UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

EDANIELE CRISTINE MACHADO DO NASCIMENTO

A ROTINA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GUARAPUAVA-PR: INVISIBILIDADES E SILENCIAMENTOS

GUARAPUAVA
2015

EDANIELE CRISTINE MACHADO DO NASCIMENTO

A ROTINA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GUARAPUAVA-PR: INVISIBILIDADES E SILENCIAMENTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Aliandra Cristina Mesomo Lira

GUARAPUAVA
2015

TERMO DE APROVAÇÃO

EDANIELE CRISTINE MACHADO DO NASCIMENTO

A ROTINA COM BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GUARAPUAVA – PR: INVISIBILIDADES E SILENCIAMENTOS

Dissertação aprovada em 08/12/2015 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira
(Orientadora/UNICENTRO)

Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho
(UFPR)

Profa. Dra. Luciane Neuvald
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR
2015

Trabalho dedicado aos bebês com os quais tive o prazer de estar no percurso desta pesquisa. A eles, aos quais muito ainda falta para que tenhamos uma educação infantil criadora e criativa para todos.

AGRADECIMENTOS

Em especial, à Prof.ª Dr.ª Aliandra Cristina Mesomo Lira, pela orientação competente e cuidadosa, pela compreensão, cumplicidade e amizade durante a realização desse trabalho.

Às professoras Prof.ª Dr.ª Ângela Maria Scalabrim Coutinho e Prof.ª Dr.ª Luciane Neuvald que prontamente aceitaram participar do exame de qualificação e da banca examinadora, oferecendo-me contribuições valiosas para o enriquecimento e aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido.

Novamente às crianças com quem estive tão próxima dos olhares atentos, expressões faciais, lágrimas, risos, gritos, silêncios, movimentos, balbucios, entre outros modos e formas de contato. E que tornaram possível, mais uma vez denunciar, seus anseios e incompreensões.

Às profissionais das creches, pela acolhida e oportunidade de realizar a pesquisa.

Ao meu esposo e filho, pelo apoio e compreensão nos momentos de angústia e de ausência. Amo vocês.

Aos meus familiares, pai-avô, mãe-avó e mãe, pelo incentivo e compreensão nos momentos de ausência.

Às minhas amigas inseparáveis Ju, Fran e Marlene, pela escuta nos momentos de angústia. Vocês me acolheram e me incentivaram com seus sorrisos, gestos de apoio e abraços fraternos...

Aos meus queridos professores da graduação, pela minha formação, apoio e incentivo, vocês sabem quem são.

Aos professores e colegas do programa de Pós-Graduação da Unicentro, que contribuíram com amizade e conhecimentos.

Aos funcionários do PPGE-Unicentro, pela atenção dispensada.

À CAPES, pelo apoio financeiro no desenvolvimento dessa pesquisa.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização desse trabalho. Muito obrigada!

"O normal é ver as crianças como aquelas que precisam ser ensinadas, seres inacabados que, à semelhança do Pinóquio, só se tornam pessoas de carne e osso depois de serem submetidas às nossas artimanhas pedagógicas. Como tolo estou sugerindo caminhar na direção contrária: que os mestres se transformem em aprendizes, que os adultos se disponham a aprender das crianças. Uma filosofia da educação às avessas, como naquele poema de Alberto Caeiro, sobre a divina criança.

A mim a criança ensinou-me tudo. Ensinou-me a olhar para as coisas. Aponta-me para todas as coisas que há nas flores. Mostra-me como as pedras são engraçadas quando a gente as tem na mão e olha devagar para elas. A Criança Eterna acompanha-me sempre. A direção do meu olhar é o seu dedo apontando. O meu ouvido atento alegremente a todos os sons são as cócegas que ela me faz, brincando nas orelhas. Ela dorme dentro da minha alma e às vezes acorda de noite e brinca com os meus sonhos. Vira uns de perna para o ar. Põe uns em cima dos outros e bate as palmas sozinho sorrindo para o meu sono... A Criança Nova que habita onde vivo dá-me uma mão a mim e a outra a tudo que existe e assim vamos os três pelo caminho que houver, saltando e cantando e rindo e gozando o nosso segredo comum que e o de saber por toda a parte que não há mistério no mundo e que tudo vale a pena".
Rubem Alves – A Alegria de Ensinar (1994).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9
1 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: EDUCAÇÃO OU ASSISTÊNCIA? 15
1.1 A institucionalização da infância 15
1.2 As instituições pré-escolares no Brasil 19
2 PENSANDO SOBRE AS ESPECIFICIDADES DOS BEBÊS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NESSA FAIXA ETÁRIA 32
2.1 As especificidades dos bebês: superando concepções 32
2.2 A relação com o outro no desenvolvimento do bebê 34
2.3 O desenvolvimento social dos bebês 36
2.4 A comunicação dos bebês 38
2.5 O corpo como linguagem na comunicação social do bebê 39
2.6 O papel da educação com os bebês 40
3 FUNDAMENTOS E CAMINHOS DA PESQUISA: DE ONDE ESTAMOS FALANDO 47
3.1 Caracterização da pesquisa e instrumentos de coleta de dados 47
3.2 A educação infantil no município: como estão organizados os CMEIs em Guarapuava/Pr 49
3.3 A proposta pedagógica da educação infantil pública do município de Guarapuava-PR 50
3.4 Caracterização das instituições pesquisadas 51
4 INVISIBILIDADES E SILÊNCIOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS CRECHES: OS BEBÊS E AS PROFISSIONAIS 55
4.1 A rotina com bebês: os usos do tempo nas instituições de educação infantil 55
4.2 A rotina "rotineira" e organizada externamente 61
4.3 A organização do ambiente na educação dos bebês e a precarização dos materiais e da infraestrutura nas creches 69
4.4 As marcas da docência com bebês 76
4.5 As relações sociais na creche 86
4.6 A identidade das crianças 96
4.7 Grupos heterogêneos de crianças 98

