianças pequenas, parte encantada da minha vida e me motivam no trabalho e na pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.360865/2019-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.360865/2019-00

AGRADECIMENTOS

À minha família que sempre me motiva, me apoia e ajuda a encontrar o foco. À mãe pesquisadora, que me encorajou a seguir esse caminho com ela; ao pai, que acredita na minha competência e sempre me lembra de que sou capaz, ao irmão, que está sempre por perto, me colocando no eixo e cuidando de mim, e à irmã que me acolhe e encoraja todos os dias.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Luciana Maria Giovanni, pela escuta, atenção, apoio, acolhimento, pela leveza transmitida em todo o processo e por valorizar minha pesquisa e meu trabalho com bebês. Pelas trocas sempre ricas nas aulas e nas orientações, presenciais ou à distância, contribuindo com todo seu conhecimento durante minha trajetória. Ficam minha admiração e meu carinho por seu trabalho.

À Betinha, cujo trabalho é fundamental para o Programa. Obrigada pela disponibilidade, pelo carinho e pela tranquilidade que você transmitiu nos momentos cruciais do curso.

Às professoras Dr^ª Ana Paula Ferreira da Silva e Dr^ª Adriana Patricio Delgado, pelas contribuições durante o exame de qualificação, pela leitura atenta de meu trabalho, com sugestões que enriqueceram e complementaram as reflexões e análises desta pesquisa.

À todos os professores e professoras do Programa com os quais tive o privilégio de aprender e debater a educação brasileira.

Às colegas e aos colegas do Programa que trocam conhecimentos, se apoiam e se fortalecem nesse percurso da pesquisa. Obrigada Juliana, Débora, Guilherme.

À equipe da Memória Documental da SME, especialmente Fátima, que foi elemento fundamental desta pesquisa, selecionando documentos, discutindo ideias, sempre solicita e prestativa. Sem ela, esta pesquisa não seria possível.

Às profissionais de creche e aos bebês e crianças de todas as épocas, que construíram a trajetória do atendimento à primeira infância na cidade de São Paulo.

Aos colegas de profissão na rede pública que me inspiram e caminham sempre comigo: Tiago, Débora, Rosângela.

Às amigas educadoras com quem compartilhei e que tanto contribuíram para minha constituição como profissional: Alexa, Natália, Janet, Paola, Ana, Sofia.

Às educadoras da minha família que me inspiraram, cada uma à sua forma: minha avó Ruth, minha tia Léo e minha prima Janaína.

Às amigas e aos amigos imprescindíveis no decorrer deste processo (e na minha vida): Mari, Aninha, Babi, André, que foram apoio e estímulo nos momentos de angústia e dúvida (e nas conquistas também).

Agradeço a todas as pessoas que estiveram comigo, fazendo com que eu me sentisse sempre acompanhada e contribuindo direta ou indiretamente, durante este percurso.

DUARTE, Fernanda Kalil. **Os documentos norteadores do trabalho com bebês e crianças, nas creches paulistanas: principais eixos das orientações didáticas voltadas ao cuidar, no início da rede direta e a partir dos anos 2000.** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021. (Orientação: Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni).

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar documentos normativos, orientadores das práticas das profissionais de creche no município de São Paulo, organizados pelas Secretarias de Assistência Social (SAS) e de Educação (SME), em dois períodos históricos: os anos 1970 - início da Rede Direta de Creches -, e entre os anos de 2007 a 2019 – após a integração ao Sistema Municipal de Ensino. Foram discutidas as orientações didáticas que enfatizaram, em cada período, os conhecimentos, práticas e procedimentos voltados ao cuidar e educar, na primeira infância e as transformações observadas nessas orientações. A pesquisa realizada na Memória Documental de SME possibilitou destacar semelhanças e diferenças nas propostas pedagógicas, com foco nas práticas cotidianas das profissionais. Foram selecionados seis eixos do trabalho: higiene; sono; alimentação; organização dos espaços, tempos e materiais; saúde física e desenvolvimento global; e relação adulto-bebê. Autores que fundamentaram as análises sobre infância e trabalho docente: Maria Malta Campos, Fulvia Rosemberg, Maria Carmem Barbosa, Emmi Pikler, Judith Falk, Zilma de Moraes e Maria do Céu Roldão. Duas categorias caracterizaram os registros documentais: documentos voltados ao trabalho organizacional e os norteadores das práticas cotidianas. Os resultados da pesquisa demonstraram o papel central do vínculo afetivo e o caráter educacional do trabalho, nos dois períodos e apontaram disparidades quanto às orientações didáticas – mais prescritivas, com ênfase nas rotinas da creche, no período inicial e, no segundo período, enfatizando concepções organizadoras do trabalho, sem apresentar orientações claras, para subsidiar a ação educativa.

Palavras-chave: educação infantil; creche; análise documental; conhecimentos e práticas de professores, cuidados na primeira infância.

ABSTRACT

This study aims to analyze normative documents, guiding the practices of infant-toddler center professionals in the city of São Paulo, cataloged by the Social Assistance (SAS) and Education (SME) Secretariats, in two historical periods: the 1970s - when the first public infant toddler centers run directly by the municipal government were created -, and between the years 2007 to 2019 - after public infant toddler centers were incorporated into the public school system. The didactic guidelines were analyzed emphasizing, in each period, which type of knowledge, practices and procedures, related to caregiving and educating infants and toddlers in early childhood, and the changes observed in these guidelines. The research used documents from the Education Secretariat's Memória Documental (Documentary Memory), which made it possible to highlight similarities and discrepancies in educational guidelines, focusing on the daily practices of the caregivers. Six categories of work were selected: hygiene; sleep; food; organization of spaces, times and materials; physical health and global development; and adult-baby relationship. The authors who founded the analysis on childhood and teaching work were: Maria Malta Campos, Fulvia Rosemberg, Maria Carmem Barbosa, Emmi Pikler, Judith Falk, Zilma de Moraes and Maria do Céu Roldão. The documents could be categorized in two groups: the documents focused on organizational work and the ones guiding daily practices. The results of the research demonstrated the central role of the affective bond between adults and children and the educational nature of the work in infant-toddler centers in the two periods and pointed out disparities regarding the guidances - more prescriptive, with emphasis on the daycare routines, in the initial period and in the second period, emphasizing the theoretical framework used, without presenting clear guidelines to support educational day-to-day work with babies and little children

Key words: early childhood education; infant-toddler center; documentar research; teaching resources, early years caregiving.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Eixos do Trabalho e Roteiro de Análise..... | 18 |
| Quadro 2: Levantamento bibliográfico inicial..... | 21 |
| Quadro 3: Documentos analisados..... | 44 |
| Quadro 4: Orientações aos professores relativas à higiene dos bebês e crianças..... | 45 |
| Quadro 5: Orientações aos professores relativas aos momentos de sono das crianças..... | 51 |
| Quadro 6: Orientações aos professores relativas à alimentação das crianças..... | 56 |
| Quadro 7: Orientações aos professores relativas à organização dos tempos, espaços e materiais na creche..... | 63 |
| Quadro 8: Orientações aos professores relativas à saúde física e desenvolvimento integral das crianças..... | 102 |
| Quadro 9: Orientações aos professores relativas à relação adulto-bebê | 128 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Tipos e quantidades de equipamentos de educação da primeira infância em São Paulo (2020)..... | 42 |
| Tabela 2: Educadoras de creche e sua formação inicial (2020)..... | 42 |

Sumário

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO / JUSTIFICATIVA | 11 |
| 1. Trajetória da pesquisa..... | 11 |
| 2. Estrutura do texto | 16 |
| 3. Questões de pesquisa..... | 16 |
| 4. Objetivos | 17 |
| 5. Hipótese..... | 17 |
| 6. Tipo de Pesquisa..... | 18 |
| SEÇÃO 1 - O CENÁRIO ACADÊMICO | 23 |
| 1.1. Levantamento Bibliográfico..... | 23 |
| 1.2. Apoios Teóricos | 30 |
| 1.2.1. A educação de zero a três anos e a profissão docente na educação infantil e de bebês e crianças pequenas | 30 |
| 1.2.2. As orientações didáticas direcionadas às profissionais de creche | 34 |
| SEÇÃO 2 - O CENÁRIO POLÍTICO-SOCIAL | 37 |
| 2.1. Breve histórico das creches e de suas profissionais no Município de São Paulo | 37 |
| 2.2. Panorama atual das creches no Município de São Paulo | 42 |
| SEÇÃO 3 - O CENÁRIO DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS ÀS PROFISSIONAIS DE CRECHE NOS DOCUMENTOS ANALISADOS..... | 45 |
| 3.1. Os documentos selecionados..... | 45 |
| 3.2. O que dizem os documentos..... | 46 |
| 3.2.1. Higiene | 46 |
| 3.2.2. Sono..... | 52 |
| 3.2.3. Alimentação | 56 |
| 3.2.4. Organização dos Espaços, Tempos e Materiais | 64 |
| 3.2.5. Saúde Física e Desenvolvimento Integral | 101 |
| 3.2.6. Relações Adulto-bebê | 127 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 143 |
| REFERÊNCIAS | 156 |
| APÊNDICE 1 | 159 |

“(...) estamos procurando construir um modo de formar e ser docente na Educação Infantil. Um modelo que não reproduz ao estilo de docência dos demais níveis do sistema educacional, mas que respeite os processos educacionais que exigem atenção às especificidades etárias e as propostas educativas centradas no binômio cuidar e educar”.

(BARBOSA, 2016, p.131-132)

INTRODUÇÃO / JUSTIFICATIVA

1. Trajetória da pesquisa

Foi durante o curso de Pedagogia, que minhas inquietações com relação às orientações sobre como trabalhar com bebês e crianças de zero a três anos tiveram início. As poucas disciplinas obrigatórias, dedicadas ao estudo específico da educação infantil e, principalmente, à educação de bebês e crianças pequenas - antes de sua entrada nas pré-escolas indicavam, para mim, (e continua a basear) a *invisibilização* desta fase da primeira infância¹ e do trabalho desenvolvido com elas, em espaços educacionais destinados às crianças pequenas: as creches e pré-escolas. Foi, no entanto, o início do meu exercício como professora de educação infantil, na Rede Municipal de Educação - RME, em 2016, que fez aflorar a necessidade de buscar mais conhecimento sobre o trabalho cotidiano com a primeiríssima infância²: crianças até 3 anos de idade. Durante meus primeiros meses de trabalho com bebês de até um ano de idade, no Berçário 1 de um Centro de Educação Infantil - CEI, localizado na zona Sul de São Paulo, pude me perceber cercada de incertezas sobre minhas ações, em resposta às demandas do cotidiano com as crianças, ainda que me sentisse ancorada e norteadas pelas teorias estudadas ao longo da graduação. Ainda que possamos compreender que a construção da competência profissional docente seja “construída coletivamente por meio do estabelecimento de ‘comunidades de aprendizes mútuos’” (COELHO; PEREIRA, 2016, p.69) no cotidiano das escolas e não somente nas universidades, se faz necessário refletir sobre as especificidades do trabalho com bebês e crianças tão pequenas e no tipo de preparação pela qual passam as profissionais de creche³.

Ao longo do tempo trabalhando com os bebês, passei a notar que o conceito de cuidar e educar indissociáveis, na educação infantil, tão discutido na minha formação

¹ “(...) considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (BRASIL, 2016).

² *Essa é forma* como nos referenciamos *aqui* ao período que abrange os primeiros 3 anos de vida da criança.

³ Levando em consideração a construção da profissão docente na educação infantil profundamente associada ao trabalho feminino, e a consequente maioria de mulheres que compõem o quadro de profissionais de creche no Brasil, utilizaremos os termos “as profissionais”, “trabalhadoras” e “professoras” para designar adultos responsáveis pela educação e cuidado de bebês e crianças.

universitária, acabava, muitas vezes, por se traduzir no dia-a-dia como uma série de processos relativamente fragmentados e baseados principalmente nas experiências pessoais das educadoras. Como dar banho, vestir, alimentar, “colocar o bebê para dormir”, eram atividades que eu nunca havia vivenciado num contexto coletivo, com crianças menores de um ano, eu me percebia aprendendo com as outras educadoras o “como fazer”. Essas colegas costumavam afirmar que era daquela forma que lidavam com seus próprios filhos. Ao mesmo tempo, eu me aprofundava nas leituras sobre a abordagem elaborada pela austríaca Emmi Pikler (1902 - 1984), que se popularizava no Brasil. Meu interesse e encantamento pela abordagem pikleriana se deveram não apenas à profundidade e seriedade dos estudos e orientações sobre os cuidados essenciais dos bebês em contextos coletivos e a importância da relação com suas educadoras, mas, principalmente, pelo profundo respeito pelos bebês que fundamentou suas produções teóricas e que continua a fundamentar estudos e novas produções inspiradas na autora. Essas primeiras vivências com a educação infantil pública no contexto da creche, aliadas às minhas leituras acerca do trabalho com a primeiríssima infância foram, assim, o impulso primordial desta investigação acerca dos documentos orientadores do trabalho cotidiano com crianças de zero à três anos.

Minha curiosidade apontava para uma compreensão mais profunda sobre como a rede direta de creches⁴ orientava suas profissionais de creche para o trabalho diário com as crianças bem pequenas, e por isso minha atenção à princípio se virou para a ideia de formação continuada - ou formação em serviço, das profissionais de creche. Buscava olhar para os processos formativos das profissionais de creche, em exercício no início da constituição da rede direta em São Paulo (1970) e depois para as formações oferecidas no período mais recente (2007 a 2019) e contrastá-las para identificar quais conhecimentos eram considerados necessários a essas profissionais nas primeiras creches e ao quadro de professoras dos Centros de Educação Infantil (CEIs) atual – do qual faço parte. Assim, o desenvolvimento desta pesquisa tem como marco inicial, o levantamento bibliográfico das produções acadêmicas acerca da formação inicial e continuada e suas orientações quanto aos conhecimentos e práticas das professoras de creche.

⁴ O termo “Rede Direta” refere-se às Unidades Educacionais de atendimento a crianças de 0 a 3 anos, cujos prédios pertencem à Prefeitura Municipal de São Paulo e por ela são mantidos. Os cargos dos profissionais da educação da Rede Direta são providos por meio de Concurso Público. Cabe à Secretaria Municipal de Educação prover formação continuada a esses profissionais.

As leituras de documentos, livros, artigos e a produção acadêmica selecionadas, foram delineando as trajetórias sobre as quais este trabalho foi sendo edificado.

Os primeiros documentos pesquisados auxiliaram a organização do trabalho, oferecendo elementos que foram compondo um quadro de informações e processos históricos, que auxiliaram as análises aqui apresentadas. Importante destacar as origens do atendimento de bebês e crianças em creches no Brasil. Este atendimento nasce no final do século XIX, com os processos de urbanização e industrialização das cidades, voltado ao atendimento de duas funções primordiais: a de guardar os filhos dos trabalhadores (das mulheres, mais precisamente) durante o horário de trabalho e de amenizar as consequências das condições de vida das populações mais pobres (SÃO PAULO, 2001, p.2). Desde o princípio essas creches estavam sob a gestão das próprias indústrias ou organizações filantrópicas, sob a tutela dos órgãos de assistência social estaduais e municipais. Nas décadas de 1960 e 1970 a temática das creches foi abordada em diversas produções acadêmicas, além de impulsionar movimentos sociais em torno da ampliação das vagas e da qualidade do atendimento oferecido. A partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, inicia-se o processo para o cumprimento ao que determina o artigo 29 da Lei: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A profissionalização das trabalhadoras de creche, a preocupação com sua formação inicial e continuada, suas condições de trabalho e orientações para o desempenho de suas funções, no entanto, são elementos muito recentes na História do Brasil. Até a promulgação da LDB, não era exigida a formação em nível superior para se trabalhar com bebês e crianças pequenas, em creches e pré-escolas no Brasil. O fato de sua origem estar associada à filantropia e aos serviços de assistência social deixa marcas profundas na fundação das redes de creches e, mais especificamente, no município de São Paulo, até hoje são perceptíveis as “influências de estar inserido num órgão de assistência social, cuja atuação esteve tradicionalmente voltada à prestação de serviços indiretos, via convênios com entidades sociais” (ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M.; e HADDAD, L.,1990, p.40). O processo que levou ao reconhecimento da educação infantil como parte integrante dos sistemas de educação, e que culminou com a determinação da LDB de que as redes de creches e pré-escolas fossem integradas às

redes municipais de educação, trouxe consigo a preocupação com a qualidade do atendimento à primeira infância e, por consequência, com a qualificação das trabalhadoras desse setor (FRANCO, 2009, p.27).

Dessa forma, o Estado deve organizar-se para a regulamentação do quadro de profissionais de creches, que até então era composto em sua maioria por pessoas com formação mínima como ensino fundamental incompleto ou até com ensino médio, porém sem especialização em educação infantil. (FRANCO, 2009, p.27)

A partir do final dos anos 1990, com a aprovação da LDB e de medidas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os cursos de formação de professores começaram a passar por transformações para atender, entre outras coisas, às especificidades exigidas das educadoras e educadores de creche (FRANCO, 2009, p.27). A esse respeito, vale lembrar Yazlle e Fernandes (2009), que afirmam que a busca pela adequação às novas exigências da legislação favoreceu a “(...) criação de cursos (principalmente na iniciativa privada) de curta duração, que oferecem uma formação aligeirada e técnica” (YAZLLE; FERNANDES, 2009, p.203), como foi o caso do Curso Normal Superior, e que ainda ocorrem em muitos dos cursos sequenciais e cursos à distância, seja para formação inicial ou continuada que, segundo as autoras, “nem sempre oferecem uma formação de qualidade e de valorização profissional” (YAZLLE; FERNANDES, 2009, p.202).

Drumond (2018) afirma que, desde a aprovação da LDB, o Brasil vem buscando construir trajetórias de formação para estas profissionais e compreender como se dá a docência na primeira etapa da educação básica. A autora afirma que “(...) a docência na Educação Infantil constitui-se em um campo em construção, com características peculiares, que difere do modelo de professor(a) da escola” (DRUMOND, 2018, p.290), bem como afirma que a formação deste profissional deve se estruturar na direção da ressignificação da ideia de educação infantil como preparatória e conteudista - ou como antecipação da escola de ensino fundamental. A reflexão sobre esta história das creches no município de São Paulo, sob a perspectiva do trabalho que as profissionais realizavam e realizam no cotidiano com os bebês e crianças, levou à definição da fonte primordial de pesquisa documental: o acervo da Memória Documental - MD, da Secretaria Municipal de Educação - SME, que no período de transição das creches, que pertenciam à Secretaria de Assistência Social - SAS, recebeu toda a documentação arquivada relativa, ao atendimento das crianças em creche disponíveis na Secretaria.

Uma primeira busca pelo acervo com o auxílio das profissionais da COPED - Centro de Multimeios/Memória Documental revelou pouquíssimos documentos arquivados, registrando processos formativos propriamente ditos: público alvo, conteúdos, avaliação, porém constatou uma vasta produção de documentos, contendo orientações didáticas para as profissionais de creche, nos dois períodos delimitados para a pesquisa.

A fim de **identificar** as bases do *conhecimento profissional docente* (ROLDÃO, 2007, p.94) que estas trabalhadoras mobilizam, e considerando a vasta produção acadêmica sobre a formação inicial das professoras de creche e sobre a construção de sua identidade na prática cotidiana nas escolas, o foco da pesquisa orientou-se no sentido da investigação de documentos que apresentam as orientações didáticas, em cada período estudado e os subsídios para as práticas cotidianas das profissionais de creche, em exercício nas unidades da rede direta do Município de São Paulo. Os documentos selecionados para o levantamento de dados da pesquisa são manuais, apostilas e documentos contendo normativas oficiais que permitem identificar quais conteúdos e orientações foram oferecidos às trabalhadoras da primeira infância, sendo uma parte proveniente da Secretaria de Assistência Social que passou por diversas transformações ao longo do tempo, inclusive em sua nomenclatura – e outra da Secretaria Municipal de Educação, disponíveis no acervo da Memória Documental da SME.

Com o objetivo de **analisar** os conteúdos dos documentos orientadores das práticas das trabalhadoras das primeiras creches da rede direta de São Paulo e contrastá-los com o conteúdo das orientações mais recentes, os documentos selecionados se referem a dois períodos históricos: **os anos 1970**, quando se desenvolve o Projeto Centros Infantis, evidenciando o primeiro movimento do poder municipal no sentido de organizar uma rede direta de creches; e o **período atual (2007 a 2019)**, desde a publicação das Orientações Curriculares de 2007 até o documento orientador mais recentemente publicado: o Currículo da Cidade – Educação Infantil, de 2019. O período entre esses dois momentos históricos caracterizou-se por diversas e profundas transformações legais, conceituais e organizativas dessas instituições, incluindo sua denominação, que passa de Creche para CEI - Centro de Educação Infantil, por ocasião da integração à SME que ocorreu entre 2001 e 2004.

2. Estrutura do texto

Para alcançar os objetivos da investigação, o primeiro passo para organização da pesquisa consistiu na realização de levantamento bibliográfico específico sobre a temática em estudo – apresentado no item 7 desta Introdução – com o intuito de traçar um panorama geral das pesquisas já realizadas sobre esse assunto, correlatas à presente pesquisa.

Em seguida, como parte da busca das bases para a pesquisa, procedeu-se à leitura dos autores que constituíram os apoios teóricos para o estudo:

- **Maria Malta Campos** (1994) e **Fulvia Rosenberg** (1990) para tratar dos temas *cuidar e educar indissociáveis e função docente*;
- **Emmi Pikler** (2000) e **Falk** (2011) para caracterizar *bebês e crianças pequenas* e o trabalho com elas;
- **Maria Carmem Barbosa** (2016) para definir *docência na educação infantil*;
- **Zilma de Moraes Ramos de Oliveira** (2011) para tratar para tratar das *propostas pedagógicas para a educação infantil*;
- **Maria do Céu Roldão** para definir o conceito de *conhecimento profissional docente*.

Esse conjunto de leituras realizadas permitiu, finalmente, definir o contorno da pesquisa: questões norteadoras, objetivos e hipótese – o que levou às decisões metodológicas, tal como estão descritas nos itens a seguir.

3. Questões de pesquisa

As leituras realizadas permitiram vislumbrar, nas últimas décadas, um contexto de acentuadas transformações, não só no que diz respeito ao atendimento de crianças e bebês nas unidades de educação infantil da cidade de São Paulo, mas também em relação às mudanças que ocorreram nas concepções de criança, infância, educação infantil e na própria concepção de docência na educação de zero a três anos. É desse contexto que emergem as **questões norteadoras** desta pesquisa:

- a. Como os conhecimentos presentes nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação compõem uma base para a orientação das práticas de suas profissionais de creche no trabalho com bebês e crianças pequenas?
- b. Como o cuidar/educar é caracterizado nas orientações dos dois períodos?
- c. Quais as semelhanças e diferenças nas orientações didáticas anteriores e posteriores à transição das Creches para a Secretaria da Educação, no que diz respeito às práticas cotidianas das profissionais de creche?

4. Objetivos

- a. **Investigar** documentos normativos, orientadores das práticas das profissionais de creche do município de São Paulo, organizados pela Secretaria de Assistência Social e depois por Secretaria Municipal de Educação, em dois períodos históricos: os anos 1970 e o período mais recente, que abrange os anos de 2007 a 2019.
- b. **Detectar** conhecimentos / práticas / procedimentos presentes nos documentos que orientam o trabalho com bebês e crianças pequenas nas creches diretas do município de São Paulo, nos dois períodos.
- c. **Identificar**, por meio da pesquisa documental, quais as semelhanças e diferenças nas propostas pedagógicas, com foco nas práticas cotidianas das profissionais de creche no que diz respeito às suas práticas cotidianas.

5. Hipótese

Considerando:

- a) o profundo contraste entre as concepções higienistas e de educação compensatória presentes na fundação das primeiras creches da rede direta do município de São Paulo e as concepções, mais atuais, que organizam o trabalho em creche;
- b) a “vaga” formação inicial das atuais educadoras da educação infantil (YAZLLE; FERNANDES, 2009, p.203) e a baixa escolaridade das profissionais de creche da década de 1970 identificada pela produção acadêmica consultada;
- c) a descentralização das ações de formação continuada nas creches, que passa a ser ofertada majoritariamente em caráter eletivo, organizadas diretamente pela SME ou por parcerias;

a **hipótese desta pesquisa** refere-se à ideia de que as orientações em relação ao cuidar e educar dos bebês e crianças nas creches estão presentes nos documentos dos dois períodos, guardados os diferentes contextos históricos, mas que apesar de terem papel primordial na qualidade do atendimento, os documentos orientadores das práticas cotidianas nas creches municipais não fornecem elementos suficientes para que o trabalho nas creches acompanhe as mudanças processadas nas concepções acerca da educação infantil.

6. Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa analisa documentos oficiais de dois períodos, um pré e um pós-transição da rede de creches da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria de Educação (SME), elegendo documentos que evidenciem orientações didáticas das duas épocas para identificar os conhecimentos e saberes selecionados para as trabalhadoras de creche, com foco nas orientações práticas para o seu trabalho cotidiano com os bebês e crianças pequenas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental que visa a construção de um panorama que permita visualizar as orientações da Rede Municipal de Educação para as práticas das profissionais da primeira infância no início da sua constituição e no período mais recente de sua história.

A pesquisa documental, segundo Giovanni (1999) lança mão de materiais “(...) que possam ser utilizados como fontes de informações sobre o universo escolar, seu cotidiano, atores, contexto, ideias, valores, práticas”, tais como: legislação / subsídios curriculares / atas / contratos / estatísticas / relatórios / projetos / registros escolares – disponíveis em arquivos nas diferentes instâncias do sistema escolar. São documentos cujas características básicas, segundo a autora, permitem que sua leitura gere “informações sobre fatos / episódios / acontecimentos / pessoas / grupos / instituições”, ou seja, nas palavras da autora:

Constituem fontes estáveis e permanentes no tempo. Têm a capacidade de reunir informações capazes de permitir a composição do perfil ou contexto dos fatos, instituições, sujeitos e situações em estudo. (GIOVANNI, 1999, p. 1)

Para tanto, são procedimentos básicos para a análise documental, apontados Giovanni:

1. Selecionar os documentos com base em critérios bem específicos e claramente definidos (e não aleatoriamente).

2. Realizar caracterização sistemática dos documentos disponíveis para a análise (...)
3. Realizar síntese de informações obtidas por meio de: esquemas / quadros-síntese de idéias / representações gráficas / mapas / gráficos / desenhos / programas de computador.
4. Discutir a descrição e análises realizadas com os sujeitos da pesquisa (se houver) e/ou com outros pesquisadores e especialistas (GIOVANNI, 1999, p. 1).

Assim, foram selecionados documentos produzidos e utilizados pelas administrações municipais, em cada período destacado, que registram, especificamente, orientações didáticas e curriculares, de forma a fornecer os dados para análise. De acordo com as orientações da autora, para a análise documental na pesquisa em educação, definiu-se o roteiro a seguir:

1. Selecionar os documentos com base em critérios bem específicos e claramente definidos (e não aleatoriamente);
2. Realizar caracterização sistemática dos documentos disponíveis para a análise:
 - Identificando e descrevendo a forma e estrutura lógica do texto do documento
 - Identificando e utilizando diferentes unidades de análise do documento: palavras / frases / trechos ou “porções significativas” do texto
 - Detectando temas ou ideias recorrentes ou ausentes
 - Buscando regularidades
 - Realizando agrupamentos de ideias e características
3. Realizar síntese de informações obtidas por meio de quadros-síntese de ideias.

7. Procedimentos e etapas da pesquisa

- **Levantamento de Teses e Dissertações** – realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (bdtd.ibict.br) – e no portal acadêmico Scielo (<http://www.scielo.br>) – localizando pesquisas disponíveis a partir dos anos 2000, que focalizam especificamente o conteúdo da formação continuada oferecida a professores/as de bebês ou de creche (ver Seção 1 desta Dissertação);
- **Construção e teste de instrumento para coleta dos dados** – a construção do Roteiro para Leitura dos documentos selecionados nos períodos – 1970 a 1980 e 2007 a 2019 foi realizada com base na leitura de autores como: Giovanni (1998 e 1999) e Lüdke & André (1986). Um Roteiro preliminar encontra-se disponível no **Apêndice 1**. O teste do Roteiro compreendeu: leitura e análise por pesquisador experiente (a Orientadora), bem como a análise de dois documentos selecionados,

para verificar a adequação de cada item incluído no Roteiro e necessidade de inclusão/exclusão de itens.

No Roteiro para Análise dos Documentos (ver Apêndice 1), foram estabelecidos, com base nas leituras realizadas, alguns eixos norteadores para análise, em busca das principais ideias e orientações contidas nos documentos com referência a:

- Bases para as orientações de suas professoras de creche;
- Conhecimentos / orientações / procedimentos presentes nos documentos de orientação das professoras de creche para sua prática cotidiana de cuidar/educar dos bebês e crianças pequenas crianças pequenas em relação à:

Quadro 1: Eixos do Roteiro de Análise

| Eixos do Trabalho | Elementos destacados nos Documentos, nos dois períodos selecionados |
|--|---|
| 1. Higiene | Organização e orientações para ações seguras e afetivas nos momentos de banho, troca de fraldas, higienização das mãos antes e após as refeições e após brincadeiras na área externa da creche ou atividades com tinta, receitas, etc; escovação de dentes. |
| 2. Sono | Preparação dos ambientes, atividades, materiais, tempos e horários para o repouso e conforto das crianças de acordo com sua necessidade de descanso ao longo do dia. |
| 3. Alimentação | Orientações para a oferta de leite materno e fórmula, introdução e apresentação dos alimentos, conhecimento sobre a aprendizagem da mastigação, utilização de talheres, participação das crianças nesses momentos. |
| 4. Organização dos tempos, espaços e materialidades | Orientações sobre a organização dos tempos destinados a cada momento do cotidiano por parte das profissionais e a seleção e disposição dos materiais pelos ambientes, favorecendo diversas possibilidades de brincadeiras para as crianças e a autonomia para buscar e guardar brinquedos/ objetos utilizados nas atividades propostas e brincadeiras. |
| 5. Saúde física e desenvolvimento integral | Orientações sobre o contato com a natureza e a exposição segura ao sol, sobre o desenvolvimento motor dos bebês, a garantia de espaços seguros, evitando acidentes e orientações de acompanhamento, em casos de: febre, diarreias, vômitos e outros sintomas de agravos à saúde |
| 6. Relação adulto-bebê | Orientações relacionadas aos momentos de interação com os adultos de referência na creche, principalmente nos momentos dos cuidados físicos, e também por meio de leituras e contação de histórias, acompanhamento dos deslocamentos livres dos bebês, garantindo segurança e autonomia para novas aquisições das crianças, organização conjunta entre bebês e crianças e as professoras, dos espaços, materiais e atividades do dia. |

- **Coleta de documentos para análise** – foram selecionados e analisados, documentos catalogados no acervo da Memória Documental do Núcleo de Documentação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), que explicitam as orientações didáticas para o trabalho das profissionais de creche nos

períodos de 1970 a 1980 e 2007 a 2019 (ver relação dos documentos selecionados na Seção 2 desta Dissertação).

- **Coleta de dados:** foi realizada por meio da leitura de cada um dos documentos (selecionados nos dois períodos), com o auxílio do Roteiro construído e testado.
- **Organização, análise e apresentação dos dados:** foram organizados, de acordo com Giovanni (1998), procedimentos específicos para:
 - Realização de agrupamentos de ideias, características, perspectivas teóricas, conceitos, de formação continuada;
 - Utilização de síntese das informações obtidas por meio de quadros-síntese de ideias.

Finalmente, cabe acrescentar que esta Dissertação está organizada em **3 Seções**.

A **Seção 1: O Cenário Acadêmico** – que apresenta as bases da pesquisa, reunindo as leituras realizadas com o levantamento bibliográfico realizado e os estudos teóricos selecionados.

A **Seção 2: O Cenário Social e Político** – que traz informações que procuram descrever o contexto da pesquisa: um breve histórico das creches no município de São Paulo e um panorama geral de dados que permitem vislumbrar seu perfil atual.

Na **Seção 3: O que dizem os documentos** – na qual estão dispostos os quadros-síntese de informações, reunindo os dados coletados com a leitura e análise dos documentos selecionados.

Encerram a Dissertação: as **Considerações Finais**, as **Referências** e o **Apêndice**.

SEÇÃO 1 - O CENÁRIO ACADÊMICO

1.1. Levantamento Bibliográfico

O levantamento bibliográfico, para esta pesquisa, foi realizado por meio do portal acadêmico Scielo (<http://www.scielo.br>) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>). Foram utilizados como descritores, as expressões: “formação continuada”, “formação de professores” e “creche”, com a finalidade de encontrar artigos, dissertações e teses que abordassem os temas: conhecimentos e práticas de professoras de educação infantil em sua formação inicial e continuada articulada ao trabalho cotidiano.

Com o desenvolvimento da pesquisa, as leituras teóricas, o levantamento de dados e as contribuições da Banca de Qualificação, ficou clara a impossibilidade de afirmar que os documentos disponíveis (embora ricos em dados para a análise) tivessem sido utilizados em processos coletivos de formação continuada das profissionais, uma vez que estes não estavam registrados no acervo disponível. Assim, a perspectiva de *formação continuada* deu lugar à de *orientações didáticas destinadas às professoras de creche*. O levantamento bibliográfico prévio, entretanto, demonstrou a importância da investigação dos documentos orientadores do trabalho em creche, destacando a superficialidade com que a educação de zero a três anos continua sendo abordada nos cursos de graduação em Pedagogia, além da ausência de formação específica para o atendimento à primeira infância, para as profissionais das primeiras creches diretas da Rede.

A leitura e seleção dos trabalhos encontrados resultou no levantamento que balizou esta pesquisa, apresentado no Quadro a seguir:

Quadro 2: Levantamento bibliográfico inicial

| TÍTULO | DESCRIÇÃO |
|--|---|
| CARVALHO, Rodrigo Saballa de; RADOMSKI, Lidianne Laizi. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professores de creche . Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S.I.], p. 41-59, abr. 2017. ISSN 2318-1982. | O artigo discutiu imagens de docência de professoras de creche por meio de entrevistas sobre suas percepções, em relação ao trabalho com bebês. Evidenciou duas imagens de docência como eixos analíticos: o espectro da maternidade (professora substituta da mãe, cuidadora) e o imperativo do estímulo (“ensinar” o bebê, prepará-lo para as próximas etapas). |
| CASTRO, Márcia B. J. de. A Integração das Creches ao Sistema de Ensino: um estudo documental sobre sua nova identidade . Dissertação (Mestrado em Educação: História, | A pesquisa abordou a diferenciação entre creche e pré-escola nos documentos produzidos no período da transição das creches de São Paulo, da Secretaria de Assistência Social, para o sistema |

| | |
|--|---|
| <p>Política e Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003, 152 p.</p> | <p>municipal de ensino. O estudo caracterizou a creche como “sistema paralelo” de atendimento, que não incorpora a visão integrada do cuidar-educar, adotando uma “subordinação genérica” da função de cuidado, à de educação.</p> |
| <p>DRUMOND, Viviane. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. Zero-A-Seis, Florianópolis, v.20, n.38, p. 288-301, out. 2018. ISSN 1980-4512.</p> | <p>O artigo discutiu a formação de professoras de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia e destacou a docência com crianças pequenas, como um campo de conhecimento em construção. Afirmou, ainda, a importância da revisão do projeto pedagógico curricular do curso de Pedagogia para que possa oferecer de formação de professoras de crianças pequenas, baseada em uma Pedagogia da Infância.</p> |
| <p>FRANCO, Dalva de S. Gestão de Creches para Além da Assistência Social: Transição e Percursos de 2001 a 2004. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.</p> | <p>A dissertação analisou, por meio de documentos e entrevistas, a transição das creches diretas da Secretaria de Assistência Social (SAS), para a Secretaria Municipal de Educação (SME), na Prefeitura Municipal de São Paulo durante a gestão Marta Suplicy (PT), de 2001 a 2004. Buscou apontar indicadores do processo de como o município incorporou o preceito constitucional das creches na área da Educação. Conclui que a mudança de área trouxe várias modificações com relação ao atendimento, organização, gestão e a formação de professores.</p> |
| <p>ZAPELINI, Cristiane. Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada. Pro-posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 167-184, maio/ago. 2009</p> | <p>O artigo investigou a percepção dos professores da Educação Infantil sobre a formação continuada descentralizada, abordando a constituição de espaços formativos, no interior das instituições de Educação Infantil. Destacou a importância e a riqueza desse espaço formativo que, ao mesmo tempo, oportuniza ao professor estudos mais focalizados com relação à prática, à diversidade de temas e à construção coletiva dos saberes pedagógicos e ressalta a importância da organização de melhores condições para a efetivação desse processo, como destinar um profissional para responsabilizar-se pela formação dos professores.</p> |
| <p>LIMA, M. A. C.; PANIZZOLO, C. A História da Formação dos Profissionais de Educação Infantil da Rede Paulistana: uma análise a partir dos documentos oficiais (1970 – 2004). In: Anais eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação – SBHE. João Pessoa: Biblioteca Central – Campus I – Universidade Federal da Paraíba, 2017. P. 4606-4625.</p> | <p>O artigo discutiu conteúdos de programas de formação para profissionais de Educação Infantil da rede municipal paulistana, pesquisados em arquivos disponíveis da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) a partir de 1970. O levantamento quantitativo levou em conta três categorias de análise: os conteúdos tratados, as modalidades de formação adotadas e os segmentos profissionais envolvidos nos processos de formação continuada, buscando identificar como foram determinantes para definir contextos que influenciaram a história dessa formação e como contribuíram para a construção da história da rede paulistana nas políticas públicas de atendimento à infância.</p> |
| <p>LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro. Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche. Dissertação (Mestrado em: Educação, Arte e História da Cultura). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017, 142 p.</p> | <p>A pesquisa analisou como os cursos de pedagogia instrumentalizam o professor de creche no trabalho com bebês e crianças muito pequenas, por meio de análise documental de ementas de cursos de pedagogia e de questionários aplicados em alunos</p> |

| | |
|---|--|
| | do último semestre. Concluiu que, nos cursos analisados, há poucas referências sobre crianças muito pequenas e sobre creche. Identifica dois polos na compreensão da educação infantil: um vinculado ao cuidar e o outro ao educar. |
| MARCON, Irineu. A creche como instituição educacional: um estudo documental. Dissertação (Mestrado, Programa de Educação: História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999, | A Pesquisa analisou documentos encontrados no arquivo de uma creche municipal de São Paulo entre 1985 a 1997, buscando compreender fatores determinantes da sua prática pedagógica, nos constrangimentos objetivos difusos que pesam sobre este trabalho. Os dados apontaram que estudos acadêmicos produzem literatura prescritiva, “aquilo que a creche deveria ser e não o que ela é” e que há necessidade de ruptura com a ideia de que a instituição prioriza as atividades de cuidado em detrimento das educacionais. |
| YAZZLE, Elizabeth G., FERNANDES, Juliana G. D. A presença de ideias higienistas e compensatórias na formação de professores para a educação infantil. Educação , Porto Alegre: PUC-RS, v. 32, n. 2, p. 201-209, maio/ago., 2009. | Estudo realizado com professoras dos cursos Normal e de Pedagogia, acerca de suas concepções sobre creche e pré-escola, sobre as práticas pedagógicas com a primeira infância, a relação destas instituições com as famílias e sobre a contribuição desses cursos para a formação de professoras para trabalharem com crianças de zero a seis anos. Por meio de entrevistas, verificou-se a permanência de ideias provenientes do movimento higienista e das teorias de privação cultural na formação recente de professoras para a Educação Infantil, apesar dos avanços teóricos observados na área. |

A seleção das 9 pesquisas constantes no Quadro 2 buscou priorizar os trabalhos que fornecessem elementos para subsidiar reflexões acerca das formações inicial e continuada, das professoras de creche do município de São Paulo. Apesar de nenhuma das pesquisas abordar o conteúdo específico das formações ofertadas às professoras, foi possível constatar a grande quantidade de trabalhos referentes à formação inicial ou universitária das professoras e à imagem que expressam sobre a docência com bebês. A partir desta constatação, foi possível reafirmar a relevância do estudo dos documentos orientadores, tanto pela ausência de estudos específicos sobre seu conteúdo, quanto pelo papel central que tais documentos ocupam na construção das práticas cotidianas das profissionais de creche, considerando a pouca ou nenhuma aproximação com o tema do trabalho diário com crianças de zero a três anos, identificado nos dois períodos. Assim, ainda que não exaustivo, esse levantamento já revela a escassez de literatura na área, voltada especificamente para o conteúdo da formação continuada e orientações didáticas oferecidas a professores/as de bebês, bem como aponta para a relevância da pesquisa aqui relatada.

Mas o que dizem as pesquisas selecionadas?

Vejamos.

Castro (2003), em sua pesquisa, busca verificar “como a relação cuidado-educação tem sido tratada, na transição das creches da Prefeitura Municipal de São Paulo” (CASTRO, 2009, p.131), identificando a distinção entre creche e pré-escola delineada nos documentos produzidos durante esse período. O estudo identifica que os documentos analisados não distinguem claramente as duas etapas da educação infantil, e indica a existência de três movimentos identificados na pesquisa documental: “1) de (re)organização da rede de creches; 2) de (in)distinção da faixa etária de 0 a 6; e 3) de distinção entre educação infantil e o ensino fundamental, mais especificamente as séries iniciais” (CASTRO, 2003, p.102). Para a autora a origem das creches como “sistema paralelo à educação infantil” (CASTRO, 2003, p.131) - uma vez que organizado pela Assistência Social -, criado principalmente para dar assistência à populações empobrecidas e em situação de vulnerabilidade, teve consequências no trabalho por elas realizado, que já enfrentava questões, para além das concepções que organizavam o atendimento, como: a falta de infraestrutura das unidades educacionais, a necessidade de maiores investimentos em formação continuada, além da formação inicial de parte das profissionais, que não atendia às exigências mínimas da LDB.

Na busca por contribuir com a construção da docência na educação de zero a três anos, a pesquisa “Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche”, publicada em 2017, os autores identificam duas imagens predominantes de docência: o “espectro da maternidade” e o “imperativo do estímulo”, reafirmando a ainda existente dissociação do educar e do cuidar na prática das professoras e o estigma da profissão docente na primeiríssima infância como pouco profissional. (CARVALHO; RADOMSKI, 2017, p.43)

No mesmo caminho, Yazlle e Fernandes (2009) realizam, em sua pesquisa, entrevistas com professoras de cursos de Pedagogia e Normal Superior (chamadas formadoras), buscando revelar suas concepções sobre creche e pré-escola, constatando “(...) a permanência de ideias provenientes do movimento higienista e das teorias da privação cultural na formação recente de professoras para a Educação Infantil” (YAZLLE; FERNANDES, 2009, p.201). As conclusões da pesquisa apresentam uma realidade da formação universitária das professoras de creche que ocorre por requisitos legais em decorrência das suas transformações, mas que

(...) são bastante obscuros quanto ao perfil de educador de crianças pequenas e às especificidades de sua formação, principalmente no que tange às funções de *cuidar/educar* apropriadas para as crianças de zero a três anos que frequentam as creches. (YAZLLE; FERNANDES, 2009, p. 207)

De acordo com as autoras, as professoras entrevistadas dos cursos de formação inicial que qualificam as professoras para a atuação nas creches demonstram compreender os documentos e legislações da educação infantil, e a conseqüente busca das alunas pela titulação nos cursos Normal e Pedagogia, mas

(...) parecem não ter clareza quanto às funções concretas deste espaço institucional, variando desde uma visão assistencialista/filantrópica com caráter higienista, de *modelagem de corpos e mentes*, até uma visão compensatória, de estimulação e preparo para a escola fundamental, visão esta de pré escola muito comum nas décadas de 70-80 e baseada nas teorias da privação cultural. (YAZLLE; FERNANDES, 2009, p. 207)

A pesquisa revela, assim, um distanciamento do tema da educação nas creches por parte das formadoras de professoras da educação infantil, especialmente no que se refere às “práticas a serem exercidas neste ambiente” (YAZLLE; FERNANDES, 2009, p.208).

Lizardo (2017) busca um caminho semelhante na investigação sobre “como os cursos de Pedagogia instrumentalizam o professor no trabalho com bebês e crianças muito pequenas” (LIZARDO, 2017, p.6), por meio da análise documental de ementas de cursos de Pedagogia e de questionários respondidos pelas alunas dos últimos semestres desses cursos. Os resultados de sua pesquisa apontam para duas análises sobre os cursos de Pedagogia: a predominância da abordagem da “educação infantil” de forma generalista, com o tratamento superficial dos assuntos relacionados ao atendimento de crianças bem pequenas em creches; e o estabelecimento de “dois pólos de compreensão” da educação infantil – o de educar e o de cuidar. Segundo a autora, as estudantes dos cursos relatam não só a ausência de conteúdos voltados à educação de zero a três anos, mas “que não se usa a pedagogia para o trabalho com bebês” (LIZARDO, 2017, p.85), e afirma que o conjunto das alunas em questão não têm consenso sobre o papel da professora de creche, nem sobre os conhecimentos a serem trabalhados e aprofundados nos cursos, necessários ao exercício da profissão.