4.8 A invisibilidade do cuidado nas atividades tidas como pedagógicas... 100
4.9 Brincadeiras no berçário e ausência de relações e objetos..... 109
CONSIDERAÇÕES FINAIS 120
REFERÊNCIAS..... 123
APÊNDICE - 1..... 131
APÊNDICE - 2..... 134
APÊNDICE - 3..... 135
APÊNDICE 4..... 136

RESUMO

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. *A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Guarapuava-PR*: invisibilidades e silenciamentos. 2015. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

A organização das ações pedagógicas nos diversos níveis de ensino é fator importante para a qualidade do trabalho desenvolvido, devendo ser planejada de modo flexível e a partir da realidade de cada contexto. Dessa forma, a organização da rotina com bebês nas instituições de educação infantil deve considerar as especificidades dessa faixa etária concebendo o bebê como ator social competente, com direitos, como criança construtora, junto com os adultos e outras crianças, de conhecimento, de cultura e de sua identidade. Nesse sentido, o presente estudo teve por objetivo geral reconhecer e problematizar a prática da rotina com bebês nos Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Guarapuava-PR. Como objetivos específicos buscamos compreender as concepções, os discursos e as posições das professoras e gestoras das creches sobre o seu trabalho com os bebês; interpretar as reações dos bebês na rotina e problematizar as relações entre adultos e crianças. Na perspectiva de um estudo de natureza qualitativo-interpretativo, caracterizado pela abordagem de estudo de caso, os dados foram coletados a partir de observações do cotidiano de três instituições públicas de educação infantil do município com registros em diário de campo e entrevistas realizadas com as profissionais atuantes nesses centros. Numa interlocução interdisciplinar utilizamos como principais referenciais teóricos as contribuições dos estudos tanto da área da educação como da área da sociologia da infância e da antropologia, não deixando de compreender a infância como uma categoria sócio, histórica e cultural. Para tanto, dialogamos especialmente com Barbosa (2006), Coutinho (2009), Kuhlmann Jr. (2010), Rosemberg (1986), Serres (2003), Stambak (2011), Gottlieb (2009), Schmitt (2011) e Tristão (2005), dentre outros. As análises revelaram a rotina como uma organização do tempo, do espaço e das ações das crianças e dos adultos nas instituições pesquisadas dada de modo externo e rígido. Mostrou-se elaborada em função da infraestrutura e dos horários de funcionamento dos CMEIs, em especial da cozinha, limpeza e horário de trabalho das profissionais, sendo desconsideras as especificidades e singularidades dos bebês. O estudo revelou, assim, que a rotina é organizada e operacionalizada pela lógica do mundo adulto e não a partir das necessidades das crianças. O contexto evidenciado indica a importância do redimensionando das práticas prevalentes nas instituições de educação de crianças de 0 a 3 anos, no sentido de considerar os bebês enquanto sujeitos ativos no seu desenvolvimento e conferindo-lhes o respeito que lhes é devido.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; rotina; bebês.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. *The Babies and Young Children's Dialy Routine in Children Education Municipal Centers in Guarapuava/PR: invisibilities and silencing*. 2015. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

The pedagogic actions organization in different levels of teaching is an important factor to the quality of developed work and it must be flexible and planned based on each context. Thus, the organization routine babies with of childhood education institutions should consider how specific characteristics of children in this age range, conceiving the baby as a competent social person having rights as breeder child together adults and other children, a person who has knowledge, culture and identity. In this sense, the general objective of this study was to recognize and to enquire about the practice regarding babies' daily routine in Children Education Municipal Center in the city Guarapuava/PR. The specific objectives were to understand conceptions, speeches and teachers and managers' opinion in nurseries about their work taking care babies; to interpret babies' reactions on their daily routine and to enquire about the relation between adults and children. Based on a qualitative-interpretative study characterized by the case study data were collected by observations of the daily routine in three public children educational institutions in the city, by recordings on field diary and interviews with professionals who works in this context. On an interdisciplinary dialogue we used main theoretical references contributions from education, children sociology and anthropology studies understanding the childhood as a social, historical and cultural category. We dialogued specially Barbosa (2006), Coutinho (2009), Kuhlmann Jr. (2010), Rosemberg (1986), Serres (2003), Stambak (2011), Gottlieb (2009), Schmitt (2011) and Tristão (2005), and other. Analysis uncovered into researched institutions that the daily routine, children and adults' activities and time and spatial organization are extern and inflexible. The routine was planned depending on CMEIs infrastructure and schedule especially regarding cooking, cleaning and professionals' activities considering babies' specific nature and singularity. Then this study uncovered that the daily routine is organized and planned based on adulthood logic and not on children's needs. The emerging context points to the importance of resizing prevailing practices into educational institutions for zero-three-children considering babies as active people in their development and respecting them as they are.

Key-words: children education; daily routine; babies.

INTRODUÇÃO

Pesquisar com e sobre os bebês é desafiador e prazeroso. Uma temática relativamente recente nas pesquisas em educação, mas que vem revelando facetas interessantíssimas dessas pequenas crianças, seus interesses, sentimentos e potencialidades. Conviver com os bebês durante esse estudo nos engrandeceu enquanto seres humanos e profissionais, mas também nos preocupou, pois infelizmente ainda muitos olhares e compreensões não enxergam os bebês.

O interesse pela pesquisa no campo da educação infantil é fruto dos desdobramentos de estudos iniciados na graduação e posteriormente na pós-graduação. A recente formação no curso de Pedagogia na Unicentro (2009-2012) possibilitou a oportunidade de desenvolver três projetos de pesquisa de Iniciação Científica durante os quatro anos de graduação, os quais tiveram como temática privilegiada a educação da pequena infância, especificamente a concepção e a história desse nível de ensino no Brasil. Além disso, as inquietações relacionadas à educação infantil explicitaram-se de forma mais presente pela participação efetiva no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – GEPEDIN, no qual, desde 2009, desenvolvem-se estudos, trabalhos e eventos sobre o tema.

Nesses contextos, o ponto intrigante e motivador dessa pesquisa emergiu especialmente das observações práticas[1] e das constantes discussões durante a graduação e no grupo de estudos sobre a prática da rotina com bebês no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Guarapuava-PR.

O envolvimento na prática pedagógica com bebês nos CMEIs, como professora estagiária, revelou a inexistência de um planejamento pedagógico específico para essa faixa etária, com prevalência de cuidados com a higiene, alimentação e sono. Porém, compreendemos que crianças da mesma faixa etária em diferentes contextos, constroem capacidades intelectuais diferentes para o uso da cultura, assim como para interpretar, interpelar e organizar essa cultura sobre algum objetivo.

Logo, as propostas pedagógicas dirigidas aos bebês, devem ter como objetivo garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens no auxílio do seu desenvolvimento. Pois, esse novo contexto, a creche, deverá propiciar ao bebê "[...] novos contatos e experiências, além de capturar,

[1] Trata-se das experiências de estágio pedagógico e também como educadora em uma instituição de educação infantil durante dois anos, concomitante ao curso de graduação.

confrontar e criar continuamente novos significados, promovendo novos recursos pessoais" (AMORIN et al., 2000, p.122).

Essa fragilidade observada na prática pedagógica com bebês é, em partes, explicada por Mello (2012), que lembra que embora o cuidado coletivo da criança pequena seja uma prática há mais de um século, é recente o caráter educacional do atendimento das crianças de até 3 anos, sendo também novas na Pedagogia as discussões que envolvem o ser professor de bebês.

A necessidade de ampliação de pesquisas voltadas para essa faixa etária objetiva discutir o cotidiano dos bebês na educação infantil, que deve contemplar uma prática pedagógica dirigida e planejada às suas especificidades, compreendendo-os em sua multiplicidade e indivisibilidade.

O número de estudos sobre a temática da educação infantil tem se intensificado nas últimas décadas no Brasil, especificamente a partir de 1990, conforme aponta Barbosa (2006). Este crescimento dos trabalhos também foi observado em pesquisa desenvolvida por meio de um projeto de iniciação científica no ano de 2009, sob o tema "Mapeamento sobre a produção intelectual relativa à História da Infância no Brasil em periódicos da área de educação (1998-2008)"[2]. No referido estudo, buscou-se mapear a produção acadêmica sobre a história da infância no Brasil focalizando os temas mais abordados no período de 1998 a 2008, como resultado foram encontrados 256 artigos sobre as mais variadas temáticas relacionadas à educação infantil no país.

Barbosa (2006, p. 15) considera que esse fato é o resultado da movimentação em prol dos direitos da criança no Brasil e mostra que, "[...] a partir da década de 1970, a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais". Observa-se, portanto, que foi nesse período que diferentes movimentos sociais tomaram grandes proporções, e os governos que se instalaram pós-abertura política realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças pequenas.

A inclusão da educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 como primeira etapa da educação básica (Capítulo 21, Art. 21 e, Capítulo II, Seção II, Art. 29 a 31), também representou uma resposta para as novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade e um passo importante para a sua valorização.

[2] Pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida pela mestranda durante a graduação e orientada pelo Prof. Dr. Carlos Herold Junior – Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Outro fator que corroborou com esse fato foi a ampliação do número de programas de mestrado e doutorado no Brasil apontando o surgimento de várias teses e relatórios de pesquisa que tratam da temática da educação infantil. Como bem salienta Kramer (2002), os pesquisadores têm envidado esforços, nos últimos vinte anos, para consolidar a visão de criança como cidadã, criativa, indivíduo social, produtora da cultura e da história.

Sobre a pesquisa com bebês, observamos que esta vem ganhando impulso nos últimos anos, embora ainda de forma bastante incipiente. Schmitt (2008), ao realizar um levantamento das produções nacionais a respeito da educação de 0 a 3 anos, mostra que foram encontradas 58 pesquisas, mas somente 31 delas eram oriundas da área da educação, o que indica que há muito para se investigar e problematizar sobre a temática. Também Barbosa e Fochi (2012, p. 1) apontam a falta de estudos sobre a temática na área da educação:

> Encontramos na tradição científica dos estudos com bebês e crianças pequenas, pesquisas de cunho psicológico, geralmente, com atenção aos bebês em ambientes recriados ou artificiais, nos estudos da díade mãe-bebê com base em métodos experimentais – oriundos da saúde, antropologia e psicologia – o que evidencia a incipiência de experiências de pesquisas com os bebês em espaços coletivos reais.

Ainda no campo dos estudos com bebês, a indagação gira em torno sobre quais metodologias de investigação utilizar com essas crianças. Observar, ouvir, atuar e visibilizar as crianças nos espaços educativos são as mais comuns utilizadas nas pesquisas das diversas áreas que tratam com os bebês. Porém, consideramos que primeiramente devemos ter clareza da concepção de infância, de criança, de bebê que norteará nosso estudo, para não reduzirmos conceitos e possiblidades da pequeníssima infância.

> Se a imagem que temos da criança implica na escolha de alguns conceitos, de algumas palavras, a escolha destas deve considerar que jamais será possível dar conta da diversidade do que é ser criança, nos seus diferentes tempos, espaços e contextos, em algum conjunto de palavras, tampouco, será possível permanecer com estas palavras por muito tempo, já que os modos de ser criança são mutáveis, a criança é um sujeito em transformação, e portanto, desconhecida: jamais se terá apreensão do todo (BARBOSA e FOCHI, 2012, p.5).

Concebemos, no entanto, que o bebê é um sujeito ativo, social e comunicativo. Procuramos, dessa forma, garantir a voz dos pequeninos, relacionando-nos com eles de um modo atento ao que eles nos diziam no decorrer da pesquisa, percebendo-os como um

Outro, "[...] nem inferior, nem superior, um Outro diferente" (BARBOSA e FOCHI, 2012, p.11), que também tem a sua história, a sua forma particular de compreender e ver o mundo e o seu jeito próprio de experimentar o lugar que ocupa. Para ilustrar tal concepção partilhamos das palavras de Barbosa e Fochi (2012, p.11):

> Como Loris Malaguzzi e Jerome Bruner, temos uma imagem de criança pequena e de bebê como alguém intelectual, emocional, social e moral cujas suas potencialidades são guiadas e cuidadosamente ampliadas, e portanto, estamos considerando que ele explora seu ambiente a partir de suas *cem linguagens*, mas ao mesmo tempo, sabemos que sua intenção de se comunicar por estas tantas linguagens se dá em função de um Outro, ou seja, sua dimensão social está justamente na relação com o Outro para a possibilidade de constituir-se e construir suas experiências.