Marcon (1999), em sua dissertação, afirma que apesar de a documentação oficial e a produção acadêmica definirem claramente o cuidar e educar como indissociáveis no trabalho na educação de zero a três anos, ao mesmo tempo é possível identificar críticas com relação ao trabalho nas creches, no que diz respeito à atividades de cuidado “como

não tendo valor educativo algum” (MARCON, 1999). Expõe, assim como outros autores aqui citados, uma contradição entre o discurso oficial e acadêmico instituídos e aceitos, e as concepções que se desvelam no cotidiano do trabalho com os bebês – e sugere ser necessária uma ruptura desta dicotomia.

No contexto da cidade de São Paulo, a transição da gestão das creches da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) ocorreu no período de 2001 a 2004, durante a gestão de Marta Suplicy (PT). A respeito desse período, a dissertação de mestrado de Dalva de Souza Franco, de 2009, intitulada “Gestão de Creches para Além da Assistência Social: Transição e Percurso de 2001 a 2004”, buscou compreender o processo político-administrativo deste período e concluiu que “(...) a mudança de área trouxe várias modificações com relação ao atendimento das crianças nas creches, em especial, a organização da demanda, a gestão de sistemas e de unidades e a formação de professores” (FRANCO, 2009, p.8). Em seu texto a autora traça um histórico desde o surgimento das creches no município até o processo de transição, passando inclusive pelo tema da formação dos profissionais que atuavam com os bebês.

A escolaridade mínima das educadoras responsáveis por lidar diretamente com os bebês se alterou ao longo do tempo. Segundo o relatório “A rede de creches no município de São Paulo”, de 1990, tanto as pajens - como eram denominadas as profissionais que atuavam nas creches, inicialmente -, quanto as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) – cargo que substituiu o de pajem a partir de 1984 - deveriam ter o “1º grau incompleto acima da 4ª série” (ROSEMBERG, CAMPOS, HADDAD, 1990). As transformações nas concepções educacionais da época promoveram também transformações nos quadros de profissionais das creches diretas e novas propostas de formação, como pode ser constatado, no documento: “Reprogramação de Creche”, da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (FABES, que depois passa a ser denominada Secretaria de Assistência Social), publicado em 1984, que prevê que esta formação de 1º grau (atual ensino fundamental I) seja “(...) suplementada por curso de treinamento em serviço para adquirir habilidades especiais para exercer a função” (FRANCO, 2009, p.69). A partir de 1996, com a LDBEN, passa a ser exigida a formação universitária em Pedagogia, ou em nível médio na modalidade Normal para profissionais da Educação Infantil – ainda que, neste período, as creches ainda pertencessem às Secretarias de Assistência Social.

Drumond (2018) em seu artigo, apresenta a docência na educação infantil como “campo em construção” (assim como BARBOSA, 2016 e ROCHA, 1999), baseada nas relações entre os sujeitos e nas suas investigações sobre o mundo, e não na transmissão de conhecimento sistematizado. Para a autora, esta é “outra profissão, uma profissão que está sendo inventada” (DRUMOND, 2018), assim como as concepções sobre infância, criança e educação de zero a três anos. Levando em consideração o quão recente é a profissão de professora da primeiríssima infância e a conseqüente necessidade de reflexão, teorização, e estudo sobre a docência com crianças de zero a três anos, tanto a formação continuada das professoras de creche em exercício, quanto os documentos orientadores do seu trabalho cotidiano, assumem um papel central para a investigação acadêmica, seja por ser a ferramenta para reaccessar e repensar estas concepções de acordo com a literatura atual, seja para contribuir para a construção deste campo novo que é a docência por elas realizada.

Nessa mesma direção, Lima e Panizzolo (2017), em sua pesquisa “História da formação dos profissionais de Educação Infantil da rede paulistana: uma análise a partir dos documentos oficiais (1970-2004)”, analisam os arquivos da Memória Técnica Documental da SME/SP no que diz respeito “às ações de formação destinada aos educadores da educação infantil” (LIMA; PANIZZOLO, 2017, p.4606), enfocando os temas tratados, modalidades e segmentos profissionais aos quais se dirigiam. São identificados dois temas principais: os voltados às práticas administrativas, procedimentos e organização da escola e da rede, e os temas voltados “para as práticas pedagógicas, ao tratar de assuntos referentes às questões do currículo e/ou concepções de educação, de escola, de criança e do papel dos profissionais a partir dessas concepções.” (LIMA; PANIZZOLO, 2017, p.4621). O trabalho não tem como objetivo, entretanto, aprofundar a análise sobre os conteúdos dessas formações, o que aponta mais uma vez para este campo de investigação como espaço a ser ocupado por novas pesquisas. É relevante reafirmar também que os documentos analisados relativos às formações oferecidas aos educadores da educação infantil se referem, quase em sua totalidade, às professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, e não às trabalhadoras de creche.

Zapelini (2009), em sua pesquisa, busca identificar as percepções das professoras da Educação Infantil sobre a formação continuada descentralizada, para compreender a constituição dos espaços formativos no interior das instituições de Educação Infantil. Ao analisar os dados da pesquisa a autora afirma que

(...) é por meio da formação continuada na instituição educativa que, de fato, pode-se discutir a construção do conhecimento do professor e a relação que se estabelece com a prática educativa, já que a construção desses conhecimentos expressa as necessidades cotidianas. (ZAPELINI, 2009, p.171)

As conclusões da pesquisa identificam um empenho por parte do grupo de professoras em relacionar aspectos teóricos da educação infantil à sua prática cotidiana, em um movimento de construção dos saberes profissionais desta equipe específica. No entanto, “a dificuldade de mudança da prática, tendo como justificativa a rotina já instaurada, foi um aspecto presente nos depoimentos, o que nos leva a considerara importância do estudo contínuo e do aprofundamento dos conhecimentos como fatores mobilizadores das transformações”. (ZAPELINI, 2009, p.183)

Vale salientar que, a pesquisa aqui apresentada utilizará o mesmo equipamento (MTD-SME/SP), com o objetivo de analisar o conteúdo das ações de formação continuada específicas das professoras de creche, explicitados em apostilas, documentos oficiais, relatórios e etc., a fim de aprofundar os conhecimentos acerca das bases sobre as quais as professoras de creche vêm construindo suas práticas com a primeira infância.

1.2. Apoios Teóricos

1.2.1. A educação de zero a três anos e a profissão docente na educação infantil e de bebês e crianças pequenas

Para o desenvolvimento deste item da Dissertação, consideramos importante pôr em destaque os autores selecionados como apoios teóricos e sua perspectiva em relação ao tema a ser desenvolvido.

- **Maria Malta Campos** (1994) para tratar do tema *cuidar e educar como aspectos indissociáveis do trabalho docente nas creches*

Para Campos (1994), em artigo produzido no processo de debate e construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996) - que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica -, o cuidar e educar indissociáveis partem da

(...) moderna noção de "cuidado" que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, "cuidar", todas fazendo parte integrante do que chamamos de "educar". (CAMPOS, 1994, p.35).

Segundo a autora, se o único objetivo do atendimento das creches é a guarda de bebês e crianças pequenas alimentadas, em segurança e em local higiênico para que suas famílias possam trabalhar, as atividades diárias das profissionais que trabalham com a faixa etária se restringiriam a “limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças” (CAMPOS, 1994, p.32). Se, partindo para outro extremo da ideia dicotômica de cuidado e educação, o objetivo maior da educação infantil for preparatório para o Ensino Fundamental, então a expectativa é a de que a professora desenvolva “com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que as adaptem à rotina” (CAMPOS, 1994, p.32) e que outros profissionais se ocupem dos cuidados com o corpo da criança (como o sono, a higiene e a alimentação). São delineadas assim duas concepções predominantes sobre os serviços de atendimento aos bebês e crianças pequenas no Brasil: a "assistencial" e a "educacional" – que, inclusive, “têm sido adotadas para duas classes sociais diferentes: a criança pobre, mais provavelmente, frequenta um serviço ‘assistencial’, e a criança de classe média um de tipo ‘educacional’” (CAMPOS, 1994, p.33). A autora ressalta que em qualquer um dos casos há atividade educativa, mas que existirá diferença na qualidade das “experiências pedagógicas e formativas”.

Para Campos, nenhum dos dois tipos de serviço de atendimento à primeira infância, isoladamente, respondem às concepções atuais de desenvolvimento infantil, que se baseiam exatamente no caráter integrado do cuidar e educar na Educação Infantil:

Partindo de uma concepção de desenvolvimento que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, sua moral, as diretrizes curriculares definem-se também de forma integrada, sem privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas procurando dar conta de todos, na medida das necessidades e interesses das crianças e também de acordo com os padrões e valores da cultura e da sociedade onde ela se encontra.
(CAMPOS, 1994, p. 33)

- **Emmi Pikler (2000) e Judith Falk (2016) para caracterizar *bebês e crianças pequenas e o papel do adulto de referência em relação a elas***

Pikler (2000) define quatro princípios fundamentais do trabalho com bebês e crianças bem pequenas: 1) a valoração positiva da atividade autônoma e autoiniciada do

bebê; 2) o valor das relações pessoais e de vínculo com o adulto; 3) desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesma; e 4) manutenção da saúde física do bebê. Ainda nesta obra a autora ressalta que “a intervenção direta do adulto não é uma condição indispensável” (tradução nossa) (PIKLER, 2000, p.15) e pode ser até prejudicial para o desenvolvimento motor do bebê – pelo contrário, o papel da educadora é apoiar esse desenvolvimento indiretamente, organizando um espaço seguro e interessante que garanta as condições para seu movimento livre, e criar vínculos significativos que proporcionem a segurança afetiva necessária para a construção de sua autonomia. Afirma também que, em relação à outras funções como a comunicação, imitação e linguagem, a “(...) ajuda direta do adulto se faz sem dúvida mais necessária mas deve exercer-se sempre (...) na forma de uma estimulação da atividade autônoma, e não como substituição desta atividade ou adestramento” (tradução nossa) (PIKLER, 2000, p. 13).

Na abordagem proposta por Pikler, a relação adulto-bebê é elemento fundamental que possibilita a autoconfiança da criança bem pequena, promovendo sua investigação autônoma do ambiente – o que significa não sujeitar o bebê às expectativas e necessidades do adulto. Ainda que proponha uma relação autônoma e de menos contato físico, a autora reforça o fato de que isso não significa uma postura indiferente ou omissa do adulto, que “(...) compartilha a alegria do bebê, que conquista novos movimentos (...) regozija-se dos progressos do bebê” (tradução nossa) (PIKLER, 2000, p. 59)

Em relação a *bebês e crianças pequenas*, a autora afirma que, ao longo de 10 anos de orientação à familiares e cuidadores de bebês, pôde constatar quatro características essenciais dos bebês aos quais são possibilitados o movimento livre e a exploração autônoma do ambiente:

- a.** Estes bebês pequenos se mostram geralmente ativos, satisfeitos, alegres. Mantêm excelentes contatos com seus pais e com seu entorno.
- b.** O desenvolvimento de seus movimentos é contínuo e possui um ritmo regular.
- c.** Cada nova fase, assim como a atividade constante, a experimentação e o exercício autônomos são uma fonte visível de alegria para o bebê. (...) Toda nova aquisição – cujos detalhes de aperfeiçoamento são numerosos – exige do bebê uma grande atenção (...).
- d.** Os movimentos dos bebês resultam harmoniosos. Não são torpes nem desajeitados (como se tem o costume de descrever os movimentos infantis). Pelo contrário, ao longo de todo seu desenvolvimento, se movem com flexibilidade, com boa coordenação, têm segurança e seu equilíbrio é bom. (tradução nossa) (PIKLER, 2000, p. 19)

O trecho acima caracteriza um bebê potente, capaz de alcançar novos patamares de desenvolvimento a partir de sua curiosidade e interação com o ambiente, e que não necessita da constante intervenção e ensinamentos do adulto. Pelo contrário, “resulta inútil e até desvantajoso ensinar-lhe (...) coisas que pode aprender por si mesmo, por sua própria iniciativa, com mais qualidade mediante tentativas carregadas de alegria e segurança” (tradução nossa) (PIKLER, 2000, p.17). A autora ainda afirma que há uma gama de coisas que os adultos devem ensinar aos pequenos, coisas que só poderão aprender através de suas cuidadoras e educadoras, mas que estas conquistas motoras como rolar, sentar, engatinhar e andar não podem ser ensinadas.

Compartilhando desta concepção, Falk (2016) afirma que “(...) desde muito pequeno, a bebê expressa com o seu comportamento o que sente quando o adulto que cuida dele toca em algumas partes ou mesmo em seu corpo todo” (FALK, 2016, p.66) e que as experiências prazerosas durante esses cuidados são primordiais para o fortalecimento da relação adulto-bebê, enquanto as experiências desagradáveis nestes momentos provocam ansiedade e desconfiança no adulto. Assim, propõe que o adulto que cuida do bebê aja com delicadeza, nunca interrompa sua atividade bruscamente, anuncie para ele o que vai fazer e espere que reaja aos seus movimentos e comunicação verbal para que só então o pegue no colo, troque de roupas, dê banho, etc. Segundo Falk (2016, p.67), “(...) uma das fontes de experiências desagradáveis podem ser os movimentos rotineiros, mal aprendidos pelas educadoras” e, portanto, não só o adulto de referência não deve realizar movimentos mecânicos de cuidado, mas deve ter bom conhecimento sobre cada bebê específico e suas etapas de desenvolvimento.

A autora afirma que a forma como a educadora trata o bebê durante os cuidados transmite para ele diversas informações: “os movimentos ternos e delicados expressão atenção e interesse, ao passo que os gestos bruscos e rápidos são sinais de indiferença, desatenção ou impaciência” (FALK, 2016, p.68). Para Falk, a forma tradicional adotada em abrigos e espaços coletivos de vida para os bebês para efetuar os cuidados acaba por automatizar as ações das educadoras que podem lidar com eles como “objeto pouco apreciado” (FALK, 2016, p.69), de quem não se espera nem consentimento, nem cooperação e que não tem a possibilidade de manifestar satisfação ou incômodo.

Para desvencilhar-se dos maus costumes, primeiro é necessário que a educadora mude de atitude. O interesse sincero, acompanhado dos esforços para obter uma verdadeira parceria com a criança, produzirão mãos sensíveis, delicadas e ternas. Mas esse processo não acontece de forma automática. No que se refere ao desenvolvimento e mudança de comportamento, à “cultura” da educadora, a ternura das mãos desempenha um papel muito importante,

assim como os movimentos que comunicam segurança que resultam mais agradáveis para as crianças pequenas e que permitem a cooperação com o adulto. (FALK, 2016, p.71)

- **Maria Carmem Barbosa** (2016) para definir *docência na educação infantil*

Para essa autora, “(...) ser professora de Educação Infantil é exercer uma *profissão nova, ainda em construção*” (BARBOSA, 2016, p. 131). Barbosa afirma que a docência com bebês e crianças pequenas vem se construindo nas convergências entre “(a) as teorias de formação docente, (b) as especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas e (c) os saberes e conhecimentos específicos da Educação Infantil” (BARBOSA, 2016, p. 131).

Assim, no âmbito da formação continuada das professoras de educação infantil (e especificamente das creches, para esta pesquisa), torna-se relevante investigar de que maneira esses processos formativos contribuem para a construção desta concepção de docência na Educação Infantil.

A autora afirma que desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, “(...) estamos procurando construir um modo de formar e ser docente na Educação Infantil” (BARBOSA, 2016, p. 131). Barbosa também aponta para a relevância da formação continuada destas profissionais ao citar Nóvoa, que afirma que a formação do professor se dá tanto na “(...) instituição formativa quanto também nas escolas onde esses professores se encontram e constroem sua identidade pessoal e a identidade social da profissão” (BARBOSA, 2016, p. 132).

A autora afirma que “(...) é necessário reconhecer que os cursos de licenciatura em Pedagogia têm falhado na formação dos profissionais da docência em Educação Infantil” (BARBOSA, 2016, p. 133), em grande parte porque os próprios formadores não têm experiência prática com Educação Infantil e nem mesmo dominam as teorias explicativas da mesma, formando professoras sem repertório teórico e prático qualificado. A autora afirma que o docente da primeira infância deve “(...) colocar-se como ator social (pedagogo) que analisa a infância no que se refere à sua inserção na sociedade” (BARBOSA, 2016, p. 134).

1.2.2. As orientações didáticas direcionadas às profissionais de creche

- **Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2011)**, para tratar das **propostas pedagógicas** para a educação infantil

A autora afirma que, para compreender que trabalho se pretende nas unidades de educação infantil de cada período é necessário reconhecer as instituições educativas como parte de seu contexto cultural.

Daí a importância de avaliar a qualidade do trabalho por elas realizado. Essa qualidade, sem dúvida, depende do que é pretendido para as futuras gerações, ou seja, de um projeto político elaborado pelas comunidades escolares. (OLIVEIRA, 2011, P.182)

Para Oliveira, as *boas propostas pedagógicas* têm início na compreensão sobre a apropriação das professoras dos modelos pedagógicos e representações sociais aprendidos em suas trajetórias de formação profissional ou em suas experiências pessoais (OLIVEIRA, 2011, p.182). A autora afirma que tais modelos não são revistos criticamente no cotidiano profissional, e que assim diversas abordagens do trabalho com crianças pequenas – “recreacional dirigida, lúdico-expressivo-espontaneísta, aprendizado centrado em tarefas e outras” (OLIVEIRA, 2011, p.182) – seguem fazendo parte do cotidiano de creches e pré-escolas.

A autora ressalta que os grupos de profissionais das creches e pré-escolas acabam por criar, dentro de suas unidades, “pressupostos, acordos e regras básicas que são assumidos e transmitidos por seus integrantes como modos corretos de observar, pensar e sentir em relação ao trabalho desenvolvido (...)” (OLIVEIRA, 2011, p.183), mas que o planejamento curricular das unidades educacionais deve “romper com a histórica tradição de promover o isolamento e confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto” (OLIVEIRA, 2011, p. 184).

A constante orientação do trabalho educativo deve respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura com sua pluralidade de características. A perspectiva que defendemos é a de que o projeto pedagógico daquelas instituições busque fazer o olho infantil saltar o muro, quebrar barreiras, e que o olhar dos educadores procure reconhecer aquilo que as famílias das crianças sabem, vêem e esperam. (OLIVEIRA, 2011, p.184)

Assim, Oliveira afirma que o trabalho cotidiano nas creches e pré-escolas deve ser orientado pelas diretrizes e normas definidas nas legislações educacionais vigentes de cada época, além de considerar outras dimensões da vida social em cada contexto histórico (arquitetura, meio ambiente, saúde pública, direitos humanos, etc.).

- **Maria do Céu Roldão (2007)**, para tratar do **conhecimento profissional docente**

A partir da discussão sobre a “natureza específica da função do professor” (ROLDÃO, 2007, p.94) a autora elabora sua análise sobre a questão do conhecimento profissional docente, considerando estas duas dimensões como interdependentes. Em um momento que Roldão afirma ser particularmente crítico no “processo de desenvolvimento profissional docente” (ROLDÃO, 2007, p. 96) – “(...) tensão entre o salto para um nível mais consistente de profissionalidade ou o risco de recuo para situações de proletarização e funcionarização reforçadas” (ROLDÃO, 2007, p. 96) – é necessário dar centralidade à questão do conhecimento profissional como fator decisivo da distinção profissional.

Para Roldão, há uma ligação profunda entre essa natureza específica da função docente e o tipo de conhecimento específico necessário para exercê-la. A autora, no entanto, aponta para duas tendências problemáticas do desenvolvimento do conhecimento profissional docente: uma difusa e “envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber” (ROLDÃO, 2007, p. 97); e outra, extremamente oposta, orientada para uma perspectiva operativa, tecnicista, que acaba por reduzir a atividade docente à práticas descontextualizadas e que não envolvem reflexão.

A dificuldade em delinear com precisão a natureza deste conhecimento se dá, segundo Roldão, em função tanto da complexidade da função docente, como de outros fatores históricos, sendo um deles o da “preexistência histórica da ação de ensinar ante a formalização da formação para ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 97).

A actividade de ensinar – como sucedeu com outras actividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/ teorizada, jamais transformaria a actividade em acção profissional e mante-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. Todavia, a progressiva teorização da acção, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa. (ROLDÃO, 2007, p.97)

Ainda que nesta pesquisa estejamos nos referindo à dois períodos muito distintos da história da educação no Brasil, e por consequência à duas profissionalidades muito diferentes (às pajens das creches da década de 1970 e às professoras de educação infantil do período mais recente), é possível estabelecer um elo histórico entre as duas, se compreendermos, como propõe Roldão, a atividade das pajens com os bebês e

crianças nas creches como esta atividade educativa que precede a teorização sobre a ação pedagógica (ou mesmo a compreensão do trabalho em creche como trabalho educativo).

Estabelecidos os apoios teóricos, cumpre agora apresentar o contexto da pesquisa aqui relatada – é o que descreve a Seção 2, a seguir.

SEÇÃO 2 - O CENÁRIO POLÍTICO-SOCIAL

2.1. Breve histórico das creches e de suas profissionais no Município de São Paulo

O conhecimento da trajetória percorrida pelos equipamentos de atendimento à primeira infância em São Paulo poderá auxiliar a compreensão acerca das grandes transformações pelas quais a rede de creches passou desde a sua origem até hoje, e permitirá elucidar as concepções a partir das quais se desenvolveram. As primeiras creches surgem no Brasil no início do Século XX, no contexto de urbanização e industrialização das grandes cidades, onde as indústrias passam a oferecer vagas de creche como benefício aos trabalhadores, assim como entidades filantrópicas criam espaços de cuidado coletivo de bebês e crianças pequenas, como forma de tentar minimizar os efeitos das más condições de vida da população trabalhadora (MEMÓRIA DOCUMENTAL, 2001). A década de 1930 é marcada pela criação dos Parques Infantis, com Mário de Andrade à frente do Departamento de Cultura do Município, “com propósito de educação e guarda para os filhos de trabalhadores” (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1990), atendendo as crianças em idade pré-escolar.

Na década de 1940, o Estado define uma política assistencial relativa à infância e cria o Departamento Nacional da Criança (DNCr) e o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), órgãos que por muito tempo foram “definidores de orientações técnicas (de cunho predominantemente médico), fiscalizadores e repassadores de recursos às entidades” (MEMÓRIA DOCUMENTAL, 2001). Ainda nesta década, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) determina que as empresas ofereçam espaços de cuidado dos bebês no período de amamentação. “As primeiras creches ligadas ao poder público

municipal datam da década de 1950 com o estabelecimento dos primeiros convênios entre a Prefeitura Municipal de São Paulo e entidades beneficentes. ” (FRANCO, 2009, p.30), por meio da Comissão de Assistência Social Municipal (CASMU) – que em 1955 é extinta e substituída pela Divisão de Serviço Social (DSS). Segundo a autora, a função da DSS era “o atendimento dos munícipes necessitados, de baixa renda ou sem renda, a proteção à infância e à maternidade” (FRANCO, 2009, p.31). Em meados da década de 1960 foi criada a Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES), que mudou de nome por diversas vezes de acordo com as gestões municipais, e “cuja história, em parte, se confunde com a história recente das creches na cidade de São Paulo” (MEMÓRIA DOCUMENTAL, 2001). Já nesta década a pressão dos movimentos sociais impulsionam convênios com creches particulares, ampliando a rede conveniada (SÃO PAULO, 2017). Em 1969 surge a “primeira creche de administração direta do município” (SÃO PAULO, 2017, p.9), em função de um desentendimento entre a entidade mantenedora de uma das creches conveniadas no bairro de Guaianazes (Zona Leste da cidade) e a Secretaria do Bem Estar Social (SEBES), que passou a administrá-la.

Os anos de 1970 são marcados pela concepção de Educação Infantil compensatória – baseada em teorias de privação cultural que são amplamente divulgadas no país -, por mudanças nas posturas de trabalho das Secretarias de Bem-Estar Social e Educação, e também pela “emergência e expansão dos movimentos populares, a exemplo do movimento organizado das mulheres que reivindicavam a expansão da rede de creches” (MEMÓRIA DOCUMENTAL, 2001). No ano de 1970 a cidade contava com um único equipamento direto que atendia 180 crianças, e 28 equipamentos conveniados que recebiam 660 crianças. (SÃO PAULO, 2017, p.10). Na década de 1970, a política assistencialista da Administração Municipal e a luta por creches impulsionam, na SEBES, a proposta da implantação de uma Rede de creches geridas diretamente pelo Município: os Centros Infantis.

Em 1976, a SEBES passa por um processo de descentralização, que possibilitou maior aproximação dos técnicos da Secretaria com os movimentos populares dos bairros, com suas reivindicações e suas creches comunitárias. O apoio da SEBES à essas creches, associado à experiência adquirida pelos movimentos de mulheres em administrar e trabalhar em equipamentos de atendimento à primeira infância, motiva um debate sobre a qualidade da educação nestes espaços e aproxima a demanda dos movimentos de mulheres, da proposta que já existia na própria Secretaria.

(...) e assim “ganhava força, junto aos grupos, a proposta de creches diretamente administradas pelo município, que deveriam contar com boas instalações, quadro de pessoal adequadamente remunerado, material pedagógico, alimentação balanceada etc.” (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1990, p.9) .

Da articulação entre os movimentos de mães, pela ampliação de vagas em creches, nos diferentes bairros da cidade de São Paulo, que ocorreu ao longo da década, em 1979 é lançado o *Movimento da Luta por Creches*, como movimento integrador das lutas regionais. Neste mesmo ano, a gestão do prefeito Reynaldo de Barros (PDS), por meio de *ato jurídico* realizado em uma reunião na Prefeitura, definia a meta de instalação de 500 creches na cidade” (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1990, p.9)

Cabe evidenciar que embora as condições acima destacadas fossem favoráveis para a criação de creches administradas e mantidas pela Prefeitura de São Paulo, por certo que houve o impacto da sua inserção em um órgão do bem estar social, cuja atuação sempre esteve voltada à prestação de serviços indiretos, sobretudo, por convênios mantidos com entidades sociais. (SÃO PAULO, 2017, p.11)

Cedendo às pressões dos movimentos sociais, na gestão de Reynaldo de Barros (1978-1982) são disponibilizados (construídos ou alugados) 120 equipamentos para a rede direta, com capacidade para o atendimento a 13.108 crianças, e 2 indiretas e 63 conveniadas, que juntas têm a capacidade de 14.402 vagas, registrando uma ampliação que se destacou, em relação às anteriores e se constituiu um marco no histórico do atendimento, na cidade.

No início da década de 1980, a gestão do prefeito Mário Covas (PMDB), na figura da secretária do Bem-Estar Social, Martha Godinho, “oferece parte das novas creches que terminavam de ser construídas para convênios, questionando os padrões de funcionamento das creches diretas e diminuindo o seu ritmo da expansão” (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1990, p.10). O fim da década de 1970 e início da de 1980 são marcados por um “acirramento das disputas políticas que antecedem as eleições de 82” (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1990, p.10). Este quadro de transformações políticas, no município de São Paulo, por um lado promoveu um refluxo na participação popular em relação à política de creche da SEBES, e por outro, impulsionou a luta pela expansão da rede direta de creches, devido ao “avanço e o fortalecimento político dos movimentos sociais organizados” (SÃO PAULO, 2001, p.5).

Na década de 1980, as creches em locais de trabalho também passam por uma expansão, devido às “grandes greves do final anos 70” (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1990, p.11) que reivindicam a efetivação do direito garantido pela legislação de 1942, mas que até o momento seguia sendo descumprido. Em consequência disso,

A legislação estadual passa a obrigar os órgãos e empresas estaduais a manterem Centros de Convivência Infantil – CCIs, para os filhos de seus funcionários, até a idade de 6 anos. A partir de 1983 multiplicam-se essas creches no estado, inclusive na capital. (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1990, p.11)

A implantação e expansão da rede direta de creches municipais, neste contexto, ocorre envolta no cenário de disputas e mudanças políticas profundas pelas quais o país passava, e mais especificamente “no âmbito de uma mudança mais geral na orientação das políticas sociais da cidade, as quais se desenvolveram a partir da interação mais ou menos conflitiva entre mobilizações da sociedade civil e as decisões governamentais.” (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1990, p.11). Durante a gestão do prefeito Jânio Quadros (1986-1988) é extinta a secretaria responsável pela manutenção das creches, a Secretaria da Família e do Bem Estar Social (FABES), deixando diversos equipamentos sem recursos por meses (SÃO PAULO, 2017).

O atendimento em creches em São Paulo, no final da década de 1980, é marcado pelo processo de reflexão e reconstrução das concepções assistenciais, que organizavam a rede de creches na cidade. Esse processo é responsável, dentre outras coisas, por mudanças significativas no que dizia respeito à formação e à função das trabalhadoras de creche que atuam com os bebês: em 1987, o cargo de pajem é substituído pelo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), e a formação exigida passa a ser, inicialmente, o 1º grau completo e comprovação de experiência de um ano com crianças, em seguida a exigência da escolaridade para 2º grau completo (CASTRO, 2003). O professor de educação infantil responsável pela programação da creche, também foi substituído. Em seu lugar, surgiu o Coordenador Psicopedagógico - psicólogo com habilitação em magistério ou pedagogo - , que tinha, por responsabilidade, coordenar a execução da programação da creche (...). Este cargo, em 1990, foi substituído pelo de Pedagogo, com iguais funções.” (CASTRO, 2003, p.76). Estas mudanças ocorrem, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina (PT), e levam à diversas medidas administrativa, voltadas à melhoria da qualidade do atendimento, dentre elas, destaca-se “o constante aprofundamento da *educação continuada*, com

diversas ações de formação em serviço envolvendo todos os 10.000 servidores da rede de creches diretas” (MEMÓRIA DOCUMENTAL, 2001, p.5).

É ainda na gestão de Luiza Erundina, que se realizam os primeiros concursos públicos para os cargos de ADI, Pedagogo, Cozinheira, Auxiliar de Cozinha, Vigia, Zelador e Auxiliar de Enfermagem, para as creches diretas (SÃO PAULO, 2017). Neste período “foram criados 50 novos equipamentos, contabilizando um total de 317 creches diretas e uma capacidade de atendimento para 33.225 crianças” (SÃO PAULO, 2017, p.12). “Em julho de 1990, a rede de creches do MSP comportava 596 equipamentos com capacidade para receber 63.998 crianças (...), total este que contabiliza os subsistemas direto e indireto” (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1990, p.16), registrando outro marco significativo, na ampliação do atendimento.

Outro fato que contribui para este cenário de profundas mudanças, na rede de creches em São Paulo, é a promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988, que inclui as creches no âmbito da educação. Na década de 1990, importantes documentos municipais orientadores do trabalho com bebês e crianças pequenas são lançados, como: “Política de Creches: Diretrizes Pedagógicas” (1992) e “Diretrizes Pedagógicas Básicas para as Creches do Município de São Paulo” (1994), ambos questionando as premissas higienistas e da educação compensatória, marcantes na organização do trabalho nas creches até então, e afirmando a creche como “equipamento de assistência e educação”, “um local privilegiado para favorecer o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, em todos os seus aspectos”, “espaço de relações múltiplas e variadas entre crianças e adultos” (SÃO PAULO, 2001, p. 6).

A década de 1990 também é, entretanto, marcada por muitos retrocessos, especialmente durante as gestões de Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000), períodos em que são respeitados os pressupostos básicos com relação à oferta de vagas em creches presentes na CF/88 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, mas durante os quais são priorizadas as vagas em *creches indiretas e conveniadas*, além da *transferência de 47 unidades da rede direta para os convênios*. Destacam-se ainda, nas duas gestões, a falta de funcionários e ausência de formação para as profissionais de creche (SÃO PAULO, 2017), além da diminuição da capacidade de atendimento da rede direta: de 33.225 em 1992, passa a atender 25.777 crianças nos anos 2000. (SÃO PAULO, 2017, p.13). A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) em 1996, constitui-se outro marco neste período da história da rede de

creches de São Paulo, uma vez que institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e, portanto, parte integrante dos Sistemas de Ensino.

É ao final da gestão de Celso Pitta, em 1999, que se inicia o processo de transição progressiva da rede de creches de São Paulo da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria de Educação (SME), por meio da Portaria Intersecretarial 03 de 27/07/1999, que institui a primeira Comissão com o objetivo de atender ao artigo 89 da LDB, que estabelece que “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Durante a gestão da prefeita Marta Suplicy (2000-2004), do PT, o processo toma forma, por meio de diversas Portarias publicadas pela SME em parceria com a SAS. Em janeiro de 2001, pelo Decreto nº40.268, as creches passam oficialmente a se chamar Centros de Educação Infantil (CEIs). O Decreto nº40.588, no mesmo ano, determina a integração das creches à estrutura legal da SME. No ano seguinte, são definidos os critérios para a efetivação da integração das creches, estabelecendo locais onde os CEIs deveriam ser construídos, orientações sobre: atendimento da demanda, horários, capacidade física, etc. (SÃO PAULO, 2017).

Os anos de 2002 e 2003 são particularmente marcantes para a formação das profissionais em exercício, nos Centros de Educação Infantil da rede direta, em São Paulo, com a implementação dos cursos ADI Magistério: Ensino Médio e ADI Magistério: Ensino Superior:

A grande maioria das ADIs não possuía formação docente. Por essa razão, a Administração Municipal decidiu criar um programa específico de formação cujo objetivo era oferecer a habilitação para a docência a partir de um curso normal de nível médio (nos termos da LDB 1996). O programa, denominado ADI Magistério, foi coordenado e implementado em parceria com a Fundação Alberto Vanzolini em duas etapas. A primeira, com 1.015 vagas, era destinada às ADIs que possuíam apenas o Ensino Fundamental completo. (...) A segunda etapa, com 2.805 vagas, era destinada apenas para aquelas que haviam concluído o ensino médio (...). (SÃO PAULO, 2017)

Em 2004 o cargo de ADI passa por uma transformação. Para integrar as carreiras dos profissionais da educação, as profissionais necessitavam de formação mínima em Nível Médio - Modalidade Normal, como exigia a LDBEN/96. O cargo de ADI muda a nomenclatura e entra em vacância. As profissionais passaram a ser denominadas Professoras de Educação Infantil (PDI). No total, a gestão de Marta Suplicy construiu 63 novos equipamentos diretos de atendimento às crianças de zero a três anos, somando 334 creches na cidade, com capacidade para atender 44.105 bebês e crianças (FRANCO, p.53, 2009).

2.2.Panorama atual das creches no Município de São Paulo

De acordo com o levantamento apresentado no portal da organização da sociedade civil Rede Nossa São Paulo (RNSP), em 2017 a rede municipal de creches contava com 296.260 matrículas, quando a cidade contava com 644.996 crianças e bebês de zero a três anos.

A Tabela 1, a seguir, acessada em outubro de 2020, no portal da Secretaria Municipal de Educação, apresenta um levantamento, segundo o qual, o atendimento a estes bebês e crianças pequenas vem ocorrendo, atualmente, em 756 equipamentos.

Tabela 1: Tipos e quantidades de equipamentos de educação da primeira infância em São Paulo (2020)

| Tipo de Equipamento | Quantidade |
|--|-------------------|
| Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) | 3 |
| Centro de Educação Infantil Direto (CEI) | 317 |
| Centro de Educação Infantil Inireto (CEI) | 379 |
| Centro Educacional Unificado (CEMEI) | 12 |
| Centro Educacional Unificado (CEU) | 45 |
| TOTAL | 756 |

Fonte: EOL Gerenciamento – SME – <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/> Acesso: 25/10/2020

Ainda conforme o portal de gerenciamento de dados da SME, o Quadro 3, apresentado a seguir, reúne informações sobre o contingente de educadoras que atuam nas creches com bebês e crianças e suas formações iniciais:

Tabela 2: Educadoras de creche e sua formação inicial (2020)

| Cargo | Ensino Fundamental | Ensino Médio/Normal | Licenciatura Curta | Licenciatura Plena |
|--|---------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Professor de Educação Infantil (PEI) | 0 | 470 | 4 | 9413 |
| Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) | 4 | 0 | 0 | 1 |
| Professor Titular de Educação Infantil | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Professor Substituto de Educação Infantil | 1 | 0 | 0 | 6 |
| TOTAL | 5 | 470 | 4 | 9419 |

Fonte: EOL Gerenciamento – SME – <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/> Acesso: 25/10/2020

Diante desse panorama, o que dizem os documentos analisados?

O que mudou nas **orientações didáticas dirigidas às** professoras de creche?

A Seção 3, a seguir, reúne os dados coletados para responder a essas perguntas.

SEÇÃO 3 - O CENÁRIO DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS ÀS PROFISSIONAIS DE CRECHE NOS DOCUMENTOS ANALISADOS

3.1. Os documentos selecionados

Esta pesquisa procurou investigar documentos orientadores destinados às profissionais de creche do município de São Paulo, organizados pela SAS – Secretaria de Assistência Social – e depois pela SME – Secretaria Municipal de Educação – nos decênios 1970-1980 e 2007-2019, respectivamente. Procurou-se detectar conhecimentos / orientações / procedimentos presentes nos documentos dos dois períodos, identificando semelhanças e diferenças nas propostas de formação das profissionais atuantes em creches, no que diz respeito às práticas cotidianas com os bebês.

Na coleta dos dados, a análise dos documentos procurou pistas que permitissem responder às seguintes perguntas norteadoras da pesquisa:

- a.** Como os conhecimentos presentes nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação constroem uma base para a orientação das práticas de suas profissionais de creche no trabalho com bebês e crianças pequenas?
- b.** Como o cuidar/educar é caracterizado nas orientações dos dois períodos?
- c.** Quais as semelhanças e diferenças nas propostas de formação anteriores e posteriores à transição das Creches para a Secretaria da Educação, no que diz respeito às práticas cotidianas das profissionais de creche?

Para tanto, no Roteiro para Análise dos Documentos (ver Apêndice 1), foram estabelecidos, com base nas leituras realizadas, alguns eixos norteadores para análise, em busca das principais ideias e orientações contidas nos documentos com referência a:

- Bases para a formação continuada de suas professoras de creche;
- Conhecimentos / orientações / procedimentos presentes na formação continuada das professoras de creche para sua prática cotidiana de cuidar/educar dos bebês e crianças pequenas em relação à:
 - Higiene
 - Sono
 - Alimentação
 - Organização dos espaços/materialidades
 - Saúde física
 - Relação adulto-bebê

Assim, os Quadros 4 a 9, apresentados a seguir, sintetizam as informações encontradas sobre cada um desses eixos, reunindo-as por período a que se referiam os documentos.

3.2. O que dizem os documentos

O Quadro 3, a seguir, tem por objetivo reunir os **documentos analisados**, tomados como fontes para as informações apresentadas nos quadros seguintes (Quadros 4 a 9).

Quadro 3: Documentos analisados

| DOCUMENTOS ANALISADOS | |
|--|--|
| 1970 a 1980 | 2007 a 2019 |
| Programação para Berçário (1970) AST.N1.1 – 223 1 (1970) * AST.N1.1-223 19 (1970) * Projeto Centros Infantis – Programação Sócio-Educativa (1974) Manual de Ginástica para Berçário (1977) | Orientações Curriculares (2007) Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulista (2015) Currículo Integrador da Infância Paulista (2015) Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana (2015) Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019) |

*Obs: Código do catálogo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação. Devido à ação do tempo e às condições de conservação, alguns dos documentos mais antigos possuem partes ilegíveis, como é o caso deste documento descrito pela MD como “Conjunto de apostilas sobre o atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Berçário, creche, até pré-escola. Década de 1970” (<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/53241.pdf>).

Foi possível encontrar nos dois períodos analisados, documentos destinados a orientar as ações das profissionais de creche abordando todos os itens definidos para o roteiro de análise.

Resta saber o que dizem cada um deles.

3.2.1. Higiene

O Quadro 4, apresentado a seguir, sintetiza as informações extraídas dos documentos, nos dois períodos, que dizem respeito às orientações relativas aos momentos de **higiene** das crianças.

Quadro 4: Orientações aos professores relativas à **higiene** dos bebês e crianças

| Orientações relativas à higiene | |
|--|---|
| 1970 – 1980 | 2007 - 2019 |
| CUIDADOS COM A CRIANÇA: <ul style="list-style-type: none"> • Não repreender a criança quando encontrá-la de fralda molhada ou suja; • Trocar as fraldas da criança, sempre que ela se molhar. (Programação Para Berçário, p.15) | <u>III – Como bebês e crianças aprendem? O lugar do bebê e da criança no aprender</u> Com os bebês, essa participação ativa acontece muito mais nos momentos de cuidado (...) . Por exemplo, quando os adultos precisam interromper uma experiência, quando se vai mudar de local, quando os adultos vão exercer uma ação sobre o corpo da criança: higienizar, trocar , etc. A participação também é incentivada quando educadora ou educador conversam |

| | |
|---|--|
| | <p>com bebês e crianças durante os cuidados e se esforçam por estabelecer com os pequeninhos uma comunicação que é mais emocional que verbal.</p> <p>(Currículo Integrador, p.38)</p> |
| <p><u>C – Berçários</u></p> <p>1. Cuidados com as crianças Banho: Banho diário com higiene de cavidades, cuidados com assaduras, couro cabeludo etc. 1.2.Troca de Fraldas: Na hora das mamadas, fazendo limpeza dos genitais com água e sabão. A troca deverá ser feita no banheiro. (ASN.N1.1-223 1, p.25)</p> | <p><u>DIMENSÃO 4 - Interações</u> <u>INDICADOR 4.1 - Interação criança/adulto</u></p> <p>4.1.2 As educadoras e os educadores conversam com os bebês e as crianças na troca de fraldas, roupas, calçados, alimentação e banho, valorizando o cuidar e o educar integralmente como momentos privilegiados para interação, acolhimento e afetividade? (Indicadores de Qualidade, p.42)</p> |
| <p><u>D – Maternal</u></p> <p>1. Cuidados com as crianças 1.1.Banho: (p.30) Banho completo uma vez por semana, com higiene das cavidades, lavagem de cabeça e corte de unhas. Quando a creche não tiver condições físicas de dar o banho, deverá ser dado apenas nas crianças mais sujas (necessitadas), mesmo sem chuveiro. 1.2.Escovação de dentes: (p.30) Uma vez por dia, após o almoço. 1.3.Criação de hábitos de higiene: (p.30) - Lavagem de mãos antes das refeições e após o uso do sanitário; - Uso correto do sanitário; - Limpeza de nariz com papel higiênico fino (deverá haver um local para ser colocado o papel sujo, longe das crianças); - As crianças maiores poderão ajudar na limpeza da creche dentro de uma programação orientada. (ASN.N1.1-223 1, p.30)</p> | <p><u>DIMENSÃO 6 – Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais</u> <u>INDICADOR 6.2 - Tempos destinados às diferentes experiências</u></p> <p>6.2.4 O tempo do sono, alimentação, banheiro e higiene respeitam as necessidades e os ritmos biológicos dos bebês e das crianças? (Indicadores de Qualidade p.51-52)</p> |
| <p>Objetivo: Levar ao desenvolvimento da percepção: Táctil: <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias: A. ESTIMULAÇÕES PASSIVAS: Durante as atividades de higiene, utilizar materiais variados de diferentes texturas, tais como: algodão, lã, escova, macia, etc. (N1.1 -223 19, p.11) </p> | <p><u>INDICADOR 7.1 - PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 7.1.4 As educadoras e os educadores criam momentos em que as crianças possam progressivamente cuidar de si próprias e assumir responsabilidades em relação à sua higiene e saúde (higiene bucal, lavagem das mãos, troca de roupas)? • 7.1.5 É garantido o direito dos bebês e das crianças às suas necessidades básicas de dormir ou repousar, ir ao banheiro ou beber água sempre que manifestam a necessidade sem um horário preestabelecido para os mesmos? • 7.1.6 As educadoras e os educadores acolhem e respeitam o ritmo dos bebês e das crianças na retirada das fraldas e no aprendizado do controle dos esfíncteres (xixi e cocô)? |

| | |
|--|--|
| | (Indicadores de Qualidade, p.54) |
| <p><u>Bebês de 1 a 3 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar banho geral uma vez por dia; • Lavar a cabeça diariamente; • Trocar as fraldas antes de cada mamada, fazendo a limpeza das nádegas com água e sabão; • Durante as atividades de higiene utilizar materiais variados de diferentes texturas, tais como: algodão, lã, escova macia, etc. <p>(Projeto Centros Infantis, p.29)</p> | <p><u>DIMENSÃO 7 – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo</u></p> <p><u>INDICADOR 7.3 - LIMPEZA, SALUBRIDADE E CONFORTO</u></p> <p>7.3.2 São tomados os cuidados necessários no momento de troca de fraldas garantindo a higienização das mãos, do trocador, uso de lixeira com pedal e tampa e a retirada das fraldas usadas, evitando que fiquem muito tempo no ambiente?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.55)</p> |
| <p><u>Bebês de 4 a 7 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Brinquedos que flutuam para serem colocados na banheira, blocos de borracha ou plástico; • Não deixar a criança sozinha no banheiro ou cozinha. <p>(Projeto Centros Infantis, p.30)</p> | <p><u>III - Organização do tempo, espaço físico/ ambientes e interações</u></p> <p><u>Tempos da infância e tempos das experiências</u></p> <p>O tempo da experiência, portanto, se organiza e se destina à brincadeira inspirada no diálogo permanente entre o interesse das crianças e a intencionalidade docente, respeitando a criatividade e curiosidade infantis, nos momentos da alimentação, do banho, da troca, enfim, o ritmo dos bebês e das crianças, entre outros elementos cotidianos que constituem as vivências que acontecem nas Unidades de Educação Infantil.</p> <p>(Padrões Básicos de Qualidade, p.18-19)</p> |
| <p><u>Bebês de 15 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Higiene dentária; • Não repreender a criança quando encontrá-la com a fralda molhada ou suja, brincando com fezes; • Limpá-la sem dizer nada, a criança não sabe o que é 'sujeira'. <p>(Projeto Centros Infantis, p. 32)</p> | <p><u>III - Organização do tempo, espaço físico/ ambientes e interações</u></p> <p><u>As crianças e os ambientes - Ambientes internos</u></p> <p>“Fraldário: Local apropriado para higiene, banho, troca de fraldas e iniciação ao uso de vaso sanitário (...).” (p.28)</p> <p>“Banheiro infantil – higienização / banho: Ambiente apropriado para higiene das mãos, banho e uso de vaso sanitário (...).</p> <p>(Padrões Básicos de Qualidade p.32)</p> |
| | <p><u>Parte 2 – c) Experiências de exploração da linguagem corporal:</u></p> <p><u>Explorar o próprio corpo pelo movimento:</u></p> <p>(...) brincadeiras cantadas (em que as canções são acompanhadas de gestos), trazem a possibilidade de nomear e mover diferentes partes do corpo. (...) As brincadeiras que envolvem o toque entre as crianças, as práticas de massagem, as atividades cotidianas de troca, banho, pegar no colo, são outros momentos privilegiados para a criança ampliar o conhecimento do próprio corpo, percebendo a pele como limite entre o eu e o mundo.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.69)</p> |

A leitura dos dados apresentados no Quadro 4 evidencia algumas semelhanças entre os documentos dos dois períodos, especialmente no que se refere à saúde física dos bebês, à higienização dos espaços de banho, troca e uso do banheiro e a adequação de tais espaços – explícitas em orientações como:

“Trocar as fraldas da criança, sempre que ela se molhar”.
(Programação Para Berçário, 1970)

“Não deixar a criança sozinha no banheiro ou cozinha”.
(Projeto Centros Infantis, 1974)

“São tomados os cuidados necessários no momento de troca de fraldas garantindo a higienização das mãos, do trocador, uso de lixeira com pedal e tampa e a retirada das fraldas usadas, evitando que fiquem muito tempo no ambiente?”.
(Indicadores de qualidade, 2015)

“Fraldário: Local apropriado para higiene, banho, troca de fraldas e iniciação ao uso de vaso sanitário (...)”.
(Padrões Básicos de Qualidade, 2015)

É notável que os documentos do primeiro período apresentam orientações de ordem mais prática e precisa sobre os momentos de higiene na creche mas não descrevem de que maneira as profissionais devem realizar estas atividades no que diz respeito à relação com os bebês de quem estão cuidando:

“Banho diário com higiene de cavidades, cuidados com assaduras, couro cabeludo etc.”.
(ASN.N1.1-223 1, 1970)

“Trocar as fraldas antes de cada mamada, fazendo a limpeza das nádegas com água e sabão”.
(Projeto Centros Infantis, 1974)

Essas orientações nos dão pistas importantes sobre as concepções de bebê, e trabalho com bebês na creche, em um momento em que o cuidado tem o papel de um “(...) procedimento técnico que significa a satisfação das necessidades fisiológicas da criança (...)” (FALK, 2011, p.34). No entanto, algumas frases pontuais dos documentos da década de 1970 apresentam preocupação com a relação das profissionais de creche com os bebês e crianças:

“Não repreender a criança quando encontrá-la com a fralda molhada ou suja, brincando com fezes”.
(Projeto Centros Infantis, 1974)

“Limpá-la sem dizer nada, a criança não sabe o que é 'sujeira”.
(Projeto Centros Infantis, 1974)

Já os documentos do segundo período trazem a temática dos momentos de cuidado para a centralidade do cotidiano escolar e espaços privilegiados para a participação ativa dos bebês, mas não apresentam descrições precisas sobre “o que fazer” (quais os cuidados) nem “como fazer” (procedimentos, técnicas, etc.):

“A participação também é incentivada quando educadora ou educador conversam com bebês e crianças durante os cuidados e se esforçam por estabelecer com os pequeninhos uma comunicação que é mais emocional que verbal”.