Dessa forma, diante do desafio de pesquisar com bebês e seus pares na instituição de educação infantil, embora nosso trabalho estivesse focado na ação dos profissionais estivemos dispostas a olhar para as crianças e escutá-las a partir do que elas tinham a nos dizer, com gestos, expressões, balbucios, palavras, assim como com os adultos que com elas estavam.

Nesse sentido, como problemática central desta investigação, elegemos o seguinte questionamento: Como estão organizadas as rotinas com os bebês nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em Guarapuava-PR? Dessa pergunta decorre o objetivo geral da presente pesquisa, compreender a forma como as rotinas são organizadas e desenvolvidas com os bebês na creche e problematizar sua função. Como objetivos específicos buscamos reconhecer as concepções, os discursos e as posições das professoras e gestoras das creches sobre o seu trabalho com os bebês; interpretar as ações dos bebês na rotina e problematizar as relações entre adultos e crianças.

Compreendemos, assim como Barbosa (2006), que rotina é uma categoria pedagógica sobre a qual os profissionais responsáveis pela educação infantil estruturam seu trabalho no cotidiano das instituições. Na prática, as denominações dadas à rotina são diversas: horários, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, dentre outras.

Dessa forma, pensar na rotina ou, nas rotinas desenvolvidas nos centros de educação infantil nos levou às seguintes questões, derivadas da problemática central: De que forma a rotina se desenvolve no cotidiano dos CMEIs? Que ações e atividades são desenvolvidas com os bebês? Como é organizado o trabalho com os bebês? Qual é o papel do bebê dentro da rotina? O que é priorizado? Há espaço para brincadeiras? Os professores

brincam com os bebês? Como o profissional que trabalha com essas crianças compreende seu papel? Quais as condições de trabalho desses profissionais?

A fim de reconhecer de que modo ocorre o desenvolvimento da rotina com os bebês no cotidiano dos CMEIs em Guarapuava-PR, elegemos como metodologia da pesquisa um conjunto que envolveu estudo teórico, observações de campo e entrevistas. A pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa, assentada em estudo bibliográfico sobre o tema que sustentou a observação de práticas com bebês e entrevistas com os profissionais que com eles trabalhavam. A coleta de dados ocorreu em três CMEIs da cidade de Guarapuava-PR designados pela Secretaria de Educação do Município, sendo que as observações e entrevistas se efetivaram nas salas do berçário e maternal[3], com as professoras das salas e gestoras das instituições. Destacamos que as observações seguiram um roteiro previamente elaborado e pautado com o objetivo de observar o modo como as professoras e as crianças operavam e se organizavam no espaço-tempo da creche, sendo que as impressões foram registradas em diário de campo, além de acompanhar o que faziam, como agiam e se relacionavam os bebês entre si e com as professoras. Sobre as entrevistas, vale destacar que estas tiveram um caráter semiestruturado e buscaram compreender as concepções, os discursos e as posições das professoras sobre seu trabalho com os bebês, em especial a organização das rotinas. A análise dos dados permitiu eleger categorias que explicitaram os aspectos mais evidentes a serem problematizadas, entre elas as relações sociais entre adultos e crianças; os materiais e infra-estrutura das creches; a docência com bebês; a invisibilidade do cuidado e as brincadeiras não planejadas; a rotina como algo externo.

Dessa forma, no primeiro capítulo do texto tratamos da história da educação infantil no Brasil com o intuito de compreender o contexto histórico-social e cultural no qual se construiu e consolidou o atendimento às crianças pequenas. No segundo capítulo procuramos refletir sobre as especificidades dos bebês, seu desenvolvimento e seus modos de se relacionar com o mundo e também sobre o papel da educação nessa faixa. No terceiro capítulo explicitamos os fundamentos e os caminhos da pesquisa, situando de onde estamos falando. No quarto e último capítulo buscamos problematizar os dados coletados, refletindo sobre as invisibilidades e os silêncios das crianças e dos profissionais sujeitos da pesquisa, nas práticas pedagógicas das creches.

[3] Justifica-se a abrangência da pesquisa também nas salas do maternal pois reconhecemos como bebês crianças de até 24 meses, embora o documento *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares* (BRASIL, 2009) compreenda que bebês são crianças de 0 a 18 meses.

Como dissemos no início, o desafio e o prazer foram constantes no desenvolvimento do trabalho, que estimulou sensibilidades e percepções importantes para olhar, pensar e dialogar com os bebês e aqueles envolvidos com sua educação e cuidado.

1 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: EDUCAÇÃO OU ASSISTÊNCIA?

Para adentrarmos ao tema da rotina com bebês em instituições de educação infantil será necessário realizarmos uma revisão histórica sobre a infância e a educação infantil no Brasil, para que possamos assim compreender o contexto histórico-social e cultural no qual se construiu e consolidou o atendimento às crianças pequenas. As reflexões expressas neste texto tomam como principal referência os estudos de Kuhlmann Jr. (2000a; 2000b; 2001; 2002; 2010), dada a importância de seus escritos sobre o tema e período analisado. Tendo como respaldo as reflexões do referido autor, buscaremos pensar sobre a estreita relação entre as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, além da história das demais instituições educacionais, pois, "[...] pensar a criança e sua educação historicamente exige o esforço de articular os discursos e as práticas ao contexto socioeconômico e cultural de sua criação" (SILVA, 2007).

1.1 A institucionalização da infância

Apoiadas na ciência e na tecnologia, as mudanças socioeconômicas e culturais ocorridas no final do século XIX na Europa demonstram um ideal de nação civilizada construída pelas mãos dos trabalhadores, jovens e crianças, como destaca Kuhlmann Jr. (2010, p. 60): "[...] o desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de mitificação da ciência e de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior". Segundo o autor, do foco na educação dos trabalhadores jovens e adultos passou-se a privilegiar as instituições para a infância como a escola primária, o jardim de infância, a creche, a reorganização dos internatos, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, bem como a distribuição de leite pasteurizado.