(Orientações Curriculares, 2007)

“O tempo da experiência, portanto, se organiza e se destina à brincadeira inspirada no diálogo permanente entre o interesse das crianças e a intencionalidade docente, respeitando a criatividade e curiosidade infantis, nos momentos da alimentação, do banho, da troca, enfim, o ritmo dos bebês e das crianças, entre outros elementos cotidianos que constituem as vivências que acontecem nas Unidades de Educação Infantil.”.

(Padrões Básicos de Qualidade, 2015)

Segundo Roldão (2007), “(...) ao referenciar o conhecimento dito ‘prático’, podemos designar: a) o ‘saber fazer’ apenas (resultando num praticismo ou num tecnicismo simplista), ou, pelo contrário, b) o saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz” (ROLDÃO, 2007, p.98).

Ao contrastar as orientações de higiene dos dois períodos à luz desta distinção, é possível perceber uma maior preocupação dos documentos do primeiro período com o *saber fazer* e *saber como fazer* a higiene dos bebês, enquanto os documentos do segundo período parecem se dedicar mais ao *saber por que se faz*, como se o *saber fazer* e *saber como fazer* estivessem implícitos ou como se estes saberes sabidamente parte da formação inicial destas professoras.

Há notável preocupação nos documentos do segundo período com relação ao respeito aos tempos das crianças, seus ritmos e o incentivo à autonomia, que se evidencia em frases como:

“O tempo do sono, alimentação, banheiro e higiene respeitam as necessidades e os ritmos biológicos dos bebês e das crianças?”.

(Indicadores de Qualidade, 2015)

“As educadoras e os educadores criam momentos em que as crianças possam progressivamente cuidar de si próprias e assumir responsabilidades em relação à sua higiene e saúde (higiene bucal, lavagem das mãos, troca de roupas)?”.

(Indicadores de Qualidade, 2015)

Barbosa (2006, p.169) afirma que “(...) os atos relacionados aos cuidados das crianças, apesar de estarem determinados pela natureza, também são impregnados de

sentidos socioculturais”. Sob esta perspectiva é possível identificar alguns destes sentidos socioculturais presentes nas orientações mais recentes relacionadas à higiene na creche, na medida em que todos os documentos analisados deste segundo período reafirmam os valores do respeito às infâncias e da autonomia infantil. A autora ainda afirma que

Essas atividades de cuidado são bem mais complexas do que ensinavam as teorias homogeneizantes da puericultura ou dos movimentos sociais higienistas. A execução dos cuidados em contexto extrafamiliar, se não for refletida sob o ponto de vista sociocultural, pode causar conflitos e desadaptação ao novo ambiente. (BARBOSA, 2006, p. 169-170)

Entretanto, nos pareceria equivocado afirmar que todas as práticas de cuidado do primeiro período analisado fossem unicamente orientadas por teorias higienistas ou pelas necessidades biológicas dos bebês e crianças. Como é possível constatar nos trechos a seguir, em ambos os períodos (ainda que de formas distintas) estão presentes orientações relativas às aprendizagens envolvidos nos momentos de higiene:

“As crianças maiores poderão ajudar na limpeza da creche dentro de uma programação orientada.”

(ASN.N1.1-223 1, 1970)

“Durante as atividades de higiene utilizar materiais variados de diferentes texturas, tais como: algodão, lã, escova macia, etc.”.

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“As brincadeiras que envolvem o toque entre as crianças, as práticas de massagem, as atividades cotidianas de troca, banho, pegar no colo, são outros momentos privilegiados para a criança ampliar o conhecimento do próprio corpo, percebendo a pele como limite entre o eu e o mundo”.

(Orientações Curriculares, 2007)

“Com os bebês, essa participação ativa acontece muito mais nos momentos de cuidado (...). Por exemplo, quando os adultos precisam interromper uma experiência, quando se vai mudar de local, quando os adultos vão exercer uma ação sobre o corpo da criança: higienizar, trocar, etc.”

(Currículo Integrador, 2015)

Sob a perspectiva do cuidar e educar indissociáveis na primeira infância, é possível afirmar que cada período, guardadas as concepções e momentos históricos de cada um, apontam preocupações claras com os momentos de higiene como momentos tão educativos quanto de cuidado, na medida em que

Os cuidados realizados pelo professor integram ações educativas que visam a independência da criança. Trocar a fralda suja por outra limpa após higienizar a pele da criança para proporcionar-lhe conforto e proteção inclui o reconhecimento da capacidade potencial da criança

em participar deste cuidado até que tenha consciência e maturidade para aprender a usar o sanitário com autonomia. (OLIVEIRA, 2012, p.313)

3.2.2. Sono

No Quadro 5, a seguir apresentado, encontram-se os dados referentes às informações encontradas nos documentos com o objetivo de orientar as professoras em relação ao sono dos bebês.

Quadro 5: Orientações aos professores relativas aos momentos de **sono** de das crianças

| Orientações relativas ao sono | |
|---|--|
| 1970 – 1980 | 2007 - 2019 |
| <p>Variar a luminosidade do ambiente diariamente na hora do repouso.</p> <p>(Programação Para Berçário, p. 3)</p> | <p><u>DIMENSÃO 6 – Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais</u> <u>INDICADOR 6.1 - Ambientes, espaços, materiais e mobiliários</u></p> <p>6.1.10 A Unidade Educacional, em seu Projeto Político-Pedagógico, prevê espaços planejados para o recolhimento dos bebês e das crianças que desejam ou que necessitam de descanso, respeitando seu momento de individualização e quietude?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.50-51)</p> |
| <p>CUIDADOS COM A CRIANÇA <u>C – Berçários</u> 1. Cuidados com as crianças 1.5. <u>Sono e Repouso:</u></p> <p>As crianças deverão ter condições ambientais (ventilação, obscuridade) e de conforto físico para dormir e repousar. As do berçário menor e maior nos períodos da manhã e tarde. As do mini-grupo duas ou três horas depois do almoço, respeitar o ritmo da criança.</p> <p>(AST.N1.1-223 1, p.26)</p> | <p><u>INDICADOR 6.2 - Tempos destinados às diferentes experiências</u></p> <p>6.2.4 O tempo do sono, alimentação, banheiro e higiene respeitam as necessidades e os ritmos biológicos dos bebês e das crianças?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.51-52)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Não excitar a criança antes de dormir; • Oferecer a criança ambiente calmo, ventilado e limpo e com penumbra, durante o repouso. <p>(Programação Para Berçário, p.15)</p> | <p><u>INDICADOR 7.1 - PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR</u></p> <p>7.1.5 É garantido o direito dos bebês e das crianças às suas necessidades básicas de dormir ou repousar, ir ao banheiro ou beber água sempre que manifestam a necessidade sem um horário preestabelecido para os mesmos?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.54)</p> |
| <p><u>D – Maternal</u> 1 Cuidados com as crianças 1.7. <u>Sono e Repouso:</u></p> <p>As crianças deverão dormir, num período de até duas horas todos os dias, após o almoço. A creche deverá ter condições de conforto: aeração, obscuridade, silêncio e a criança deve estar confortável e vestida</p> | |

| | |
|---|--|
| de acordo com o clima, para poder dormir agradavelmente. (AST.N1.1-223 1, p.31) | |
| <u>Bebês de 1 a 3 meses:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Mudar a criança de decúbito para facilitar o sono; • Proporcionar ambiente calmo, livre de ruídos, ventilado, limpo e com penumbra, para sono e repouso da criança. (Projeto Centros Infantis, p.29) | |
| <u>Bebês de 4 a 7 meses:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Já aprendeu a dormir pequenos períodos durante o dia, mas gosta de ficar acordado; • Acostumar a criança ao repouso durante o dia; • Reservar o quadrado (berço) para repouso, mas dando oportunidade para o exercício de firmar as pernas; • Nunca dê remédios para fazê-la dormir; • Não excita-la antes de dormir; • Não se preocupar se ela decidir brincar um pouco no leito antes de dormir. (Projeto Centros Infantis, p.30) | |
| <u>Bebês de 8 a 14 meses:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Sono mais curto na medida que aumenta o interesse da criança pelo ambiente em que vive; • Durante o repouso é importante diminuir o barulho; • Evitar as possíveis causas de insônia (além da doença): roupa molhada ou apertada, excitação ou estímulos exagerados. (Projeto Centros Infantis, p.31) | |
| <u>Bebês de 15 a 21 meses:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Necessita de um repouso que passou da manhã para depois do almoço; • Repouso - observações de sempre; • Dorme 13 a 14 horas - um repouso durante o dia. (Projeto Centros Infantis, p.32) | |

Há um contraste evidente entre os dados coletados dos dois períodos no que se refere à quantidade de orientações específicas sobre o sono encontradas nos documentos mais antigos e mais recentes – apenas nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, de 2015, foram encontradas orientações específicas em relação aos momentos de sono. Apesar das diferenças entre os textos dos dois períodos, é possível encontrar algumas aproximações entre eles, como uma considerável preocupação com as questões ambientais dos espaços preparados para o sono dos bebês, expressas em trechos como:

“Variar a luminosidade do ambiente diariamente na hora do repouso.”

(Programação Para Berçário, 1970)

“Oferecer à criança ambiente calmo, ventilado e limpo e com penumbra, durante o repouso.”

(Programação Para Berçário, 1970)

“A creche deverá ter condições de conforto: aeração, obscuridade, silêncio e a criança deve estar confortável e vestida de acordo com o clima, para poder dormir agradavelmente.”

(AST.N1.1-223 1, 1970)

“A Unidade Educacional, em seu Projeto Político-Pedagógico, prevê espaços planejados para o recolhimento dos bebês e das crianças que desejam ou que necessitam de descanso, respeitando seu momento de individualização e quietude?”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

É ainda possível encontrar um discurso similar de respeito aos ritmos das crianças nos dois períodos, guardadas as especificidades de cada época em relação às concepções predominantes sobre o desenvolvimento dos bebês em espaços coletivos. Nos trechos a seguir, é possível notar que enquanto nos documentos dos anos 1970, o discurso de respeito aos ritmos biológicos dos bebês vem acompanhado de orientações mais específicas sobre horários e tempos de descanso (algumas vezes, inclusive, até contraditórias com o respeito à individualidade das crianças, uma vez que algumas podem parecer rígidas), as orientações retiradas dos Indicadores de Qualidade apresentam estes indicadores de maneira mais genérica:

“As crianças deverão ter condições ambientais (ventilação, obscuridade) e de conforto físico para dormir e repousar. As do berçário menor e maior nos períodos da manhã e tarde. As do mini-grupo duas ou três horas depois do almoço, respeitar o ritmo da criança.”

(AST.N1.1-223 1, 1970)

“As crianças deverão dormir, num período de até duas horas todos os dias, após o almoço.”

(AST.N1.1-223 1, 1970)

“Bebês de 15 a 21 meses:

- *Necessita de um repouso que passou da manhã para depois do almoço;*
- *Dorme 13 a 14 horas - um repouso durante o dia.”*

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“O tempo do sono, alimentação, banheiro e higiene respeitam as necessidades e os ritmos biológicos dos bebês e das crianças?”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

“É garantido o direito dos bebês e das crianças às suas necessidades básicas de dormir ou repousar, ir ao banheiro ou beber água sempre que manifestam a necessidade sem um horário preestabelecido para os mesmos?”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

Para Barbosa (2006), essas rotinas impostas, tanto pelo processo de desenvolvimento das crianças, quanto pela necessidade de organização do cotidiano da creche necessitam ser coletivamente construídas e refletidas, pois

Muitas vezes, as rotinas que estão presentes nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições de educação infantil tornam-se um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional, não fazendo, assim, parte das discussões pedagógicas, das teorizações da educação infantil e de uma tomada consciente de decisão do educador ou da equipe de trabalho nas instituições de educação e cuidados das crianças pequenas. Nelas estão presentes, principalmente, os hábitos consolidados devido à inércia institucional, hábitos indiscutíveis, fruto da tradição e de um saber consolidado na prática. (BARBOSA, 2006, p.116)

Além da quantidade e do seu caráter específico ou genérico, outras diferenças entre as orientações do período chamam a atenção, como as especificações sobre as posições de descanso do bebê, as condições de bem-estar necessárias ao sono e a proibição de administrar remédios que induzissem o sono, nos documentos do primeiro período:

“Bebês de 1 a 3 meses:

- *Mudar a criança de decúbito para facilitar o sono.”*
(Projeto Centros Infantis, 1974)

“Bebês de 4 a 7 meses:

- *Nunca dê remédios para fazê-la dormir.”*
(Projeto Centros Infantis, 1974)

“Bebês de 8 a 14 meses:

- *Evitar as possíveis causas de insônia (além da doença): roupa molhada ou apertada, excitação ou estímulos exagerados.”*
(Projeto Centros Infantis, 1974)

Para autoras como Oliveira (2012), os momentos de sono e descanso são centrais no cotidiano educativo da creche, uma vez que “as crianças aprendem a cuidar de si (seu próprio corpo, de sua aparência, de suas coisas e de sua saúde e bem-estar) a partir da maneira como o professor: (...) organiza o repouso diurno para as crianças que precisam (...)” (OLIVEIRA, 2012, p.325). Já Barbosa (2016) afirma que um dos resultados de sua pesquisa aponta para o fato de que na maior parte das creches brasileiras “(...) o cuidado não é tomado como pressuposto teórico e prático da ação pedagógica na educação infantil; a alimentação, o sono, o banho perdem seu caráter pedagógico” (BARBOSA, 2016, p.133).

Ao analisar os dados do Quadro 5, é possível identificar aspectos relacionados à afirmação da autora: no período em que os documentos orientadores se apresentam de

forma mais procedimentalizada em relação ao sono dos bebês, pouco se expandem nas bases conceituais e teóricas que suportam tais procedimentos; no período mais recente, em que os documentos tendem a consolidar bases teóricas claras que fundamentam as práticas cotidianas na creche, não descrevem com clareza como os conceitos se traduzem nas práticas com os bebês no dia-a-dia. Notam-se questões semelhantes referentes ao respeito ao ritmo das crianças e às condutas das responsáveis pelos momentos de sono na creche nos dois períodos. É possível afirmar, entretanto, que enquanto os documentos dos anos 1970s focam nas orientações das práticas cotidianas de descanso dos bebês, os documentos do período mais recente partem do princípio dos direitos dos bebês e das crianças.

É importante destacar outro aspecto da importância dos momentos de descanso no cotidiano das creches para além dos que envolvem o desenvolvimento e ritmo biológico das crianças, uma vez que, desde seu surgimento, elas foram criadas para atender filhos de trabalhadoras em período integral durante o dia. Desde o início, as creches diretas foram organizadas para um “funcionamento de segunda a sexta, num período máximo de 12 horas diárias, durante 12 meses ao ano” (ROSEMBERG; CAMPOS; HADDAD, 1990, p.58). Atualmente o atendimento em creche segue em período integral de 10 horas diárias. Neste contexto, as crianças que frequentam as creches paulistanas e que passam o dia todo em espaços coletivos necessitam da garantia de momentos de descanso de qualidade como direito fundamental. Em oposição a essa centralidade dos momentos de sono na creche, temos a pouca investigação teórica acerca do tema – e sua ausência nos cursos de formação de professores, o que contribui para a continuidade de práticas baseadas nos costumes, tradições e experiências pessoais das profissionais de creche.

Esta anterioridade/interacção da prática ante sua teorização (...) carrega toda a complexidade daquilo que o jargão académico invoca como a relação teoria-prática. É aí de facto que se joga grande parte da dificuldade de estabelecer a natureza do conhecimento profissional docente e de configurar os modos e identificar os actores da sua produção e uso. É justamente neste interface teoria-prática que se jogam, julgamos, as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente que hoje estão na agenda da formação e da profissionalização dos professores (...). (ROLDÃO, 2007, p.98)

3.2.3. Alimentação

O Quadro 6 traz os dados referentes às orientações relativas à **alimentação** das crianças encontradas nos documentos.

Quadro 6: Orientações aos professores relativas à **alimentação** das crianças

| Orientações relativas à alimentação | |
|---|---|
| 1970 - 1980 | 2007 - 2019 |
| <p>• ORIENTAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL</p> <p>I – Variar a posição da criança na hora da alimentação (amamentação ou cadeirão), sempre que possível.</p> <p><u>CUIDADOS COM A CRIANÇA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois da mamada, deixar a criança em posição vertical, para eructar, e depois colocá-la de lado no berço; • Não deixar a criança sozinha durante a mamadeira; • Permitir o treino para a criança comer sozinha. (deixe que ela se ajude, mesmo que se suje); • Não forçar a criança a comer, e se o fizer com a mão esquerda, não forcá-la a comer com a direita; • Oferecer água com bastante frequência, nos intervalos das refeições. <p>(Programação Para Berçário, p.14-15)</p> | <p><u>Parte 2 – a) Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente:</u></p> <p><u>Cuidar de si:</u> Para auxiliar as crianças a aprender que qualidade de vida envolve nutrição saudável, os professores necessitam:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ seguir orientações específicas no processo de desmame de bebês; ○ organizar as refeições em ambiente higiênico, seguro, confortável e belo, que propicie autonomia, nutrição adequada e socialização; ○ oferecer alimentação atendendo as necessidades nutricionais e afetivas e sociais das crianças nas diferentes idades e apoiá-las na aprendizagem de novos paladares e texturas; ○ ajudar as crianças que recusam alimentos ou que apresentam dificuldades para se alimentarem sozinhas e; ○ disponibilizar água potável e utensílios limpos individualizados para as crianças beberem água durante todo o dia. <p>(Orientações Curriculares, p. 47)</p> |
| <p><u>C – Berçários</u></p> <p>1. Cuidados com as crianças</p> <p>1.6. Alimentação:</p> <p>a. Berçário menor e maior (em anexo)</p> <p>1. Mamadeiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dar de três em três horas no berçário menor – zero a sete meses; • dar de quatro em quatro no berçário maior – de oito a quatorze meses; • pegar a criança no colo para dar a mamadeira; • leite – a criança deverá receber de oitocentos a mil ml de leite por dia. <p>b. Berçário maior:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dar a comida individualmente – máximo quatro crianças por vez; • vigilância nas quedas dos cadeirões; • estimular a mastigação; • respeitar o ritmo da criança; • estimular a criança a comer | <p><u>III - Organização do tempo, espaço físico/ ambientes e interações</u></p> <p><u>Tempos da infância e tempos das experiências</u></p> <p>O tempo da experiência, portanto, se organiza e se destina à brincadeira inspirada no diálogo permanente entre o interesse das crianças e a intencionalidade docente, respeitando a criatividade e curiosidade infantis, nos momentos da alimentação, do banho, da troca, enfim, o ritmo dos bebês e das crianças, entre outros elementos cotidianos que constituem as vivências que acontecem nas Unidades de Educação Infantil.</p> <p>(Padrões Básicos de Qualidade, p.18-19)</p> |

| | |
|---|--|
| <p>sozinha e passá-la para a mesa assim que for capaz.</p> <p>1.7.Hidratação: Oferecer água ou chá nos intervalos das mamadas e sempre que a criança solicitar. Aumentar a oferta no verão.</p> <p>(ASN.N1.1-223 1, p.26-29)</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Desenvolver a organização e localização espacial e temporal. <p>Estratégias: 2) Variar a posição na hora da alimentação (amamentação ou cadeirão), diariamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Levar ao desenvolvimento da percepção: <p>GUSTATIVA OLFATIVA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias: • Apresentação planejada de odores e sabores variados; • Ajudá-la a identificar os odores e sabores. (integrar com a programação da nutrição). • Materiais: • Alimentos com diversos sabores: sal, pimenta, limão, açúcar, etc.; • Objetos com diversos odores: sabonete, madeira aromática, flores, alimentos diversos, etc. <p>(AST.N1.1-223 19, p. 12-13)</p> | <p><u>DIMENSÃO 4 – Interações</u> <u>INDICADOR 4.1 - Interação criança/adulto</u></p> <p>4.1.2 As educadoras e os educadores conversam com os bebês e as crianças na troca de fraldas, roupas, calçados, alimentação e banho, valorizando o cuidar e o educar integralmente como momentos privilegiados para interação, acolhimento e afetividade?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.42)</p> |
| <p><u>Bebês de 1 a 3 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante a mamada não deixar a criança dormir; • Aplicar a manobra eructógena (arrotar) após a mamada e colocá-la de lado no berço; • O leite usado será maternizado ou nestogêno até o 5º mês; • Hidratar a criança no intervalo das mamadas; • No final do 3º mês iniciar gradativamente a introdução de alimentos pastosos; • Variar a posição na hora da alimentação, diariamente. <p>(Projeto Centros Infantis, p.29)</p> | <p><u>DIMENSÃO 6 – Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais</u> <u>INDICADOR 6.2 - Tempos destinados às diferentes experiências</u></p> <p>6.2.4 O tempo do sono, alimentação, banheiro e higiene respeitam as necessidades e os ritmos biológicos dos bebês e das crianças?</p> <p>6.2.6 Existem práticas educativas no momento das refeições que garantam a autonomia das crianças na escolha dos utensílios, dos alimentos e do lugar de sua preferência?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.51-52)</p> |
| <p><u>Bebês de 4 a 7 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Já está recebendo 1ª refeição de sal em substituição à mamadeira - complementar com mamadeira caso a criança no começo se alimente pouco - mamadeira só depois da | <p><u>DIMENSÃO 7 – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo</u> <u>INDICADOR 7.2 – Responsabilidade pela alimentação saudável dos bebês E DAS CRIANÇAS</u></p> |

| | |
|--|---|
| <p>refeição;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O horário das mamadas já poderá ser de 4 em 4 horas; • Se a criança ainda toma suco de frutas ou água na mamadeira, será boa idéia deixá-la aprender a tomá-los no copo; • Se ela não aceitar, esperar uns dias para tentar outra vez; A criança já recebe duas refeições de sal e mais sobremesa; • Não começar alimento novo quando a criança está cansada, indisposta ou satisfeita, os alimentos novos tem gosto diferente e a criança precisa acostumar-se aos poucos, tornar essa experiência a mais agradável possível; • Não forçar a criança a aceitar o copo, não forçar, mas saber como ensiná-la; • Não se preocupar se a criança a princípio recusa alimentos novos; • Se a criança quiser, deixá-la usar a colher numa tentativa de aprendizado para comer sozinha; • A criança já pode comer ovo total (clara mais gema). <p>(Projeto Centros Infantis, p.30)</p> | <p>7.2.1 Os educadores e educadoras oferecem aos bebês e crianças variedades de alimentos, incentivando-os a conhecer e escolher alimentos variados e saudáveis, contribuindo para uma educação alimentar que atenda às suas necessidades, inclusive daqueles que necessitam de dietas especiais?</p> <p>7.2.3 A Unidade Educacional mantém a família/responsável informada sobre a alimentação dos bebês e das crianças, disponibilizando o cardápio oferecido em lugar visível?</p> <p>7.2.4 No momento das refeições é garantido um lugar aconchegante e agradável, que permita interação significativa dos bebês e das crianças entre si e com os alimentos?</p> <p>7.2.5 As educadoras e os educadores incentivam e orientam em parceria com a família/responsáveis a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras, legumes) respeitando o ritmo e as necessidades de cada bebê e criança?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.55)</p> |
| <p><u>Bebês de 15 a 21 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar alimentos para mastigar. Evitar doces, balas, chocolates; • Não forçar a criança a comer. Oferecer a refeição, se não desejar comer, tirá-la após mais ou menos 10 minutos, sem emoção; • Deixar a criança comer como prefere, ajudá-la quando se cansa no fim; • Evitar que a hora da refeição se tome uma prova de força - agir, não falar; • Colocar a colher ao lado da mão de sua preferência; • Dar exemplos de bons hábitos alimentares e maneiras à mesa; • Manter horários e rotinas costumeiras; • Não distrair a criança durante o horário das refeições; • Deixá-la praticar os novos hábitos adquiridos como escolher alimentos, usar colher, copo, desembulhar os alimentos etc. <p>(Projeto Centros Infantis, p.32)</p> | <p>2. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais -</p> <p>Cena 10 (alimentação berçário) - Os bebês já se acostumaram a estar no CEI. Têm confiança nos adultos que os acolhem, cuidam e educam. Já se despedem dos familiares e ficam bem na UE. Enquanto estão explorando os objetos em atividade autônoma e descobrindo o que a professora colocou ao seu redor, é hora de começar a alimentação. Ela se aproxima de um bebê e o avisa que vai tirá-lo de sua atividade e levá-lo dali por um tempo curto. O bebê percebe o tom de voz e está se acostumando ao fato de que, quando a professora interrompe a sua atividade, é o momento da troca, da alimentação ou do sono. Enquanto prepara o bebê para a alimentação, a professora fala com ele e o convida a participar. Um bebê que já engatinha se aproxima deles e observa. Ela entende essa atitude do segundo bebê como uma iniciativa de comunicação e conversa com ele também: “Você também está com fome, João? Em seguida vou alimentar você. Agora estou alimentando o seu amigo, mas logo chegará a sua vez”.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.75)</p> |

Uma primeira leitura comparativa dos dados apresentados no Quadro 6 evidencia orientações claras e precisas (normativas) em relação às práticas das profissionais responsáveis pela alimentação dos bebês e crianças no primeiro período – muito embora sem esclarecer quais os conceitos que baseiam estas orientações. No segundo período os documentos apresentam orientações mais difusas, em formato de princípios gerais para orientar ações das educadoras, abordando a alimentação como elemento fundamental das qualidade de vida das crianças no espaço da creche. Neste sentido é relevante citar Barbosa (2006), quando atenta para o fato de que neste segundo período a formação inicial das educadoras de creche nos cursos universitários de Pedagogia, apesar de conceitualmente se basearem no cuidar indissociáveis na educação infantil, não possuem disciplinas que as preparem para os cuidados cotidianos na creche:

Penso em nossas alunas, na universidade, que se formam em pedagogia da educação infantil sem ter uma disciplina que fale de questões relacionadas à saúde e higiene infantil. (...) É preciso ultrapassar esse tipo de formação e criar conhecimentos híbridos. Um assunto é nutrição infantil, e quem entende disso é a nutricionista; outro é a introdução dos alimentos sólidos no grupo do berçário, a refeição no ambiente coletivo, etc. Quem deve ter o conhecimento sobre esses temas é a educadora infantil. (BARBOSA, 2006, p.173-174)

Encontramos semelhante preocupação nos dois períodos em reforçar os aspectos educativos presentes nos momentos de alimentação, ainda que as concepções de aprendizagem em cada época sejam evidentemente distintas. Alguns trechos dos documentos demonstram tais semelhanças:

“ORIENTAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL

Observações em relação às atividades acima relacionadas:

I – Variar a posição da criança na hora da alimentação (amamentação ou cadeirão), sempre que possível.”

(Programação Para Berçário, 1970)

“CUIDADOS COM A CRIANÇA

Permitir o treino para a criança comer sozinha. (deixe que ela se ajude, mesmo que se suje).”

(Programação Para Berçário, 1970)

“Levar ao desenvolvimento da percepção GUSTATIVA OLFATIVA:

Estratégias:

- *Apresentação planejada de odores e sabores variados;*
- *Ajudá-la a identificar os odores e sabores. (integrar com a programação da nutrição).*

“Materiais:

- *Alimentos com diversos sabores: sal, pimenta, limão, açúcar, etc.;*

- *Objetos com diversos odores: sabonete, madeira aromática, flores, alimentos diversos, etc.*”
(AST.N1.1-223 19, 1970)

“Cuidar de si:

Para auxiliar as crianças a aprender que qualidade de vida envolve nutrição saudável, os professores necessitam:

- *oferecer alimentação atendendo as necessidades nutricionais e afetivas e sociais das crianças nas diferentes idades e apoiá-las na aprendizagem de novos paladares e texturas;*
- *ajudar as crianças que recusam alimentos ou que apresentam dificuldades para se alimentarem sozinhas.*”
(Orientações Curriculares, p.2007)

“Tempos da infância e tempos das experiências

O tempo da experiência, portanto, se organiza e se destina à brincadeira inspirada no diálogo permanente entre o interesse das crianças e a intencionalidade docente, respeitando a criatividade e curiosidade infantis, nos momentos da alimentação, do banho, da troca, enfim, o ritmo dos bebês e das crianças, entre outros elementos cotidianos que constituem as vivências que acontecem nas Unidades de Educação Infantil. ”

(Padrões Básicos de Qualidade, 2015)

“Existem práticas educativas no momento das refeições que garantam a autonomia das crianças na escolha dos utensílios, dos alimentos e do lugar de sua preferência?”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

Outro paralelo possível a ser traçado tem relação com as orientações dos documentos dos dois períodos referentes às questões ambientais e de segurança que envolvem o momento da alimentação na creche. Em ambos os períodos os documentos orientam que os espaços de alimentação devem ser limpos, seguros, tranquilos e agradáveis. As orientações sobre as práticas para garantir a segurança dos bebês, entretanto, aparecem de forma mais específica nos documentos do primeiro período, como é possível verificar nos seguintes trechos:

“CUIDADOS COM A CRIANÇA

- *Depois da mamada, deixar a criança em posição vertical, para eructar, e depois colocá-la de lado no berço;*
- *Não deixar a criança sozinha durante a mamadeira.*”
(Programação Para Berçário, 1970)

“Bebês de 1 a 3 meses:

- *Durante a mamada não deixar a criança dormir;*
- *Aplicar a manobra eructógena (arrotar) após a mamada e coloca-la de lado no berço.*”

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“Hora de refeição deve ser sempre uma ocasião feliz e alegre - ambiente calmo, arejado, limpo e alegre.”

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“Cuidar de si:

Para auxiliar as crianças a aprender que qualidade de vida envolve nutrição saudável, os professores necessitam:

- *organizar as refeições em ambiente higiênico, seguro, confortável e belo, que propicie autonomia, nutrição adequada e socialização.”*

(Orientações Curriculares, 2007)

“No momento das refeições é garantido um lugar aconchegante e agradável, que permita interação significativa dos bebês e das crianças entre si e com os alimentos?”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

Como afirma Oliveira (2011),

As áreas para as refeições precisam ser especialmente organizadas. A atividade alimentar deve ser bem preparada e realizada sem pressa, apresentando às crianças os diversos pratos do cardápio diário em um ambiente de valorização do paladar, dos bons modos à mesa e do partilhar a refeição com amigos. (OLIVEIRA, 2011, p.191)

Nesta perspectiva é possível notar, apesar das diferenças históricas e conceituais previamente abordadas, significativas semelhanças entre as concepções que organizavam os momentos de alimentação nas creches da década de 1970 e as que baseiam as práticas alimentares atualmente nas creches da Rede Municipal de Educação.

Por fim, é possível identificar uma profunda diferença entre os documentos dos dois períodos no que se refere a afirmação de Barbosa citada anteriormente, segundo a qual “(...) a introdução dos alimentos sólidos no grupo do berçário, a refeição no ambiente coletivo, etc. Quem deve ter o conhecimento sobre esses temas é a educadora infantil.” (BARBOSA, 2006, p.173-174). Nos documentos do primeiro período é possível notar que não somente as profissionais de creche são mais instrumentalizadas para as práticas alimentares com os bebês, como têm maiores responsabilidades relacionadas à sua alimentação, como regular os horários e quantidade de leite nas mamadas de acordo com a idade de cada um, por exemplo. Os documentos mais recentes apresentam orientações mais gerais à respeito da alimentação de bebês e crianças propriamente dita - à exceção da “Cena 10” do Currículo da Cidade, que traz um retrato bastante detalhado, porém isolado -, e apresentam uma notável diferença no que se refere à introdução alimentar dos bebês em diálogo com suas famílias. Os trechos a seguir exemplificam estas comparações:

“CUIDADOS COM A CRIANÇA

- *Não forçar a criança a comer, e se o fizer com a mão esquerda, não forçá-la a comer com a direita;*
- *Oferecer água com bastante frequência, nos intervalos das refeições.”*

(Programação Para Berçário, 1970)

“Alimentação:

Berçário menor e maior (em anexo)

Mamadeiras:

- *dar de três em três horas no berçário menor – zero a sete meses;*
- *dar de quatro em quatro no berçário maior – de oito a quatorze meses;*
- *pegar a criança no colo para dar a mamadeira;*
- *leite – a criança deverá receber de oitocentos a mil ml de leite por dia.*

Berçário maior:

- *dar a comida individualmente – máximo quatro crianças por vez;*
- *vigilância nas quedas dos cadeirões;*
- *estimular a mastigação;*
- *respeitar o ritmo da criança;*
- *estimular a criança a comer sozinha e passá-la para a mesa assim que for capaz.”*

(ASN.N1.1-223 1, 1970)

“Maternal

Cuidados com as crianças

Alimentação:

- *As pajens deverão acompanhar o almoço do seu grupo;*
- *Verificar e estimular a aceitação;*
- *Verificar a quantidade aceita pela criança;*
- *Atender os pedidos de repetição;*
- *Perguntar e oferecer às crianças que não pedem, se querem mais;*
- *Incentivar a introdução de novos alimentos, por exemplo: verduras cruas e cozidas;*
- *Não transferir preferências pessoais e tabus alimentares.”*

(ASN.N1.1-223 1, 1970)

“Para auxiliar as crianças a aprender que qualidade de vida envolve nutrição saudável, os professores necessitam:

- *seguir orientações específicas no processo de desmame de bebês.”*

(Orientações Curriculares, 2007)

“Os educadores e educadoras oferecem aos bebês e crianças variedades de alimentos, incentivando-os a conhecer e escolher alimentos variados e saudáveis, contribuindo para uma educação alimentar que atenda às suas necessidades, inclusive daqueles que necessitam de dietas especiais?”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

A Unidade Educacional mantém a família/responsável informada sobre a alimentação dos bebês e das crianças, disponibilizando o cardápio oferecido em lugar visível?

(Indicadores de Qualidade, 2015)

“As educadoras e os educadores incentivam e orientam em parceria com a família/responsáveis a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras, legumes) respeitando o ritmo e as necessidades de cada bebê e criança?”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

Dessa forma, é possível identificar três temas acerca dos quais se agrupam as referidas orientações sobre alimentação presentes nos documentos dos dois períodos: **a)** a preocupação em garantir que o momento de alimentação seja um momento de

aprendizagem (“pedagógico”); **b**) as questões envolvendo os espaços de alimentação, o ambiente e a segurança das crianças; e **c**) as orientações que dizem respeito às questões específicas da alimentação de bebês e crianças em espaços coletivos sobre as quais, segundo Barbosa (2016), as educadoras devem ter domínio.

3.2.4. Organização dos Espaços, Tempos e Materiais

No Quadro 7 estão sintetizados os dados relativos às orientações sobre o uso dos espaços pelos bebês e à organização dos **tempos, espaços e materiais** nas creches.

Quadro 7: Orientações aos professores relativas à **organização dos tempos, espaços e materiais** na creche

| Orientações relativas à organização do espaços, tempos e materiais | |
|---|---|
| 1970 – 1980 | 2007 - 2019 |
| <p>Introduzir em Carga Horária:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocar música suave no berçário, durante meia hora diária. Usar rádio, gravador ou toca-fitas; • Colocar nome e idade de todas as crianças nos berços; • Mudar a posição dos berços semanalmente (2ª-feira); • Mudar a posição dos estímulos do berço e trocá-los por outros semanalmente (2ª-feira). Ex.: Bonecos, Bichos, Chocalhos, Bolas, Argolas, etc.; • Mudar a estimulação ambiental mensalmente ou bimestralmente em todos os grupos da creche. Ex.: Móviles, cartazes, bonecos, figuras, etc.; • Utilizar o horário de sol para passeio com as crianças pela creche ou mesmo fora dela. Passear com 1 só criança por dia, durante 2 vezes por semana e nos demais dias, brincar com as crianças de bola, brincar com 1 bacia de água, conversar com elas, distraí-las. <p>(Programação Para Berçário, p.3)</p> | <p>Parte 1 - Princípios básicos:</p> <p>a) O desenvolvimento da criança: processo conjunto e recíproco:</p> <p>Em função desses pontos, algumas práticas culturais que podem orientar o planejamento dos ambientes de aprendizagens das crianças nos CEIs, creches e EMEIs definidos pelas intenções do projeto pedagógico de cada unidade educacional, são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • brincar com companheiros; • investigar aspectos do ambiente que instigam sua curiosidade; • cuidar de si e valorizar atitudes que contribuem para uma vida saudável; • apropriar-se das linguagens que circulam em seu meio sociocultural; • realizar um desenho; • participar da recontagem de contos de fada, da tradição africana, indígena e outras; • encenar uma história cujo enredo foi criado pelas crianças apoiadas pelo professor; • antecipar formas de escrita, e muitas outras; • explorar recursos tecnológicos e midiáticos: gravadores, projetores, computador, e muitos outros. <p>(Orientações Curriculares, p.18)</p> |
| <p>Sugestão do material a ser usado no berçário:</p> <p>É necessário lembrar da importância das cores alegres a serem observadas nos uniformes dos adultos que lidam com os bebês como também nos lençóis dos berços e dos quadrados</p> <p>(Programação Para Berçário, p.5)</p> | <p>Parte 1 - Princípios básicos:</p> <p>c) Todos iguais, apesar de diferentes: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais:</p> <p>O professor cuida e educa uma criança com necessidades educacionais especiais quando ele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) estrutura os ambientes de aprendizagens de modo a proporcionar-lhe condições para participar de todas as propostas para as demais crianças garantindo-lhe condições para interagir com os companheiros e com ele, professor; • organiza atividades diversificadas em sequências que |

| | |
|--|--|
| | <p>possibilitem a retomada de passos já dados;</p> <ul style="list-style-type: none"> • prepara o espaço físico de modo que ele seja funcional, possibilite locomoções e explorações; qualquer mudança no espaço físico necessita ser comunicada e vivenciada pela criança que não enxerga para que ela possa reelaborar seu mapa mental do ambiente; • estabelece rotinas diárias e regras claras para melhor orientar as crianças; • estimula sua participação em atividades que envolvam diferentes linguagens e habilidades, como dança, canto, trabalhos manuais, desenho, etc., e promove-lhe variadas formas de contato com o meio externo. Quando trabalhamos com crianças surdas, devemos considerar que sua memória é principalmente visual (...). Portanto, se lhe oferecemos um objeto novo, devemos mostrá-lo e nomeá-lo, auxiliando-a a compreender seu significado; • garante o tempo que ela necessita para realizar cada atividade, recorrendo a tarefas concretas e funcionais por meio de metodologias de ensino mais flexíveis e individualizadas(...) <p>(Orientações Curriculares, p.21-22)</p> |
| <p><u>I – Material de Estimulação Individual e Grupal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Almofadas pequenas e grandes, a serem espalhadas pelo chão do berçário para o bebê deitar ou sentar, aproveitando-as na hora do banho de sol; • Caixas de papelão para a criança sentar, entrar, sair, etc.; • Latas de leite em pó (pintadas) para a criança rolar, puxar, colocar e tirar objetos, puxar com barbante, etc.; • Bolas de meia e nylon (enchidas com jornal, espuma, algodão, retalhos com tecidos, etc.); • Saquinhos revestidos de diferentes tecidos (veludo, algodão, seda, etc.), e enchidos com diferentes elementos (alpiste, algodão, areia); • “Varalzinho” (corda, fio de nylon, elástico, etc.) no qual serão pendurados: bola de meia de nylon, chocalhos, brinquedos quebrados, argolas coloridas, retalhos coloridos, etc.; • Cabos de vassoura pintados, sendo alguns de 50cm e outros aproveitando-se o comprimento natural dos mesmos; • Banquetinhas para as crianças sentarem com mais ou menos 20 cm de altura por 20cm de comprimento; • Dois rolos de espuma revestidos de algodão com as seguintes medidas: 1 rolo de ?? cm de comprimento por 18 de diâmetro, 1 rolo de 1 | <p><u>Parte 1 - Princípios básicos:</u></p> <p><u>d) O professor: mediador da criança em sua aprendizagem:</u></p> <p>A mediação do professor se faz à medida que (...) age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.23)</p> |

| | |
|---|---|
| <p>metro por 25cm de diâmetro;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bichinhos de pano; • Bonecas de pano; • Bolas médias e grandes de plástico ou de pano; • Brinquedos de borracha para morder; • Chocalhos de diferentes sons (pode ser confeccionado aproveitando-se latas de yacult, de cerveja, potes de danone, etc., e usando-se grãos diversos, pedrinhas, tampinhas, etc.); • Bexigas; • João-Bobo; • Espelho (tamanho médio ou grande, de 40cm X 30cm); • Lápis de cera e folhas grandes; • Massinha caseira. Modo de preparar: (1kg de farinha de trigo, meio kg de sal, e água à vontade até ficar consistente); • Caixas de ovos para confecção de móveis para pendurar nos berços e nos varais, etc.; • Latas de cerveja; • Revistas, jornais, papéis coloridos em geral. <p>(Programação Para Berçário, p.4-5)</p> | |
| <p>II – Material para estimulação ambiental:</p> <p>1. <u>Móviles para berços e quadrados:</u></p> <p>Os móveis deverão ser colocados ao alcance da criança, a fim de que ela possa explorá-los. É preciso ao fazer móveis levar em conta os seguintes aspectos: som, cores, formas, texturas diferentes, material que não apresente perigo para a criança (duros ou pontudos). Sugestão de materiais a serem usados na confecção de móveis: argolas coloridas, colherinhas de plástico, guizos, tampinhas de garrafa, potes de danone, yacult, caixas de ovos cortadas, bichinhos de borracha, chocalhos, tampas de leite em pó, retalhos de tecidos de diferentes texturas, formas geométricas cortadas em papel cartão colorido – o material citado pode ser utilizado prendendo-se à um fio de nylon, elástico grosso ou meia de nylon, usada no sentido transversal ao berço ou quadrado.</p> <p>2. <u>Material a ser colocado no teto e paredes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartazes com figuras grandes e coloridas; | <p><u>Parte 1 – Orientações Gerais:</u></p> <p>A partir do projeto pedagógico e do currículo elaborado, os professores realizam sua programação didática, que inclui o roteiro de atividades a serem desenvolvidas em cada turma de crianças e o modo de estruturar o ambiente de vivência e aprendizagem para melhor realizá-las. Embora a programação deva ser produto de decisões tomadas no coletivo, sua execução fica sob a responsabilidade de cada professor, que tem que especificar os horários, locais e materiais que necessitará bem como coordenar as atividades selecionadas e as temáticas de interesse das crianças que podem ser nelas trabalhadas.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.26)</p> |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • “Varalzinho”; • Móviles, podendo-se usar também: tiras de papel colorido, feltro, capas de revista, papel espelho, plumas, etc. <p>(Programação Para Berçário, p.4-6)</p> | |
| <p><u>Sugestão de Estimulação Ambiental:</u> Usar as datas comemorativas (as principais):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Janeiro</u> – Início do ano (verão)/Comemoração de São Paulo; • <u>Fevereiro</u> – Carnaval; • <u>Março</u> – Semana da Alimentação Escolar; • <u>Abril</u> – Páscoa/Dia do Índio/*Saúde; • <u>Maió</u> – Dia do Trabalho/Dia das Mães; • <u>Junho</u> – Festas Juninas/Semana de Educação contra incêndios; • <u>Julho</u> – Inverno/Mês das Comunicações; • <u>Agosto</u> – Dia do Soldado/Família; • <u>Setembro</u> – Primavera/Conservação do solo/*Semana dos Bons Dentes; • <u>Outubro</u> – Dia da Criança/Dia dos Animais/Semana da Aviação; • <u>Novembro</u> – Meios de Transporte; • <u>Dezembro</u> – Natal. <p>(Programação Para Berçário, p.7)</p> | <p><u>Parte 1 – Orientações Gerais:</u> <u>O Espaço:</u></p> <p>Uma forma hoje recomendada para a estruturação do espaço é pela organização nos locais de aprendizagem de áreas circunscritas e arrumadas para a realização de determinada atividade. Assim, seriam organizadas em cada sala do CEI ou EMEI áreas de biblioteca, de faz-de-conta, de pintura, de construção, de música, de teatro, de atividades (jogos) na mesa, de informática (nas unidades que contam com computadores nas salas). Esses cantinhos podem ser fixos ou arrumados a cada dia, segundo a programação do professor ou as sugestões das crianças.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.33)</p> |
| <p>Em caso da creche não possuir professora, para melhor assimilação da pajem no que diz respeito às atividades a serem desenvolvidas no berçário, usar todas as sugestões de Estimulação de Crianças (Visual, Auditiva, Tátil, Desenvolvimento Motor, Orientação Espacial e Temporal, Expressão Oral; além dos cuidados com a criança) como se fossem “PENSAMENTOS DO DIA”, colocando-as em tiras de cartolina e afixando-as na parede do Berçário, porém UMA por dia, devendo serem trocadas diariamente.</p> <p>(Programação Para Berçário, p.8)</p> | <p><u>Parte 1 – Orientações Gerais:</u> <u>O Espaço:</u></p> <p>As atividades propostas às crianças podem se efetivar em diferentes locais e se estender à rua, ao bairro e à cidade.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.34)</p> |
| <p>CRIANÇAS DE 2 A 6 ANOS: Objetivo específico:</p> <p>I – Preparar um clima positivo de expectativa para as mudanças em vias de se processar, através de informações transmitidas ao nível da compreensão da criança.</p> <p><u>Estratégias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais, visitas às | <p><u>Parte 1 – Orientações Gerais:</u> <u>O Tempo:</u></p> <p>O tempo de aprender é tempo para realizar ou aguardar algo, para rever e para planejar. Pensar no tempo como aspecto integrante do planejamento didático é aceitá-lo como ocasião para as crianças viverem dois movimentos fundamentais, o de repetição do que sabem, conhecem, dominam, e o de contato com a novidade, novas atividades, novos espaços. Nessa dinâmica, é fundamental a presença de certos rituais que orientem as crianças na passagem de</p> |

| | |
|---|--|
| <p>dependências da creche;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das pessoas e de suas funções; • Apresentação das “coisas novas” (atividades, horários, materiais); • Localização da criança no C.I. (seu <u>porquê</u> e <u>para que</u>) através de uma história com fantoches; • Apresentação do “Amigo Peixinho”, cuidados necessários, rodízio de responsabilidades <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de fantoches; • Pequenos aquários com peixes; • Mínimaterial de limpeza. <p>(AST.N1.1-223 19, p.1)</p> | <p>uma atividade para outra e repensar o modo de organização do cotidiano de forma a diminuir o tempo de espera entre as atividades e flexibilizar a realização das atividades para atender às crianças que as fazem de modo mais lento ou muito rápido.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.35)</p> |
| <p>V – Proporcionar oportunidades de experimentação e expressão com materiais básicos de pintar: desenho, pintura, modelagem.</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenho com lápis cêra de várias cores em papéis grandes; • Pintura com tinta nas cores básicas: (verde, amarelo, vermelho) em papéis grandes: a) trabalho individual, b) trabalho em grupo (painel); • Modelagem com barro. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartolina, papel jornal e papel-bobina; • Lápis cera, pincéis, giz colorido; • Guache, • Tesouras; • Quadro negro. <p>(AST.N1.1-223 19, p.2)</p> | <p>Parte 1 – Orientações Gerais: O Tempo:</p> <p>As decisões do professor sobre a tarefa de estruturar o roteiro diário de atividades podem considerar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • começar o dia do grupo com a realização de um período relativamente curto de atividades diversificadas possibilita que cada criança chegue à instituição de educação infantil e vá se entrosando na turma (...). Isso requer do professor colocar à disposição das crianças nesse período materiais sugestivos (...) de modo que ele possa ter maior oportunidade para acolher convenientemente as que chegam; • a escolha do horário de realização das atividades pode favorecer uma melhor organização das mesmas, o que torna a participação das crianças mais tranquila; • o horário de saída pode ser precedido de um momento de envolver as crianças em guardar os objetos utilizados (...) e na avaliação do dia; • a espera dos familiares deve ser um período de atividades igualmente planejado (..). <p>Parte 1 – Orientações Gerais: Objetos e Materiais:</p> <p>O tipo, o número e a variedade dos objetos – brinquedos diversificados e em número suficiente, livros, CDs, vestimentas, etc. – e a forma com que eles e outros materiais são dispostos no ambiente, são recursos que possibilitam ações diversas e auxiliam (...) o desenvolvimento da autonomia das crianças(...).</p> <p>(Orientações Curriculares, p.37)</p> |
| <p>Bebês de 0 a 3 meses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocar no berçário objetos variados no campo visual, próximo ao berço; • Variar, pelo menos semanalmente, os estímulos apresentados (troca-se os objetos pelos berços); • Variar a posição do berço semanalmente; • Apresentar objetos de estimulação visual e auditiva, distribuídos com todo o aproveitamento espacial, ou | <p>Parte 1 – Orientações Gerais: Objetos e Materiais:</p> <p>(...) é importante que o professor (...) busque estabelecer um equilíbrio entre oferta de brinquedos convencionais e de materiais menos estruturados, além de considerar as necessidades de crianças com deficiências visuais, auditivas, físicas.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.37)</p> |

| | |
|--|--|
| <p>seja: em cima, embaixo, à esquerda, à direita, à frente, atrás, etc.</p> <p>(Projeto Centros Infantis, p.29)</p> | |
| <p><u>Bebês de 4 a 7 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar à criança argolas de borracha, pequenos blocos, chocalho ou colher; • Apresentar objetos manipuláveis, de formas geométricas simples e variados, coloridos, brilhantes; • Levar à manipulação de objetos de texturas e formas diferentes; • Dar à criança objetos que produzam sons variados; • Dar brinquedos, borracha para morder; • Cadeira para comer para poder apreciar melhor o ambiente; • Dar brinquedos não muito pequenos, cores firmes; • A partir do momento em que a criança começar a se locomover por iniciativa própria, colocá-la em espaços amplos, com objetos variados, espalhados pelo chão; • Colocar objetos variados e coloridos nas grades do quadrado (a uma certa altura) para que a criança exercite a capacidade de sentar; • Dar bolas grandes e coloridas para persegui-las ao engatinhar; • Levar a criança a sentar e engatinhar em superfícies de texturas diversas: tapete, cama, concreto, gramas, madeira, areia, esteira etc. • Levá-la, sempre que possível, para passeios ao ar livre. <p>(Projeto Centros Infantis, p.30)</p> | <p><u>Parte 1 – As orientações didáticas e as expectativas de aprendizagens:</u></p> <p>As crianças podem aprender a lidar com tais linguagens [das tecnologias] através de diferentes experiências conforme as equipes de educadores as estimulam a gravar canções ou histórias, a fotografar situações interessantes, a usar o computador para experimentar letras, formas, cores e se apropriar de elementos básicos do processo de criar e transformar imagens digitais, ampliando suas possibilidades de expressão e comunicação.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.38)</p> |
| <p><u>Bebês de 8 a 14 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os mesmos brinquedos anteriores; • Prevenção de acidentes (queimaduras, cortes etc.) mais cuidado agora quando a criança já pode ir onde os objetos estão; • Não castigar a criança quando pegar os objetos, pois ela precisa desta experiência para aprender forma, tamanho, consistência etc...; • Deixá-la brincar com água e terra no <i>play-ground</i>; • Dizer sempre à criança a posição em que ela está (ex. em cima de cadeira, ao lado, em baixo etc.); • Apresentar objetos novos, nomeando-os; | <p><u>Parte 2 – b) Experiências de brincar e imaginar:</u></p> <p>Para apoiar o desenvolvimento da criatividade das crianças no brincar, o professor necessita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ter em mente que, para a criança envolver-se em brincadeiras, ela necessita sentir-se emocionalmente bem no espaço que ocupa e na relação com os adultos e as outras crianças presentes, e precisa querer brincar; • lembrar que a criança brinca no seu dia-a-dia, não apenas nos minutos destinados ao parque (...); • organizar oportunidades para a realização de brincadeiras diversificadas segundo os interesses de diferentes grupos, deixando as crianças circularem pelos ambientes e envolverem-se em diferentes tipos de jogos; • estimular as crianças a assumir personagens na brincadeira de faz-de-conta; • garantir oportunidade para a criança brincar isoladamente e |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de uma variedade de brinquedos e de espaço para suas atividades; • Vasilhas para colocar suas coisas; • Apresentar material de construção, lápis-cera coloridos, revistas (para ser folheada e rasgada), massa de modelar etc.; • Colocar músicas para que as crianças ouçam e dançam; • Dar painéis e coisas com tampas para as crianças brincarem; • Tentativa de jogos com bolas (grandes); • Pequenas atividades em grupos: massa de modelar (simplesmente para apertar nas mãos), jogos de construções simples, tintas e pincéis; • Canto com imitações; • Apresentação planejada de odores e sabores variados (sal, pimenta, limão, flores, sabonete etc.) • Solicitar para que ande, para frente, para trás, para o lado etc. • Dar oportunidade para a criança subir em planos diferentes. <p>(Projeto Centros Infantis, p.31-32)</p> | <p>em grupos, com parceiros da mesma idade e de idades diferentes (não apenas os da sua própria turma), de forma livre ou mediada pelo professor;</p> <ul style="list-style-type: none"> • incentivar a autonomia das crianças na organização de materiais e na criação de cenários, enredos e papéis para brincar; • disponibilizar objetos, indumentárias e outros elementos que apoiem as crianças a imitar situações da vida cotidiana (...); • criar condições para que as brincadeiras possam ocorrer no interior do prédio, em sua parte externa, ou no campinho gramado ou praça, vizinhos ao CEI, creche ou EMEI; • apoiar a ampliação do repertório de brincadeiras e a diversidade de possibilidade de brincar das crianças, além do faz-de-conta: jogos de regras, brincadeiras cantadas, jogos de tabuleiro, entre outros. <p>(Orientações Curriculares, p.59)</p> |
| <p><u>Bebês de 15 a 21 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidades de brincar com água, areia, blocos e deixar usá-los como quiser; • Iniciar uma rotina de atividades pedagógicas (ver programação do maternal). Principalmente atividades artísticas, musicais e de linguagem; • Intensificar a rotina das atividades pedagógicas, preparando as crianças para a sua ida para os grupos de maternal. <p>(Projeto Centros Infantis, p.32)</p> | <p><u>Parte 2 – c) Experiências de exploração da linguagem corporal:</u> <u>Explorar o mundo pelo movimento:</u></p> <p>A área externa geralmente oferece uma série de desafios motores que são diariamente explorados pelas crianças. (...) É importante, entretanto, que esse espaço receba regularmente intervenções do professor, para que se transforme e se torne ainda mais instigante para as crianças. Alguns materiais simples – como cordas, pneus e tecidos – podem criar novos desafios corporais e enriquecer o ambiente com fantasia e encanto.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.67-68)</p> |
| | <p><u>Parte 2 – c) Experiências de exploração da linguagem corporal:</u> <u>Explorar o mundo pelo movimento:</u></p> <p>A exploração dos objetos pode acontecer: de forma relativamente livre, com o professor ressaltando diferentes formas de atuar com eles, integrada a jogos de faz-de-conta (...), ou ainda, na construção de algum objeto imaginado (como uma ponte ou um robô) com blocos de madeira, encaixes de plástico ou caixas de papelão.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.68)</p> |
| | <p><u>Parte 3 – d) Experiências de exploração da linguagem verbal:</u> <u>Conversas em grupo/Situações de comunicação informais:</u></p> <p>Cabe ao professor organizar os propósitos das rodas de conversa que ele coordena: evitar as falas estereotipadas, os revezamentos e o coro, disparar novos assuntos para discutir e trocar idéias com as</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>crianças, puxar uma conversa interessante, curiosa, que dê às crianças vontade de saber, perguntar, contar etc.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.83)</p> |
| | <p><u>Parte 3 – d) Experiências de exploração da linguagem verbal: Conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores:</u></p> <p>É importante que o professor se preocupe com a qualidade literária dos livros e escolha bons livros e conheça o texto e prepare a leitura com antecedência, evitando gagueiras e improvisações.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.87)</p> |
| | <p><u>Parte 3 – d) Experiências de exploração da linguagem verbal: A escrita do nome próprio:</u></p> <p>(...)As crianças devem ter contato com a escrita do nome próprio desde o berçário, pois ali já existem os seus objetos, seus pertences que devem ser nomeados, de preferência ao lado de suas fotos. Quando começam a fazer suas primeiras produções em papel, o professor pode solicitar que as crianças escrevam seus nomes, mesmo que não saibam fazê-lo sozinhas. Nesse caso, a filipeta de nomes é recurso imprescindível. (...).</p> <p>(Orientações Curriculares, p.90-91)</p> |
| | <p><u>Parte 4 – e) Experiências de exploração da natureza e da cultura:</u></p> <p>Como mediador da aprendizagem de seu grupo, o professor necessita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desafiar a curiosidade da criança e sua capacidade de observação, organizando situações onde elementos da natureza que a rodeia e elementos de sua cultura e de outras culturas possam ser comparados e explicados; • Estimular as interações infantis, sugerindo atividades para as crianças pensarem juntas, dialogarem, chegarem a acordos, reconhecerem diferenças, se ajudarem e se avaliarem mutuamente; • Estruturar o ambiente de modo que este facilite a exploração e a autonomia; • Favorecer a circulação de informações sobre situações experimentais, fenômenos da natureza ou socioculturais. <p>(Orientações Curriculares, p.104)</p> |
| | <p><u>Parte 4 – e) Experiências de exploração da natureza e da cultura:</u></p> <p>Há momentos em que é conveniente o professor promover situações onde ele tenha uma participação mais ativa na organização e no desenvolvimento da atividade.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.105)</p> |
| | <p><u>Parte 4 – f) Experiências de apropriação do conhecimento matemático:</u></p> <p>(...) afirmamos ser necessário organizar o cotidiano escolar de modo a contemplar também momentos dedicados a aproximar as crianças das experiências matemáticas.</p> |

| | |
|--|--|
| | (Orientações Curriculares, p.110) |
| | <p><u>Parte 4 – g) Experiências com a expressividade das linguagens artísticas:</u> <u>Linguagem musical:</u></p> <p>É muito importante que o professor se interesse por cantar e que cante para as crianças. Assim, conhecer várias canções, brincadeiras, parlendas, lengalengas, brincos, rimas, adivinhas e outros jogos musicais é fundamental. (...) Cantar ou tocar não é apenas “preencher silêncios”. (...) nem todas estas músicas e canções convidam à marcação do ritmo com palmas, o que pode se tornar uma reação mecânica e estereotipada.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.124)</p> |
| | <p><u>Parte 4 – g) Experiências com a expressividade das linguagens artísticas:</u> <u>Linguagem visual - DESENHO:</u></p> <p>(...)orienta-se que ele [o desenho] seja planejado e trabalhado desde muito cedo, consolidando essa atividade como um dos fazeres permanentes no dia-a-dia da criança, parte de sua rotina diária.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.133-134)</p> |
| | <p><u>Parte 4 – g) Experiências com a expressividade das linguagens artísticas:</u> <u>Linguagem visual:</u></p> <p>(...)As propostas de interferência gráfica, por exemplo, devem ser planejadas para que apresentem um desafio significativo, importante para o percurso das crianças, que podem não atender exatamente à expectativa do professor.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.134)</p> |
| | <p><u>Parte 4 – g) Experiências com a expressividade das linguagens artísticas:</u> <u>Linguagem visual - DESENHO:</u></p> <p>Deve-se evitar que se fortaleçam idéias estereotipadas sobre o desenho, a começar pelos padrões de representação.. (...) O mesmo se pode dizer com relação ao uso das linhas e da cor(...).</p> <p>(Orientações Curriculares, p.134)</p> |
| | <p><u>Linguagem visual - ESPACIALIDADE:</u></p> <p>É importante considerar que cada produção visual pede um lugar singular. A seqüência uniforme e linear que é adotada como padrão na maioria das exposições de desenhos ou pinturas infantis, por exemplo, em vez de igualá-las, as anula pela competição ou pela massificação exaustiva que visualmente acabam provocando.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.136)</p> |
| | <p><u>Tempos da infância e tempos das experiências</u></p> <p>(...) o tempo passa a ser um parceiro na concretização de projetos pessoais e coletivos: iniciar, retomar e concluir algo de interesse/necessidade, contemplar e recolher-se para viver a individualidade e autonomia sem ficar apenas com a organização do tempo preestabelecido pelo adulto.</p> |

| | |
|--|---|
| | (Padrões Básicos de Qualidade, p.18) |
| | <p><u>Tempos da infância e tempos das experiências</u></p> <p>(...) a fragmentação das múltiplas linguagens, o tempo dividido como “disciplinas” escolares e a multiplicidade de “tarefas” que as crianças precisam cumprir, numa “hora disso ou hora daquilo”, impossibilita que os bebês e crianças possam construir estratégias pessoais e coletivas diante das experiências vividas(...).</p> <p>(Orientações Curriculares, p.19)</p> |
| | <p><u>Os espaços físicos/ambientes</u></p> <p>Os ambientes devem ser planejados com cuidado, criticidade, criatividade e em consonância com a proposta pedagógica da Unidade Educacional, de forma a assegurar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade para organização de novas experiências; • Respeito ao ritmo e à individualidade de cada bebê e criança; • Multiplicidade de materiais, objetos e brinquedos ao alcance dos bebês e crianças; • Interações e participação de todos os bebês e crianças, entre si e com os adultos; • Movimentação ampla e experiências entre crianças da mesma idade e de idades diferentes; • Escolha, decisões e pensamento das crianças, caracterizando o desenvolvimento de sua autonomia; • Recolhimento e individualidade, descanso, momentos para experiências coletivas ou em pequenos grupos; • Decoração e mobiliário que respeitem e representem a diversidade humana, levando em consideração, sobretudo, os aspectos étnico-raciais e de gênero, no cotidiano das Unidades Educacionais, e a autonomia e autoria das crianças; • Ambientes limpos, com conforto térmico e acústico; • As marcas da construção da cultura infantil. <p>(Padrões Básicos de Qualidade, p.20-21)</p> |
| | <p><u>Interações</u></p> <p>Para tanto, considera-se as interações que ocorrem entre: Crianças – materiais / brinquedos: a diversidade e qualidade de materiais e de brinquedos criativos, estruturados e não estruturados, organizados de modo acessível para todos os bebês e crianças, que contemplem a diversidade sociocultural e étnico-racial, favorece a construção da identidade cultural de cada menino e menina.</p> <p>(Padrões Básicos de Qualidade, p.23)</p> |
| | <p><u>As crianças e os ambientes - Ambientes internos</u></p> <p>Refeitório: Ambiente para alimentação, socialização e autonomia dos bebês e crianças, com dimensões adequadas, com mobiliário móvel apropriado à faixa etária, organizado de forma a possibilitar a circulação local dos bebês e crianças, proporcionando a elas fazerem escolhas, servirem-se e permitindo descarte das sobras de alimentos. O ambiente pode ser utilizado, também, para realizações de atividades que ofereçam às crianças experiências culinárias, além de outras atividades/vivências.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>(Padrões Básicos de Qualidade, p.30)</p> <p><u>As crianças e os ambientes - Ambientes externos</u></p> <p>Os ambientes externos devem ser planejados e organizados com criatividade e sensibilidade para propor desafios e descobertas valorizando a potência criadora dos bebês e das crianças. Para que se transforme em um ambiente que potencialize a autonomia e a independência dos bebês e das crianças, independente da faixa etária, o ambiente externo precisa ser considerado como parte integrante do currículo. É importante essas áreas serem livre e descobertas, para proporcionar aos bebês e crianças diariamente contato com o sol, em horários adequados, e com outros elementos da natureza (água, terra, ar e fogo), (...)</p> <p>(Padrões Básicos de Qualidade, p.32)</p> |
| | <p><u>Materiais</u></p> <p>Os Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana partem das seguintes premissas para o processo de escolha dos materiais e brinquedos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escolha democrática dos brinquedos e dos materiais: é necessário garantir que o planejamento para a aquisição de brinquedos e de materiais seja construído de modo democrático, por meio da escuta dos diferentes atores que fazem parte do trabalho pedagógico(...) em consonância com os princípios do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, no que diz respeito à valorização da diversidade étnico-racial, socioeconômica, de gênero, religiosa e cultural das crianças, de suas famílias e da comunidade; • Quantidade dos brinquedos e materiais: a previsão de um brinquedo para cada criança não é necessária, porém a quantidade de um mesmo brinquedo e material não deve ser reduzida, possibilitando: <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilização da criatividade infantil e de diferentes interações; ○ Envolvimento de meninos e meninas da mesma ou de diferentes faixas etárias, em projetos comuns; ○ Organização de pequenos grupos; ○ Exploração dos materiais, das cores, formas, sons, texturas e pesos; ○ Desenvolvimento de projetos e experiências individuais e/ou em grupos; • Durabilidade: os brinquedos e os materiais serão utilizados em coletivos infantis, com grande fluxo e número de crianças todos os dias durante várias horas. Fatores como a resistência do material, condições de manutenção e sua adequação para o uso em grupo devem ser considerados no momento da escolha; • Variedade: para possibilitar a ampliação do repertório das brincadeiras é preciso disponibilizar brinquedos e materiais: <ul style="list-style-type: none"> ○ Diferenciados em tamanho, forma, textura, temperatura, odor, cor, peso e na sua composição: madeira, tecido, cortiça, evitando o uso exclusivo de material plástico; ○ Que possibilitem múltiplas escolhas de temas nas brincadeiras simbólicas; ○ Industrializados em bom estado de conservação, bem como de materiais não estruturados e de uso cotidiano, ○ Conservação e higienização: todos os brinquedos e materiais devem estar em boas condições de uso, |

| | |
|--|--|
| | <p>frequentemente higienizados e serem substituídos sempre que necessário.</p> <p>(Padrões Básicos de Qualidade, p.38-40)</p> |
| | <p><u>III – Como bebês e crianças aprendem?</u> <u>O lugar do bebê e da criança no aprender</u></p> <p>Pelo tom de voz, pelo toque, pelo respeito aos tempos do bebê, pela disposição de objetos para sua escolha nos momentos de exploração livre (não dirigida), pela leitura atenta às necessidades e às linguagens, os adultos inserem os pequenininhos nos processos vividos.</p> <p>(Currículo Integrador, p.38)</p> |
| | <p><u>O lugar do professor/professora</u></p> <p>Educadoras e educadores são, portanto, responsáveis pela organização da vida de bebês e crianças nas Unidades Educacionais de modo a provocar sua formação como cidadãos de direitos. Nesse sentido, são responsáveis por repensar os tempos e espaços na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, questionando as organizações convencionais que tendem a posicionar as crianças umas atrás das outras, executando as mesmas tarefas ao mesmo tempo num disciplinamento de mentes e corpos. Em seu lugar, cabe propor novas experiências que favoreçam interações e conhecimento do mundo na perspectiva de formação de inteligências plenas e personalidades solidárias.</p> <p>(Currículo Integrador, p.40)</p> |
| | <p><u>O papel da cultura na formação</u></p> <p>Quando educadoras e educadores criam oportunidades para que bebês e crianças vivam experiências contínuas, que tenham certa permanência e regularidade, que respeitem o tempo das crianças, que articulem diferentes culturas, sejam elas locais ou regionais, contraria-se a lógica consumista (...) espaço de tempo que valida sua aprendizagem (...)o significado das experiências vividas.</p> <p>(Currículo Integrador, p.43)</p> |
| | <p><u>Organização dos espaços, materiais e gestão dos tempos</u></p> <p>Os materiais são diversos para que bebês e crianças explorem e se expressem por meio de diferentes linguagens e a gestão do tempo aconteça de forma variada para que bebês e crianças interajam entre si e exercitem a autonomia intelectual no planejamento, nas escolhas e na gestão do tempo.</p> <p>(Currículo Integrador, p.47)</p> |
| | <p><u>Organização dos espaços, materiais e gestão dos tempos</u></p> <p>(...) ampliação dos espaços simbólicos de aprendizagem para além da sala de aula e, ao mesmo tempo, uma nova forma de ocupar esses espaços concebendo maneiras diversas de dispor berços, carteiras e lousas tendo em vista a proposta pedagógica. Dessa maneira, a própria necessidade de berços, carteiras e lousas pode ser questionada e ressignificada, conforme as experiências de aprendizagem que se pretende garantir aos bebês e crianças.</p> <p>(Currículo Integrador, p.47-48)</p> |

| | |
|--|--|
| | <p><u>Organização dos espaços, materiais e gestão dos tempos</u></p> <p>Dessa forma, propõe-se às Unidades Educacionais considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a promoção de tempo necessário a bebês e crianças para viver suas experiências cotidianas, valorizando as oportunidades de expressão, interações e brincadeiras; • a organização a gestão do tempo de formas diferenciadas de modo a contemplar três possíveis modos de gestão do tempo; <ul style="list-style-type: none"> ○ experiências cujo planejamento e gestão estão centralizado na educadora e no educador; ○ experiências diversificadas para a escolha de pequenos grupos cujo planejamento e gestão são compartilhados entre as crianças e a educadora ou o educador; ○ experiências cujo planejamento e gestão são realizados pelas crianças, em situações que se configuram como tempo de livre escolha pelo brincar ou outra vivência que interesse às crianças. <p>(Currículo Integrador, p.49-50)</p> |
| | <p><u>Organização de materiais</u></p> <p>Para os bebês, os materiais despertam o interesse pela experimentação através dos sentidos: o tato (textura, forma, peso), o olfato (diversos cheiros), a audição (guizos, sinos, chocalhos, objetos maleáveis que produzam sons ou barulhos), a visão (cor, forma, brilho, movimento), e mesmo o paladar (cuja exploração no espaço é mais limitada, mas possível), assim como materiais que permitam o estabelecimento de relações (objetos para abrir e fechar, objetos para empilhar, colocar dentro, emparelhar). (...) Os materiais, assim como a organização do espaço, devem provocar e favorecer essas ações.</p> <p>(Currículo Integrador, p.51)</p> |
| | <p><u>Brincar: condição para o desenvolvimento humano</u></p> <p>(...)educadoras e educadores precisam estar atentos à organização do espaço e aos materiais oferecidos, para favorecer acesso e diversidade que possibilite diferentes experiências de exploração (e não apenas com brinquedos industrializados, mas principalmente com objetos simples com os quais os bebês produzam sons, como tampas de panela, bacias pequenas, colheres de pau; objetos de diferentes texturas e cores, possibilidades de encaixe como cones, potes, tampas coloridas e frascos, retalhos de tecido, caixas de papelão de diferentes tamanhos e também elementos da natureza como retalhos de madeira, sementes grandes, e também água, areia, terra, luz do sol, vento.</p> <p>(Currículo Integrador, p.57)</p> |
| | <p><u>Brincar: condição para o desenvolvimento humano</u></p> <p>(...) [o bebê] precisa de tempo, e educadoras e educadores precisam disponibilizar tempo aos bebês para a exploração do mundo (...).</p> <p>(Currículo Integrador, p.57)</p> |
| | <p><u>A cultura da leitura e da escrita: a função social e a beleza poética</u></p> <p>(...) formação do leitor e produtor de textos começa no CEI, quando educadoras e educadores leem para as crianças, deixam livros bonitos e atraentes em prateleiras na altura dos olhos e das</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>mãos dos bebês, usam livros e revistas para contar histórias e ler sobre tema de interesse das crianças. Também quando educadoras e educadores escrevem pequenas histórias que as crianças narram.</p> <p>(Currículo Integrador, p.61)</p> |
| | <p><u>INDICADOR 2.2 - A voz infantil no planejamento e na formação</u></p> <p>2.2.4 As educadoras e educadores refletem sobre falas e atitudes infantis que transmitem preconceitos de raça, cultura, gênero, religião ou classe social de forma a problematizá-las e propor ações promotoras de igualdade?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.35)</p> |
| | <p><u>INDICADOR 2.3 - Autoria, participação e escuta na documentação e avaliação</u></p> <p>2.3.3 As fotos, filmagens, escritas, painéis e outras formas de registros revelam os interesses, sugestões, decisões e ideias dos bebês e das crianças?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.35)</p> |
| | <p><u>INDICADOR 3.1 – Bebês e crianças construindo sua autonomia</u></p> <p>3.1.3 As educadoras e os educadores incentivam os bebês e as crianças a escolherem brincadeiras, brinquedos e materiais, diariamente?</p> <p>3.1.4 As educadoras e os educadores consideram em sua prática cotidiana como e onde os bebês e as crianças preferem brincar, com quais tipos de materiais e o que eles buscam quando brincam, respeitando seus ritmos e interesses?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.37)</p> |
| | <p><u>INDICADOR 3.2 – Bebês e crianças vivendo experiências com o próprio corpo</u></p> <p>3.2.2 A Unidade Educacional promove espaços e tempos para o brincar, onde os bebês e as crianças possam vivenciar corporalmente as infinitas possibilidades de movimento?</p> <p>3.2.5 As professoras e professores organizam ambientes e cenários com caixas, cabanas, tecidos e outros, onde as crianças possam viver experiências de contemplação e recolhimento sendo respeitadas em seus processos individuais?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.35)</p> |
| | <p><u>INDICADOR 3.3 – Bebês e crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens que permitam experiências agradáveis, estimulantes e enriquecedoras</u></p> <p>3.3.1 As professoras e os professores propõem aos bebês e às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz, sinais, gestos, balbucios, sussurros e vibrações e oferecem instrumentos musicais, objetos sonoros e acesso às culturas musicais?</p> <p>3.3.2 As educadoras e os educadores contemplam, nas experiências</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>cotidianas, a livre expressão corporal nas danças, lutas, esportes, malabarismos, mímicas e outros, considerando a potência do corpo infantil que se expressa, cria, investiga e aprende?</p> <p>3.3.3 As professoras e os professores organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta e jogos de papéis, incentivando e enriquecendo o desenvolvimento do imaginário infantil?</p> <p>3.3.11 As professoras e os professores promovem a participação de todos os bebês e todas as crianças nas experiências do cotidiano, respeitando o direito ao convívio coletivo?</p> <p>3.3.13 As professoras e os professores favorecem o convívio dos bebês e das crianças com a natureza num cenário de interação com seus elementos e de livre movimentação corporal?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.39-40)</p> |
| | <p><u>INDICADOR 3.4 – Bebês e crianças reconhecendo e construindo culturas infantis por meio dos brinquedos e brincadeiras tradicionais</u> (p.40)</p> <p>3.4.1 As professoras e os professores realizam estudos e pesquisas sobre os brinquedos e as brincadeiras tradicionais das infâncias, compreendendo o sentido dessas experiências e construindo coletivamente um rico repertório a ser compartilhado?</p> <p>3.4.4 A Unidade Educacional e as professoras e os professores promovem encontros com outros educadores ou pais/responsáveis para oficinas de construção de brinquedos e oficinas de brincadeiras tradicionais?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.35)</p> |
| | <p><u>DIMENSÃO 4 – Interações</u></p> <p>(...) variedade, a consistência e a continuidade de experiências que meninas e meninos, sozinhos, em grupo ou com os adultos terão possibilidades de realizar. Cabe às educadoras e aos educadores estarem presentes nos momentos de brincadeiras e atentos à organização dos tempos, espaços e materiais disponíveis para interagir com os bebês e crianças(...)</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.41)</p> |
| | <p><u>INDICADOR 4.2 - INTERAÇÃO CRIANÇA/CRANÇA</u></p> <p>4.2.1 São organizados momentos, ambientes e materiais que proporcionam brincadeiras, estimulam interação, relações de amizade, solidariedade e cooperação entre todos os bebês e crianças, meninas e meninos extrapolando os agrupamentos etários, as atividades em grupo, no parque ou em roda?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.41)</p> |
| | <p><u>DIMENSÃO 5 – Relações étnico-raciais e de gênero</u> <u>INDICADOR 5.1 – Currículo e prática pedagógica</u></p> <p>5.1.3 As educadoras e educadores ao proporem experiências para os bebês e as crianças, tais como jogos, brincadeiras, arte, culinária, filmes, livros, músicas e danças, estimulam novos conhecimentos e visões sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>imigrantes, considerando que todos os povos produzem cultura e conhecimento?</p> <p>5.1.4 As educadoras e educadores organizam vivências e estimulam experiências onde as crianças possam brincar sem que haja distinção entre brinquedos/brincadeiras de meninos e meninas?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.35)</p> |
| | <p><u>INDICADOR 5.2 - Relacionamentos e atitudes</u></p> <p>5.2.3 Nas atividades cotidianas da Unidade Educacional, como fila, organização dos brinquedos, divisão de equipes, há preocupação em não separar os grupos em meninos e meninas?</p> <p>5.2.5 Na Unidade Educacional, os bebês, as crianças, as educadoras e os educadores e familiares/responsáveis vinculados a religiões de matrizes africanas (umbanda e candomblé, entre outras) são respeitados quando utilizam adereços, vestimentas e símbolos religiosos?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.47)</p> |
| | <p><u>INDICADOR 5.4 – Construção positiva da identidade</u></p> <p>5.4.1 As vivências e experiências oportunizadas pelas educadoras e educadores, tais como: leitura de histórias, filmes, apreciação de obras de arte e artistas, músicas e músicos e expressões corporais contemplam a diversidade e permitem que bebês e crianças construam a percepção positiva das diferenças étnico-raciais?</p> <p>5.4.3 Todos os bebês e as crianças têm a oportunidade de ver sua imagem (revistas, fotos, vídeo, desenhos e outros) representada positivamente nos materiais gráficos presentes nas paredes e murais da Unidade Educacional?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.46)</p> |
| | <p><u>INDICADOR 5.3 - Atuação dos profissionais</u> (p.47-48)</p> <p>5.3.2 A Unidade Educacional está atenta se em seu calendário, nas ações pedagógicas e na rotina, não são realizadas orações, rituais e comemorações de nenhuma religião garantindo a não violação do direito à liberdade religiosa dos bebês, crianças e suas famílias/responsáveis?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.47-48)</p> |
| | <p><u>DIMENSÃO 6 – Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • “(...) espaços e ambientes como importantes elementos curriculares devem ser organizados de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e experiências apreciadas pelos bebês e crianças; • “(...) deve-se romper com estruturas rígidas, mecânicas e absolutas de organização do tempo destinado às diferentes linguagens em diferentes espaços e ambientes; • “Organiza-se o espaço de modo que seja sempre seguro, limpo, acessível a todos e motivador, de maneira a propiciar um ambiente acolhedor e de bem-estar apropriado para o |

| | |
|--|--|
| | <p>movimento e que garanta a mobilidade interna e externa;</p> <ul style="list-style-type: none"> As paredes também falam e documentam, são também reveladoras deste currículo e das relações que se estabelecem. As exposições das marcas das produções das culturas infantis, as fotografias que contam o processo, as transcrições das falas e conversas das crianças, entre outros, permitem à comunidade e aos familiares enxergar o potencial infantil, bem como o que acontece no ambiente educacional. <p>(Indicadores de Qualidade, p.49-50)</p> |
| | <p><u>INDICADOR 6.1 - AMBIENTES, ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS</u></p> <p>6.1.1 Na ocupação dos espaços internos e externos da Unidade Educacional por todos os bebês e por todas as crianças estão garantidos movimentos, brincadeiras e deslocamentos que permitam a exploração dos ambientes?</p> <p>6.1.2 Os ambientes são organizados com oferta de materiais (tecidos, papelão, madeira, fios, elementos da natureza, tintas, pincéis, barro, argila, massinha, espelhos, fantasias e instrumentos sonoros) que favoreçam o trabalho com as múltiplas linguagens, evitando assim o uso exclusivo de materiais plásticos?</p> <p>6.1.4 Os espaços, materiais, objetos, brinquedos estão acessíveis para todos os bebês e todas as crianças?</p> <p>6.1.6 A decoreação e os materiais, na composição dos ambientes, respeitam e representam a diversidade humana e cultural, a autoria e expressão dos bebês e das crianças?</p> <p>6.1.7 As marcas das criações dos bebês e das crianças são expostas com regularidade em paredes, painéis e ambientes educativos, de modo a dar visibilidade às culturas infantis?</p> <p>6.1.8 As crianças participam com os professores e professoras na organização dos ambientes para realização de suas futuras experiências?</p> <p>6.1.9 O ambiente externo é planejado e organizado de modo a proporcionar aos bebês e crianças o contato com o sol, em horários adequados, e outros elementos da natureza, possibilitando atividades livres, interações entre as crianças e experiências com água, terra, ar, plantas e outros?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.50-51)</p> |
| | <p><u>INDICADOR 6.2 - TEMPOS DESTINADOS ÀS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS</u></p> <p>6.2.2 Os momentos de transições de uma atividade para outra são pensados e organizados respeitando o tempo da criança e evitando longos períodos de espera?</p> <p>6.2.3 O tempo de utilização de TV e vídeo é planejado considerando a ampliação do repertório cultural de bebês e crianças, evitando que fiquem expostos somente a estes recursos em detrimento de outras experiências?</p> <p>6.2.4 O tempo do sono, alimentação, banheiro e higiene respeitam as necessidades e os ritmos biológicos dos bebês e das</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>crianças?</p> <p>6.2.5 O tempo para as refeições é organizado como prática educativa que garanta a interação entre todos os bebês e todas as crianças?</p> <p>6.2.6 Existem práticas educativas no momento das refeições que garantam a autonomia das crianças na escolha dos utensílios, dos alimentos e do lugar de sua preferência?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.51-52)</p> |
| | <p><u>DIMENSÃO 9 – Rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade</u> <u>INDICADOR 9.1 - RESPEITO, ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO</u></p> <p>1. Escola como espaço social da esfera pública – (...) necessidade de chamar a atenção dos educadores para a urgência de se desenvolver uma educação antirracista no cotidiano escolar (...).</p> <p>(Currículo da Cidade, p.46)</p> |
| | <p>1. Escola como espaço social da esfera pública –</p> <p>As brincadeiras indígenas, vídeos sobre o dia a dia das crianças pequenas e visitas aos territórios indígenas podem ser elementos de apoio para construir saberes sobre as diferentes nações. Para discutir a vida dos povos indígenas, (...) lidar com os paradoxos da temporalidade, da espacialidade, dos modos de vida. A(...) aproxima e desmistifica algumas ideias vigentes no senso comum.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.48)</p> |
| | <p>1. Escola como espaço social da esfera pública –</p> <p>(...) são privilegiados brinquedos de materiais plásticos ou naturais? Industriais ou manufaturados? Estruturados ou de largo alcance?</p> <p>(Currículo da Cidade, p.60)</p> |
| | <p>1. Escola como espaço social da esfera pública –</p> <p>(...) são privilegiados brinquedos de materiais plásticos ou naturais? Industriais ou manufaturados? Estruturados ou de largo alcance?</p> <p>(Currículo da Cidade, p.60)</p> |
| | <p>2. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais -</p> <p>As interações que propomos para bebês e crianças na UE devem permitir que sejam sempre protagonistas, o que significa dizer que bebês e crianças devem estar sempre ativos, sempre em atividade. Por atividade entende-se um fazer que envolve a criança como um todo: seu corpo, sua mente e suas emoções. Por isso, atividade não indica qualquer fazer, mas o fazer que a criança realiza com satisfação, desejo, envolvimento, participação. Assim, para que a atividade se constitua, não impomos o que fazer, mas</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>oferecemos possibilidades de escolha às crianças.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.72)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais -</p> <p>Sabemos que a UE se empenha para adotar uma atitude permanente de escuta quando as produções infantis realizadas sem a mão da(o) professora(or) para “melhorá-las” são valorizadas e têm um espaço de destaque nas paredes na altura das crianças, e quando as suas iniciativas são acolhidas na organização das salas, de festividades ou eventos realizados na escola.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.74)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais -</p> <p>(...) não apenas as crianças e os bebês são protagonistas: os adultos também o são. Eles organizam as condições adequadas para promover o protagonismo dos bebês e das crianças: intencionalmente organizam os espaços — desde o banheiro até o refeitório — para promover a atividade interessada de bebês e crianças, orientam o uso do tempo e estabelecem relações com bebês e crianças e entre eles, de modo a favorecer a exploração, a curiosidade e a descoberta das pessoas e do mundo ao redor. (...) são responsáveis por repensar os espaços, os materiais e os seus usos tradicionalmente presentes na escola.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.78)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais -</p> <p>Quando descobrimos que bebês e crianças são potentes e capazes de aprender como sujeitos ativos e criadores, passamos a questionar as formas e atitudes que orientaram a organização do trabalho escolar ao longo da história. Por que as crianças precisam fazer ou andar em filas? Por que precisam executar as mesmas tarefas ao mesmo tempo?(...). Se o desenho, a dança, os gestos e a fala são formas de expressão, o que as crianças expressam quando repetem o que propomos?</p> <p>(Currículo da Cidade, p.78)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais -</p> <p>A convivência com a cultura escrita na Educação Infantil deve acontecer assim como a convivência com todas as outras 99 linguagens (Malaguzzi); todavia, não sob a forma de treino mecanizado e descontextualizado.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.78-79)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais -</p> <p>(...) é preciso um olhar atento aos estereótipos de gênero na</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>divisão entre brinquedos e cores, e nas brincadeiras para bebês e crianças. (...) não podemos dividir as atividades humanas e os objetos entre coisas de meninas e coisas de meninos.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.79)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais -</p> <p>(...) é preciso organizar o tempo vivido na UE para proporcionar aos bebês e às crianças tempo necessário para viver as suas experiências cotidianas, valorizando as oportunidades de expressão, interações e brincadeiras. A atitude de compartilhar com as crianças a gestão do tempo é fundamental para fazer da UE uma comunidade educativa.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.80)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais -</p> <p>Precisamos avançar em relação ao que os bebês e as crianças veem na TV (...). não é adequado existir um aparelho de TV para cada turma e, quando houver um aparelho de TV na UE, este não deve ser usado como recurso para preencher tempos de espera.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.82)</p> |
| | <p>2. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>Qual é, então, o lugar que a brincadeira ocupa na Educação Infantil? Pelo que viemos discutindo, nem abandonada que dispense a figura da(o) professora(or), nem tão dirigida que deixe de ser brincadeira para tornar-se obrigação. (...) é importante oferecer às crianças ocasiões para explorar e experimentar diferentes possibilidades e modos de interpretar os espaços, os mobiliários e os materiais. (...) devem brincar sempre e muito em todos os espaços possíveis, resguardada a sua segurança, com materiais acessíveis dentro e fora da sala de referência.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.97)</p> |
| | <p>2. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>É importante assegurar a possibilidade de as crianças entrarem e saírem autonomamente do prédio, porque isso potencializa as conexões, relações e interações que elas estabelecem entre os diferentes espaços e cenários. As brincadeiras requerem espaço e tempo para que aconteçam. O funcionamento da UE certamente exige organização e definição de horários, mas estes não podem se sobrepor às necessidades de aprendizagem das crianças.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.97)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais -</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>(...) os desenhos mimeografados ou xerocados não são formas de expressão, não constituem uma linguagem e não expressam um aprendizado. Para expressar um sentimento ou uma ideia, é preciso que a criança seja autora de seu desenho. E isso acontece de forma simples quando incentivamos as crianças a gostar de se expressar (...).</p> <p>(Currículo da Cidade, p.102)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais -</p> <p>(...) quando as crianças danças, todas repetindo os mesmos gestos, não estão comunicando como sentem ou percebem a música, não estão expressando algo. Isso não significa que não apresentamos os gestos e movimentos das canções populares que mostramos aos bebês: a imitação é uma forma inicial que as crianças bem pequenas utilizam. No entanto, é uma estratégia das crianças, e não uma forma de ensino dos adultos.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.102)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais -</p> <p>(...) não ensinamos a criança a brincar de faz de conta: a partir do que vive e percebe do mundo, das relações humanas e da atividade humana, ela organiza as suas brincadeiras.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.103)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>As linguagens não são disciplinas que trabalhamos em separado, nem que treinamos.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.103)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>(...) as crianças vão se apropriando da contagem como um instrumento cultural autêntico — isto é, como algo que serve na vida diária, e não como algo que se faz na escola porque a(o) professora(or) mandou. Isso é se aproximar da linguagem matemática, uma vez vivenciada e significada. Conhecer seu código será quase uma decorrência das experiências reais vividas envolvendo a contagem e as experiências com pesos e medidas.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.104)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>(...) é necessário superar o caráter instrucional, que acaba privilegiando a fala das(os) professoras(es) e não deixa tempo para a iniciativa, a exploração, a experimentação e a descoberta dos bebês e das crianças, nem privilegia o trabalho conjunto de adultos</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>e crianças.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.106)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>(...) para os bebês, o tempo pode ser dividido entre momentos de cuidado e momentos de atividade livre com objetos intencionalmente organizados pela(o) professora(or). Os momentos de cuidados como a higiene, alimentação e descanso, são momentos essenciais de educação e, por isso, devem ser realizados com tempo. Isso é possível enquanto os outros bebês brincam livremente com os objetos espalhados propositalmente ao seu redor. Para além dos momentos de cuidado, o tempo dos bebês pode ser livre. (...) Novamente, não é necessário que todos os bebês e crianças façam as mesmas atividades ao mesmo tempo.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.114)</p> |
| | <p>2..Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais</p> <p>Quando escutamos os bebês e as crianças e consideramos as suas vontades de saber, não precisamos mais lançar mão de temas que preencham o seu tempo na escola sem promover o seu desenvolvimento cultural. (...) não precisamos e nem podemos organizar o currículo por datas comemorativas.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.116)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>É preciso que a UE assuma sua responsabilidade ética de auxiliar os bebês, crianças e suas famílias/responsáveis na reflexão de produtos “ditos para o consumo infantil” (...).</p> <p>(Currículo da Cidade, p.120)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>Por isso, as crianças precisam de tempo longe das telas para se desenvolver, movimentar-se, fazer amigos e investigar o mundo. Nas UEs não é apropriado que as crianças fiquem expostas às telas diariamente.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.121)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>Os recursos midiáticos permitem potencializar descobertas e experiências (...); trata-se de usar uma tecnologia para potencializar uma aprendizagem, ajudando a alcançar os objetivos propostos.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.122)</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>Para dar apoio a esse percurso de aprofundamento no campo das novas tecnologias, as(os) professoras(es) precisam aprender a utilizar as tecnologias nas suas práticas pedagógicas(...) Não é somente uma técnica que está em jogo, mas uma estética, uma ética e uma política.</p> <p>(Currículo da Cidade, 122)</p> |
| | <p>3.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>A estruturação do dia dos bebês e das crianças vale-se de cinco variáveis que organizam o processo educativo: os espaços, os tempos, as interações, as materialidades e as narrativas (nas múltiplas linguagens).</p> <p>(Currículo da Cidade, p.133)</p> |
| | <p>3.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>(...) a realização das atividades do dia a dia, como as refeições, as brincadeiras, a roda de conversa, os momentos de higiene, ocupam grande parte da jornada e também são momentos de aprendizagem.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.145)</p> |

Os dados do Quadro 7 se referem às orientações direcionadas às profissionais de creche presentes nos documentos dos dois períodos no que diz respeito à organização dos espaços, tempos e materiais. Uma primeira análise geral permite perceber que as orientações dos documentos dos anos 1970 têm grande foco nos materiais a serem oferecidos para os bebês e crianças, sem no entanto discorrer sobre os motivos da seleção de tais recursos ou das questões teóricas que baseiam tais escolhas - apesar de ser possível identificar ao longo dos documentos estudados uma ideia implícita mas predominante de variedade de estímulos (táteis, motores, verbais, etc.) a fim de que os adultos possam ampliar os repertórios dos bebês. Os documentos do primeiro período também apresentam orientações muito claras de estimulação para os bebês de diferentes idades, preocupação que não se evidencia nos documentos mais recentes. Estes se aprofundam mais nas questões teóricas referentes ao trabalho com as diferentes linguagens, os aspectos culturais presentes na organização do cotidiano da creche e os princípios norteadores desta organização. Com relação à importância da organização dos espaços, tempo e materiais na creche, Barbosa (2006) lembra:

As pedagogias para a primeira infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e as suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil”. (BARBOSA, 2006, p.122)

No que diz respeito às orientações sobre os materiais, é possível notar a precisão com a qual são descritos nos documentos do primeiro período (em determinados momentos especificando inclusive as dimensões adequadas dos objetos) e a importância de que sejam rotacionados, a fim de gerar estímulos para o desenvolvimento infantil. Como constata Barbosa (2006) em sua pesquisa, tradicionalmente nas creches e pré-escolas brasileiras é raro que as orientações relacionadas à rotina sejam embasadas com algum tipo de “(...) explicação sobre a seleção ou a escolha de atividade ou materiais, ou mesmo de justificativas que indiquem os motivos pelos quais a manhã se inicia com um determinado tipo de atividade e é finalizada com outro.” (BARBOSA, 2006, p.36). Os documentos do segundo período também apresentam grande preocupação com os materiais, e suas orientações se voltam mais à diversidade (materiais tradicionais, estruturados, de largo alcance, etc.), com sua disposição no espaço, a adequação destes à livre exploração dos bebês e aos conteúdos neles presentes (questões de gênero, étnico-raciais, etc.). Alguns trechos que evidenciam estas comparações são:

“Mudar a posição dos estímulos do berço e trocá-los por outros semanalmente (2ª-feira). Ex.: Bonecos, Bichos, Chocalhos, Bolas, Argolas, etc.”