> Deixava-se de lado a prescrição de dar a conhecer a verdade e se defendia uma educação mais moral e profissional do que intelectual, visando mais à atuação sobre cada educando individualmente, do que sobre a coletividade. Via-se os homens de ciência como os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo ao nacionalismo (KUHLMANN JR., 2010, p. 60).

Conforme Kuhlmann Jr. (2010), o quadro das instituições educacionais se configura durante a segunda metade do século XIX, compondo-se da creche e do jardim de infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades. Desta forma o autor mostra que:

> [...] ao lado da vontade de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação, associava-se a defesa de universalização do ensino – que promoveria a educação moral para todas as classes – como instrumento de cidadania e do fornecimento dos conhecimentos básicos necessários aos processos produtivos da sociedade industrial (p.165).

No Brasil, a efervescência das ideias pedagógicas modernas advindas dos países ditos de primeiro mundo, durante os finais do século XIX e início do século XX, fez com que médicos, juristas, intelectuais e religiosos voltassem seus olhares sobre a infância brasileira, particularmente sobre a infância pobre. Com o ideal de modernizar o país nos moldes europeus, a infância foi vista como um dos principais focos de atenção:

> A infância, em dado momento histórico, revela-se como um problema social, cuja solução parecia fundamental para o país. O significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação (UJIIE e PIETROBON, 2008, p.291).

Para demonstrar e cultuar as novidades da "era dos impérios"[4], começam a ser organizados os congressos científicos internacionais das mais diversas modalidades. Na órbita das Exposições Universais, foram realizados em conjunto com países da Europa, Estados unidos e América Latina os *Congressos Pan-americanos da Criança*.

Nestes, reuniam-se representantes para debater e sugerir medidas de atendimento à criança, como é o caso do 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância[5]. É possível reconhecer a importância dada à atuação dos Estados Unidos frente aos ideais de progresso e modernização do continente Latino Americano, quando em sua fala Almir Madeira[6] apresenta entre outros o seguinte encaminhamento: "Devendo ser cada vez mais acoroçoada, fortalecida, a sábia política de concórdia do Novo Continente, e

[4] Termo utilizado por Hobsbawm para se referir ao período que antecede à Primeira Guerra Mundial – 1875-1914 e retomado por Kuhlmann Jr. para intitular o período de modernização das ideias pedagógicas.
[5] Dividido em seções de Sociologia, Legislação, Assistência, Pedagogia, Medicina Infantil e Pediatria geral e Higiene.
[6] Representante do Instituto de Proteção à Infância de Niterói.

particularmente fomentada, desde logo, entre os nossos filhos, a ideia da fraternidade americana" (KUHLMANN JR., 2010, p.40). Observa-se que nesse período, além da Europa, os Estados Unidos passaram a representar para a América Latina um outro polo de dominação econômica e militar e de influência cultural, como veremos adiante nas propostas pedagógicas para o jardim de infância.

Durante este período, vários outros congressos e seminários foram promovidos principalmente pela Associação Brasileira de Educação (ABE) no sentido de "preservar a infância". Sob uma vasta literatura internacional do tema, reuniam-se médicos, educadores, literatos e engenheiros, para defender e sugerir soluções de atendimento à infância brasileira.

> Nos congressos de higiene, de direito, de assistência, de educação, da igreja católica, e nas exposições internacionais pedagógicas, reuniões em que se definiam políticas e se homogeneizavam conceitos, as propostas para a infância era tema obrigatório. A creche e o jardim de infância eram alguns lugares de exemplos a se multiplicar (KUHLMANN JR., 2001, p.13).

Como sabemos, as primeiras tentativas de atender à infância brasileira foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos (KUHLMANN JR., 2010, p.77). A intenção de proteger a infância impulsionou a criação de várias associações e instituições para atendê-la nos mais diversos aspectos como, saúde e sobrevivência, direitos sociais e educação. Anteriormente a este processo, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender as crianças das classes menos favorecidas.

Não podemos deixar de mencionar aqui, uma das instituições mais duradoras de atendimento à infância desvalida no Brasil, a Roda dos Expostos ou a Roda dos Excluídos[7]. Por mais de um século a roda foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil, sendo extinta somente em 1950.

A não participação do Estado na implantação e funcionamento inicial das instituições de atendimento infantil permite, por um longo período, que este seja realizado por entidades de natureza filantrópica, privadas e religiosas, como a *Associação Municipal*

[7] Criada em 1738, no Rio de janeiro, era o local onde se colocavam os bebês abandonados, composto por uma forma cilíndrica dividida ao meio, para preservar a identidade de quem deixava a criança, fixada na janela da instituição ou casas de misericórdia.

Protetora da Infância Desvalida[8], criada em dezembro de 1871 pelo presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, Dr. Antônio Ferreira Viana. Esta pretendia angariar fundos para manter a presença das crianças pobres e desvalidas nas escolas municipais. Como outros exemplos desse tipo de instituição, temos a abertura em 1883 da *Associação Protetora da Infância Desamparada*, que segundo Kuhlmann Jr. (2000a, p. 474), foi uma das primeiras entidades que se preocupou com a questão da infância em âmbito nacional, pois "[...] além de criar uma instituição própria, a Associação pretendia centralizar informações sobre os estabelecimentos para sustentação, instrução e educação da infância desamparada no país". Também a *Associação das Damas da Assistência à Infância*, ligada ao IPAI-RJ[9], auxiliava na manutenção do Instituto e em 1908 fundou a creche Sra. Alfredo Pinto para atender os filhos das empregadas domésticas.