(Programação Para Berçário, 1970)

“Mudar a estimulação ambiental mensalmente ou bimestralmente em todos os grupos da creche. Ex.: Móviles, cartazes, bonecos, figuras, etc.”

(Programação Para Berçário, 1970)

I – Material de Estimulação Individual e Grupal:

- *Caixas de papelão para a criança sentar, entrar, sair, etc.;*
- *Latas de leite em pó (pintadas) para a criança rolar, puxar, colocar e tirar objetos, puxar com barbante, etc.;*
- *Bolas de meia e nylon (enchidas com jornal, espuma, algodão, retalhos com tecidos, etc.);*
- *Saquinhos revestidos de diferentes tecidos (veludo, algodão, seda, etc.), e enchidos com diferentes elementos (alpiste, algodão, areia);*

- “Varalzinho” (corda, fio de nylon, elástico, etc.) no qual serão pendurados: bola de meia de nylon, chocalhos, brinquedos quebrados, argolas coloridas, retalhos coloridos, etc.;
- Cabos de vassoura pintados, sendo alguns de 50cm e outros aproveitando-se o comprimento natural dos mesmos;
- Banquetinhas para as crianças sentarem com mais ou menos 20 cm de altura por 20cm de comprimento;
- Dois rolos de espuma revestidos de algodão com as seguintes medidas: 1 rolo de ?? cm de comprimento por 18 de diâmetro, 1 rolo de 1 metro por 25cm de diâmetro;
- Bichinhos de pano;
- Bonecas de pano;
- Espelho (tamanho médio ou grande, de 40cm X 30cm);
- Lápis de cera e folhas grandes.”

(Programação Para Berçário, 1970)

“Bebês de 4 a 7 meses:

- Apresentar objetos manipuláveis, de formas geométricas simples e variados, coloridos, brilhantes;
- Dar brinquedos não muito pequenos, cores firmes;
- Colocar objetos variados e coloridos nas grades do quadrado (a uma certa altura) para que a criança exercite a capacidade de sentar.”

(Projeto Centros Infantis, 1970)

“Objetos e Materiais:

O tipo, o número e a variedade dos objetos – brinquedos diversificados e em número suficiente, livros, CDs, vestimentas, etc. – e a forma com que eles e outros materiais são dispostos no ambiente, são recursos que possibilitam ações diversas e auxiliam (...) o desenvolvimento da autonomia das crianças(...).”

(Orientações Curriculares, 2007)

“Interações

Para tanto, considera-se as interações que ocorrem entre:

Crianças – materiais / brinquedos: a diversidade e qualidade de materiais e de brinquedos criativos, estruturados e não estruturados, organizados de modo acessível para todos os bebês e crianças, que contemplem a diversidade sociocultural e étnico-racial, favorece a construção da identidade cultural de cada menino e menina.”

(Padrões Básicos de Qualidade, 2015)

“- Quantidade dos brinquedos e materiais: a previsão de um brinquedo para cada criança não é necessária, porém a quantidade de um mesmo brinquedo e material não deve ser reduzida, possibilitando:

- Mobilização da criatividade infantil e de diferentes interações;
- Envolvimento de meninos e meninas da mesma ou de diferentes faixas etárias, em projetos comuns;
- Organização de pequenos grupos;
- Exploração dos materiais, das cores, formas, sons, texturas e pesos;
- Desenvolvimento de projetos e experiências individuais e/ou em grupos;

- Durabilidade: os brinquedos e os materiais serão utilizados em coletivos infantis, com grande fluxo e número de crianças todos os dias durante várias horas. Fatores como a resistência do material, condições de manutenção e sua adequação para o uso em grupo devem ser considerados no momento da escolha;

- *Variedade: para possibilitar a ampliação do repertório das brincadeiras é preciso disponibilizar brinquedos e materiais:*

- *Diferenciados em tamanho, forma, textura, temperatura, odor, cor, peso e na sua composição: madeira, tecido, cortiça, evitando o uso exclusivo de material plástico;*
- *Que possibilitem múltiplas escolhas de temas nas brincadeiras simbólicas;*
- *Industrializados em bom estado de conservação, bem como de materiais não estruturados e de uso cotidiano,*
- *Conservação e higienização: todos os brinquedos e materiais devem estar em boas condições de uso, frequentemente higienizados e serem substituídos sempre que necessário.”*

(Padrões Básicos de Qualidade, 2015)

“Organização de materiais

Para os bebês, os materiais despertam o interesse pela experimentação através dos sentidos: o tato (textura, forma, peso), o olfato (diversos cheiros), a audição (guizos, sinos, chocalhos, objetos maleáveis que produzam sons ou barulhos), a visão (cor, forma, brilho, movimento), e mesmo o paladar (cuja exploração no espaço é mais limitada, mas possível), assim como materiais que permitam o estabelecimento de relações (objetos para abrir e fechar, objetos para empilhar, colocar dentro, emparelhar). (...) Os materiais, assim como a organização do espaço, devem provocar e favorecer essas ações.”

(Currículo Integrador, 2019)

Com relação à organização dos tempos na creche, os documentos do primeiro período são pouco claros, tanto quanto à sua organização cotidiana como quanto aos princípios que orientam a organização destes tempos. É possível inferir que o dia-a-dia dos bebês e crianças seja pautado em “atividades” propostas e guiadas pelas profissionais e em momentos de cuidado e descanso. Já os documentos do segundo período evidenciam algumas mudanças ao longo do tempo: o documento mais antigo apresenta orientações mais precisas sobre a organização do dia-a-dia das crianças, com “tarefas concretas e funcionais por meio de metodologias de ensino mais flexíveis e individualizadas(...)”. (Orientações Curriculares, 2007, p.22), enquanto os que se seguem buscam reafirmar a importância do respeito aos ritmos infantis, propondo três momentos principais da rotina (atividades centralizadas na professora, em pequenos grupos e livres) e chamando atenção aos momentos de transição entre atividades e o cuidado com os tempos de espera:

“Introduzir em Carga Horária:

- *Colocar música suave no berçário, durante meia hora diária. Usar rádio, gravador ou toca-fitas.”*

(Programação para Berçário, 1970)

“CRIANÇAS DE 2 A 6 ANOS:

Objetivo específico:

I – Preparar um clima positivo de expectativa para as mudanças em vias de se processar, através de informações transmitidas ao nível da compreensão da criança.

Estratégias:

- *Conversas informais, visitas às dependências da creche;*
- *Apresentação das pessoas e de suas funções;*
- *Apresentação das “coisas novas” (atividades, horários, materiais).”*

(AST.N1.1-223 19, 1970)

“Bebês de 15 a 21 meses:

- *Iniciar uma rotina de atividades pedagógicas (ver programação do maternal). Principalmente atividades artísticas, musicais e de linguagem;*
- *Intensificar a rotina das atividades pedagógicas, preparando as crianças para a sua ida para os grupos de maternal.”*

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“O professor cuida e educa uma criança com necessidades educacionais especiais quando ele:

- *estabelece rotinas diárias e regras claras para melhor orientar as crianças;*
- *garante o tempo que ela necessita para realizar cada atividade, recorrendo a tarefas concretas e funcionais por meio de metodologias de ensino mais flexíveis e individualizadas(...).”*

(Orientações Curriculares, 2007)

“O Tempo:

As decisões do professor sobre a tarefa de estruturar o roteiro diário de atividades podem considerar que:

- *começar o dia do grupo com a realização de um período relativamente curto de atividades diversificadas possibilita que cada criança chegue à instituição de educação infantil e vá se entrosando na turma (...). Isso requer do professor colocar à disposição das crianças nesse período materiais sugestivos (...) de modo que ele possa ter maior oportunidade para acolher convenientemente as que chegam;*
- *a escolha do horário de realização das atividades pode favorecer uma melhor organização das mesmas, o que torna a participação das crianças mais tranquila;*
- *o horário de saída pode ser precedido de um momento de envolver as crianças em guardar os objetos utilizados (...) e na avaliação do dia;*
- *a espera dos familiares deve ser um período de atividades igualmente planejado (...).”*

(Currículo Integrador, 2015)

“Organização dos espaços, materiais e gestão dos tempos

Dessa forma, propõe-se às Unidades Educacionais considerar:

- *a promoção de tempo necessário a bebês e crianças para viver suas experiências cotidianas, valorizando as oportunidades de expressão, interações e brincadeiras;*
- *a organização a gestão do tempo de formas diferenciadas de modo a contemplar três possíveis modos de gestão do tempo;*
 - *experiências cujo planejamento e gestão estão centralizado na educadora e no educador;*
 - *experiências diversificadas para a escolha de pequenos grupos cujo planejamento e gestão são compartilhados entre as crianças e a educadora ou o educador;*

- *experiências cujo planejamento e gestão são realizados pelas crianças, em situações que se configuram como tempo de livre escolha pelo brincar ou outra vivência que interesse às crianças.”*

(Currículo Integrador, 2015)

“DIMENSÃO 4 – Interações

(...) variedade, a consistência e a continuidade de experiências que meninas e meninos, sozinhos, em grupo ou com os adultos terão possibilidades de realizar. Cabe às educadoras e aos educadores estarem presentes nos momentos de brincadeiras e atentos à organização dos tempos, espaços e materiais disponíveis para interagir com os bebês e crianças(...).”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

“INDICADOR 6.2 - TEMPOS DESTINADOS ÀS DIFERENTES EXPERIÊNCIAS

6.2.2 Os momentos de transições de uma atividade para outra são pensados e organizados respeitando o tempo da criança e evitando longos períodos de espera?

6.2.3 O tempo de utilização de TV e vídeo é planejado considerando a ampliação do repertório cultural de bebês e crianças, evitando que fiquem expostos somente a estes recursos em detrimento de outras experiências?

6.2.4 O tempo do sono, alimentação, banheiro e higiene respeitam as necessidades e os ritmos biológicos dos bebês e das crianças?”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

De acordo com Barbosa (2006), as atividades presentes no cotidiano das creches são frequentemente “(...) organizadas com uma duração no tempo. A variabilidade do tempo de duração de uma atividade é definida por vários critérios, mas, principalmente, a importância dada a elas pelos adultos e a faixa etária do grupo em questão”. (BARBOSA, 2006, p.147). A concepção de “atividade” também parece se modificar, tanto do início da rede de creches diretas de São Paulo até a atualidade, quanto nos próprios documentos do segundo período. Nos documentos da década de 1970, assim como nos primeiros documentos do segundo período, o conceito implícito de “atividade” pode ser definido como uma ação planejada pelo adulto e feita *com* as crianças em um tempo por ele determinado. Neste contexto, nas orientações

(...) aparecem basicamente dois grandes grupos de atividades. Em um deles, estão aquelas práticas que se constituem em rituais de socialização e de cuidado e que utilizam parte expressiva do tempo da jornada na educação infantil, como momentos de entrada, do recreio, da alimentação e do sono. Em outro grupo, estão as atividades consideradas pedagógicas. (BARBOSA, 2006, p.167)

Já nos documentos mais recentes, parece emergir uma nova concepção de atividade, concebida como aquilo que o bebê decide fazer por si mesmo, fruto da livre exploração de um ambiente planejado e organizado pelo adulto, que não se refere à “qualquer fazer, mas o fazer que a criança realiza com satisfação, desejo, envolvimento,

participação. Assim, para que a atividade se constitua, não impomos o que fazer, mas oferecemos possibilidades de escolha às crianças”. (CURRÍCULO DA CIDADE, 2019, p.72). Sob essa perspectiva de atividade, Pikler afirma que o adulto deve

(...) assegurar ao bebê todas as condições materiais necessárias para a liberdade de seus movimentos, para que possa aprender e se exercite de uma maneira autônoma e espontânea (entre algumas outras circunstâncias, uma roupa adequada, espaço suficiente, um chão firme que não afunde com seu peso, etc.). (PIKLER, 2000, p.19)

Assim, as “atividades” cotidianas das crianças nas creches são retratadas em alguns trechos como:

“Bebês de 4 a 7 meses:

- *Dar à criança argolas de borracha, pequenos blocos, chocalho ou colher;*
- *Apresentar objetos manipuláveis, de formas geométricas simples e variados, coloridos, brilhantes;*
- *Levar à manipulação de objetos de texturas e formas diferentes;*
- *Dar à criança objetos que produzam sons variados;*
- *Dar brinquedos, borracha para morder.”*

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“Bebês de 8 a 14 meses:

- *Tentativa de jogos com bolas (grandes);*
- *Pequenas atividades em grupos: massa de modelar (simplesmente para apertar nas mãos), jogos de construções simples, tintas e pincéis;*
- *Canto com imitações;*
- *Apresentação planejada de odores e sabores variados (sal, pimenta, limão, flores, sabonete etc.)*
- *Solicitar para que ande, para frente, para trás, para o lado etc.”*

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“O professor cuida e educa uma criança com necessidades educacionais especiais quando ele:

- *organiza atividades diversificadas em sequências que possibilitem a retomada de passos já dados;*
- *estabelece rotinas diárias e regras claras para melhor orientar as crianças;*
- *estimula sua participação em atividades que envolvam diferentes linguagens e habilidades, como dança, canto, trabalhos manuais, desenho, etc., e promove-lhe variadas formas de contato com o meio externo. Quando trabalhamos com crianças surdas, devemos considerar que sua memória é principalmente visual (...). Portanto, se lhe oferecemos um objeto novo, devemos mostrá-lo e nomeá-lo, auxiliando-a a compreender seu significado;*
- *garante o tempo que ela necessita para realizar cada atividade, recorrendo a tarefas concretas e funcionais por meio de metodologias de ensino mais flexíveis e individualizadas(...).”*

(Orientações Curriculares, 2007)

“O Tempo:

Na organização do tempo nos CEIs e EMEIs, é importante que o professor:

- *organize roteiros de atividades diárias que contenham momentos: a. de atividades coletivas (entrada, saída, pátio, celebrações (...)); b. de cuidado físico (higiene, alimentação, repouso); c. destinados à realização de atividades diversificadas, brincadeiras e explorações realizadas em pequenos grupos ou individualmente (...); d. que privilegiam atividades coordenadas pelo professor (a roda de conversa, a hora da história,(...), etc.); e. onde as crianças podem participar livremente em atividades que elas mesmas iniciam (...);*
- *garanta a variedade e a regularidade das atividades ao longo do tempo, criando oportunidades para as crianças adquirirem maior familiaridade com algumas delas;*
- *organize as (...) diferentes modalidades como elas podem ocorrer: de maneira permanente (diário), de modo eventual, como seqüências de atividades ou como projetos.”*

(Orientações Curriculares, 2007)

“III – Como bebês e crianças aprendem?

O lugar do bebê e da criança no aprender

“Pelo tom de voz, pelo toque, pelo respeito aos tempos do bebê, pela disposição de objetos para sua escolha nos momentos de exploração livre (não dirigida), pela leitura atenta às necessidades e às linguagens, os adultos inserem os pequeninhos nos processos vividos.”

(Currículo Integrador, 2015)

“A convivência com a cultura escrita na Educação Infantil deve acontecer assim como a convivência com todas as outras 99 linguagens (Malaguzzi); todavia, não sob a forma de treino mecanizado e descontextualizado.”

(Currículo da Cidade, 2019)

“(…) para os bebês, o tempo pode ser dividido entre momentos de cuidado e momentos de atividade livre com objetos intencionalmente organizados pela(o) professora(or). Os momentos de cuidados como a higiene, alimentação e descanso, são momentos essenciais de educação e, por isso, devem ser realizados com tempo. Isso é possível enquanto os outros bebês brincam livremente com os objetos espalhados propositalmente ao seu redor. Para além dos momentos de cuidado, o tempo dos bebês pode ser livre. (...) Novamente, não é necessário que todos os bebês e crianças façam as mesmas atividades ao mesmo tempo.” (Currículo da Cidade, 2019)

Outras concepções que emergem das orientações referentes aos espaços, tempos e materiais, e cuja transformação se evidencia na comparação dos documentos das duas épocas são as acerca da ideia de bebê: como deve aprender, suas competências ao nascer, suas formas de comunicação e necessidade de acolhimento, etc. Os documentos do primeiro período, orientados pelas concepções higienistas e compensatórias da época acerca do papel da creche e da população por ela atendida, propõem práticas de caráter mais intervencionista, ações realizadas por adultos sobre os bebês para estimular seu desenvolvimento - predominam orientações como “*dar brinquedos*”, “*levar à sentar e engatinhar*”, etc. Evidencia-se, assim, uma concepção de bebê cujo desenvolvimento é

profundamente dependente do estímulo e da intervenção do adulto, que deve “desenvolver uma série de atividades que levem o aprendiz do ponto em que se encontra (comportamento inicial) para um ponto-alvo previamente definido (comportamento final)” (SÃO PAULO, 1978c, p.6).

No segundo período, a atenção direcionada aos tipos de materiais e sua disposição para favorecer a exploração autônoma e a atividade auto iniciada dos bebês evidenciam nos documentos orientadores uma concepção de bebê potente e capaz, que precisa de segurança afetiva e de cuidados de qualidade para que possa sozinho investigar os ambientes intencionalmente organizados pelos adultos. Sobre isso, Falk afirma que

Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário - além da relação de segurança - que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes. A intervenção do adulto, ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança (...). (FALK, 2004, p.35)

As concepções sobre a aprendizagem dos bebês, seu desenvolvimento e suas capacidades se evidenciam em alguns trechos como:

“Bebês de 4 a 7 meses:

- *Dar à criança argolas de borracha, pequenos blocos, chocalho ou colher;*
- *Levar à manipulação de objetos de texturas e formas diferentes;*
- *Dar à criança objetos que produzam sons variados;*
- *Dar brinquedos, borracha para morder;*
- *A partir do momento em que a criança começar a se locomover por iniciativa própria, colocá-la em espaços amplos, com objetos variados, espalhados pelo chão;*
- *Dar bolas grandes e coloridas para persegui-las ao engatinhar;*
- *Levar a criança a sentar e engatinhar em superfícies de texturas diversas: tapete, cama, concreto, gramas, madeira, areia, esteira etc”*

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“Bebês de 8 a 14 meses:

- *Prevenção de acidentes (queimaduras, cortes etc.) mais cuidado agora quando a criança já pode ir onde os objetos estão;*
- *Não castigar a criança quando pegar os objetos, pois ela precisa desta experiência para aprender forma, tamanho, consistência etc...;*
- *Dizer sempre à criança a posição em que ela está (ex. em cima de cadeira, ao lado, em baixo etc.);*
- *Apresentar objetos novos, nomeando-os.”*

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“Organização dos espaços, materiais e gestão dos tempos

Os materiais são diversos para que bebês e crianças explorem e se expressem por meio de diferentes linguagens e a gestão do tempo aconteça de forma variada para que bebês e crianças interajam entre si e exercitem a autonomia intelectual no planejamento, nas escolhas e na gestão do tempo.” (Currículo Integrador, 2019)

“Quando descobrimos que bebês e crianças são potentes e capazes de aprender como sujeitos ativos e criadores, passamos a questionar as formas e atitudes que orientaram a organização do trabalho escolar ao longo da história. Por que as crianças precisam fazer ou andar em filas? Por que precisam executar as mesmas tarefas ao mesmo tempo?(...) Se o desenho, a dança, os gestos e a fala são formas de expressão, o que as crianças expressam quando repetem o que propomos?” (Currículo da Cidade, 2019)

“Qual é, então, o lugar que a brincadeira ocupa na Educação Infantil? Pelo que viemos discutindo, nem abandonada que dispense a figura da(o) professora(or), nem tão dirigida que deixe de ser brincadeira para tornar-se obrigação. (...) é importante oferecer às crianças ocasiões para explorar e experimentar diferentes possibilidades e modos de interpretar os espaços, os mobiliários e os materiais. (...) devem brincar sempre e muito em todos os espaços possíveis, resguardada a sua segurança, com materiais acessíveis dentro e fora da sala de referência.” (Currículo da Cidade, 2019)

As orientações do primeiro período referentes à organização dos espaços da creche são poucas e se dirigem mais ao posicionamento de mobiliários e “estímulos visuais”. É interessante notar que há uma ênfase na importância da exploração da área externa da escola e nos passeios na rua, que permanece desde os primeiros documentos até os mais recentes. Os documentos orientadores do segundo período se dedicam à organização dos espaços considerando as crianças com necessidades especiais e acessibilidade e têm foco nos critérios e conceitos que devem ser considerados nesta organização. Como afirma Oliveira,

O que se deve perguntar é se o arranjo existente condiz com a proposta pedagógica da instituição e vice-versa. Não basta organizar a sala em “cantinhos”, se nela persistir uma pedagogia centrada nas instruções do professor. Muitas vezes o espaço busca impedir a movimentação das crianças e a interação entre elas. Outras vezes, embora não seja esta a intenção das professoras, a organização do espaço termina por promover brigas ou outras formas de comportamentos considerados como indisciplina. (OLIVEIRA, 2011, p.197)

Há uma ênfase na importância do cuidado com as imagens e objetos expostos nos ambientes da creche, tanto no que diz respeito à representatividade de todas as crianças e adultos quanto à garantia de que as produções das crianças e as culturas infantis sejam visibilizadas (em detrimento das tradicionais decorações com motivos “infantis”). Nos documentos mais recentes é também possível identificar o

questionamento de outras tradições consolidadas nas creches, como o uso de berços para o repouso, lousas nas paredes e a indicação da importância da livre circulação dos bebês e crianças entre os espaços internos e externos da escola.

Nos trechos a seguir, é possível identificar estas observações:

“Utilizar o horário de sol para passeio com as crianças pela creche ou mesmo fora dela. Passear com 1 só criança por dia, durante 2 vezes por semana e nos demais dias, brincar com as crianças de bola, brincar com 1 bacia de água, conversar com elas, distraí-las.”

(Programação Para Berçário, 1970)

“Bebês de 0 a 3 meses:

- *Colocar no berçário objetos variados no campo visual, próximo ao berço;*
- *Variar, pelo menos semanalmente, os estímulos apresentados (troca-se os objetos pelos berços);*
- *Variar a posição do berço semanalmente.”*

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“Levá-la, sempre que possível, para passeios ao ar livre.”

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“Dar oportunidade para a criança subir em planos diferentes.”

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“O professor cuida e educa uma criança com necessidades educacionais especiais quando ele:

- *(...) estrutura os ambientes de aprendizagens de modo a proporcionar-lhe condições para participar de todas as propostas para as demais crianças garantindo-lhe condições para interagir com os companheiros e com ele, professor;*
- *prepara o espaço físico de modo que ele seja funcional, possibilite locomoções e explorações; qualquer mudança no espaço físico necessita ser comunicada e vivenciada pela criança que não enxerga para que ela possa reelaborar seu mapa mental do ambiente.”*

(Orientações Curriculares, 2007)

“O Espaço:

Uma forma hoje recomendada para a estruturação do espaço é pela organização nos locais de aprendizagem de áreas circunscritas e arrumadas para a realização de determinada atividade. Assim, seriam organizadas em cada sala do CEI ou EMEI áreas de biblioteca, de faz-de-conta, de pintura, de construção, de música, de teatro, de atividades (jogos) na mesa, de informática (nas unidades que contam com computadores nas salas). Esses cantinhos podem ser fixos ou arrumados a cada dia, segundo a programação do professor ou as sugestões das crianças.”

(Orientações Curriculares, 2007)

“As atividades propostas às crianças podem se efetivar em diferentes locais e se estender à rua, ao bairro e à cidade.”

(Orientações Curriculares, 2007)

“Os espaços físicos/ambientes

Os ambientes devem ser planejados com cuidado, criticidade, criatividade e em consonância com a proposta pedagógica da Unidade Educacional, de forma a assegurar:

- *Flexibilidade para organização de novas experiências;*
- *Respeito ao ritmo e à individualidade de cada bebê e criança;*
- *Multiplicidade de materiais, objetos e brinquedos ao alcance dos bebês e crianças;*
- *Interações e participação de todos os bebês e crianças, entre si e com os adultos;*
- *Movimentação ampla e experiências entre crianças da mesma idade e de idades diferentes;*
- *Escolha, decisões e pensamento das crianças, caracterizando o desenvolvimento de sua autonomia;*
- *Recolhimento e individualidade, descanso, momentos para experiências coletivas ou em pequenos grupos;*
- *Decoração e mobiliário que respeitem e representem a diversidade humana, levando em consideração, sobretudo, os aspectos étnico-raciais e de gênero, no cotidiano das Unidades Educacionais, e a autonomia e autoria das crianças;*
- *Ambientes limpos, com conforto térmico e acústico;*
- *As marcas da construção da cultura infantil.”*

(Padrões Básicos de Qualidade, 2015)

“Organização dos espaços, materiais e gestão dos tempos

“(…) ampliação dos espaços simbólicos de aprendizagem para além da sala de aula e, ao mesmo tempo, uma nova forma de ocupar esses espaços concebendo maneiras diversas de dispor berços, carteiras e lousas tendo em vista a proposta pedagógica. Dessa maneira, a própria necessidade de berços, carteiras e lousas pode ser questionada e ressignificada, conforme as experiências de aprendizagem que se pretende garantir aos bebês e crianças.”

(Currículo Integrador, 2015)

“INDICADOR 2.3 - Autoria, participação e escuta na documentação e avaliação

2.3.3 As fotos, filmagens, escritas, painéis e outras formas de registros revelam os interesses, sugestões, decisões e ideias dos bebês e das crianças?”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

“É importante assegurar a possibilidade de as crianças entrarem e saírem autonomamente do prédio, porque isso potencializa as conexões, relações e interações que elas estabelecem entre os diferentes espaços e cenários. As brincadeiras requerem espaço e tempo para que aconteçam.”

(Currículo da Cidade, 2019)

Nos documentos do segundo período emerge também uma imagem do papel do adulto, que nos documentos do primeiro período permanecia apenas implícita – possivelmente pelo fato de que as responsáveis diretas pelos bebês (pajens) não possuem formação específica para o trabalho na creche e serem orientadas por professoras que não atuavam junto aos bebês, como fica evidente no trecho à seguir:

“Em caso da creche não possuir professora, para melhor assimilação da pajem no que diz respeito às atividades a serem desenvolvidas no berçário, usar todas as sugestões de Estimulação de Crianças (Visual, Auditiva, Tátil, Desenvolvimento Motor, Orientação Espacial e Temporal, Expressão Oral; além dos cuidados com a criança) como se fossem “PENSAMENTOS DO DIA”, colocando-as em tiras de cartolina e afixando-as na parede do Berçário, porém UMA por dia, devendo serem trocadas diariamente.”
(Programação Para Berçário, 1970)

A atuação das educadoras no segundo período aparece nos documentos analisados como fundamental na organização do cotidiano da creche, mas não como o centro de toda a atividade escolar. A função das professoras se pauta na observação dos bebês, na seleção de materiais, disposição destes no ambiente, organização de propostas e tempos para a exploração livre e os cuidados com o corpo. Oliveira afirma que na

(...) organização de ambientes promotores de aprendizagem, o professor deve estruturar esses elementos e, em especial, criar condições para a ocorrência de interações e ajustar suas ações de cuidado e apoio nas diversas atividades que viabiliza para as crianças, considerando-as como sujeitos ativos, inteligentes e capazes de construir crescente autonomia. (OLIVEIRA, 2012, p.111).

É possível notar estas idéias acerca do papel do adulto na creche nos seguintes trechos dos documentos mais recentes:

“d) O professor: mediador da criança em sua aprendizagem:

A mediação do professor se faz à medida que (...) age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis.”
(Orientações Curriculares, 2007)

“Para apoiar o desenvolvimento da criatividade das crianças no brincar, o professor necessita:

- *ter em mente que, para a criança envolver-se em brincadeiras, ela necessita sentir-se emocionalmente bem no espaço que ocupa e na relação com os adultos e as outras crianças presentes, e precisa querer brincar;*
- *lembrar que a criança brinca no seu dia-a-dia, não apenas nos minutos destinados ao parque (...);*
- *organizar oportunidades para a realização de brincadeiras diversificadas segundo os interesses de diferentes grupos, deixando as crianças circularem pelos ambientes e envolverem-se em diferentes tipos de jogos;*
- *garantir oportunidade para a criança brincar isoladamente e em grupos, com parceiros da mesma idade e de idades diferentes (não apenas os da sua própria turma), de forma livre ou mediada pelo professor;*
- *incentivar a autonomia das crianças na organização de materiais e na criação de cenários, enredos e papéis para brincar;*
- *disponibilizar objetos, indumentárias e outros elementos que apóiem as crianças a imitar situações da vida cotidiana (...);*

- *criar condições para que as brincadeiras possam ocorrer no interior do prédio, em sua parte externa, ou no campinho gramado ou praça, vizinhos ao CEI, creche ou EMEI;*
- *apoiar a ampliação do repertório de brincadeiras e a diversidade de possibilidade de brincar das crianças, além do faz-de-conta: jogos de regras, brincadeiras cantadas, jogos de tabuleiro, entre outros.”*

(Orientações Curriculares, 2007)

“Explorar o mundo pelo movimento:

A área externa geralmente oferece uma série de desafios motores que são diariamente explorados pelas crianças. (...) É importante, entretanto, que esse espaço receba regularmente intervenções do professor, para que se transforme e se torne ainda mais instigante para as crianças. Alguns materiais simples – como cordas, pneus e tecidos – podem criar novos desafios corporais e enriquecer o ambiente com fantasia e encanto.”

(Orientações Curriculares, 2007)

“Conversas em grupo/Situações de comunicação informais:

Cabe ao professor organizar os propósitos das rodas de conversa que ele coordena: evitar as falas estereotipadas, os revezamentos e o coro, disparar novos assuntos para discutir e trocar idéias com as crianças, puxar uma conversa interessante, curiosa, que dê às crianças vontade de saber, perguntar, contar etc.”

(Orientações Curriculares, 2007)

“O lugar do professor/professora

Educadoras e educadores são, portanto, responsáveis pela organização da vida de bebês e crianças nas Unidades Educacionais de modo a provocar sua formação como cidadãos de direitos. Nesse sentido, são responsáveis por repensar os tempos e espaços na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, questionando as organizações convencionais que tendem a posicionar as crianças umas atrás das outras, executando as mesmas tarefas ao mesmo tempo num disciplinamento de mentes e corpos. Em seu lugar, cabe propor novas experiências que favoreçam interações e conhecimento do mundo na perspectiva de formação de inteligências plenas e personalidades solidárias.”

(Currículo Integrador, 2015)

“INDICADOR 3.1 – Bebês e crianças construindo sua autonomia

3.1.3 As educadoras e os educadores incentivam os bebês e as crianças a escolherem brincadeiras, brinquedos e materiais, diariamente?

3.1.4 As educadoras e os educadores consideram em sua prática cotidiana como e onde os bebês e as crianças preferem brincar, com quais tipos de materiais e o que eles buscam quando brincam, respeitando seus ritmos e interesses?”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

“DIMENSÃO 5 – Relações étnico-raciais e de gênero

5.1.3 As educadoras e educadores ao proporem experiências para os bebês e as crianças, tais como jogos, brincadeiras, arte, culinária, filmes, livros, músicas e danças, estimulam novos conhecimentos e visões sobre as culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes, considerando que todos os povos produzem cultura e conhecimento?

5.1.4 As educadoras e educadores organizam vivências e estimulam experiências onde as crianças possam brincar sem que haja distinção entre brinquedos/brincadeiras de meninos e meninas?”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

“As interações que propomos para bebês e crianças na UE devem permitir que sejam sempre protagonistas, o que significa dizer que bebês e crianças devem estar sempre ativos, sempre em atividade. Por atividade entende-se um fazer que envolve a criança como um todo: seu corpo, sua mente e suas emoções. Por isso, ‘atividade’ não indica qualquer fazer, mas o fazer que a criança realiza com satisfação, desejo, envolvimento, participação. Assim, para que a atividade se constitua, não impomos o que fazer, mas oferecemos possibilidades de escolha às crianças.”

(Currículo da Cidade, 2019)

“Sabemos que a UE se empenha para adotar uma atitude permanente de escuta quando as produções infantis realizadas sem a mão da(o) professora(or) para “melhorá-las” são valorizadas e têm um espaço de destaque nas paredes na altura das crianças, e quando as suas iniciativas são acolhidas na organização das salas, de festividades ou eventos realizados na escola.”

(Currículo da Cidade, 2019)

“(…) não apenas as crianças e os bebês são protagonistas: os adultos também o são. Eles organizam as condições adequadas para promover o protagonismo dos bebês e das crianças: intencionalmente organizam os espaços — desde o banheiro até o refeitório — para promover a atividade interessada de bebês e crianças, orientam o uso do tempo e estabelecem relações com bebês e crianças e entre eles, de modo a favorecer a exploração, a curiosidade e a descoberta das pessoas e do mundo ao redor. (...) são responsáveis por repensar os espaços, os materiais e os seus usos tradicionalmente presentes na escola.”

(Currículo da Cidade, 2019)

Um dos pontos divergentes entre os dois períodos que chama a atenção e cujo debate se desenvolveu ao longo de décadas na área da educação é a presença das datas comemorativas nos calendários (e portanto nos currículos) das creches. Os documentos da década de 1970 chegam a listar datas adequadas para serem celebradas nas unidades, enquanto os documentos de 2007 em diante questionam não só a natureza das datas tradicionalmente comemoradas, mas a própria necessidade e relevância destas celebrações no cotidiano escolar:

“Sugestão de Estimulação Ambiental:

Usar as datas comemorativas (as principais):

- Janeiro – Início do ano (verão)/Comemoração de São Paulo;
- Fevereiro – Carnaval;
- Março – Semana da Alimentação Escolar;
- Abril – Páscoa/Dia do Índio/*Saúde;
- Maio – Dia do Trabalho/Dia das Mães;
- Junho – Festas Juninas/Semana de Educação contra incêndios;
- Julho – Inverno/Mês das Comunicações;
- Agosto – Dia do Soldado/Família;
- Setembro – Primavera/Conservação do solo/*Semana dos Bons Dentes;
- Outubro – Dia da Criança/Dia dos Animais/Semana da Aviação;
- Novembro – Meios de Transporte;

- Dezembro – Natal.”
(Programação Para Berçário, 1970)

“A Unidade Educacional está atenta se em seu calendário, nas ações pedagógicas e na rotina, não são realizadas orações, rituais e comemorações de nenhuma religião garantindo a não violação do direito à liberdade religiosa dos bebês, crianças e suas famílias/responsáveis?”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

“Quando escutamos os bebês e as crianças e consideramos as suas vontades de saber, não precisamos mais lançar mão de temas que preencham o seu tempo na escola sem promover o seu desenvolvimento cultural. (...) não precisamos e nem podemos organizar o currículo por datas comemorativas.”

(Currículo da Cidade, 2015)

3.2.5. Saúde Física e Desenvolvimento Integral

Em seguida, o Quadro 8 destina-se a apresentar os dados coletados que dizem respeito às orientações quanto à **saúde física e desenvolvimento integral** das crianças

Quadro 8: Orientações aos professores relativas à **saúde física e desenvolvimento integral** das crianças

| Orientações relativas à saúde física e desenvolvimento global | |
|--|--|
| 1970 – 1980 | 2007 - 2019 |
| <p>Tomar conhecimento sobre as principais fases de Desenvolvimento da Criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 0-3 meses – Firmar a cabeça; • 3-6 meses – Firmar as pernas; • 6 meses – Sentar; • 7 meses – Engatinhar; • 9 meses – Ficar em pé; • 12 meses – Andar. <p>(Programação de Berçário, p.3)</p> | <p>Parte 1 - Princípios básicos: c) Todos iguais, apesar de diferentes: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: O professor cuida e educa uma criança com necessidades educacionais especiais quando ele:</p> <p>realiza uma avaliação processual que acompanhe sua aprendizagem com base em suas capacidades e habilidades, e não em suas limitações, assim como para qualquer criança. Crianças com deficiência visual devem desenvolver a formação de hábitos e de postura, destreza tátil, sentido de orientação e reconhecimento de desenhos, dentre outras habilidades.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.22-23)</p> |
| <p>DESENVOLVIMENTO MOTOR Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer exercícios leves com as diferentes partes do corpo da criança, durante 10 minutos diários – utilizar o manual de ginásticas com a criança, em anexo; • Movimentar as partes do corpo da criança, acompanhado de músicas, sílabas cadenciadas, nomes das partes do corpo, | <p>Parte 1 - Princípios básicos: e) A construção de parcerias com as famílias:</p> <p>Os momentos de ajudar as crianças a deixar as fraldas, a aprender a gostar de narrativas de histórias, as orientações relativas a formas de se cuidar de animais, a fortalecer sua auto-imagem combatendo preconceitos são alguns exemplos de situações que exigem ações sintonizadas da instituição de educação infantil e da família.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar objetos para a criança para preensão; • Dar massa de modelar (farinha de trigo) para a criança apertar nas mãos; • Dar à criança jogos de construção, encaixes, vasilhas, etc.; • Berçário Maior: Dar uma sacola ou caixa cheia de objetos para a criança pôr ou tirar; • Berçário Maior: Dar à criança lápís de cera e papel, para que possa rabiscar; <p>Observações :</p> <ul style="list-style-type: none"> • I (individual) – Colocar o bebê de bruços durante um período de tempo, quando estiver acordado (a partir de um mês), para firmar a cabeça; • I – Quando colocar a criança de bruços, brincar com ela balançando algo em sua frente; • I – Recostar a criança em um travesseiro alto para ela enxergar ao redor e para treinar o comportamento de sentar; • G (grupo) – A partir do momento em que a criança começar a se locomover sozinha, colocar objetos variados espalhados pelo chão e em espaços amplos; • I – Nos espaços amplos ativar os estímulos para que a criança possa engatinhar (7 meses); • I – Dar bolas grandes e coloridas para a criança perseguir ao engatinhar. <p>(Programação Para Berçário, p.3-4)</p> | <p>(Orientações Curriculares, p.25)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • I – Colocar barras, cadeiras e outros objetos fixos que darão apoio para a criança levantar e tentar os primeiros passos (9 meses); • I – Permitir que a criança suba e trepe em diferentes planos, mantendo vigilância; • I – Permitir o treino para comer sozinha; • I - Berçário Maior: Iniciar o controle dos esfíncteres anais (não mais que 10 minutos).” <p>(Programação Para Berçário, p.10)</p> | <p><u>Parte 1 – Orientações Gerais:</u> <u>Interações e Relações:</u></p> <p>O professor pode ajudar a criança nesse período [de adaptação] ao acolhê-la, dando-lhe colo quando necessário e buscar compreender suas reações de choro, inapetência, sono excessivo ou falta de sono ou, por vezes, um adoecimento, que são sinais de que a criança percebeu que houve a introdução de algo significativo, embora estranho, em sua vida.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.31)</p> |
| <p>ESTIMULAÇÃO AUDITIVA Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I – Rasgar, amassar e picar papel perto da criança e oferecer à ela para que possa manipulá-lo. Ex.: jornal, papel comum, papel | <p><u>Parte 1 – Orientações Gerais:</u> <u>O Espaço:</u></p> <p>(...) [a organização do espaço] é particularmente importante para as crianças com alguma deficiência. A ordem nos equipamentos, sua</p> |

| | |
|--|--|
| <p>de revista, etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> • I – Fazer sons ou ruídos com instrumentos diversos: sino, campainha, chocalhos, tamborzinho, potinhos de danone com areia ou feijão; panela com tampa, latinha, martelo, etc; • I – Dar à criança objetos e instrumentos variados, para que ela mesma produza sons ou ruídos. Usar os instrumentos acima citados; • I – Movimentar as partes do corpo da criança acompanhando os movimentos de rimas, canções ou sílabas. Ex.: nome da criança, objeto de uso, etc.; <p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I – Procurar oportunidades de conversar com a criança, não só quando a alimenta ou cuida de sua higiene, mas em todas as situações que estiver em contato com ela; • I – Sempre que conversar com a criança usar palavras simples, falar devagar e bem claro; • I – Imitar todo som, palavra ou balbúcio emitido pela criança; • G – Apresentar os objetos de estimulação auditiva, distribuídos com todo o aproveitamento espacial, ou seja: em cima, em baixo, à esquerda, à direita, à frente, atrás, do lado, da criança ou dos objetos próximos à ela; <p>(Programação Para Berçário, p.11)</p> | <p>permanência em determinadas posições nos locais, por exemplo, dão sentido de continuidade às crianças cegas que se localizam por coordenadas ambientais muito sutis e variadas. Em contrapartida, é importante que periodicamente o espaço apresente algumas novidades e que as crianças sejam preparadas para incluí-las em suas ações.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.33)</p> |
| <p>ESTIMULAÇÃO TÁTIL Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • G – Colocar meias de nylon compridas nos berços para serem esticadas e puxadas. (além do horário de atividade, fazer sempre que possível; • G – Levar a criança a sentar, engatinhar ou andar em superfícies de diferentes texturas. Ex.: tapete, cimento, cama, grama, madeira, areia, ladrilho, esteira, quadrado, etc.; <p>(Programação Para Berçário, p.13)</p> | <p>Parte 2 – c) Experiências de exploração da linguagem corporal: Explorar o mundo pelo movimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (...) o professor propõe desafios corporais adequados às competências motoras de seu grupo de crianças, de modo que elas possam percorrê-los com relativa autonomia e assim experimentar e exercitar suas competências motoras e de orientação espacial, sempre de modo a ampliá-las. • No berçário, é preciso considerar que o simples fato de conhecer e ampliar as possibilidades do seu corpo é uma atividade bastante prazerosa para as crianças. É por isso que elas são capazes de repetir incessantemente movimentos aparentemente sem valor funcional pelo simples prazer de exercitar uma nova conquista motora, o que se dá, por exemplo, quando o professor lhes permite que virem e desvirem em um colchonete com outras |

| | |
|--|--|
| | crianças, tentando alcançar objetos. (Orientações Curriculares, p.67) |
| <p>ORIENTAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I – Colocar obstáculos, para que a criança engatinhe até alcançar os objetos, porém obstáculos fáceis de serem contornados; <p>Observações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • I – Levar a criança a passar ao ar livre (pela creche ou fora dela), fazendo um rodízio entre as crianças. Coloque as crianças de frente durante o passeio; • I – Deixar que a criança se dirija para o objeto que deseja alcançar, ao invés de entregá-lo à mesma; • I – Solicitar para que a criança ande para frente, para trás, para o lado, para a esquerda, etc.; • I – Dar oportunidades para a criança trepar em diferentes planos; <p>(Programação Para Berçário, p.14)</p> | <p><u>Parte 2 – c) Experiências de exploração da linguagem corporal:</u> <u>Explorar o próprio corpo pelo movimento:</u></p> <p>O uso do espelho, desde o berçário, é um recurso importante para as crianças se reconhecerem, percebendo e identificando a imagem refletida como “sua”. Para que isso aconteça, é importante o apoio do professor, ao identificar a imagem com o nome da criança e descrever-lhe as características corporais e as diferentes partes do corpo refletidas no espelho.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.69)</p> |
| <p>CUIDADOS COM A CRIANÇA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante a mamada, não deixar a criança dormir, para não engasgar; • Quando segurara a criança, apoiar sua cabeça (especialmente até os 4 meses); • Tomar cuidado quando a grade do berço estiver abaixada; • Não forçar a criança a ficar em pé ou andar antes da hora; • Não excitar a criança antes de dormir; • Não deixar objetos perigosos (objetos duros, pontudos ou pequenos demais), ao alcance da criança, quando a pajem não estiver perto; • Cobrir tomadas elétricas com esparadrapo ou fita isolante ou fita crepe; • Cuidado com as escadas; • Examinar os pés e a maneira como a criança anda, para proporcionar sapatos que protejam seus pés sem causar defeito ou desconforto; • Oferecer água com bastante frequência, nos intervalos das refeições; • Sempre que possível, deixar a criança fora dos berços ou quadrados; • Oferecer a criança ambiente calmo, | <p><u>Parte 2 – c) Experiências de exploração da linguagem corporal:</u> <u>Expressar/interagir pelo movimento:</u></p> <p>(...) oportunidades especialmente pensadas e planejadas para a exploração do mundo e do seu corpo, e para expressar-se e interagir pelo movimento. A organização de seqüências para o aprendizado de determinado repertório de brincadeiras, danças, planejado para o avanço de determinadas competências corporais, também é importante, de forma que a criança possa, gradativamente e sucessivamente, ampliar as competências motoras ligadas à determinada prática, como um jogo ou um estilo de dança.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.72)</p> |

| | |
|---|--|
| <p>ventilado e limpo e com penumbra, durante o repouso;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar cuidado quanto à limpeza dos objetos de uso da criança, brinquedos, roupas e outros materiais a serem manipulados por ela, etc.; <p>(Programação Para Berçário, p.15)</p> | |
| <p><u>Orientações ao Atendimento da Criança Doente na Creche</u></p> <p><u>a) Resfriado</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pingar soro Fisiológico (água e sal) três gotas em cada narina, duas vezes por dia e antes de cada mamada, se necessário (o soro deverá ser preparado a cada dois dias); • Xarope: expectorante ou Iodeto de Potássio, quando apresentar tosse; <p><u>dosagem</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • crianças até 6 meses - ½ colher de chá a cada 8 horas; • crianças de seis meses até três anos - uma colher de chá a cada 8 horas; • crianças de três meses em diante - uma colher de sobremesa a cada 8 horas. • Repouso e hidratação; • Novalgina (quando apresentar febre) - uma gota por quilo de peso a cada seis horas; <p><u>observações</u> se a criança apresentar febre por mais de 1 dia encaminhá-la ao Centro de Saúde ou ao Posto de Saúde.</p> <p><u>c) Assaduras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Banho geral diariamente, enxugar bem e passar mercúrio cromo; • Sempre que a criança estiver molhada, lavar bem os genitais com água e sabão e trocar as fraldas; • Tirar a fralda e expor a assadura durante o banho de sol. <p>Se com estes cuidados não melhorar dentro de dez dias, ou então piorar, a criança deverá ser encaminhada ao Centro de de Saúde ou ao Posto de Saúde.</p> <p>Não usar talco, hipoglós, óleo ou outra pomada, a não ser com indicação médica.</p> <p>(AST.N1.1 - 223 1, p.17-18)</p> | <p><u>Parte 3 – d) Experiências de exploração da linguagem verbal:</u></p> <p><u>Comunicar-se no cotidiano:</u></p> <p>Não se deve esperar que os bebês cresçam para conversar com eles, para apresentar-lhes o mundo pois isso acontece desde muito mais cedo do que o senso comum imagina. Minimizar e infantilizar a expressão verbal pode afastá-los do contato com a complexidade da língua tal como se apresenta entre os adultos. (...) O professor deve manter-se atento aos balbucios iniciais das crianças e ajuda-las a organizar seus primeiros pedidos, observações, relatos e memórias, para que elas possam pouco a pouco expressar oralmente seus desejos, sentimentos.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.80)</p> |
| <p><u>11. Orientação sobre Medicamentos</u></p> <p>Vitamina D - 400-800 Unidades Iniciar a partir de vinte dias de idade, Administrar, diariamente, a todas as crianças de vinte dias até vinte e quatro meses.</p> <p>Gluconato Ferroso Iniciar a partir do sexto mês de idade: a. administrar inicialmente para todas as crianças que freqüentam a creche durante dois meses;</p> | <p><u>III - Organização do tempo, espaço físico/ ambientes e interações</u></p> <p><u>Os espaços físicos/ambientes</u></p> <p>O ambiente é um importante elemento curricular, revelador de concepções pedagógicas, podendo configurar-se como espaço de respeito à potência infantil ou de confinamento e</p> |

| | |
|--|---|
| <p>b) administrar durante dois meses para todas as crianças novas (recém-admitidas), iniciando na primeira semana de sua admissão.</p> <p><u>dosagem:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - de seis meses a três anos - uma colher de chá às 9:00h - de três anos a cinco anos e onze meses - duas colheres de chá, uma às 9:00h e outra às 14:00h. <p><u>Soro Fisiológico</u> Pingar duas gotas em cada narina duas vezes por dia em todas as crianças no inverno ou sempre que houver infecções de vias aéreas superiores.</p> <p><u>modo de preparar:</u> Um copo de água de 150ml, ferver por três minutos, colocar uma colher de café de sal e ferver por mais dois minutos. Preparar a cada dois dias.</p> <p>(AST.N1.1 - 223 1, p.23-24)</p> | <p>passividade, de momentos prazerosos ou do contrário. Pode se transformar em um espaço de contenção, sobretudo quando em nome da segurança são inviabilizadas as diferentes interações que ocorrem nesse espaço, entendido como ambiente de liberdade. Segundo Faria (2003), os ambientes, mesmo sendo seguros, não devem impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos ali existentes.</p> <p>(Padrões Básicos de Qualidade, p.20)</p> |
| <p><u>C – Bercários</u> 1. Cuidados com as crianças</p> <p>1.3. <u>Banho de Sol:</u> Diariamente pela manhã (8:00 - 10:00h), iniciando gradativamente, deixando a criança no máximo quinze minutos. As crianças que tiverem problemas de assaduras, retirar a fralda e expor o local.</p> <p>1.4. <u>Controle de Esfíncter:</u> Iniciar somente com quinze meses e começar com o controle anal. Colocar a criança durante quinze minutos, no máximo, na hora da troca da manhã e após o repouso.</p> <p>(AST.N1.1-223 1, p.26)</p> | <p><u>IV - Ações que podem concretizar essas concepções e princípios</u></p> <p>As educadoras e os educadores são essenciais nesse processo vivido por bebês e crianças, mas não podem substituir as crianças em suas experiências e descobertas. Nesse sentido, se colocam ao lado dos bebês e das crianças, organizando as condições para que participem ativamente das experiências, promovendo sua curiosidade, ouvindo seus desejos de conhecimento, instigando novos interesses de experiências e descobertas.</p> <p>(Currículo Integrador, p.44)</p> |
| <p><u>D – Maternal</u> 1. Cuidados com as crianças 4. Controle de esfíncter para Mini-grupo: Duas vezes por dia: após o café da manhã e após o repouso. Deixar a criança somente quinze minutos.</p> <p>(AST.N1.1-223 1, p.30)</p> | <p><u>IV - Ações que podem concretizar essas concepções e princípios</u></p> <p><u>Brincar: condição para o desenvolvimento humano</u></p> <p>É durante a brincadeira de papéis que meninos e meninas desenvolvem sua personalidade por meio do aprendizado do controle da vontade e do colocar-se no lugar de outra pessoa. Além disso, exercitam a função simbólica da consciência (a capacidade de usar um objeto para representar outro, capacidade essencial à apropriação da cultura escrita), exercitam e aperfeiçoam a linguagem oral e o pensamento, além da percepção dos papéis sociais e da capacidade de planejar ações, de negociar com as outras crianças e de dimensionar a passagem do tempo.</p> |

| | |
|---|--|
| | (Currículo Integrador, p.58) |
| <p>Área: MOTRICIDADE</p> <p>Objetivo: Treinar a coordenação motora geral e a motricidade fina para o bom desenvolvimento integral e a prontidão para a alfabetização.</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aulas de ginástica rítmica; • Exercícios Psico-Motores; • Linha de equilíbrio; • Jogos em geral; • Atividades de criação; • Atividades de vida prática – dar laços, abotoar, etc., lavar as mãos, pentear os cabelos, escovar os dentes, varrer o chão, lavar seus utensílios, guardar material usado, lavar roupa, servir a mesa, etc. <p>(AST.N1.1-223 19, p.3)</p> | <p><u>DIMENSÃO 3 - Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias</u></p> <p><u>INDICADOR 3.1 – Bebês e crianças construindo sua autonomia</u></p> <p>3.1.2 As educadoras e os educadores cotidianamente destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que os bebês e as crianças vivenciem desafios corporais?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.38)</p> |
| <p>Área: MOTRICIDADE</p> <p>Objetivo: Treino de: organização e localização espacial.</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos com ordem para assumir diferentes posições; • Jogos para se dirigirem para locais pré-determinados; • Marchar entre obstáculos, segundo ordens: para trás, para frente, para baixo, para cima, etc.; • Dramatização; • Limitações de planos: horizontal, vertical. <p>(AST.N1.1-223 19, p.3)</p> | <p><u>DIMENSÃO 4 – Interações</u></p> <p>É importante respeitar o ritmo e os tempos de desenvolvimento de cada bebê e criança, reconhecendo as diferenças individuais, estimulando o respeito à diversidade.</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.42)</p> |
| <p>Área: LINGUAGEM</p> <p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver a linguagem abstrata; 2. Incentivar o desenvolvimento da boa pronúncia; 3. Desenvolver e enriquecer o vocabulário; 4. Treinar a capacidade de raciocínio; 5. Levar a criança a perceber o valor instrumental da linguagem; 6. Levar à sustentação do pensamento; 7. Desenvolver a comunicação através do diálogo, como fator socializante; 8. Dar oportunidade para que a criança se expresse, com clareza, desembaraço, correção e espontaneidade; 9. Dar oportunidade para que a criança, desenvolva relações de causa e efeito; 10. Levar a criança a desenvolver um estilo pessoal e criativo de expressão. <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hora das Novidades; • Conversas informais, • Dramatização; | <p><u>DIMENSÃO 7 – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo</u></p> <p>Cuidado que não se restringe à saúde física, mas também à afetiva e intelectual. (...) A saúde e o bem-estar dependem tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva, e dos cuidados fisiológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos (...). A atitude reflexiva dos educadores nos momentos do cuidar implica a consciência de sua indissociabilidade com o ato de educar e do direito dos bebês e das crianças a um contexto humano marcado por relações de respeito mútuo, aconchego, cuidado e enriquecimento cultural.</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.53)</p> |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Roda de Estórias; • Exercícios Foniátricos; • Repetição de palavras; • Associação de idéias livres; • Conhecimento dos nomes de pessoas ou objetos; • Descrição de gravuras, • Teatro de Fantoches; • Situação – Problema; • Séries de jogos de expressão, raciocínio e compreensão; • Conversas ao telefone. <p>(AST.N1.1-223 19, p.4)</p> | |
| <p>Área: MATEMÁTICA</p> <p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver o raciocínio lógico da criança; 2. Dar noções de comparação, ordenação e classificação; 3. Reconhecer os principais sólidos geométricos; 4. Dar condições para utilização dos conceitos desse vocabulário matemático em situações reais de vida; 5. Iniciar a noção informal de: conjunto, elemento, quantidade. <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de comparação, ordenação, e classificação com diversos materiais concretos e blocos lógicos; • Exercícios levando a criança a estabelecer correspondência perfeita e imperfeita; • Exercícios de relação de grandeza, posição e quantidade, utilizando as próprias crianças, material sensorial e objetos do C.I. • Manuseio e construção das figuras; • Utilizando todos os exercícios; • Exercícios utilizando o material do C.I. e blocos lógicos. <p>(AST.N1.1-223 19, p.5)</p> | <p><u>INDICADOR 7.1 - PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 7.1.1 No período de acolhida/adaptação, a Unidade Educacional procura orientar a família sobre a vulnerabilidade dos bebês e das crianças às doenças infantis decorrentes da ampliação do convívio social? • 7.1.3 As educadoras e educadores mantêm comunicação com as famílias/ responsáveis quando o bebê e a criança ficam doentes e não podem frequentar a Unidade Educacional, procurando orientar a família na busca por serviços básicos de saúde? • 7.1.4 As educadoras e os educadores criam momentos em que as crianças possam progressivamente cuidar de si próprias e assumir responsabilidades em relação à sua higiene e saúde (higiene bucal, lavagem das mãos, troca de roupas)? • 7.1.5 É garantido o direito dos bebês e das crianças às suas necessidades básicas de dormir ou repousar, ir ao banheiro ou beber água sempre que manifestam a necessidade sem um horário preestabelecido para os mesmos? • 7.1.6 As educadoras e os educadores acolhem e respeitam o ritmo dos bebês e das crianças na retirada das fraldas e no aprendizado do controle dos esfíncteres (xixi e cocô)? • 7.1.7 As educadoras e os educadores ofertam experiências para a conquista da autonomia dos bebês e criança com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) no cuidar de si? <p>(Indicadores de Qualidade, p.54)</p> |
| <p>BEBÊS DE 0 A 24 MESES:</p> <p>Objetivo:</p> <p>Levar ao desenvolvimento da força muscular e cinestesia.</p> <p>Estratégias:</p> | <p>1. Escola como espaço social da esfera pública -</p> <p>A idade não é uma variável importante para a realização de jogos e brincadeiras; o que interessa é o desejo e a sintonia que configuram</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Favorecer os seguintes comportamentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 0 – 3 meses: firmar a cabeça; 2. 3 – 6 meses: firmar as pernas; 3. 6 meses: sentar; 4. 7 meses: engatinhar; 5. 9 meses: ficar em pé; 6. 12 meses: andar <p>(Variável de acordo com as diferenças individuais)</p> <p>ATRAVÉS DE:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exercícios leves com as diferentes partes do corpo, durante 10 minutos diários; 2. Colocar o bebê de bruços, durante o tempo que permanecer acordado (a partir de 1 mês); 3. Movimentar as partes do corpo, acompanhando os movimentos de Rimas, canções ou sílabas sem sentido, cadenciadas (movimento associado ao ritmo); 4. Dar à criança objetos para apreensão; 5. A partir do momento em que a criança se locomover por iniciativa própria coloca-la em espaços amplos, com objetos variados, espalhados pelo chão; 6. Reservar o quadrado para Repouso (4 meses), mas dando oportunidade para o exercício de firmar as pernas; 7. Colocar objetos variados e coloridos nas grades do quadrado (a uma certa altura) para que a criança exercite a capacidade de sentar (6 meses); 8. Exercitar também à hora da refeição, no cadeirão. Permitir o treino para comer sozinha; 9. Iniciar o controle dos esfíncteres anais; 10. Nos espaços amplos, ativar os estímulos para que desenvolva a função de engatinhar (7 meses); 11. Nunca levar os objetos à criança, fazer com que ela vá buscá-los. Dar oportunidades para que a criança lance os objetos que estão sendo manipulados e vá buscá-los em seguida; 12. Dar bolas grande e coloridas para persegui-las ao engatinhar; 13. Colocar barras, cadeiras ou outros objetos fixos, que darão apoio para se levantar e tentar os primeiros passos (9 meses); 14. Deixar que a criança caminhe sobre diferentes superfícies (soalho, grama, areia, etc.) descalça (12 meses); 15. Deixá-la brincar com água e terra no playground; 16. Introduzir novos brinquedos mais ligados à vida prática (pá – balde, etc.) (18 meses); 17. Tentativas de jogos com bolas (grandes); 18. Dar oportunidade para usar o triciclo (18 meses); | <p>os territórios de brincadeira das crianças.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.27)</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p>19. Permitir que suba e trepe, mantendo vigilância;</p> <p>20. Pequenas atividades em grupos: massa de modelar (simplesmente para apertar nas mãos); jogos de construção simples, tesoura para recortes; tinta e pincéis (20 meses);</p> <p>21. Canto com imitações;</p> <p>22. Estimular os hábitos de higiene, através das atividades de vida prática.</p> <p>(AST.N1.1-223 19, p.9-10)</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Visual: ○ Estratégias: A. ESTIMULAÇÕES PASSIVAS (0 - 3 MÊSES): 1. Colocar no Berçário, objetos variados no campo visual próximo ao berço, pois aí deve ser explorado o espaço imediato; 2. Permitir a percepção de movimento, através de estímulos simples – com objetos de forma simples, bi-cores; 3. Variar, pelo menos semanalmente, os estímulos apresentados (troca-se os objetos de forma simples, bi-cores); 4. Variar a luminosidade do ambiente; B. ESTIMULAÇÕES ATIVAS (A PARTIR DE 3 MESES): <p>Mantendo-se a Estimulação passiva, acrescentar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar objetos manipuláveis, de formas geométricas simples e variadas, coloridos, brilhantes; 2. Apresentar material de construção, papel, lápis-cera coloridos, revistas (para ser folheada e rasgada), massa de modelar, etc. <p>(AST.N1.1-223 19, p.11)</p> | <p>2. 2. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>(...) possibilidade de escuta para além do oral. Isso também deve ser considerado em relação ao desfralde, pois tradicionalmente o adulto começa a levar as crianças ao banheiro e deixá-las um tempo no vaso sanitário esperando que façam xixi ou cocô, e então elogia ou demonstra sua insatisfação com cada criança. Assim, equivocadamente, vai condicionando a criança a controlar seus esfíncteres antes mesmo que ela tenha músculos para exercer esse controle ou mesmo a linguagem para avisar ou pedir ajuda. Em geral, as escolas fazem isso como desfralde coletivo. Diferentemente disso, a preocupação da abordagem Pikler-Lóczy é possibilitar que a própria criança tome a iniciativa do desfralde a partir de seu amadurecimento físico e emocional, da maturidade de seus músculos e do sistema nervoso capaz de intencionalmente promover esse controle. E com essa visão respeitosa do tempo da criança para alcançar esse controle, o processo de desfralde acontece de modo tranquilo. Nessa abordagem, o adulto procura tornar a criança mais autônoma e participativa nos cuidados de seu próprio corpo. Assim, a retirada da fralda inicia-se com o adulto falando em voz alta que vai ao banheiro fazer xixi e sempre faz isso. Ao mesmo tempo, no momento de trocar a fralda das crianças, comenta sem repreender a criança “ah, você fez xixi/cocô”. Aos poucos, a criança começa a se comunicar no momento do xixi e cocô e consegue avisar que sua fralda está molhada, a se sentir incomodada com a fralda suja e pede para ser trocada. Nesse processo, a criança vai percebendo o estímulo, vai antecipando o processo e avisa o adulto de sua vontade de ir ao banheiro. Esse procedimento é chamado de controle ativo de esfíncter: deixamos que a criança vá percebendo seu corpo e cada vez mais assuma seu controle.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.76)</p> |
| <p>Objetivo: Levar ao desenvolvimento da percepção:</p> | <p>2. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para</p> |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Táctil: Estratégias: A. ESTIMULAÇÕES PASSIVAS: 1. Durante as atividades de higiene, utilizar materiais variados de diferentes texturas, tais como: algodão, lã, escova, macis (macia?), etc.; 2. Acariciar a criança em todos os momentos de contato direto com a própria (Estimulação táctil pelo adulto); 3. Levar à manipulação de objetos com texturas e formas diferentes; 4. Levar a criança a sentar, engatinhar e andar em superfícies de texturas diversas: - tapete, cama, concreto, grama, madeira, areia, esteira, etc. <p>(AST.N1.1-223 19, p.11)</p> | <p>a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>É importante distinguir, finalmente, o brincar proposto pela(o) professora(or) e o brincar livre, em que o adulto observa, acompanha e oferece ajuda quando solicitado. Ao propor jogos e apresentar brincadeiras de sua infância, de outras culturas e de outros tempos, a(o) professora(or) conduz inicialmente a brincadeira, convida as famílias/responsáveis para compartilhar jogos e brincadeiras de suas infâncias e de seus territórios de origem. Já o brincar de faz de conta pode ser fomentado pela(o) professora(or) com objetos, tempo livre e experiências de conhecimento das atividades humanas, mas este deve ser conduzido pelas próprias crianças e acompanhado pela(o) professora(or).</p> <p>(Currículo da Cidade, p.96)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • AUDITIVA: Estratégias: 1. Procurara oportunidades de conversar com a criança, não só enquanto a alimenta e cuida de sua higiene, mas também em todas as situações, que entrar em contacto com ela; 2. Colocar música suave no berçário, durante uma hora diária; 3. Fazer ruidos com instrumentos diversos (sino, campainha, tamborzinho), durante alguns minutos diários; 4. Dar à criança objetos que produzem sons variados; <p>(AST.N1.1-223 19, p.12)</p> | <p>2.3. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>Em nossa cultura, a lógica do desenvolvimento pleno da criança está ligada a uma pedagogia intervencionista. (...) no desenvolvimento postural das crianças, por vezes a(o) professora(or), com medo de que as crianças se machuquem, impossibilita-as de explorar por si ambientes externos e internos (...). No entanto, é assim que elas constroem uma consciência e um tônus corporal que lhes dê segurança e conhecimento de suas possibilidades até atingir a marcha. (...) A função do adulto é oferecer uma base segura para essas descobertas. Segundo Emmi Pikler (apud GRUSS; ROSEMBERG, 2016): ‘Ao facilitar a liberdade de movimentos assegurando as condições necessárias de um entorno material e de cuidado, brindamos ao bebê a possibilidade de mover-se a seu gosto. Isto permite descobrir, unicamente por si mesmo, por sua própria iniciativa e a seu próprio ritmo, os sucessivos estágios de desenvolvimento de suas posturas e movimentos: experimentá-los, exercitá-los, aperfeiçoá-los e logo utilizá-los segundo sua conveniência, e, chegado o momento, abandonar alguns deles.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.128-129)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • GUSTATIVA OLFATIVA: Estratégias: 1. Apresentação planejada de odores e sabores variados; 2. Ajudá-la a identificar os odores e sabores. (integrar com a programação da nutrição). <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentos com diversos sabores: sal, pimenta, limão, açúcar, etc.; | <p>2.3. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>Com bebês, é preciso considerar que a aprendizagem está voltada às investigações sensoriais, às ações corporais, à construção das interações e ao desenvolvimento das</p> |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Objetos com diversos odores: sabonete, madeira aromática, flores, alimentos diversos, etc. <p>(AST.N1.1-223 19, p.12)</p> | <p>linguagens, com o jogo simbólico já se evidenciando. A(o) professora(or) precisa estar atenta(o) às pistas que vão se delineando.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.144)</p> |
| <p>Objetivo: Desenvolver a organização e localização espacial e temporal.</p> <p>Estratégias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Variar a posição do berço e quadrado semanalmente; 2. Variar a posição na hora da alimentação (amamentação ou cadeirão), diariamente; 3. Apresentar os objetos de estimulação visual e auditiva, distribuídos com todo aproveitamento espacial, ou seja: em cima, em baixo, à esquerda, à direita, à frente, atrás, etc.; 4. Associar sempre som com ritmo (vide estratégia 3 do desenvolvimento de Força Muscular e cinestesia); 5. Deixar que a criança se dirija para o objeto que quer alcançar, ao invés de entregá-lo; 6. Quando começar a engatinhar colocar obstáculos para atingir o alvo desejado. Porém, obstáculos fáceis de serem contornados e pouco estimulativos; 7. Dizer sempre à criança a posição em que ela está (ex. em cima da cadeira, ao lado, em baixo, etc.); 8. Solicitar que ande para frente, para trás, para o lado, etc.; 9. Levar a criança a perceber o fator tempo, de forma concreta: “agora é hora do almoço”, “agora é hora do jantar”, etc.; 10. Dar oportunidade para a criança explorar o espaço imediato ou não; 11. Dar oportunidade de trepar em planos diferentes. <p>(AST.N1.1-223 19, p.13)</p> | <p>2. 3. Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais –</p> <p>A observação é um dos instrumentos utilizados para se conhecer os bebês e as crianças. Por isso, é importante que a(o) professora(or) considere o desenvolvimento de cada bebê e criança e que tenha a convicção de que compreenderá seus sinais e seus conhecimentos, se confiar neles e lhes der o tempo necessário. (...) A(O) professora(or) deve ter uma intenção no momento da observação de um bebê, uma criança ou um grupo de crianças em interações. As observações regulares e permanentes, as anotações, os registros e a comunicação entre as(os) professoras(es) dos diferentes turnos é que possibilitam a coerência dos cuidados e do processo educativo, e um acompanhamento adequado do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.146-147)</p> |
| <p>Objetivo: Estimular o desenvolvimento da linguagem.</p> <p>Estratégias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Imitar os balbucios do bebê em voz alta; 2. Conversar com a criança. Cantar para ela; 3. Imitar gestos e sons; 4. Obedecer ordens simples: apontar objetos, pessoas, atender chamados pelo próprio nome; 5. A partir de 12 meses aprender o nome de diferentes partes do corpo; 6. Nomear os objetos de uso da criança. Estimular para que ela repita esses nomes; 7. Apresentar objetos novos, nomeando-os; 8. Levar as crianças a chamar as pessoas pelos nomes, o que facilita a discriminação; 9. Estimular a linguagem como fator socializante (como vai, obrigado, até logo, | |

| | |
|--|--|
| <p>oi, etc.); Levar a criança a conversar sobre sua vida no lar e na creche.</p> <p>(AST.N1.1-223 19, p.14)</p> | |
| <p><u>Bebê de 0 a 3 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nunca deixar o bebê sozinho sobre a mesa ou cama; • Quando segurar a criança apoiar sua cabeça; • Banho de sol adequado à sua idade; • Observar rigorosamente a criança: fezes, urina, sono, repouso, erupções da pele, anorexia, alergia a novos alimentos, etc.; • Até 6 meses a criança será pesada semanalmente; • Colocar o bebê de bruço, durante o tempo que permanecer acordado (a partir de um mês), para treino da coordenação motora de firmar a cabeça; • Movimentar as partes do corpo, acompanhando os movimentos de rimas, canções ou sílabas sem sentido cadenciadas (movimento associado ao ritmo); • Imitar os balbucios do bebê em voz alta; • Imitar gestos e sons. <p>(Projeto Centros Infantis, p.29)</p> | |
| <p><u>Bebês de 4 a 7 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidar para que a criança não se sufoque ou engula objetos; • 2ª dose da vacina SABIN e 3ª dose da Tríplice; • O intestino já começa a funcionar em intervalos regulares; • A criança já começa a demonstrar através de certos sinais que o intestino vai funcionar; • Muita atenção com prevenção de acidentes, por exemplo: berço com grades baixas; • A dentição é um processo natural, mas algumas vezes causa desconforto; • A criança necessita de atividades físicas alterando com o repouso; • Levar a criança sempre em lugar seguro; • 3ª dose da vacina SABIN; • Não encorajar a criança a ficar de pé e andar antes de estar pronta para isto; • Vacina contra sarampo; • O controle de peso ser feito mensalmente; • Não deixar a criança sozinha no banheiro ou cozinha. <p>(Projeto Centros Infantis, p.30 – 31)</p> | |
| <p><u>Bebês de 8 a 14 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prevenção de acidentes (queimaduras, cortes etc.) mais cuidado agora quando a criança já pode ir onde os objetos estão; • Ainda é cedo para controle dos esfíncteres; | |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Observar sinais de intolerância por alimentos; • Exame médico de controle; • 1º exame parasitológico de fezes; • Solicitar para que ande, para frente, para trás, para o lado etc.; • Proporcionar sapatos e meias adequados que protejam os pés sem causar defeitos ou desconforto; • Examinar sempre os pés; • Não colocar a criança para andar em locais excessivamente lisos ou com sapatos que escorreguem; • Teste do Mantoux; • Apresentação planejada de odores e sabores variados (sal, pimenta, limão, flores, sabonete etc.); <p>(Projeto Centros Infantis, p.31-32)</p> | |
| <p><u>Bebê de 14 a 21 meses:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidado com objetos pequenos que possa pôr na boca e engolir; • Evitar que a criança forme a ideia de que os seus genitais são algo feio e que ela é ruim por explorar seu corpo; • Nesta idade já se pode treinar a criança para os controles esfinterianos. Começar pelo anal; • Escolher vasos sanitários baixos para que a criança não sinta medo; • Não deixar a criança mais de 10 minutos no peniquinho; • Prevenção de acidentes - proteja-la contra a fadiga; • Manter horários e rotinas costumeiras; • Teste de Mantoux; • Reforço da vacina Tríplice; • Reforço da vacina SABIN; • Exame médico de controle; • Intensificar a rotina das atividades pedagógicas, preparando as crianças para a sua ida para os grupos de maternal. <p>(Projeto Centros Infantis, p.32)</p> | |
| <p><u>I – Descontração Global (até 3 meses)</u></p> <p>Colocar a criança sobre uma bola grande ligeiramente inflada ou sobre uma superfície recoberta com tecido macio. A criança deve estar nua ou quase nua.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Descontração do corpo</u>: Com a ajuda de tapinhas, lenta e docemente, obter o relaxamento do corpo todo (braços, joelhos nuca, dorso); 2. <u>Abertura da mão</u>: Começar no ombro, descendo até a mão, com tapinhas regulares. Quando a criança estiver com a mão aberta, apertá-la levemente entre as duas mãos, | |

| | |
|---|--|
| <p>várias vezes;</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. <u>Consciência do corpo</u>: Cruzar e descruzar os braços da criança. A mãozinha direita deve tocar o ombro esquerdo e vice versa. Relaxar a mão e mostrar uma argola colorida ou outro brinquedo, até o dia em que ela o pegará; 4. <u>Descontração dos braços</u>: Pegar pelos pulsos do bebê e juntar as mãozinhas dele e depois abrir os braços em cruz. 5. <u>Descontração das pernas</u>: Segurar as perninhas do bebê na altura do joelho e dobrar um joelho até o ventre e depois o outro, alternando; 6. <u>Descontração das pernas</u>: Segurar as perninhas do bebê na altura do joelho e dobrar um joelho até o ventre e depois o outro, alternando; 7. (<u>título ilegível</u>): Com uma mão nos joelhos, passar a outra mão na sola dos pés movimentando as duas perninhas para cima e para baixo, sem tocar o solo; 8. <u>Relaxamento dos músculos da coxa</u>: Com as mãos em cestinha, sob os joelhos, levar a criança a movimentar as coxas para dentro e para fora; 9. <u>Liberação dos braços</u>: Colocar o bebê com o peito sobre um rolo (18cm de diâmetro por 60cm de comprimento) e empurrá-lo com movimentos de vai e vem; 10. <u>Movimento dos pés</u>: Passar uma escovinha desde a face interna da perna até a sola dos pés, obtendo movimentos de “fechar” os pés e rotação dos pés para dentro e para fora, abrindo os dedinhos; 11. <u>Movimentos abdominais</u>: Traçar com o polegar estendido, sobre o ventre do bebê, uma série de traços nítidos e precisos em volta do umbigo. Cada passagem deve obter uma resposta, uma contração abdominal; 12. <u>Tonificação do sangue abdominal</u>: Pegar, com toda a mão a massa abdominal. Sentir a criança retraindo seu ventre. Retirar a mão. Recomeçar cinco vezes estimulando a participação do bebê; 13. <u>Movimentos respiratórios</u>: Pressionar os joelhos sobre o ventre do bebê, obtendo uma contração abdominal. Esperar que a criança libere sua respiração (...); 14. <u>Movimentos dorsais</u>: a) O bebê de braços, apoiado sobre um travesseirinho e sobre os braços. Fazer cócegas ao longo do dorso para que haja reação do bebê, levantando a cabeça e o dorso; b) Com uma mão nos joelhos e outra sob o busto, inclinar a criança, que está em pé, para que forçando o dorso ela retome a posição de equilíbrio; 15. <u>Virar e revirar</u>: Segurar o joelho esquerdo e a mão direita estendida do bebê virando-o de bruços. Revirar, colocando uma mão | |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>sobre a bacia e a outra protegendo a cabeça do bebê.</p> <p>(Manual de Ginástica Para Berçário, p.1-3)</p> | |
| <p>II – Preparação para o estágio de sentar (3 a 6 meses)</p> <p>A. <u>Movimentos dorsais</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Deitado sobre o ventre da mamãe, segurado pelos punhos por ela, a criança faz esforços para levantar o dorso e a cabeça; 2. Movimentos dorso-lombares: Colocar o bebê deitado numa mesa com o peito para fora, sendo apoiado no antebraço. Suprimir progressivamente o apoio para que o bebê vá firmando o dorso; Colocar, ao contrário, o bebê com o peito na mesa e do umbigo para baixo, fora da mesa para que seja forçado o dorso; 3. Reforçar os músculos da nuca e do dorso. Preparação das...(ilegível): Com uma mão sob os joelhos e outra sob o peito do bebê, colocá-lo sobre uma mesa, para que apoiado sobre as mãos, ele force o dorso e a nuca; 4. Desenvolver os músculos dos braços e dorso: Com o ventre sobre um rolo (25cm por 100cm) de joelhos, o bebê deve tentar pegar um brinquedo que está do outro lado. Ajudá-lo segurando-o pelos joelhos, a rolar e pegar o objeto desejado. <p>B. <u>Movimentos abdominais</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sobre uma bola inflada, braços estendidos, o bebê está deitado de costas e seguro pelas pernas na altura dos joelhos. Movimentar a bola para que o bebê force a nuca; 2. Deitado no solo, pressionar os joelhos da criança com uma mão e com a outra levantar a cabeça, na direção da mãe. Soltar a cabeça e estimular para que o bebê o faça novamente, sem apoio; 3. Pedalo: manter o bebê deitado, segurando-o pelos braços abertos. Chamar a sua atenção sobre móveis pendurados, que ele tentará tocar com os pés; 4. Colocar o bebê deitado na bola, apoiado pelas mãos da mãe nas suas coxas, forçando-o a sentar-se. Colocá-lo sentado, na bola, apoiando-o pela cintura; 5. Deitado no solo, apoiar nos joelhos e levantá-lo pelo ombro direito, inclinándolo para o lado esquerdo. Depois fa...(ilegível); 6. Virar e revirar, apoiando-o pelas pernas, dobrando a perna direita, virá-lo para a esquerda e viceversa; 7. Colocar um brinquedo pendurado ao lado da criança a ajuda-lo a alcançar, apoiando-lhe a perninha do lado oposto ao brinquedo. <p>(Manual de Ginástica Para Berçário, p.3-5)</p> | |
| <p>III – Movimento global, aquisição da posição</p> | |

sentada e preparação para a fase em pé (6 a 12 meses)

A. Movimentos dorsais

1. Diante do espelho: **pegar a criança contra si** com uma **mão sobre os joelhos** e outra sobre o **peito**. **Inclinar** a criança para a **frente**, **forçando-a a se levantar** sozinha. **Diminuir progressivamente a ajuda** para que ela vá se levantando;
2. Jogo da serpente: segurando a criança **contra si**, **apoiando-a nos joelhos**, **inclinando-a** para que ela **apanhe** uma cobra ou brinquedo pendurados à sua frente;
3. Diante de uma mesa: **manter a criança pelas coxas**, depois pelo **joelho** e depois pelas **pernas**, para que ela **caminhe apoiada nas mãos** (= carrinho de mão);
4. Sobre o rolo: **estendido sobre o rolo**, apoiado pelas **pernas**, **rolar** para a esquerda e direita para que a criança se mantenha **equilibrada**;
5. Colocar a criança **diante do rolo** e **incentivá-la a ir pegar** o seu brinquedo preferido que deve estar do outro lado do rolo;

B. (ilegível)

1. (ilegível)
2. Sobre o rolo: **sentar a criança e apoiando-a pelas coxas força-la para frente e para trás** e por último ficando **em pé**;
3. Deitar e levantar sobre a bola, **apoiando nas coxas e levantando** com o mesmo apoio;
4. Deitar e levantar no solo, apoiando no **ombro direito** e na **perna esquerda**;
5. **Sentá-la numa banqueta baixa** e ficando **atrás dela**, **mostrar** brinquedos para que a criança **tente alcançá-los**, de um lado e de outro;
6. **Engatinhar** com as “quatro patas”, colocando brinquedos diante da criança para **estimulá-la** a se movimentar.

C. Jogo sobre o rolo

1. **Montada** sobre o rolo, **inclinar** (o rolo) de um lado e do outro para que a criança **firme um pé, depois o outro**;
2. Apoiando a **barriga no rolo, de joelhos** a criança é incentivada a **ir para frente**, firmando os **braços** e para **trás** firmando o **joelho**;
3. **Em pé**, apoiando as **mãos no rolo**, **empurrar** para frente, ficando abaixada e para trás, ficando em pé;
4. **Sentada e depois em pé sobre o rolo**, **empurrando-o** para frente e para trás, fazendo com que a criança **lute contra o desequilíbrio provocado**.

D. (ilegível)

1. **Sentada**, ficar **de quatro**, para **apanhar**

| | |
|--|--|
| <p>brinquedos próximos. Ajudá-la com a mão esquerda levando o pé direito junto à coxa esquerda, pegando-a no braço esquerdo com a mão direita, fazendo-a ficar de quatro e se movimentado para apanhar os brinquedos;</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Apresentar brinquedos à altura do ombro da criança de um lado e do outro para que fique de joelhos com ajuda e gire o tronco de um lado para o outro; 3. A criança deve estar de cócoras e auxiliada a mudar passos (com uma das mãos) e com a outra apoiar o tronco. Em pé, apoiada no peito e nas pernas, incliná-la para frente, forçando seu equilíbrio; 4. Engatinhando de quatro, colocar um carrinho com uma alça alta na sua frente, exigindo que ela fique em pé para empurrá-lo; 5. Sentada, fazer o mesmo exercício de ficar em pé com o carrinho já mencionado. | |
| <p>(Manual de Ginástica Para Berçário, p.5-7)</p> <p>Primeiros Passos – A conquista da independência</p> <p>Logo que a criança se coloca em pé, sozinha, deixa-la experimentar muitas vezes esta nova sensação.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Isto acontecendo, a mãe deve apoiá-la na altura dos rins, até que ela comece a dar os primeiros passos; 2. Colocar dois bastões diante da criança que, em pé, segura os bastões. Quando a criança já estiver confiante, movimentar os bastões para que a criança dê passos. 3. A mãe segura um arco diante da criança que também segura...(ilegível). | |
| <p>(Manual de Ginástica Para Berçário, p.7-8)</p> <p>Deixar a criança decidir-se sozinha e escolher o seu momento. Chegará a hora em que ela virá em sua direção ou sair diante de si, tranquilamente, naturalmente, orgulhosa e feliz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deixar sempre a criança livre; • Acariciá-la e dar-lhe atenção sempre que surgir oportunidade; • Sentá-la num banquinho, sem apoio, com os pés no solo; • Provocar rotação de tronco, quando a criança está sentada; • Ajudá-la a se equilibrar em pé; • Segurar a criança encostada, no peito da mãe, apoiando-a nas coxas e no peito; • Deixá-la brincando, livremente, com outras crianças, com argolas, rolos, bolas, carrinhos; • Auxiliar a criança a dar os primeiros passos, com o auxílio de carrinhos e | |

| | |
|--|--|
| principalmente dando-lhe a mão para que enfim, se liberte e saia andando. | |
|--|--|

(Manual de Ginástica Para Berçário, p.8)

No contraste dos dados do Quadro 8 relativos às orientações sobre saúde física e desenvolvimento integral dos bebês e crianças fica evidente a diferença entre o caráter dos documentos orientadores dos dois períodos. Enquanto os documentos do primeiro período apresentam informações bastantes específicas sobre desenvolvimento infantil (como é compreendido naquele momento) para instrumentalizar o trabalho cotidiano das profissionais de creche, os documentos mais recentes abordam pouco o tema do desenvolvimento infantil, trazendo orientações mais caracterizadas como princípios gerais, norteadores do planejamento do trabalho cotidiano. Uma das razões desta discrepância poderia residir no fato de que as pajens, profissionais responsáveis pelos bebês nas creches do primeiro período, não possuíam formação específica - o “nível de escolaridade pouco variou pelas diferentes administrações: 1º grau incompleto ou 1º grau completo” (ROSEMBERG, CAMPOS, HADDAD, 1990, p.51) -, enquanto a formação inicial exigida das professoras de creche do período mais recente é o diploma do curso Normal (Ensino Médio) ou a graduação em Pedagogia. No entanto, como afirma Barbosa, os cursos de formação de professores seguem sem disciplinas específicas sobre o trabalho cotidiano com as crianças de zero a três anos, o que

(...) mantém, no campo da docência, a contínua repetição, pelas novas professoras, das suas experiências pessoais sem ressignificação, sem aprimoramento, sem ruptura. Um curso de licenciatura que habilita para a realização de uma ação pedagógica para a qual não oferece formação é algo de imensa responsabilidade, pois pressupõe que as alunas cheguem na universidade já qualificadas, quando isto não é, efetivamente, uma realidade. (BARBOSA, 2016, p.133)

Alguns trechos dos documentos analisados evidenciam essa discrepância:

“Tomar conhecimento sobre as principais fases de Desenvolvimento da Criança:

- 0-3 meses – Firmar a cabeça;
- 3-6 meses – Firmar as pernas;
- 6 meses – Sentar;
- 7 meses – Engatinhar;
- 9 meses – Ficar em pé;
- 12 meses – Andar.”

(Programação Para Berçário, 1970)

“Não encorajar a criança a ficar de pé e andar antes de estar pronta para isto.”

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“Proporcionar sapatos e meias adequados que protejam os pés sem causar defeitos ou desconforto.”