A influência da assistência científica é outro ponto de destaque neste processo. Com o objetivo de racionalizar a organização assistencial no atendimento à criança, médicos e dirigentes das instituições concebidas para este fim buscavam na ciência a solução para o "problema da infância". Nessa direção temos a atuação do Dr. Moncorvo Filho, visto como o "príncipe da assistência científica", ao implantar no Brasil um programa de educação e atendimento à saúde das mães e das crianças pequenas. Com a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro[10] em 1889, Moncorvo Filho deu início à abertura de vários outros Institutos da Infância pelo país. Outras iniciativas do médico como o Departamento da Criança[11] criado em 1919, para fiscalizar as instituições de atendimento à criança, e o Dispensário Moncorvo[12] que oferecia vários tipos de serviços de atendimento, inauguraram no Brasil o interesse pela saúde, educação e sobrevivência das crianças das camadas populares.

Entretanto, esse movimento, como aponta Kuhlmann Jr. (2000a), ao mesmo tempo em que fez a defesa da criança, carregou os limites da concepção da "assistência

[8] Protegida pela Princesa Isabel e pelo Conde D'Eu, a Associação apresentou *Estatutos* ao governo imperial em 3 de janeiro de 1872. [...] os *Estatutos* previam a organização administrativa da Associação Municipal, bem como a sistematização do atendimento às crianças pobres (SCHUELER, 2001, p.157).

[9] Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro.

[10] O IPAI-RJ se tornou o centro administrativo responsável pela coordenação de todas as outras organizações criadas por Moncorvo Filho, do qual emanavam suas campanhas de educação e assistência. No início de fevereiro de 1921, o médico já havia organizado dezessete agremiações deste gênero espalhadas por todo o Brasil (WADSWORTH, 1999).

[11] Atuava também como agência de pesquisa e de recolhimento de dados.

[12] De ginecologia à cirurgia dentária, incluindo distribuição de leite, consultas para lactantes, aulas sobre saúde, assistência para os recém-nascidos, vacinação, terapia de massagem, eletroterapia, banhos medicinais, tratamento de doenças infantis além do dispensário infantil e pré-natal (WADSWORTH, 1999).

científica", que parte do preconceito pela pobreza e trata as instituições como dádiva e não como direito, desobrigando o Estado.

Essa nova concepção assistencial abarca também aspectos como a alimentação e a habitação dos trabalhadores e dos pobres. Desta forma, a assistência científica aparecerá nas propostas e justificativas da criação de creches no país, como veremos no item a seguir.

1.2 As instituições pré-escolares no Brasil

A infância, a maternidade e o trabalho feminino em conjunto com a questão econômica do processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial, configurou o contexto histórico no qual as primeiras creches se constituíram no Brasil.

Kuhlmann Jr. (2010, p. 87) destaca que as novas instituições representavam um conjunto de sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle da elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha a infância como seu principal pilar:

> Essas influências se articularam, em nosso país, tanto na composição das entidades, como na participação e organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação, etc., que ocorreram em número expressivo durante o período estudado.

Desta forma, o autor mostra que para além dos conflitos de ideias, se articulavam propostas comuns em nome da constituição de uma modernidade que não viesse a ameaçar a manutenção de privilégios sociais, propondo uma cidadania limitada aos interesses dominantes. Percebe-se que o predomínio de justificativas para a expansão de uma educação compensatória, para equilibrar as carências e defasagens socioculturais da classe trabalhadora, serviu para camuflar o interesse pela infância brasileira que visava atender aos desejos da nova sociedade que estava se formando e não puramente para o bem-estar da criança. Assim, o atendimento à infância passa a demarcar um tempo de submissão e constituição de novos sujeitos, de uma nova criança: aquela a ser escolarizável (KUHLMANN JR., 2010).

Como vimos anteriormente, a crescente expansão das relações internacionais no final do século XIX levou as instituições de educação infantil a vários países com intenção

de regular a vida social envolvida na crescente industrialização e urbanização. Como proposta de uma instituição moderna, a creche para as crianças de zero a três anos "[...] foi vista como muito mais do que um *aperfeiçoamento* das Casas dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças" (KUHLMANN JR., 2010, p.78).

Uma das primeiras referências à creche no Brasil aparece, como mostra Kuhlmann Jr. (2010), em 1879, em um artigo de jornal[13] do Rio de Janeiro, intitulado *A Creche (asilo para a primeira infância).* Diferente do caso europeu onde a creche foi criada para a ampliação do trabalho industrial feminino, aqui a creche é apresentada como a nova instituição para a solução dos problemas trazidos pela Lei do Ventre Livre, com a educação das crianças filhas de escravos. Somente a partir do período republicano, quando as fábricas e indústrias ganharam maior impulso, outras instituições[14] foram sendo inauguradas para atender as crianças filhas de trabalhadores e operários, sendo os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e o Distrito Federal precursores nessa proposta:

> No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a Legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches (KUHLMANN JR., 2000b, p.8).

Para as crianças da elite, reserva-se o jardim de infância, com a proposta de uma educação racional e compatível com o progresso científico. Nesse contexto, o interesse pela educação pré-escolar se deu pela esfera privada e as instituições para os pobres, mesmo sendo necessárias, não se concretizaram nesse período. A abertura de jardins de infância privados foi financiada pela própria classe abastada, cujas instituições abrigariam seus filhos, sob a justificativa de uma proposta exclusivamente pedagógica que, segundo Kuhlmann Jr. (2010, p. 81), "[...] servia como uma estratégia de propaganda mercadológica

[13]Chamado A Mãi de Família, destinado às mães burguesas, às senhoras fluminenses (p. 79).

[14]Relação das primeiras instituições pré-escolares assistenciais que se tem registro e mencionadas no estudo de Kuhlmann Jr. (2010): Patronato de Menores (DF) – 1906; Assistência de Santa Thereza (DF) – 1908; criada pelo IPAI-RJ a creche Sra. Alfredo Pinto 1908; Associação Feminina Beneficente e Instrutiva (SP) – 1901; Creche Baroneza de Limeira (SP) – 1913. Creches vinculadas às fábricas e indústrias: Creche Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro fundada em 1899. Ainda no Rio de Janeiro, a Creche da Companhia de Tecidos Alliança inaugurada em 1904. Em São Paulo as creches da Vila Operária Maria Zélia, do industrial Jorge Street criada em 1918 e da Indústria Votorantim de 1925. E no Distrito Federal, a Creche Central fundada em 1908. Chegando a contar 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país.

para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com asilos e creches para os pobres".