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“É importante respeitar o ritmo e os tempos de desenvolvimento de cada bebê e criança, reconhecendo as diferenças individuais, estimulando o respeito à diversidade.”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

“A idade não é uma variável importante para a realização de jogos e brincadeiras; o que interessa é o desejo e a sintonia que configuram os territórios de brincadeira das crianças.”

(Currículo da Cidade, 2019)

“A observação é um dos instrumentos utilizados para se conhecer os bebês e as crianças. Por isso, é importante que a(o) professora(or) considere o desenvolvimento de cada bebê e criança e que tenha a convicção de que compreenderá seus sinais e seus conhecimentos, se confiar neles e lhes der o tempo necessário. (...) A(O) professora(or) deve ter uma intenção no momento da observação de um bebê, uma criança ou um grupo de crianças em interações. As observações regulares e permanentes, as anotações, os registros e a comunicação entre as(os) professoras(es) dos diferentes turnos é que possibilitam a coerência dos cuidados e do processo educativo, e um acompanhamento adequado do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança.”

(Currículo da Cidade, 2019)

Outra característica distintiva e muito marcante dos documentos do primeiro período analisado são as listas de exercícios físicos a serem realizados pelas profissionais de creche com os bebês, a fim de estimular seu desenvolvimento – em oposição às orientações dos documentos do segundo período, que convergem para o desenvolvimento por meio da livre exploração do ambiente e caracterizam o papel das educadoras como fundamental no planejamento, organização dos espaços e observação dos bebês, na composição de “condições ambientais favoráveis” (PIKLER, 2000, p.14) intervindo de forma pontual para desafiar as crianças e contribuir com seus processos de investigação. Assim, como afirma a autora,

A intervenção **direta** do adulto durante os primeiros estágios do desenvolvimento motor, (ou seja, virar a criança, sentá-la, colocá-la em pé, fazê-la andar), não é uma pré-condição para a aquisição dessas etapas, (ou seja, virar de barriga para baixo, sentar, levantar, andar), porque em **condições ambientais favoráveis** a criança consegue regularmente por si própria, por sua própria iniciativa, com movimentos bem equilibrados e de boa qualidade, rolar de barriga para baixo e, a seguir, rolar, engatinhar e engatinhar, sentar-se e ficar em pé. (PIKLER, 2000, p.14)

Dos documentos dos anos 1970 é possível depreender uma concepção de bebê, como a que critica Falk (2004), que considera o bebê como:

(...) alguém a quem teremos que ensinar tudo ou, pelo menos, alguém a quem teremos de fazer exercitar suas capacidades segundo nos pareça importante para seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, não se dá suficiente importância às suas atividades, nem às suas descobertas autônomas. (FALK, 2004, p.40)

Além disso, é fundamental reiterar que, dentro do cenário histórico do atendimento em creches na década de 1970 aqui já explorado, um dos objetivos fundamentais da programação destas unidades era precisamente agir de forma “profilática, evitando os efeitos negativos da carência cultural entre as crianças mais novas e de maneira compensatória entre as maiores, cujo desenvolvimento já se ressentiu da pobreza do ambiente em que se desenvolveram” (Projeto Centros Infantis – Programação Sócio-Educativa, 1974, p.4). Levando em consideração este contexto, é possível compreender como estimular e exercitar passivamente os bebês atendidos nas creches parecesse essencial naquele período. Esses contrastes ficam evidentes em trechos dos documentos tais como:

“DESENVOLVIMENTO MOTOR

Atividades:

- *Fazer exercícios leves com as diferentes partes do corpo da criança, durante 10 minutos diários – utilizar o manual de ginásticas com a criança, em anexo;*
- *Movimentar as partes do corpo da criança, acompanhado de músicas, sílabas cadenciadas, nomes das partes do corpo, etc.;*
- *Dar objetos para a criança para apreensão.*

Observações :

- *I (individual) – Colocar o bebê de bruços durante um período de tempo, quando estiver acordado (a partir de um mês), para firmar a cabeça;*
- *I – Quando colocar a criança de bruços, brincar com ela balançando algo em sua frente;*
- *I – Recostar a criança em um travesseiro alto para ela enxergar ao redor e para treinar o comportamento de sentar.”*

(Programação Para Berçário, 1970)

“ESTIMULAÇÃO AUDITIVA

Atividades:

- *I – Fazer sons ou ruídos com instrumentos diversos: sino, campainha, chocalhos, tamborzinho, potinhos de danone com areia ou feijão; panela com tampa, latinha, martelo, etc;*
- *I – Movimentar as partes do corpo da criança acompanhando os movimentos de rimas, canções ou sílabas. Ex.: nome da criança, objeto de uso, etc.”*

(Programação Para Berçário, 1970)

“Área: MOTRICIDADE

Objetivo: Treinar a coordenação motora geral e a motricidade fina para o bom desenvolvimento integral e a prontidão para a alfabetização.”

(AST.N1.1-223 19, 1970)

“Descontração Global (até 3 meses)

Colocar a criança sobre uma bola grande ligeiramente inflada ou sobre uma superfície recoberta com tecido macio.

A criança deve estar nua ou quase nua.

1. *Descontração do corpo: Com a ajuda de tapinhas, lenta e docemente, obter o relaxamento do corpo todo (braços, joelhos nuca, dorso);*
2. *Abertura da mão: Começar no ombro, descendo até a mão, com tapinhas regulares. Quando a criança estiver com a mão aberta, apertá-la levemente entre as duas mãos, várias vezes;*
3. *Consciência do corpo: Cruzar e descruzar os braços da criança. A mãozinha direita deve tocar o ombro esquerdo e vice versa. Relaxar a mão e mostrar uma argola colorida ou outro brinquedo, até o dia em que ela o pegar;*
4. *Descontração dos braços: Pegar pelos pulsos do bebê e juntar as mãozinhas dele e depois abrir os braços em cruz.”*

(Manual de Ginástica para Berçário, 1977)

“(…) o professor propõe desafios corporais adequados às competências motoras de seu grupo de crianças, de modo que elas possam percorrê-las com relativa autonomia e assim experimentar e exercitar suas competências motoras e de orientação espacial, sempre de modo a ampliá-las.”

(Orientações Curriculares, 2007)

“O uso do espelho, desde o berçário, é um recurso importante para as crianças se reconhecerem, percebendo e identificando a imagem refletida como “sua”. Para que isso aconteça, é importante o apoio do professor, ao identificar a imagem com o nome da criança e descrever-lhe as características corporais e as diferentes partes do corpo refletidas no espelho.”

(Orientações Curriculares, 2007)

“(…) oportunidades especialmente pensadas e planejadas para a exploração do mundo e do seu corpo, e para expressar-se e interagir pelo movimento. A organização de sequências para o aprendizado de determinado repertório de brincadeiras, danças, planejado para o avanço de determinadas competências corporais, também é importante, de forma que a criança possa, gradativamente e sucessivamente.”

(Orientações Curriculares, p.72)

No entanto, os documentos do primeiro período não excluem totalmente a importância dos momentos de livre exploração e movimento dos bebês. As orientações dos documentos dos dois períodos se aproximam quando se referem ao planejamento destas situações – considerando, entretanto, que os documentos mais recentes conferem aos bebês o papel central em seu processo de desenvolvimento, cabendo ao adulto, a função de garantir segurança afetiva, cuidado, e organizar ambientes e materiais que possibilitem a brincadeira livre e a ampliação de suas conquistas.

Alguns trechos que explicitam estas aproximações são os que seguem:

- *“A partir do momento em que a criança começar a se locomover sozinha, colocar objetos variados espalhados pelo chão e em espaços amplos;*

- *Nos espaços amplos ativas os estímulos para que a criança possa engatinhas 7 meses;*
- *Dar bolas grandes e coloridas para a criança perseguir ao engatinhar;*
- *Colocar barras, cadeiras e outros objetos fixos que darão apoio para a criança levantar e tentar os primeiros passos (9 meses);*
- *Permitir que a criança suba e trepe em diferentes planos, mantendo vigilância;*
- *Permitir o treino para comer sozinha.”*

(Programação Para Berçário, 1970)

“Deixar que a criança se dirija para o objeto que quer alcançar, ao invés de entrega-lo.”

(AST.N1.1-223 19, 1970)

“A conquista da independência

Deixar a criança decidir-se sozinha e escolher o seu momento. Chegará a hora em que ela virá em sua direção ou sair diante de si, tranquilamente, naturalmente, orgulhosa e feliz.

Deixar sempre a criança livre.”

(Manual de Ginástica Para Berçário, 1977)

“No berçário, é preciso considerar que o simples fato de conhecer e ampliar as possibilidades do seu corpo é uma atividade bastante prazerosa para as crianças. É por isso que elas são capazes de repetir incessantemente movimentos aparentemente sem valor funcional pelo simples prazer de exercitar uma nova conquista motora, o que se dá, por exemplo, quando o professor lhes permite que virem e desvirem em um colchonete com outras crianças, tentando alcançar objetos.”

(Orientações Curriculares, 2007)

“O ambiente é um importante elemento curricular, revelador de concepções pedagógicas, podendo configurar-se como espaço de respeito à potência infantil ou de confinamento e passividade, de momentos prazerosos ou do contrário. Pode se transformar em um espaço de contenção, sobretudo quando em nome da segurança são inviabilizadas as diferentes interações que ocorrem nesse espaço, entendido como ambiente de liberdade. Segundo Faria (2003), os ambientes, mesmo sendo seguros, não devem impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos ali existentes.”

(Padrões Básicos de Qualidade, 2015)

“As educadoras e os educadores são essenciais nesse processo vivido por bebês e crianças, mas não podem substituir as crianças em suas experiências e descobertas. Nesse sentido, se colocam ao lado dos bebês e das crianças, organizando as condições para que participem ativamente das experiências, promovendo sua curiosidade, ouvindo seus desejos de conhecimento, instigando novos interesses de experiências e descobertas.”

(Currículo Integrador, 2015)

Em ambos os períodos há orientações sobre o chamado processo de desfralde (“controle dos esfíncteres”), um marco importante do desenvolvimento humano na primeira infância – e, portanto, de grande relevância na trajetória das crianças na creche, cuja sistematização teórica permanece nos campos da pediatria e da psicologia, ainda

pouco apropriada pela pedagogia. Sobre isso, pode-se inferir que, como afirma Roldão (2007):

A actividade de ensinar – como sucedeu com outras actividades profissionais – praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a actividade em acção profissional e mante-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder à realidade. Todavia, a progressiva teorização da acção, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa. (ROLDÃO, 2007, p. 97)

Assim, as condutas relativas ao desfralde de crianças em espaços coletivos, bem como outras práticas cotidianas das creches analisadas nesta pesquisa, permaneceram por tempo significativo, ora exclusivamente no campo da saúde, ora no campo dos costumes e convenções sociais – como descreve o excerto selecionado a seguir, do Currículo da Cidade:

“(...) tradicionalmente o adulto começa a levar as crianças ao banheiro e deixá-las um tempo no vaso sanitário esperando que façam xixi ou cocô, e então elogia ou demonstra sua insatisfação com cada criança. Assim, equivocadamente, vai condicionando a criança a controlar seus esfíncteres antes mesmo que ela tenha músculos para exercer esse controle ou mesmo a linguagem para avisar ou pedir ajuda. Em geral, as escolas fazem isso como desfralde coletivo. Diferentemente disso, a preocupação da abordagem Pikler-Lóczy é possibilitar que a própria criança tome a iniciativa do desfralde a partir de seu amadurecimento físico e emocional, da maturidade de seus músculos e do sistema nervoso capaz de intencionalmente promover esse controle. E com essa visão respeitosa do tempo da criança para alcançar esse controle, o processo de desfralde acontece de modo tranquilo.”
(Currículo da Cidade, 2019)

As orientações do primeiro período em relação à esse processo são, como é possível observar em relação às outras categorias, de caráter mais normativo e pontual, indicando condutas adequadas e inadequadas de acordo com as faixas etárias dos bebês. No segundo período estas orientações se apresentam de forma mais conceitual, apontando para a necessidade de respeitar os ritmos de cada criança e os princípios que devem orientar o processo de desfralde - sem, no entanto, se aprofundar no assunto. Estas observações se evidenciam em trechos como:

“Berçário Maior: Iniciar o controle dos esfíncteres anais (não mais que 10 minutos).”
(Programação Para Berçário, 1970)

“Berçários

1. Cuidados com as crianças

Controle de Esfíncter: *Iniciar somente com quinze meses e começar com o controle anal. Colocar a criança durante quinze minutos, no máximo, na hora da troca da manhã e após o repouso.”*

(AST.N1.1-223 1, 1970)

“Maternal

1. Cuidados com as crianças

Controle de esfíncter para Mini-grupo:

Duas vezes por dia: após o café da manhã e após o repouso.

Deixar a criança somente quinze minutos.”

(AST.N1.1-223 1, 1970)

“Bebês de 8 a 14 meses: *Ainda é cedo para controle dos esfíncteres.”*

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“Bebê de 14 a 21 meses:

- *Evitar que a criança forme a ideia de que os seus genitais são algo feio e que ela é ruim por explorar seu corpo;*
- *Nesta idade já se pode treinar a criança para os controles esfíncterianos. Começar pelo anal;*
- *Escolher vasos sanitários baixos para que a criança não sinta medo;*
- *Não deixar a criança mais de 10 minutos no peniquinho.”*

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“As educadoras e os educadores acolhem e respeitam o ritmo dos bebês e das crianças na retirada das fraldas e no aprendizado do controle dos esfíncteres (xixi e cocô)?”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

“Nessa abordagem, o adulto procura tornar a criança mais autônoma e participativa nos cuidados de seu próprio corpo. Assim, a retirada da fralda inicia-se com o adulto falando em voz alta que vai ao banheiro fazer xixi e sempre faz isso. Ao mesmo tempo, no momento de trocar a fralda das crianças, comenta sem repreender a criança ‘ah, você fez xixi/cocô’. Aos poucos, a criança começa a se comunicar no momento do xixi e cocô e consegue avisar que sua fralda está molhada, a se sentir incomodada com a fralda suja e pede para ser trocada. Nesse processo, a criança vai percebendo o estímulo, vai antecipando o processo e avisa o adulto de sua vontade de ir ao banheiro. Esse procedimento é chamado de controle ativo de esfíncter: deixamos que a criança vá percebendo seu corpo e cada vez mais assuma seu controle.”

(Currículo da Cidade, 2019)

Uma parte grande dos documentos do primeiro período é dedicada aos cuidados relacionados à saúde física dos bebês e crianças nas creches na década de 1970. É importante lembrar que neste período as políticas nacionais de atendimento às crianças de zero a três anos em espaços coletivos eram de responsabilidade primordial do Ministério da Saúde, por meio do Departamento Nacional da Criança (DNCr) até 1970 - orientado por princípios rígidos de higiene e puericultura, com caráter hospitalar - e a partir de 1971 pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. A Reforma da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 4024/61, que ocorreu em 1971, continuou sem assumir o atendimento em creche das crianças de zero a três anos como responsabilidade do Ministério da Educação. Em 1975, o MEC cria o Programa de Desenvolvimento da Educação do Pré-Escolar Nacional, que fornecia subsídios e sugestões de atendimento pré-escolar para os estados e municípios, que

(...) apresentavam características compensatórias em que o atendimento à criança carente deveria permitir que as deficiências ocasionadas pelas condições sociais, nutricionais e culturais nas quais viviam, fossem superadas para que pudessem iniciar a educação formal em igualdade de condições com as crianças oriundas de meios mais favorecidos. (FRANCO, 2009, p.19)

Assim, é possível analisar os dados que apontam para a centralidade dos cuidados de saúde nos documentos orientadores do primeiro período no contexto dos órgãos responsáveis pelo atendimento a esta faixa etária, bem como compreender que, havendo a educação de zero a três anos passado a compôr a educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, outros órgãos e equipamentos sociais passaram a ser corresponsáveis pelas questões de saúde. Estas diferenças se explicitam nos trechos a seguir:

“CUIDADOS COM A CRIANÇA

- *Durante a mamada, não deixar a criança dormir, para não engasgar;*
- *Quando segurar a criança, apoiar sua cabeça (especialmente até os 4 meses);*
- *Tomar cuidado quando a grade do berço estiver abaixada;*
- *Não deixar objetos perigosos (objetos duros, pontudos ou pequenos demais), ao alcance da criança, quando a pajem não estiver perto;*
- *Cobrir tomadas elétricas com esparadrapo ou fita isolante ou fita crepe;*
- *Cuidado com as escadas;*
- *Examinar os pés e a maneira como a criança anda, para proporcionar sapatos que protejam seus pés sem causar defeito ou desconforto;*
- *Oferecer água com bastante frequência, nos intervalos das refeições;*
- *Sempre que possível, deixar a criança fora dos berços ou quadrados;*
- *Oferecer a criança ambiente calmo, ventilado e limpo e com penumbra, durante o repouso;*
- *Tomar cuidado quanto à limpeza dos objetos de uso da criança, brinquedos, roupas e outros materiais a serem manipulados por ela, etc.”*

(Programação Para Berçário, 1974)

“Bebês de 4 a 7 meses:

- *Cuidar para que a criança não se sufoque ou engula objetos;*
- *2ª dose da vacina SABI^N e 3ª dose da Trí^plice;*
- *O intestino já começa a funcionar em intervalos regulares;*
- *A criança já começa a demonstrar através de certos sinais que o intestino vai funcionar;*

- Muita atenção com prevenção de acidentes, por exemplo: berço com grades baixas;
- A dentição é um processo natural, mas algumas vezes causa desconforto;
- A criança necessita de atividades físicas alterando com o repouso;
- Levar a criança sempre em lugar seguro;
- 3ª dose da vacina SABIN;
- Vacina contra sarampo;
- O controle de peso ser feito mensalmente;
- Não deixar a criança sozinha no banheiro ou cozinha;
- Prevenir acidente: pequenos objetos no chão que a criança possa engolir, tomadas elétricas baixas, deixar as escadas sempre com portinholas.”

(Projeto Centros Infantis, 1974)

“O professor pode ajudar a criança nesse período [de adaptação] ao acolhê-la, dando-lhe colo quando necessário e buscar compreender suas reações de choro, inapetência, sono excessivo ou falta de sono ou, por vezes, um adoecimento, que são sinais de que a criança percebeu que houve a introdução de algo significativo, embora estranho, em sua vida.”

(Orientações Curriculares, 2007)

“Cuidado que não se restringe à saúde física, mas também à afetiva e intelectual. (...) A saúde e o bem-estar dependem tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva, e dos cuidados fisiológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos (...). A atitude reflexiva dos educadores nos momentos do cuidar implica a consciência de sua indissociabilidade com o ato de educar e do direito dos bebês e das crianças a um contexto humano marcado por relações de respeito mútuo, aconchego, cuidado e enriquecimento cultural.”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

INDICADOR 7.1 - PROMOÇÃO DA SAÚDE E BEM-ESTAR

- 7.1.1 No período de acolhida/adaptação, a Unidade Educacional procura orientar a família sobre a vulnerabilidade dos bebês e das crianças às doenças infantis decorrentes da ampliação do convívio social?
- 7.1.3 As educadoras e educadores mantêm comunicação com as famílias/ responsáveis quando o bebê e a criança ficam doentes e não podem frequentar a Unidade Educacional, procurando orientar a família na busca por serviços básicos de saúde?

(Indicadores de Qualidade, 2015)

3.2.6. Relações Adulto-bebê

Finalmente, o Quadro 9 reúne os dados relativos às orientações encontradas no que tange às **relações entre adultos e bebês**.

Quadro 9: Orientações aos professores relativas às **relações entre adultos e bebês**

| Orientações relativas à higiene | |
|---------------------------------|-------------|
| 1970 – 1980 | 2007 - 2019 |

| | |
|---|---|
| <p>ESTIMULAÇÃO VISUAL Atividades:</p> <p>Levar a criança ao espelho e deixar que ela se olhe, sempre conversando com ela sobre o que está vendo. Fazer mímica ou careta;</p> <p>Brincar de esconde-esconde com a criança, tampando o rosto com uma fralda ou mesmo escondendo e depois mostrando algum objeto da criança.</p> <p>(Programação Para Berçário, p.9)</p> | <p>Parte 1 - Princípios básicos: b) Educar e cuidar: dimensões indissociáveis da toda ação educacional: Assim, pode-se dizer que educar e cuidar da criança implica: acolhê-la nos momentos difíceis, fazê-la sentir-se confortável e segura, orientá-la sempre que necessário e apresentar-lhe o mundo da natureza, da sociedade e da cultura, aqui incluindo as artes e a linguagem verbal; garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças sem discriminar aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais ou que pertencem a determinadas etnias ou condições sociais; trabalhar na perspectiva de que as próprias crianças aprendam a se cuidar mutuamente, busquem suas próprias perguntas e respostas sobre o mundo e respeitem suas diferenças, promovendo-lhes autonomia.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.19)</p> |
| <p>EXPRESSÃO ORAL (LINGUAGEM) Atividades:</p> <p>I (Individual) – Apresentar objetos novos à criança nomeando-os. Ex.: pente, boneca, etc.;</p> <p>I – Movimentar as partes do corpo da criança acompanhando o movimento de ritmos ou sílabas. Ex.: nome da criança, bichos, objetos de uso, etc.;</p> <p>I – Levar a criança ao espelho, nomeando as partes do corpo, brincando e cantando, conversando e fazendo caretas, estimulando-a a fazer também;</p> <p>Observações:</p> <p>I (Individual) – Falar com a criança usando palavras simples, falando devagar e claro;</p> <p>I - Chamar a criança pelo nome;</p> <p>I - Procurar oportunidades de conversar com a criança sempre que estiver em contato com ela e cantar para ela;</p> <p>I – Imitar os balbucios do bebê em voz alta;</p> <p>I – Imitar gestos e sons e fazer caretas para criança;</p> <p>I – Nomear sempre os objetos de uso da criança;</p> <p>I – Fazer com que a criança atenda a ordens simples: atender chamados pelo</p> | <p>Parte 1 - Princípios básicos: c) Todos iguais, apesar de diferentes: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: O professor cuida e educa uma criança com necessidades educacionais especiais quando ele: acredita que ela pode aprender e que sua vivência no CEI ou EMEI lhe será benéfica. As atitudes do professor em relação a ela servirão de referência para as demais crianças também se relacionarem com ela; (...)cuida para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam ser ajudadas da forma mais conveniente no aprendizado de cuidar de si, o que inclui a aquisição de autonomia e o aprendizado de formas de assegurar sua segurança pessoal; (...)estabelece contato freqüente com as famílias para melhor coordenação de condutas, troca de experiências e de informações.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.21-23)</p> |

| | |
|--|--|
| <p>nome, apontar objetos e pessoas, etc.;</p> <p>I – Berçário Maior: Estimular a criança para que ela repita os nomes dos objetos de uso;</p> <p>I – Berçário Maior: Começar a aprender o nome de diferentes partes do corpo;</p> <p>I – Berçário Maior: Levar a criança a chamar as pessoas pelo nome, o que facilita a discriminação;</p> <p>I – Berçário Maior: Estimular a linguagem como fator socializante. Ex.: oi, tchau, etc.;</p> <p>(Programação Para Berçário, p.12)</p> | |
| <p>ESTIMULAÇÃO TÁTIL Observações em relação às atividades acima relacionadas:</p> <p>I – Acariciar a criança em todos os momentos de contato direto com o adulto (pajem), pegando-a no colo e sentindo-a bem de perto;</p> <p>I – Pegara criança no colo também quando estiver quieta, para não reforçar o comportamento de chorar. Evitar pegá-la ao colo em excesso, no caso de estar a criança doente; Etc...</p> <p>(Programação Para Berçário, p.13)</p> | <p>Parte 1 - Princípios básicos: d) O professor: mediador da criança em sua aprendizagem: No decorrer das interações que estabelece com elas o professor busca ser sensível a suas necessidades e desejos, fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, envolvê-las em atividades significativamente variadas, mediar-lhes a realização das atividades e otimizar o uso pedagógico de diferentes recursos, dentre eles os tecnológicos e os éticos. O professor atua de modo direto conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, as pega no colo quando se emocionam e, por vezes, opõe-se a que elas estabeleçam para ajudá-las a ampliar seu olhar, ensinar as regras sociais de seu grupo social ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.23)</p> |
| <p>ORIENTAÇÃO ESPACIAL E TEMPORAL Atividades: I – Rodopie e dance com a criança no colo, cantando ou falando alto. Observações: I – Dizer sempre a posição em que a criança se encontra. Ex.: Em cima do cadeirão, embaixo da mesa, do lado da porta, etc.;</p> <p>I – Levar a criança a perceber o fator tempo: Agora é hora do almoço, agora é hora do sol, agora é hora do banho, etc.</p> <p>(Programação Para Berçário, p.14)</p> | <p>Parte 1 - Princípios básicos: e) A construção de parcerias com as famílias: (...) repensar a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos das famílias e das instituições de educação infantil. (...) é preciso reconhecer que não há um ideal de família, mas famílias concretas que constituem diferentes ambientes e papéis para seus membros, os quais estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores (...). À medida que os professores entendem que as diferenças existentes na sociedade foram nela criadas e constituem desigualdades, eles podem acolher diferentes formas de arranjos familiares, respeitar o olhar delas sobre suas necessidades, opiniões e aspirações, como alguém que conhece seu filho e almeja certas aquisições para ele.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.24-25)</p> |
| <p>CUIDADOS COM A CRIANÇA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Não castigar a criança e sim incentivá-la sempre que puder; ● Dar oportunidade a criança de tomar decisões e fazer escolhas (não força-la fazer atividade que | <p>Parte 1 - Princípios básicos: e) A construção de parcerias com as famílias: Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de educação infantil com as famílias pode ocorrer no período inicial de adaptação e acolhimento dos novatos. Isso se fará de modo mais produtivo, se nesse período os professores dão oportunidade para os pais descreverem seus filhos e as</p> |

| | |
|---|---|
| <p>não deseja);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não deixar que a criança forme a idéia de que seus genitais são feios, e que é ruim que explore seu corpo. Nomeá-los corretamente: (pênis, vagina, nádegas); • Evitar dizer Não à criança. <p>(Programação Para Berçário, p.15)</p> | <p>expectativas que têm em relação ao atendimento no CEI, creche ou EMEI enquanto lhes informam e com eles discutem os objetivos propostos pelo projeto pedagógico (...).</p> <p>(Orientações Curriculares, p.25)</p> |
| <p>Objetivo: Preencher as necessidades afetivas da criança. Além das Estratégias acima, acrescentar: Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acariciar a criança; • Evitar pegá-la ao colo quando a criança estiver chorando (verificando que não se trata de doença). Pegar quando a criança está quieta, para não reforçar o comportamento de chorar; • Levar em conta que toda a programação só terá êxito, se houver um relacionamento (pajem-criança) afetivo positivo. Portanto, a parte afetiva está diluída por toda a programação. <p>(AST.N1.1-223 19, p.14)</p> | <p>Parte 1 – Orientações Gerais: A avaliação que mais deve interessar ao professor é aquela que não compara diferentes crianças, mas a que compara uma criança com ela mesma, dentro de certo período de tempo. Para tanto, a observação sistemática do comportamento de cada criança feita ao longo do período em muitos e diversificados momentos é condição necessária para se levantar como ela se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.28)</p> |
| <p>Bebê de 0 a 3 meses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acariciar a criança; • Evitar pega-la no colo, com exceção nos casos de doenças; • Pegá-la quando estiver quieta, para não reforçar o comportamento de chorar; • Durante a mamada sempre segurar a criança ao colo com carinho para que ela se sinta amada e com segurança; • Procurar oportunidades de conversar com a criança, não só enquanto a alimenta e cuida de sua higiene, mas também em todas as situações que entrar em contacto com ela. Cantar para ela. <p>(Projeto Centros Infantis, p.29)</p> | <p>Parte 1 – Orientações Gerais: Interações e Relações: A forma como o professor desempenha seu papel é particularmente importante na experiência de aprendizagem das crianças que com freqüência o imitam na interação com companheiros(...). (p.30) É importante pensar formas produtivas de lidar com a questão do apego e que facilitem a formação de vínculos entre o professor e a criança no CEI, creche ou EMEI. Para tanto, maior conhecimento dos hábitos de cada criança e de sua história familiar é básico (...). Nesse aspecto, as entrevistas com as mães, pais, familiares e/ou responsáveis (...) servem de fonte preciosa de dados iniciais para a instituição.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.30)</p> |
| <p>Bebês de 4 a 7 meses: Estar alerta a qualquer choro, procurar a causa e renová-la (algumas vezes apenas atenção). (Projeto Centros Infantis, p.30)</p> | <p>Parte 1 – Orientações Gerais: Interações e Relações: Outras iniciativas podem auxiliar nesse período inicial de freqüência ao CEI, creche ou EMEI, como: possibilitar que a criança traga alguns objetos familiares de casa: seu travesseiro, algum brinquedo, paninho, etc.;</p> <p>permitir que algum familiar permaneça na unidade junto à criança durante os primeiros dias, diminuindo esse tempo de</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>permanência gradativamente, enquanto o professor observa o modo como cada criança é atendida pela figura familiar;</p> <p>inserir a criança em atividades interessantes, estimulá-la a manipular objetos, senti-los, significá-los, a observar os companheiros e a interagir com eles;</p> <p>organizar o ambiente (com objetos e locais mais livres para a locomoção), para facilitar que o bebê ou a criança pequena brinque com outras crianças sem perder de vista o professor;</p> <p>relatar diariamente para a família alguma situação da qual criança participou com mais interesse, a fim de tranquilizar os familiares;</p> <p>providenciar para que, ao ocorrer o ingresso de mais de uma criança simultaneamente na unidade, outros professores possam ajudar o professor que será responsável por elas em algumas de suas tarefas, deixando-o mais livre para interagir com as novas crianças, fazer-se conhecido e conhecer suas reações diante do novo ambiente.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.31)</p> |
| <p>Bebês de 8 a 14 meses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levar a criança a perceber o fator tempo de forma concreta: “agora é hora do almoço”, “agora é hora do lanche”, etc.; • Obedecer ordens simples: apontar objetos, pessoas, atender chamados pelo próprio nome; • Nomear os objetos de uso das crianças, estimular para que ela repita esses nomes; • Apresentar objetos novos, nomeando-os; • Levar a criança a chamar as pessoas pelos nomes, o que facilita a discriminação; • Estimular a linguagem como fator socializante (como vai, obrigado, até logo, etc.); • Nomear as diferentes partes do corpo. Estimular para que ela repita esses nomes. <p>(Projeto Centros Infantis, p.31-32)</p> | <p>Parte 3 – d) Experiências de exploração da linguagem verbal:</p> <p>Comunicar-se no cotidiano: (...) é preciso decodificar outros sinais: balbucios, gestos, expressões faciais, entonação e modulação da voz. Por isso é muito importante o professor observar o modo como se relaciona com os bebês e como responde às suas ações. Os momentos em que se dá colo, banho, trocas de fraldas, alimentação, brincadeiras etc. são valiosas oportunidades de comunicação que não podem ser perdidas.</p> <p>(Orientações Curriculares, p.81)</p> |
| <p>Bebês de 15 a 21 meses: Dar oportunidade para tomar decisões e fazer escolhas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falar de maneira correta, não imitar o balbucio; • Usar palavras simples; • Levar a criança a conversar sobre suas atividades no lar e na creche. <p>(Projeto Centros Infantis, p.32)</p> | <p>III - Organização do tempo, espaço físico/ ambientes e interações</p> <p>Interações Para que as interações ocorram com qualidade nas Unidades de Educação Infantil é preciso: Presença de educadoras /educadores respeitadas(os), afetuosas(os), curiosas(os) e interessadas(os) em conhecer as singularidades da infância e das crianças e que atuem como observadoras(es) participativas(os) dessas Interações. A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das crianças e famílias, o respeito e a valorização às formas de organização</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>das mesmas; Relação efetiva com a comunidade local e constituição de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade.</p> <p>(Padrões Básicos de Qualidade, p.24)</p> |
| | <p>III – Como bebês e crianças aprendem? O lugar do bebê e da criança no aprender Tratar bebês e crianças como sujeitos envolve considerar as linguagens por meio das quais em cada idade eles melhor se relacionam com as pessoas e o mundo ao redor. Com os bebês, essa participação ativa acontece muito mais nos momentos de cuidado, quando a educadora ou o educador antecipam para eles as intervenções que vão acontecer. Por exemplo, quando os adultos precisam interromper uma experiência, quando se vai mudar de local, quando os adultos vão exercer uma ação sobre o corpo da criança: higienizar, trocar, etc. A participação também é incentivada quando educadora ou educador conversam com bebês e crianças durante os cuidados e se esforçam por estabelecer com os pequeninhos uma comunicação que é mais emocional que verbal.</p> <p>(Currículo Integrador, p.38)</p> |
| | <p>IV - Ações que podem concretizar essas concepções e princípios (...) educadoras e educadores observam o bebê para perceber aquilo que ele é capaz de fazer desde pequeninho, quando acolhem seu choro e suas manifestações de tristeza, quando se esforçam para compreender as múltiplas linguagens que os bebês utilizam para comunicar suas necessidades, suas curiosidades, seu desejo de movimento e de atenção.</p> <p>(Currículo Integrador, p.45)</p> |
| | <p>Brincar: condição para o desenvolvimento humano A exploração autônoma de objetos pelo bebê não exclui o tempo prazeroso de estar junto com o adulto, quando estabelece relações de comunicação (mais emocional do que verbal) em momentos de cuidado como o banho, a alimentação e a troca de fraldas (importantes momentos de cuidado e educação em que a relação segura e de confiança com a educadora ou o educador criam a segurança necessária ao bebê para brincar sozinho com os objetos que oferecemos.</p> <p>(Currículo Integrador p.57-58)</p> |
| | <p>DIMENSÃO 2 – Participação, escuta e autoria de bebês e crianças (...) as educadoras e os educadores precisam favorecer e potencializar a participação, a autonomia de bebês e crianças, compartilhando propósitos, considerando as opiniões infantis, negociando pontos de vista e significados, conversando, tomando decisões conjuntas, garantindo e valorizando suas criações. Para tanto, é necessário que as relações estabelecidas entre adultos, bebês e crianças sejam baseadas no companheirismo, na cooperação, na colaboração, na confiança, no respeito e na cumplicidade que intensificam e favorecem o diálogo, sem o qual não é possível a concretização da participação e da autoria infantil.</p> |

| | |
|--|--|
| | (Indicadores de Qualidade, p.33) |
| | <p>DIMENSÃO 2 – Participação, escuta e autoria de bebês e crianças</p> <p>Assim, a escuta dos bebês e crianças não se restringe à capacidade auditiva do adulto. Significa, sobretudo, a disponibilidade intencional, ética, respeitosa e sem julgamentos de compreender as formas imaginativas, criativas e poéticas que bebês e crianças possuem de ver, sentir e pensar o mundo(...).</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.33)</p> |
| | <p>INDICADOR 3.1 – Bebês e crianças construindo sua autonomia</p> <p>3.1.1 As educadoras e os educadores incentivam os bebês e as crianças na conquista da autonomia para a realização dos cuidados diários apoiando-as e respeitando-as nesse processo de aprendizagem?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.38)</p> |
| | <p>INDICADOR 3.2 – Bebês e crianças vivendo experiências com o próprio corpo</p> <p>3.2.3 As professoras e os professores vivenciam com os bebês e crianças brincadeiras gestuais, brincos e acalantos, promovendo experiências de toque, expressões faciais e conexões como o olhar entre os adultos e bebês e crianças?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.38)</p> |
| | <p>INDICADOR 4.1 – Interação criança/adulto</p> <p>4.1.3 As educadoras e os educadores chamam os bebês e as crianças pelos seus nomes, não utilizando apelidos que ressaltam características biológicas pejorativamente (gordinha, magrela, branquela, neguinho)?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.42)</p> |
| | <p>INDICADOR 4.1 – Interação criança/adulto</p> <p>4.1.5 As educadoras e os educadores adotam a prática de conversar com os bebês e com as crianças mantendo-se na mesma altura que delas, estabelecendo contato visual e corporal nos diversos momentos diários?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.42)</p> |
| | <p>INDICADOR 4.1 – Interação criança/adulto</p> <p>4.1.9 As educadoras e os educadores têm consciência da importância de serem referência de equidade, justiça e respeito quando interagem com os bebês e crianças e com outros adultos?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.43)</p> |
| | <p>INDICADOR 4.1 – Interação criança/adulto</p> <p>4.1.10 A Unidade Educacional combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas das educadoras e dos educadores que desrespeitam a integridade dos bebês e das crianças (prática de colocá-las no cantinho para “pensar” ou não permitir que brinquem no momento do parque, gritos, comentários que humilham as crianças e seus familiares)?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.43)</p> |
| | INDICADOR 4.3 – Interação adulto/adulto |

| | |
|--|---|
| | <p>4.3.4 As educadoras e os educadores evitam comentar assuntos confidenciais relacionados aos bebês, às crianças e aos seus familiares/responsáveis na presença deles?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.44)</p> |
| | <p>INDICADOR 5.4 – Construção positiva da identidade 5.4.4 É oportunizado a todos os bebês e crianças, meninos e meninas terem seus cabelos cuidados, acariciados e penteados de modo que possibilite a construção de uma imagem positiva de sua estética?</p> <p>(Indicadores de Qualidade, p.48)</p> |
| | <p>Escola como espaço social da esfera pública É preciso ter atenção sobretudo ao racismo implícito, contido no tom da voz, no toque, no olhar, na brincadeira, nas brigas e nos xingamentos.</p> <p>(Currículo da Cidade p.44)</p> |
| | <p>Escola como espaço social da esfera pública Romper o silêncio sobre a normatividade daquilo que podem ou não podem fazer meninos e meninas é um modo de romper com preconceitos como aqueles que afirmam que meninos são mais barulhentos e meninas mais silenciosas, que as meninas preferem brincar paradas e meninos gostam de correr, etc. É preciso reconhecer que há muitos modos de ser menino e menina, e que essas regras não devem definir os modos como as pessoas se constituem.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.51)</p> |
| | <p>Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais Quando nos deparamos com crianças que, em lugar de uma atitude solidária nos grupos, adotam uma postura diferente, é necessário fazer a escuta de suas atitudes e descobrir com elas a razão que as leva a agir assim. Pode ser apenas uma forma de dizer que precisam de uma atenção especial, seja por uma tristeza, por um sentimento de abandono ou por uma dificuldade de outra ordem.</p> <p>(Currículo da Cidade, p. 72)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais “(…) prestamos muita atenção ao que dizemos e como nos comportamos frente às crianças. O modo como as(os) professoras(es) e educadoras(es) se relacionam com bebês e crianças também é fundamental, uma vez que se a criança se sente acolhida, se tem voz e vez na UE, vai formando uma autoestima positiva, torna-se curiosa frente ao que ainda não conhece, sente-se à vontade para errar, fazer perguntas, tentar descobrir por si mesma e pensar.”</p> <p>(Currículo da Cidade, p.80)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais (…) a interação com as famílias/responsáveis deve ocupar um lugar de destaque no projeto pedagógico da UE: conversar com família/responsáveis sobre o trabalho</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>realizado ajuda a dar continuidade ao acolhimento que se faz na UE, à medida que as (os) professoras (es) compartilham os princípios e as concepções que regem o PPP. Para isso, os familiares não param no portão, mas entram no espaço interno da UE para deixar bebês e crianças. Quando barramos os responsáveis no portão, estamos em desacordo com as proposições federais e municipais de que a EI complementa a educação familiar e em desacordo com os princípios que regem a elaboração deste currículo.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.83)</p> |
| | <p>2..Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais</p> <p>Considerando a linguagem de relação com o mundo dos bebês — o bebê é corpo, sensações e emoções — toda ação de cuidado é em sua essência uma ação educativa. Assim, o ato de cuidar transcende as ações relacionadas à higiene, à alimentação, à saúde, e está presente na brincadeira e nas investigações realizadas com as crianças. Da mesma forma, todo ato educativo exige atenção, cuidado e gentileza.</p> <p>(Currículo da Cidade, p. 84)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais</p> <p>O acolhimento como modo de ser do adulto se expressa na capacidade de confiar e de respeitar as crianças, educando-as nas diferentes situações vividas na UE e com proposições desafiadoras a partir das produções das crianças — e não transferindo conteúdos e dando ordens.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.84)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais</p> <p>Por isso, conversamos com os bebês enquanto os alimentamos, banhamos e trocamos, quando nos aproximamos para anunciar qualquer nova situação, para responder a uma iniciativa deles, quando apresentamos um objeto para a sua exploração: uma fala mansa, num tom de voz baixo, com linguagem clara e sem diminutivos, que seja sentida por ele como acolhimento e como desejo de manter com ele uma comunicação. Para os bebês surdos, aprofundamos a atenção para a comunicação visual. O contato olho no olho, as expressões faciais e as expressões corporais são essenciais para que o bebê perceba o que se pretende comunicar.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.100)</p> |
| | <p>2.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais</p> <p>(...) que percebamos as suas transgressões como possibilidades de ação, e não como provocação ou abuso em relação à “autoridade” do adulto.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.100)</p> |
| | <p>3.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>nas unidades educacionais – Mais do que transferir informações prontas para as crianças, o papel da docência na EI é abrir portas em direção aos saberes, às linguagens e aos conhecimentos humanos em sua diversidade, aguçando principalmente a curiosidade e o gosto pela pesquisa.</p> <p>(Currículo da Cidade, p.133)</p> |
| | <p>3.Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais – (...) é uma tarefa importante da(o) professora(or) planejar como vai acolher as crianças e as famílias/responsáveis nesse momento inicial. Como ela(e) estrutura o ambiente para esse acolhimento? Como cria nas crianças o desejo de estar na escola? Como organiza a chegada de modo a atender um familiar com alguma notícia importante?</p> <p>(Currículo da Cidade, p.135)</p> |

Os dados apresentados no Quadro 9, referentes às orientações sobre as relações entre adultos e bebês nas creches presentes nos documentos analisados, evidenciam outras similaridades e divergências entre os dois períodos, mas ambos afirmando o papel central que a relação entre adultos e bebês ocupa no desenvolvimento de zero a três anos, tanto nos espaços privados, quanto nos coletivos. A esse respeito, Emmi Pikler, afirma que:

É absolutamente preciso se ocupar dela [a criança], inclusive intensamente. Além da satisfação de suas necessidades corporais, seu bom desenvolvimento dependerá da criação de relações humanas adequadas, da relação íntima com sua mãe (ou com a pessoa que se ocupa dela). Atribuímos uma importância fundamental ao fato de que a mãe (ou a *nurse**) estabeleça, durante os cuidados que presta, contactos serenos e afetuosos, durante os quais os dois estão atentos um ao outro, compreendem bem os significados do comportamento do outro, se conhecem e se amam. Obviamente, é necessário falar com a criança, que os dois devem "falar" um com o outro, que devemos estar atentos às suas iniciativas e que é necessário responder a ele".
(PIKLER, 2000, p.16 - tradução nossa)

É a partir da construção destas relações que os bebês podem conhecer a si mesmos, ao outro e ao mundo. Para Falk (2016), ao pensar na interação de adultos com bebês que não são seus filhos em espaços coletivos, é necessário superar o senso comum e a ideia de instinto maternal das mulheres responsáveis pelo cuidado de bebês e crianças pequenas. Para essa autora, "(...) exigir do educador uma atitude parecida com a de uma mãe, espontânea e instintiva, é perigoso. Apesar do caráter pessoal dos cuidados prestados e da dedicação, o educador tem que ser consciente de que é um profissional (...)" (FALK, 2016, p.24-25). Assim, reforça a importância da formação da

educadora da primeira infância para a prática dos cuidados de forma afetuosa, porém profissional, inclusive para compreender em que momentos sua ação direta é necessária e em que momentos seu papel é de segurança afetiva.