Sob a forte influência europeia de uma educação froebeliana foram criados os primeiros jardins de infância privados, no Rio de Janeiro em 1875 no Colégio Menezes Vieira[15] e, em São Paulo na Escola Americana em 1877. Já no setor público, em 1896 em anexo à Escola Normal Caetano de Campos[16] em São Paulo, passou a funcionar o jardim de infância, que mesmo sendo uma iniciativa pública atendia os filhos da elite paulistana. Segundo Monarcha (2001), a criação do jardim paulista constava nos projetos de reforma do ensino do Partido Republicano Paulista desde 1892, sendo adiada em decorrência da prioridade de ensino para crianças de sete a doze anos. Nesse período observamos que os novos conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, como a puericultura, passavam a constituir o currículo[17] da escola normal, "[...] lugar de educação profissional, de formação de professoras, mas também lugar de educação feminina, de futuras mães" (KUHLMANN JR., 2000b, p.13).

A forte presença da mulher, em especial religiosas e mães de família, nas creches e jardins de infância se destaca nesse processo. As propostas de educação infantil buscam na imagem feminina o exercício da tarefa de educar:

> A ênfase no papel da família – em especial no papel da mãe, por seus dotes femininos que a habilitariam, naturalmente, às tarefas de cuidado – para uma educação da criança pequena que fosse capaz de cultivar aquilo que o ser humano teria de melhor, com vistas a formar o indivíduo capaz de se adaptar de modo produtivo e construtivo à sociedade e de exercer o papel de trabalhar para que essa sociedade funcionasse de forma harmônica (MICARELLO, 2011, p.215).

Micarello (2011) destaca que este processo teve repercussões no modo como a docência, de modo geral, e a docência para a criança pequena, em especial, foram constituindo uma profissão no Brasil, pois, diante das restrições a que se viam submetidas pela sociedade brasileira em fins do século XIX e início do século XX, "[...] as mulheres

[15]O Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira utiliza a metodologia propagada por Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel e Mme. Pape-Carpantier. A orientação froebeliana transparece especialmente no programa do jardim-de-infância, na primeira e na segunda seção, com os dons e cânticos típicos daquela pedagogia (BASTOS, 2001, p.38).

[16]Escola modelo destinada a servir para "[...] "exercícios práticos de ensino" dos alunos matriculados na Escola Normal de São Paulo" (MONARCHA, 2001, p.81).

[17]No curso, tratava-se da puericultura preventiva ou profilática – a criança em existência virtual – relacionada com a eugenia, que almejava o aperfeiçoamento da raça, pelo controle dos casamentos e da reprodução humana e pela educação higiênica e moral; e a puericultura definitiva – a criança existe efetiva, realmente – visando o desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e moral da criança.

encontraram no magistério uma alternativa possível para o ingresso no espaço público e a conquista de alguma independência" (p.215).

No bojo desse processo, Kuhlmann Jr. (2010, p. 110) também observa que na medida em que foram sendo formados e foram ocupando espaços públicos com um certo poder,

> Os jardins de infância tornaram-se uma jovem e poderosa expressão da ética feminina da cooperação, da criação (educação) e da comunidade, com mulheres ativistas em ambos os lados do Atlântico advogando conscienciosamente uma alternativa aos valores do patriarcado, como a competição e a agressão.

Condição esta, que gerou nos países alguns embates entre liberais e conservadores sobre a proposta dos *kindergartens* e a posição da mulher nesse processo.

A educação moral e religiosa é outro fator que se destaca na proposta do jardim de infância froebeliano. Segundo Kuhlmann Jr. (2010), a educação moral voltada para a disciplina, a obediência e a polidez, era o núcleo da formação na proposta do *kindergarten* alemão. Mesmo no interior de um ambiente pedagógico bastante rico e diversificado, as crianças eram alvo da constante intervenção e vigilância dos adultos: "[...] para ensinar a moral não se valia da correção, mas de modelos normativos, da aprendizagem de rituais para a inserção social e dos exemplos de atitudes que são passados nos próprios momentos de ensino" (KUHLMANN JR., 2010, p.150).

A religiosidade froebeliana, de caráter mais liberal do que doutrinário, foi bastante aceita no Brasil, como destaca o autor, sendo que a dimensão religiosa ficava difusa na programação dos jardins, uma vez que se manifestava indiretamente na formação de bons hábitos e no cultivo da docilidade. Também nos Estados Unidos os jardins de infância foram usados por seu efetivo potencial de reforma moral: "[...] sua forma de combater as más influências privadas, principalmente das famílias dos imigrantes, com as virtudes públicas da sociedade americana dominante" (KUHLMANN JR., 2010, p.113).

É importante destacar a influência da eugenia[18] defendida por Alfredo Ferreira Magalhães[19], que penetrou o currículo do Curso Normal a partir de 1920. Segundo o médico, a ênfase que a Pedagogia começa a dar à Psicologia, à higiene e ao desenvolvimento físico como base da educação, como fonte de revigoramento da raça, faz a proposta de educação infantil adotar uma orientação esportiva, voltada para a cultura

[18] Calcada na medicina, a eugenia prevê o melhoramento da raça através dos hábitos de saúde física e mental.
[19] Precursor da eugenia no Brasil, filiado à Sociedade Francesa de Eugenia desde 1913.

física. Kuhlmann Jr. (2000a, p. 479) interpreta as palavras do médico para quem "[...] a higiene e a educação, solidárias uma da outra, são as fontes verdadeiras da civilização e do bem-estar". Nesse aspecto, a proposta da educação infantil nos jardins de infância se distancia um pouco do modelo pedagógico froebeliano[20]. A creche, de certa forma, também compartilhou dessa nova concepção pedagógica quando Heloisa Marinho[21], nas décadas de 1950 e 1960, defendia uma educação em que a atividade criadora da criança superasse em valor educativo os exercícios formais do jardim de infância tradicional (KUHLMANN JR., 2000b).