No que se refere à fala do adulto, ao toque delicado e aos momentos de cuidado como espaços privilegiados para a construção do vínculo afetivo entre o adulto e o bebê, as orientações dos documentos dos dois períodos se aproximam bastante:

“Procurar oportunidades de conversar com a criança sempre que estiver em contato com ela e cantar para ela.”
(Programação Para Berçário, 1970)

“Acariciar a criança em todos os momentos de contato direto com o adulto (pajem), pegando-a no colo e sentindo-a bem de perto.”
(Programação Para Berçário, 1970)

“CUIDADOS COM A CRIANÇA

- *Não castigar a criança e sim incentivá-la sempre que puder;*
- *Dar oportunidade a criança de tomar decisões e fazer escolhas (não força-la fazer atividade que não deseja);*
- *Não deixar que a criança forme a idéia de que seus genitais são feios, e que é ruim que explore seu corpo. Nomeá-los corretamente: (pênis, vagina, nádegas);*
- *Evitar dizer Nãos à criança;*
- *Etc...”*

(Programação Para Berçário, 1970)

“Levar em conta que toda a programação só terá êxito, se houver um relacionamento (pajem-criança) afetivo positivo. Portanto, a parte afetiva está diluída por toda a programação.”
(AST.N1.1-223 19, 1970)

“Durante a mamada sempre segurar a criança ao colo com carinho para que ela se sinta amada e com segurança.”
(Projeto Centros Infantis, 1974)

“(…) é preciso decodificar outros sinais: balbucios, gestos, expressões faciais, entonação e modulação da voz. Por isso é muito importante o professor observar o modo como se relaciona com os bebês e como responde às suas ações. Os momentos em que se dá colo, banho, trocas de fraldas, alimentação, brincadeiras etc. são valiosas oportunidades de comunicação que não podem ser perdidas.”
(Orientações Curriculares, 2007)

“Tratar bebês e crianças como sujeitos envolve considerar as linguagens por meio das quais em cada idade eles melhor se relacionam com as pessoas e o mundo ao redor. Com os bebês, essa participação ativa acontece muito mais nos momentos de cuidado, quando a educadora ou o educador antecipam para eles as intervenções que vão acontecer. Por exemplo, quando os adultos precisam interromper uma experiência, quando se vai mudar de local, quando os adultos vão exercer uma ação sobre o corpo da criança: higienizar, trocar, etc. A participação também é incentivada quando educadora ou educador conversam com bebês e crianças durante os

cuidados e se esforçam por estabelecer com os pequeninhos uma comunicação que é mais emocional que verbal.”
(Currículo Integrador, 2015)

“A exploração autônoma de objetos pelo bebê não exclui o tempo prazeroso de estar junto com o adulto, quando estabelece relações de comunicação (mais emocional do que verbal) em momentos de cuidado como o banho, a alimentação e a troca de fraldas (importantes momentos de cuidado e educação em que a relação segura e de confiança com a educadora ou o educador criam a segurança necessária ao bebê para brincar sozinho com os objetos que oferecemos.”
(Currículo Integrador, 2015)

“(…) que percebamos as suas transgressões como possibilidades de ação, e não como provocação ou abuso em relação à ‘autoridade’ do adulto.”
(Currículo da Cidade, 2019)

“Por isso, conversamos com os bebês enquanto os alimentamos, banhamos e trocamos, quando nos aproximamos para anunciar qualquer nova situação, para responder a uma iniciativa deles, quando apresentamos um objeto para a sua exploração: uma fala mansa, num tom de voz baixo, com linguagem clara e sem diminutivos, que seja sentida por ele como acolhimento e como desejo de manter com ele uma comunicação. Para os bebês surdos, aprofundamos a atenção para a comunicação visual. O contato olho no olho, as expressões faciais e as expressões corporais são essenciais para que o bebê perceba o que se pretende comunicar.”
(Currículo da Cidade, 2019)

Em ambos os períodos, fica evidente a importância de que as pessoas responsáveis pelo cuidado e educação dos bebês nas creches ajam de forma a criar um ambiente de segurança e acolhimento, buscando compreender as formas de comunicação não-verbal das crianças e dialogando com elas.

Entretanto, quanto às orientações específicas sobre o *colo*, os documentos dos dois períodos apresentam algumas distinções. Os documentos do período mais recente não apresentam orientações isoladas sobre o quanto, por quanto tempo ou em que situações pegar os bebês no colo, mas fica evidente ao longo dos textos, como nos trechos vistos anteriormente, que a concepção que orienta a prática das educadoras é a do acolhimento, da disponibilidade física e afetiva e não da restrição ou da privação do colo como forma de educação ou disciplina. Já os diferentes documentos do período de 1970 a 1980 apresentam algumas informações contraditórias em relação ao tema - algumas vezes ao longo do mesmo documento:

“Evitar pegá-la ao colo quando a criança estiver chorando (verificando que não se trata de doença). Pegar quando a criança está quieta, para não reforçar o comportamento de chorar.”
(AST.N1.1-223 19, 1970)

“– Acariciar a criança em todos os momentos de contato direto com o adulto (pajem), pegando-a no colo e sentindo-a bem de perto;

– Pegara criança no colo também quando estiver quieta, para não reforçar o comportamento de chorar. Evitar pegá-la ao colo em excesso, no caso de estar a criança doente.”

(Programação Para Berçário, 1970)

Como afirma Oliveira (2012), é necessário que o adulto que cuida dos bebês e crianças esteja constantemente atento à qualidade de suas interações e seus movimentos com elas “(...) pois o modo como utiliza seu próprio corpo em cada gesto, no modo de olhar, abraçar, pegar no colo, torna o professor um modelo para elas” (OLIVEIRA, 2012, p. 119). Em ambos os períodos essas relações entre bebês e adultos aparecem nos documentos como mediadoras primordiais das aprendizagens infantis, guardadas as concepções e conceitos preeminentes em cada época. Alguns trechos destas orientações evidenciam a idéia das relações como mediadoras do conhecimento do bebê de si e do mundo:

“Levar a criança ao espelho, nomeando as partes do corpo, brincando e cantando, conversando e fazendo caretas, estimulando-a a fazer também.”
(Programação Para Berçário, 1970)

“Nomear sempre os objetos de uso da criança.”
(Programação Para Berçário, 1970)

“Bebês de 8 a 14 meses:

Levar a criança a perceber o fator tempo de forma concreta: “agora é hora do almoço”, “agora é hora do lanche”, etc.”
(Projeto Centros Infantis, 1974)

“Bebês de 15 a 21 meses:

Dar oportunidade para tomar decisões e fazer escolhas.”
(Projeto Centros Infantis, 1974)

“O professor atua de modo direto conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, as pega no colo quando se emocionam e, por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar, ensinar as regras sociais de seu grupo social ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações.”
(Orientações Curriculares, 2007)

“(...) as educadoras e os educadores precisam favorecer e potencializar a participação, a autonomia de bebês e crianças, compartilhando propósitos, considerando as opiniões infantis, negociando pontos de vista e significados, conversando, tomando decisões conjuntas, garantindo e valorizando suas criações. Para tanto, é necessário que as relações estabelecidas entre adultos, bebês e crianças sejam baseadas no companheirismo, na cooperação, na colaboração, na confiança, no respeito e na cumplicidade que intensificam e favorecem o diálogo, sem o qual não é possível a concretização da participação e da autoria infantil.”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

“(...) prestamos muita atenção ao que dizemos e como nos comportamos frente às crianças. O modo como as(os) professoras(es) e educadoras(es) se relacionam com bebês e crianças também é fundamental, uma vez que se a criança se sente acolhida, se tem voz e vez na UE, vai formando uma autoestima positiva, torna-se curiosa frente ao que ainda não conhece, sente-se à vontade para errar, fazer perguntas, tentar descobrir por si mesma e pensar.”

(Currículo da Cidade, 2019)

Ficam evidentes nos documentos do período mais recente os elementos que caracterizam as transformações nas concepções sobre o atendimento das crianças de zero a três anos, educação infantil, e especificamente sobre o período inicial dos bebês e crianças na creche (adaptação), relação com as famílias e a comunidade, a educação de crianças com necessidades especiais e as questões étnico-raciais e de gênero, como demonstram os trechos a seguir:

“Outras iniciativas podem auxiliar nesse período inicial de frequência ao CEI, creche ou EMEI, como:

- *possibilitar que a criança traga alguns objetos familiares de casa: seu travesseiro, algum brinquedo, paninho, etc.;*
- *permitir que algum familiar permaneça na unidade junto à criança durante os primeiros dias, diminuindo esse tempo de permanência gradativamente, enquanto o professor observa o modo como cada criança é atendida pela figura familiar;*
- *inserir a criança em atividades interessantes, estimulá-la a manipular objetos, senti-los, significá-los, a observar os companheiros e a interagir com eles;*
- *organizar o ambiente (com objetos e locais mais livres para a locomoção), para facilitar que o bebê ou a criança pequena brinque com outras crianças sem perder de vista o professor;*
- *relatar diariamente para a família alguma situação da qual criança participou com mais interesse, a fim de tranquilizar os familiares;*
- *providenciar para que, ao ocorrer o ingresso de mais de uma criança simultaneamente na unidade, outros professores possam ajudar o professor que será responsável por elas em algumas de suas tarefas, deixando-o mais livre para interagir com as novas crianças, fazer-se conhecido e conhecer suas reações diante do novo ambiente.”*

(Orientações Curriculares, 2007)

“(...) a interação com as famílias/responsáveis deve ocupar um lugar de destaque no projeto pedagógico da UE: conversar com família/responsáveis sobre o trabalho realizado ajuda a dar continuidade ao acolhimento que se faz na UE, à medida que as (os) professoras (es) compartilham os princípios e as concepções que regem o PPP. Para isso, os familiares não param no portão, mas entram no espaço interno da UE para deixar bebês e crianças. Quando barramos os responsáveis no portão, estamos em desacordo com as proposições federais e municipais de que a EI complementa a educação familiar e em desacordo com os princípios que regem a elaboração deste currículo.”

(Currículo da Cidade, 2019)

“O professor cuida e educa uma criança com necessidades educacionais especiais quando ele:

- *acredita que ela pode aprender e que sua vivência no CEI ou EMEI lhe será benéfica. As atitudes do professor em relação a ela servirão de referência para as demais crianças também se relacionarem com ela;*
- *(...)cuida para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam ser ajudadas da forma mais conveniente no aprendizado de cuidar de si, o que inclui a aquisição de autonomia e o aprendizado de formas de assegurar sua segurança pessoal;*
- *(...)estabelece contato freqüente com as famílias para melhor coordenação de condutas, troca de experiências e de informações. ”*

(Orientações Curriculares, p.21-23)

“É oportunizado a todos os bebês e crianças, meninos e meninas terem seus cabelos cuidados, acariciados e penteados de modo que possibilite a construção de uma imagem positiva de sua estética?”

(Indicadores de Qualidade, 2015)

“É preciso ter atenção sobretudo ao racismo implícito, contido no tom da voz, no toque, no olhar, na brincadeira, nas brigas e nos xingamentos. ”

(Currículo da Cidade, 2019)

“Romper o silêncio sobre a normatividade daquilo que podem ou não podem fazer meninos e meninas é um modo de romper com preconceitos como aqueles que afirmam que meninos são mais barulhentos e meninas mais silenciosas, que as meninas preferem brincar paradas e meninos gostam de correr, etc. É preciso reconhecer que há muitos modos de ser menino e menina, e que essas regras não devem definir os modos como as pessoas se constituem. ”

(Currículo da Cidade, 2019)

Uma visão mais global, dos dados apresentados no Quadro 9 aponta para grandes similaridades entre os documentos dos dois momentos históricos, no que diz respeito às orientações oferecidas às pajens/educadoras sobre suas relações com os bebês e as crianças pequenas. No primeiro período, as orientações são apresentadas de forma prescritiva, com pouco ou nenhum desenvolvimento sobre os conceitos que as embasam. No segundo período, as orientações configuram um modelo que se aproxima do conceitual/teórico, como também observamos ao longo da análise dos quadros anteriores. Em ambos os períodos, orientações referentes à ações que expressem o afeto e o acolhimento, aparecem como essenciais nas relações adulto bebê na creche, assim como a preocupação com a autoestima, a autonomia e o respeito às escolhas das crianças, com destaque à ênfase maior aos processos coletivos, no segundo período. O primeiro período destaca a ação da educadora no apoio e desenvolvimento de novas aquisições pela criança. O segundo período enfatiza a ação da criança na construção e aquisição de novos conhecimentos e estabelecimento de relações.

É possível observar também, que há bastante diretividade, nas orientações do primeiro período, indicando com detalhes, ações e propostas de diálogos que a educadora deveria estabelecer com os bebês e crianças. No segundo período, apontam-se direcionamentos para a ação do professor que não indicam, muitas vezes, os caminhos a serem percorridos, para alcançar as propostas expressas nos documentos.

Assim, os documentos de ambos os períodos oferecem orientações às professoras, mas nem sempre completas, ainda que afirmem as relações adulto-criança como centrais nos trabalhos da creche. Há, portanto, lacunas nas orientações oferecidas – o que pode ser um elemento dificultador para que o trabalho educativo na creche se concretize, ou seja, para que o adulto responsável pelo trabalho a ser oferecido pela creche, conheça a criança, bem como conheça e realize seu papel profissional. E isso é especialmente preocupante quando se considera o alerta de Falk (2016):

Quando tudo o que acontece com a criança se baseia no marco de um relacionamento, de uma troca real, que lhe permite tomar consciência da pessoa que se ocupa dela e de si mesma ao mesmo tempo, só então a criança pode ser consciente de sua integridade individual e da sua identidade pessoal. Sem este sistema de relações, ela não pode suportar as frustrações inevitáveis e necessárias para o amadurecimento da sua personalidade. Precisa dele para poder constituir seu sistema de valores sobre a sociedade, seus padrões de julgamento, suas regras de comportamento, assim como o seu sistema de proibições. (FALK, 2016, p. 23-24)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O distanciamento entre as vivências cotidianas do trabalho com bebês e crianças nas creches e a formação acadêmica do curso de Pedagogia deram origem às inquietações que são o ponto de partida deste trabalho. A preocupação com as lacunas na formação inicial das profissionais, quanto a subsídios teóricos e metodológicos, que constituíssem conhecimentos fundamentais ao trabalho qualificado com as crianças de zero a três anos – etapa da Educação Básica que mantém quase uma *invisibilidade* no currículo universitário – focalizando o *cuidado e educação*, mobilizou e orientou a pesquisa sobre as fontes onde buscar esses conteúdos. Assim, os documentos oficiais voltados às profissionais de creche se constituíram como base para esta investigação, focalizando as orientações didáticas organizadas pelas administrações municipais, em diferentes momentos históricos, direcionadas ao trabalho com a primeira infância em espaços públicos coletivos, na cidade de São Paulo.

As perguntas iniciais, contidas no projeto de pesquisa desta dissertação, estavam voltadas ao tema da formação continuada das profissionais de creche da rede direta do município de São Paulo, em busca de identificar os conhecimentos estabelecidos como fundamentais para orientar o trabalho cotidiano com bebês e crianças pequenas em dois períodos: a década de 1970 (quando surgem as primeiras creches da rede direta do município) e o período mais recente, de 2007 a 2019 (intervalo de tempo que apresenta produção expressiva e relevante de documentos para a educação de crianças de 0 a 3 anos). Considerando a ausência de formação específica das pagens da década de 1970 e a formação universitária insuficiente dos cursos de Pedagogia no que se refere à

educação de crianças de 0 a 3 anos, constatada em diversas pesquisas citadas no Levantamento Bibliográfico deste trabalho, a investigação dos conteúdos das formações continuadas poderia elucidar, em cada período destacado, como as profissionais de creche eram *ensinadas* a trabalhar com os bebês e como passaram a ser orientadas, após a Integração ao Sistema Municipal de Ensino. O projeto partiu da hipótese de que os saberes e conhecimentos presentes nos processos de formação continuada proporcionados pelas diferentes Administrações, não se constituem como conjuntos de orientações concretas para a o trabalho nas creches paulistanas, dificultando a compreensão de como o binômio cuidar/educar se traduz em ações cotidianas. Nesse sentido, vale lembrar Oliveira (2011), quando afirma que

No que se refere à educação da criança pequena em creches e pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos foram sendo construídos com base em situações concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas. Concepções, muitas vezes antagônicas, defendidas na educação infantil têm raízes em momentos históricos diversos e são postas em prática hoje sem considerar o contexto de sua produção. (OLIVEIRA, 2011, p.57)

A pesquisa preliminar na Memória Documental da Secretaria de Educação do Município de São Paulo – MD, em busca dos documentos que registrassem os processos formativos dos dois períodos escolhidos, evidenciou a escassez de registros documentais formais sobre tais processos direcionados às profissionais de creche. A maior parte dos registros encontrados no acervo da MD relacionados às creches, tanto do primeiro quanto do segundo período, podem ser agrupados em duas categorias: os documentos voltados ao trabalho administrativo/organizacional das unidades e aqueles que se constituem como norteadores das práticas cotidianas com as crianças. Com o objetivo de identificar os conhecimentos profissionais necessários às trabalhadoras das creches, foram selecionados os documentos do segundo grupo – os voltados às práticas cotidianas com crianças, contendo o que aqui nos referimos como *orientações didáticas*. Assim, ao transferir o foco da *formação continuada* para as *orientações didáticas* oferecidas às profissionais de creche, a pesquisa possibilitou selecionar e aprofundar conhecimentos sobre os documentos orientadores do trabalho cotidiano, focalizando conteúdos/ práticas/ procedimentos e identificando semelhanças e diferenças em relação às propostas pedagógicas apresentadas, nas duas épocas selecionadas. O levantamento e análise dos documentos, no que se refere aos seis elementos que se destacaram como eixos do trabalho cotidiano com bebês: higiene; sono; alimentação; organização dos

espaços, tempos e materiais; saúde física e desenvolvimento global; e relação adulto-bebê, delinearão as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa:

- a. Como os conhecimentos presentes nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação constroem uma base para a orientação das práticas de suas profissionais de creche no trabalho com bebês e crianças pequenas?
- b. Como o cuidar/educar é caracterizado nas orientações dos dois períodos?
- c. Quais as semelhanças e diferenças nas propostas de formação anteriores e posteriores à transição das Creches para a Secretaria da Educação, no que diz respeito às práticas cotidianas das profissionais de creche?

Retomar o processo histórico do surgimento das creches no Brasil e, especificamente, do início da rede direta de creches do município de São Paulo, favoreceu a compreensão sobre as bases nas quais se origina o atendimento institucional da primeiríssima infância, e sobre o *conhecimento profissional* necessário para o trabalho com crianças de zero a três anos - inicialmente organizado âmbito da assistência social e das instituições filantrópicas e posteriormente sob a gestão da SME. Ainda que, os cargos das primeiras profissionais responsáveis pelos bebês, não fossem de *professoras* – eram denominadas *pajens*, com exigência de formação de *1º grau incompleto acima da 4ª série* – e ainda que as primeiras creches da rede direta paulistana não estivessem ligadas ao Sistema Municipal de Ensino, ao tratar dos conhecimentos profissionais necessários a essas trabalhadoras nos parece pertinente considerar, como escreve Roldão (2007), que:

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora – que se configura como “prático”. (ROLDÃO, 2007, p.98)

Considerando assim, que o conhecimento profissional das educadoras de creche se constitui de saberes de diversas ordens (formação teórica, experiência de vida, trajetória profissional, etc.) que se influenciam, transformam, e se integram em um saber prático, esta pesquisa buscou conhecer as bases oficiais e normativas deste conhecimento no seu “ponto de partida”, a década de 1970, e no lugar onde se encontra após percorrer longo trajeto até os anos 2007 a 2019.

Após a seleção de seis documentos de cada período, buscando por aqueles que contém maiores quantidades de informações sobre os seis eixos pré-definidos no projeto

de pesquisa (higiene; sono; alimentação; organização dos espaços, tempos e materiais; saúde física e desenvolvimento global; e relação adulto-bebê), construímos um roteiro de análise para levantar os dados contidos nos textos dos documentos. Houve especial cautela na elaboração deste roteiro, a fim de reafirmar o cuidar e o educar como indissociáveis e não criar uma falsa dicotomia entre os momentos de cuidado e os momentos de educação, na perspectiva de que “Um estudioso de bebês e crianças e da Educação Infantil precisa compreender as sutilezas, as minúcias da prática pedagógica, esta invisível sabedoria da inseparabilidade entre ação educativa e de cuidado na escola de educação infantil” (BARBOSA, 2016, p.135). Considerando que tudo o que ocorre dentro das creches tem profundo caráter educativo - e que se os momentos de cuidado físico são centrais na vida das crianças até os 3 anos, são eles também elementos imbuídos de sentido, intencionalidade, significado e impacto no desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas, como afirma Barbosa (2006):

A tentativa de compreender os elementos constituintes das rotinas com maior profundidade tem como foco possibilitar aos educadores pensar quais são os conteúdos transmitidos por intermédio deles, quais as práticas decorrentes de sua execução que são assimiladas por seus praticantes, quais os hábitos de estruturação mental e moral que estão sendo constituídos e que tipo de subjetividades está sendo definido. (BARBOSA, 2006, p.116)

Ao contrastar os dados dos dois períodos, um dos fatos que mais chama a atenção é que todos os documentos da década de 1970, a despeito do que diria o senso comum, apresentam preocupações educativas em suas orientações para as pajens – dentro das concepções predominantes naquele momento histórico. É comum que hoje se pense, dentro da realidade da rede das creches paulistanas em 2021, que as primeiras unidades diretas geridas pelas Secretarias de Assistência Social (com diferentes nomenclaturas ao longo do primeiro período), tivessem como único eixo o cuidado corporal e a segurança das crianças em “Um padrão prioritariamente vinculado aos aspectos biológicos (...) pelas tonalidades e ênfases que emergem a partir das leituras feitas da biologia pela psicologia, pediatria, puericultura, neonatologia, psicanálise e psiquiatria”. (BARBOSA, 2006, p.150). A introdução do documento “Projeto Centros Infantis - Programação Sócio Educativa”, de 1978, explicita:

As atividades a serem desenvolvidas abrangerão, em seus objetivos principais, programação nas áreas de: psico-pedagogia, saúde, serviço social
A programação na área de psico-pedagogia terá dois objetivos gerais:
a) proporcionar um programa educacional que possibilite à criança o desenvolvimento máximo de suas potencialidades:
- respeitando o ritmo próprio de cada criança;

- estabelecendo uma seqüência de atitudes a serem desenvolvidas, dos níveis mais simples para os mais complexos;
- oferecendo informações ou criando situações (em pequenos grupos orientados por um adulto), nas quais as crianças encontrem respostas acertadas às suas perguntas, através de manipulação adequada;
- b) proporcionar um programa educacional de tipo compensatório, tendendo a corrigir as omissões apresentadas pela criança culturalmente carenciada, anulando defasagem entre a sua idade cronológica e o nível de desenvolvimento em que se encontra. (SÃO PAULO, 1978c, p.4)

Outra característica que se destaca ao longo de todas as análises comparativas dos dois períodos diz respeito ao caráter das orientações que apresentam: enquanto os documentos da década de 1970 trazem informações de cunho mais prático/prescritivo, pouco ou nada justificadas ou embasadas teoricamente, os documentos do período 2007 - 2019 se dedicam a apresentar as concepções que devem organizar o trabalho com bebês e crianças, sem no entanto estabelecer com clareza como estas se traduzem no cotidiano das creches. É possível que uma das razões desta distinção resida na ausência de formação específica das pajens do primeiro período e na formação universitária das educadoras do segundo período, em um contexto em que os momentos de cuidado físico ficam secundarizados. As análises permitem perceber que nos documentos do primeiro período há uma predominância das orientações com relação a esses processos de cuidado físico e de saúde dos bebês (higiene, alimentação, sono, segurança, etc.) – em alguns documentos extremamente precisas – ao passo que nos documentos mais recentes, apesar da construção de uma narrativa na qual os momentos de cuidados e educação estão no centro da organização cotidiano da creche, essas orientações aparecem de forma mais difusa. É relevante ressaltar, no entanto, que não se trata de identificar quais documentos têm conteúdo mais teórico ou prático, uma vez que

Consideramos que a clássica fórmula relação teoria-prática transporta uma conceptualização simbólica que pode ser pouco operativa, ocultando a íntima dependência de um campo diante do outro. De facto, tal formulação vem sendo apropriada no sentido de uma visão destes dois campos como entidades separadas no seu desenvolvimento, cuja interligação se traduziria apenas em processos de aplicação – da teoria à prática. É essa leitura aplicacionista que se evidencia como dominante entre os docentes (...). (ROLDÃO, 2007, p.98)

A autora distingue conceitualmente esses termos tão utilizados nos debates sobre a formação de professores, esclarecendo que é possível pensar o saber teórico não apenas como “produzido e formalizado pela investigação sobre a prática de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p.98) - como é comumente tratado nestes debates -, mas como um saber “produzido ou mobilizado pelos actores na prática de ensinar” (ROLDÃO, 2007,

p.98). Como já mencionamos na Seção 2 da pesquisa, Roldão também afirma que com relação ao saber prático, é possível conceber um simples saber fazer ou, de uma outra perspectiva, um saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz. Nesta perspectiva, a comparação das análises dos dois períodos históricos permite constatar que os documentos dos anos 1970 se aproximam mais da primeira concepção de saber prático, praticista e tecnicista, ao passo que os documentos dos anos 2007 a 2019 parecem buscar se aproximar da segunda concepção de saber teórico - sem, no entanto, dar conta do saber fazer e saber como fazer, que parecem estar implícitos, pressupondo-se que as educadoras cheguem às creches dominando esses saberes.

Não se sugere que exista um “valor” maior ou menor nas orientações mais ou menos prescritivas ou teóricas em si mesmas. A pesquisa tampouco objetiva desvalorizar nem exaltar os conhecimentos adquiridos na prática pelas profissionais que tiveram menos acesso à processos institucionais de formação ou nos meios acadêmicos. Um dos principais objetivos da pesquisa é precisamente investigar quais elementos são oferecidos às profissionais de creche para subsidiar seu trabalho diário com bebês e crianças, construindo cotidianamente seu conhecimento profissional.

Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular. Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui, transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência. (ROLDÃO, 2007, p.101)

Ao contrastar os dados dos dois períodos é essencial compreender que as diferenças entre as orientações dos documentos analisados acompanham as transformações sociais, históricas e políticas do país, e mais especificamente no âmbito do atendimento à criança de zero a três anos. Assim, como já ressaltado anteriormente na pesquisa, é necessário compreender os textos nos contextos em que são produzidos, em quais concepções e consensos a respeito desse atendimento, existentes em cada época, foram concebidos. Como afirma Barbosa (2016),

É fundamental compreender que a docência na educação infantil, como já foi dito, seja compreendida como um construção social e geracional, que está sendo pensada e produzida hoje, por todas nós, disputando ou agregando concepções. Um processo proposto a partir dos questionamentos

que busca construir teorias em diálogo com as experiências. (BARBOSA, 2016, p.138)

É nesta perspectiva que a pesquisa buscou as aproximações e distanciamentos entre momentos tão diferentes da história da educação brasileira. Os documentos orientadores dos dois períodos compõem, compreendidos em suas especificidades, um conjunto de evidências sobre pontos de partida, trajetórias e transformações que conduziram a educação paulistana de zero a três anos à sua constituição em 2021.

Compreender as orientações didáticas de cada período, considerando a singularidade de cada época permite, ainda, encarar os dados levantados em suas especificidades. A ausência de orientações relativas à educação de crianças com necessidades especiais, questões étnico-raciais e de gênero na década de 1970 e sua aparição em todos os documentos dos anos 2007 a 2019, por exemplo, acompanham a evolução dos debates nacionais acerca destes temas e o desenvolvimento de políticas públicas específicas para o atendimento das crianças pequenas relativas a eles. Deste modo também é possível compreender que as bases higienistas e compensatórias do atendimento nas primeiras creches da rede direta de São Paulo, hoje plenamente superadas no âmbito dos documentos oficiais, vêm no bojo da história dos direitos trabalhistas das mulheres, das lutas diante da desigualdade econômica e social e do avanço dos direitos sociais no Brasil.

Um olhar mais aproximado para cada eixo analisado neste trabalho permite identificar estes elementos comparativos abordados na perspectiva geral da pesquisa.

As orientações sobre Higiene (Quadro 3) dos dois períodos se aproximam, por exemplo, no que diz respeito à importância dos momentos de higiene como espaços privilegiados de estabelecimento do vínculo afetivo e entre a profissional e o bebê e de seu desenvolvimento.

A importância da manutenção da saúde e da segurança das crianças e a manutenção rigorosa da higienização dos espaços também têm lugar, tanto nos documentos dos anos 1970, quanto nos dos anos 2007 a 2019. Os textos se distanciam, no entanto, no que se refere ao caráter das orientações apresentadas: as orientações do primeiro período aparecem – como é possível constatar ao longo de todas as análises – de forma mais prescritiva (“*Dar banho geral uma vez por dia*” ; “*Lavar a cabeça diariamente*”; “*Trocar as fraldas antes de cada mamada, fazendo a limpeza das nádegas com água e sabão*”), ao passo que as do segundo período são de ordem mais conceitual (“*As brincadeiras que envolvem (...) as atividades cotidianas de troca, banho, pegar no colo,*

são outros momentos privilegiados para a criança ampliar o conhecimento do próprio corpo, percebendo a pele como limite entre o eu e o mundo.”)

As orientações sobre os momentos de Sono (Quadro 5), por sua vez, são mais abundantes nos documentos dos anos 1970 e extremamente escassas nos anos 2007 a 2019 – não aparecem até os documentos de 2015 e, assim, com pouca informação sobre esses períodos. Se assemelham bastante no que diz respeito à preocupação com as questões ambientais dos espaços de descanso e ao respeito aos ritmos das crianças (*“Oferecer a criança ambiente calmo, ventilado e limpo e com penumbra, durante o repouso”*; *“A Unidade Educacional, (...) prevê espaços planejados para o recolhimento dos bebês e das crianças que desejam ou que necessitam de descanso, respeitando seu momento de individualização e quietude?”*).

Os documentos do primeiro período mantêm seu caráter mais prescritivo com relação às práticas das profissionais relativas ao sono, mas acabam por se contradizer, entretanto, na questão do respeito aos ritmos infantis: ora orientam o respeito aos tempos infantis, ora determinam horários e duração adequados para o sono de cada faixa etária (*“As crianças deverão dormir, num período de até duas horas todos os dias, após o almoço”*). As orientações insuficientes sobre o sono na creche chamam especialmente a atenção, uma vez que o descanso constitui momento crucial na rotina dos bebês e crianças que frequentam as creches por longos períodos de tempo, e de seu papel central no desenvolvimento infantil.

Ao analisar os dados levantados sobre as orientações referentes à Alimentação (Quadro 6) é possível constatar facilmente a diferença predominante entre os documentos dos dois períodos: diretrizes precisas e procedimentais na década de 1970, abordagem conceitual e difusa nos anos 2007 a 2019. Os dados das duas épocas evidenciam uma clara mudança no papel das profissionais em relação à alimentação dos bebês e crianças, uma vez que os documentos mais antigos trazem orientações objetivas sobre os momentos de amamentação, refeição e introdução alimentar (*“Depois da mamada, deixar a criança em posição vertical, para eructar, e depois colocá-la de lado no berço”*; *“Incentivar a introdução de novos alimentos, por exemplo: verduras cruas e cozidas”*; *“No final do 3º mês iniciar gradativamente a introdução de alimentos pastosos”*), e os documentos mais recentes indicam para as educadoras o papel de ofertar alimentos pré-estabelecidos, garantir as trocas afetivas/educativas do momento privilegiado de alimentação e assegurar a segurança dos bebês (*“Existem práticas*

educativas no momento das refeições que garantam a autonomia das crianças na escolha dos utensílios, dos alimentos e do lugar de sua preferência?”).

Algumas das orientações do documento mais recente analisado, o Currículo da Cidade, curiosamente se aproximam bastante dos documentos dos anos 1970 no que diz respeito ao momento da alimentação individualizada: *“Berçário maior: dar a comida individualmente – máximo quatro crianças por vez” (1978); “Enquanto prepara o bebê para a alimentação, a professora fala com ele e o convida a participar. Um bebê que já engatinha se aproxima deles e observa. Ela entende essa atitude do segundo bebê como uma iniciativa de comunicação e conversa com ele também: “Você também está com fome, João? Em seguida vou alimentar você. Agora estou alimentando o seu amigo, mas logo chegará a sua vez” (2019).* As orientações dos dois períodos se assemelham ainda, bem como as relativas ao Sono, com as questões ambientais, de segurança, e de respeito aos ritmos e preferências dos bebês.

As orientações relativas à Organização dos Espaços, Tempos e Materiais (Quadro 7) são abundantes nos dois períodos analisados, mas se assemelham apenas na preocupação com a garantia da diversidade de materiais aos quais as crianças devem ter acesso - e não em “quais” materiais deveriam compor essa diversidade. Os documentos da década de 1970 têm foco em listar os materiais adequados à atividades com os bebês com precisão (algumas vezes citando as medidas necessárias de determinados materiais), e reforçando a importância da rotação nos brinquedos e mobiliários utilizados pelas crianças (*“Mudar a posição dos berços semanalmente (2ª-feira)”*; *“Mudar a posição dos estímulos do berço e trocá-los por outros semanalmente (2ª-feira). Ex.: Bonecos, Bichos, Chocalhos, Bolas, Argolas, etc.”*; *“Mudar a estimulação ambiental mensalmente ou bimestralmente em todos os grupos da creche. Ex.: Móveis, cartazes, bonecos, figuras, etc.”*), sem, no entanto, justificar ou explicitar as bases teóricas que levam a estas escolhas. Os documentos dos anos 2007 a 2019, embora menos precisos com relação às listagens de materiais e sugerir sua organização no espaço, se dedicam aos fundamentos e concepções que devem orientar essas escolhas por parte das educadoras (*“A mediação do professor se faz à medida que (...) age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis”*. *“O tipo, o número e a variedade dos objetos – brinquedos diversificados e em número suficiente, livros, CDs, vestimentas, etc. – e a forma com que eles e outros materiais são dispostos no ambiente,*

são recursos que possibilitam ações diversas e auxiliam (...) o desenvolvimento da autonomia das crianças(...)”).

Ainda com relação às orientações sobre a Organização dos Espaços, Tempos e Materiais, os documentos, bem como em todos os outros eixos, se aproximam na afirmação da necessidade de respeitar os ritmos das crianças relativos à exploração dos materiais e ambientes. Os documentos do segundo período, devido ao seus contextos políticos, sociais e educacionais, acrescentam, como nos outros eixos, “novos” elementos às orientações para as professoras, relativas às questões étnico-raciais, de gênero, e das novas tecnologias: “(...) *necessidade de chamar a atenção dos educadores para a urgência de se desenvolver uma educação antirracista no cotidiano escolar (...)*”; “(...) *é preciso um olhar atento aos estereótipos de gênero na divisão entre brinquedos e cores, e nas brincadeiras para bebês e crianças. (...) não podemos dividir as atividades humanas e os objetos entre coisas de meninas e coisas de meninos*”; “*Precisamos avançar em relação ao que os bebês e as crianças veem na TV (...). Não é adequado existir um aparelho de TV para cada turma e, quando houver um aparelho de TV na UE, este não deve ser usado como recurso para preencher tempos de espera*”.

Surgem também nos documentos dos anos 2007 a 2019, questionamentos sobre elementos há muito incorporados na cultura escolar das creches paulistanas, como os deslocamentos em fila, as “atividades” com desenhos mimeografados e o currículo baseado no calendário e em datas comemorativas específicas: “Quando descobrimos que bebês e crianças são potentes e capazes de aprender como sujeitos ativos e criadores, passamos a questionar as formas e atitudes que orientaram a organização do trabalho escolar ao longo da história. Por que as crianças precisam fazer ou andar em filas? Por que precisam executar as mesmas tarefas ao mesmo tempo? (...) Se o desenho, a dança, os gestos e a fala são formas de expressão, o que as crianças expressam quando repetem o que propomos?” (2019).

Os dados relativos à Saúde Física e Desenvolvimento Global (Quadro 8) seguem confirmando essas diferenças e semelhanças gerais entre os dois períodos, e quiçá evidenciando com mais intensidade as profundas diferenças entre as concepções de cada época no que diz respeito ao papel das profissionais e à aprendizagem dos bebês. As listas de exercícios bastante precisos presentes nos documentos dos anos 1970 evidenciam a ideia de que é necessário um estímulo do adulto, um “ensinar” por parte das profissionais para que os bebês possam “aprender” ou alcançar novos estágios de desenvolvimento (“*Tomar conhecimento sobre as principais fases de desenvolvimento*

da Criança: 0-3 meses – Firmar a cabeça; 3-6 meses – Firmar as pernas; 6 meses – Sentar; 7 meses – Engatinhar; 9 meses – Ficar em pé; 12 meses – Andar.”; “Movimentos dorsais: a) O bebê de bruços, apoiado sobre um travesseirinho e sobre os braços. Fazer cócegas ao longo do dorso para que haja reação do bebê, levantando a cabeça e o dorso; b) Com uma mão nos joelhos e outra sob o busto, inclinar a criança, que está em pé, para que forçando o dorso ela retome a posição de equilíbrio”. Por sua vez, os documentos dos anos 2007 a 2019 abordam o tema do desenvolvimento dos bebês e crianças pela livre exploração do ambiente, sendo o papel das educadoras o de planejar, organizar os espaços e observar a atividade livre dos bebês, intervindo diretamente o mínimo possível em suas ações (“As educadoras e os educadores são essenciais nesse processo vivido por bebês e crianças, mas não podem substituir as crianças em suas experiências e descobertas. Nesse sentido, se colocam ao lado dos bebês e das crianças, organizando as condições para que participem ativamente das experiências, promovendo sua curiosidade, ouvindo seus desejos de conhecimento, instigando novos interesses de experiências e descobertas”).

Marcos do desenvolvimento infantil característicos do tempo das crianças na creche são também tratados de forma diferente. O desfralde, por exemplo, é tratado no primeiro período de forma mais pragmática, como “treinamento do controle esfíncteriano” – apesar disso, os documentos demonstram a preocupação com a autoimagem do bebê e com certo respeito ao desenvolvimento individual da criança (como era concebido à época): *“Bebê de 14 a 21 meses: Evitar que a criança forme a ideia de que os seus genitais são algo feio e que ela é ruim por explorar seu corpo; Nesta idade já se pode treinar a criança para os controles esfíncterianos. Começar pelo anal; Escolher vasos sanitários baixos para que a criança não sinta medo; Não deixar a criança mais de 10 minutos no peniquinho”*. As orientações diretas sobre o desfralde no segundo período só aparecem no documento mais recente, em 2019, e apresentam novas concepções sobre o processo de aquisição do controle dos esfíncteres como marco de desenvolvimento da criança: *“(…) possibilitar que a própria criança tome a iniciativa do desfralde a partir de seu amadurecimento físico e emocional, da maturidade de seus músculos e do sistema nervoso capaz de intencionalmente promover esse controle. E com essa visão respeitosa do tempo da criança para alcançar esse controle, o processo de desfralde acontece de modo tranquilo”*.

Os dados do Quadro 9, a respeito das *Relações Adulto-bebê* são, comparativamente, os que mais aproximam as orientações dos dois períodos, uma vez

que em ambas as épocas as diretrizes convergem para a importância do vínculo entre a cuidadora e o bebê na creche, criado e fortalecido especialmente nos momentos de contato físico entre eles (banho, troca, alimentação, etc.): *“Procurar oportunidades de conversar com a criança sempre que estiver em contato com ela e cantar para ela”* (1970); *“Acariciar a criança em todos os momentos de contato direto com o adulto (pajem), pegando-a no colo e sentindo-a bem de perto”* (1970); *“(...) é preciso decodificar outros sinais: balbucios, gestos, expressões faciais, entonação e modulação da voz. Por isso é muito importante o professor observar o modo como se relaciona com os bebês e como responde às suas ações. Os momentos em que se dá colo, banho, trocas de fraldas, alimentação, brincadeiras etc. são valiosas oportunidades de comunicação que não podem ser perdidas.”* (2007).

Fica evidente a preocupação com a comunicação entre a profissional e a criança, e assim com a promoção do sentimento de segurança e acolhimento.

É interessante notar como os documentos abordam a temática do *colo no cotidiano da creche*, uma vez que é um elemento muito presente e necessário para a segurança afetiva e acolhimento de bebês e crianças tão pequenos. Mesmo assim, nota-se que é um assunto sobre o qual são elaboradas poucas formulações que orientem as profissionais de creche. As orientações da década de 1970 são caracteristicamente de ordem mais “prática” e pouco conceitual e acabam, inclusive, se contrapondo: *“Pegar a criança no colo também quando estiver quieta, para não reforçar o comportamento de chorar. Evitar pegá-la ao colo em excesso, no caso de estar a criança doente”*; *“Durante a mamada sempre segurar a criança ao colo com carinho para que ela se sinta amada e com segurança”*. Já nos documentos dos anos 2007 a 2019 o tema aparece pouco e de forma bastante superficial: *“O professor atua de modo direto conforme interage com as crianças e lhes apresenta modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, as pega no colo quando se emocionam (...)”*.

As pesquisas levantadas e as análises dos dados coletados em diálogo com os referenciais teóricos apontam para a necessidade de uma reformulação da formação das educadoras de creche, que vá além do debate “formação inicial versus formação continuada” e que efetivamente compreenda os cuidados corporais, a segurança afetiva e o movimento livre como os eixos centrais da vida educativa na creche, superando a falsa dicotomia entre os saberes acadêmicos e os adquiridos no cotidiano. Saberes que se mobilizam mutuamente, uma vez que

(...) o conhecimento profissional (do professor, do médico, entre outros) exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e o domínio de uma componente improvisativa e criadora ante o “caso”, a “situação”, que podemos chamar de “artística”. Mas só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta. (ROLDÃO, 2007, p.100)

Assim, no que tange à complexidade dos conhecimentos e práticas que envolvem o trabalho dos educadores de creche vale lembrar aqui que ainda há muito que ser pesquisado, especialmente quando se retomam os alertas de Barbosa, segundo os quais:

(...) é impossível aceitar que pesquisadores possam continuar tendo esta visão que define a técnica, o como fazer, as escolhas metodológicas, os modos de organização de tempo e espaço como temas simples e fáceis que não precisam de discussão. (BARBOSA, 2016, p.138)

(...) para cuidar deve-se estar em sintonia com o ritmo vital e emoções da criança, com seus gestos, expressões e palavras que sinalizam suas necessidades e dão pistas para o professor atendê-las. Isto requer aprendizagens. (BARBOSA, 2012, p.356)

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. In. CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva, WESCHENFELDE. Noeli (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política Educacional. Coordenação de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: **Por Uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; RADOMSKI, Lidianne Laizi. **Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S.l.], p. 41-59, abr. 2017. ISSN 2318-1982.

CASTRO, Márcia B. J. de. **A Integração das Creches ao Sistema de Ensino: um estudo documental sobre sua nova identidade**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003, 152

CHOKLER, Myrtha. **A dormir bien...se aprende**. <https://pikler.com.br/biblioteca/artigos-em-espanhol/>

COELHO, Ana Maria Simões e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: conceitos em disputa e as possibilidades de se repensar o sentido do magistério. In: MONTEIRO, Silas Borges e OLINI, Polyana. (Orgs). **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente** (Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: v.4.). Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. (Formato Ebook).

CYPEL, Saul (Org.). **Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011.

DRUMOND, Viviane. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 288-301, out. 2018. ISSN 1980-4512.

FALK, Judit (org). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.

FALK, Judit.(org). **Abordagem Pikler, educação infantil**. Tradução: Guillermo Blanco Ordaz. 1 ed. São Paulo: Omniciência, 2016.

FRANCO, Dalva de S. **Gestão de Creches para Além da Assistência Social: Transição e Percursos de 2001 a 2004**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Vol. 2. Porto: Porto Editora, 1999.

GIOVANNI, Luciana Maria. Sobre procedimentos para organização e análise de dados. In: **Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp e CNPq): Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola**. Araraquara-SP: UNESP-FCLAr, 1998.

_____. Análise documental nas pesquisas em educação. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1999.

LIMA, M. A. C.; PANIZZOLO, C. A História da Formação dos Profissionais de Educação Infantil da Rede Paulistana: uma análise a partir dos documentos oficiais (1970- 2004). In: **Anais eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação - SBHE**. João Pessoa: Biblioteca Central - Campus I - Universidade Federal da Paraíba, 2017. p. 4606-4625.

LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro. **Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche**. Dissertação (Mestrado em: Educação, Arte e História da Cultura). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2017, 142 p.

MEMÓRIA DOCUMENTAL. **Plano de Integração das Creches ao Sistema Municipal de Ensino**. *P2.1/69. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2001.

MONTEIRO, D. C.; GIOVANNI, L. M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (Org.) **Educação Continuada**. Campinas-SP: 2000, p.129-144.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012. (várias autoras)

PIKLER, Emmi. **Moverse em Libertad: desarrollo de la motricidad global**. Colección Educación Hoy. 2ed. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2000.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped/UFRJ, v.12, n.14, jan-abr/2007, p. 94-103.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. **A rede de creches no município de São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

SÃO PAULO. Coordenadoria do Bem-Estar Social. **Projeto Centros Infantis - Caderno de Exercícios Gráficos**. São Paulo, 1978a

SÃO PAULO. Coordenadoria do Bem-Estar Social. **Projeto Centros Infantis - Manual de Orientação Técnico-Administrativo**. São Paulo, 1978b

SÃO PAULO. Coordenadoria do Bem-Estar Social. **Projeto Centros Infantis - Programação Psico-Pedagógica**. São Paulo, 1978c

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Assistência Social; Secretaria Municipal de Educação. **Sub-comissão Intersecretarial de Formação: Subsídios para proposta de formação de profissionais dos Centros de Educação Infantil**. São Paulo, 2001.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Revista-Magistério**. Edição especial n.3 - 15 anos Centro de Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

YAZLLE, Elisabeth G.; FERNANDES, Juliana G.D. A presença de idéias higienistas e compensatórias na formação de professores para a educação infantil. **Educação**, Porto alegre: PUC-RS, v. 32, n.2, p.201-209, maio/ago., 2009

ZAPELINI, C. A. E. Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 167–184, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643413>. Acesso em: 25 mar. 2020.

APÊNDICE 1

ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS

1. Identificação do documento:

1.1 **Título:**

1.2 **Data:**

1.3 **Órgão responsável pela elaboração:**

1.4 **Contexto de origem:**

1.5 **Assunto:**

2. Estrutura do documento:

3. Principais idéias e orientações contidas no documento com referência a:

- Bases para a formação continuada de suas professoras de creche;
 - Conhecimentos / orientações / procedimentos presentes na formação continuada das professoras de creche para sua prática cotidiana de cuidar/educar dos bebês e crianças pequenas em relação à:
 1. Higiene
 2. Sono
 3. Alimentação
 4. Organização dos tempos, espaços e materialidades
 5. Saúde física e desenvolvimento integral
 6. Relação adulto-bebê