Diferente do caso europeu que fundava primeiro as escolas maternais para crianças de três a seis anos, para transformar em creches, no Brasil primeiro fundaram-se creches para, posteriormente, instalar jardins de infância. Somente nas primeiras décadas do século XX foram implantadas instituições[22] pré-escolares assistencialistas no Brasil, como nos mostra Kuhlmann Jr. (2000a, p. 477):

> Da mesma forma que as creches, é a partir da mudança de regime que os jardins-de-infância e as escolas maternais começam a aparecer em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres.

A partir dos anos 1920 e 1930, a educação escolar da infância passa a ser objeto de grande atenção por parte da sociedade. Nesse período o país estava se modernizando, havendo, entre outras coisas, um crescimento na demanda da mão de obra feminina no mercado de trabalho. Além disso, como lembram Paschoal e Machado (2009), com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força e começaram a se organizar nos centros urbanos industriais para reivindicar melhores condições de trabalho, dentre elas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. Dessas reivindicações e mudanças sociais que ampliaram a participação da

[20] Neste, a educação moral, a formação do cidadão, passava pelo cultivo da polidez, da ordem e do estético, por meio de exercícios regrados conduzidos pela mestra.

[21] Formada em psicologia pela Universidade de Chicago, professora dos cursos de formação no Rio de Janeiro e Distrito Federal e autora do livro *Vida e educação no jardim de infância*. Discípula de Lourenço filho e Anísio Teixeira, Heloisa Marinho marcou um período em que propunha a ruptura com o tradicional em face de uma metodologia que dava importância a atividades diversificadas, lúdicas, criadoras e livres respeitando o tempo de cada criança.

[22] Em Porto Alegre, na década de 1940 há a criação dos jardins-de-infância, inspirados em Froebel e localizados em praças públicas, para atendimento de crianças de 4 a 6 anos, em meio turno. Em Teresina, capital do Piauí, o primeiro jardim oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933 com os objetivos de proporcionar desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de "servir de tirocínio às futuras professoras" da Escola Normal Antonino Freire (KUHLMANN JR., 2000, p.9).

mulher no mercado de trabalho, resultou o aumento da necessidade por instituições de educação infantil do país. Por essa razão, considerava-se que:

> O atendimento à criança para além do que ocorria no âmbito privado de cada família possibilitaria a superação das precárias condições sociais as quais ela estava sujeita, levando à defesa de uma educação vista como compensatória desses problemas (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p. 84).

Como uma alternativa para retirar as crianças das ruas no contra turno escolar, não podemos deixar de mencionar o Parque Infantil, criado em 1935 em São Paulo sob a direção de Mário de Andrade. A proposta era receber no mesmo espaço crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12 anos. Vinculado ao Departamento de Cultura do município de São Paulo, o Parque Infantil foi regulamentado e iniciou sua expansão em 1940 para outras localidades do país, como o interior de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul (KUHLMANN JR., 2000b).

Somente com a chegada do período conhecido como Estado Novo (1937-1945), o governo assume oficialmente as responsabilidades na esfera do atendimento infantil, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde. Porém, as propostas do Estado de modo geral para atendimento à infância estavam baseadas no estabelecimento de convênios com entidades filantrópicas e particulares, na manutenção do atendimento indireto e na implantação de programas como o "mãe crecheira"[23], afastando-se, desse modo, da criação e gerenciamento direto de tais instituições e, principalmente, transferindo para a sociedade civil uma responsabilidade inquestionavelmente estatal. Junto ao Ministério da Educação e Saúde é criado, em 1940, o Departamento Nacional da Criança[24] (DNC) para, entre outras atividades, estabelecer normas para o funcionamento das creches.

Duas décadas mais tarde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024, de 1961, vem estabelecer que crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternais ou jardins-de-infância[25]. Porém, a referida lei continuou estimulando empresas e indústrias a manter instituições do gênero para os filhos dos seus trabalhadores e, dessa forma Kuhlmann Jr. (2000a) observa que se estreitava o vínculo entre o sistema

[23] As denominações usadas, apesar de variarem muito – creche domiciliar, mãe crecheira, creche familiar, lar vicinal – referem-se a um mesmo modo de guarda da criança pequena: uma mulher toma conta em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora (ROSEMBERG, 1986, p.73).
[24] Criado e dirigido pelo médico Olinto de Oliveira, que havia participado do Congresso de 1922.
[25] Art. 23 e 24.

educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde. Segundo o autor, o Plano de Assistência ao Pré-escolar[26] em 1967, indicou as igrejas de diferentes denominações para a implantação dos *Centros de Recreação*, propostos como programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos dos bairros periféricos. Assim, Kuhlmann Jr. (2000b, p. 10) supõe que após essa abertura, no início dos anos 1970, "[...] as religiões, a igreja católica tenha se empenhado na organização das comunidades, nos Clubes de Mães etc., favorecendo a eclosão dos Movimentos de Luta por Creches, em vários lugares do país".

Novamente o Estado se abstém de sua responsabilidade para com a educação das crianças pequenas, ao determinar somente a *vigilância* da educação infantil por parte dos sistemas de ensino, quando indica na LDB 5.692 de 1971 que "Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes" (art.19).

Como se vê, até meados de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão. Nesse contexto, parte das instituições estiveram ligadas aos sistemas de educação atendendo crianças de 4 a 6 anos, e outro grupo vinculado aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional (KUHLMANN JR., 2000b).

O *Movimento de Luta por Creches* desencadeado a partir da década de 1970 marca o crescimento das reivindicações por instituições de educação infantil no Brasil. Criado por parcelas da população que necessitavam desse tipo de serviço, o Movimento, segundo Spada (2005), vigorou no município de São Paulo de 1978 a 1982 desempenhando um importante papel na reivindicação pela expansão das creches por todo país. Sinalizava-se essa instituição como uma necessidade da sociedade, sendo indicado o Estado como responsável pela sua criação e manutenção. Desta forma, as propostas de instituição de baixo custo para os pobres ganham impulso, ampliando o atendimento em escala muito mais acentuada do que até então. Daí a criação em 1974, do Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE) pelo MEC e a implantação em 1977 do Projeto Casulo[27] pela Legião Brasileira de Assistência (LBA).

No mesmo ano a LBA publicou no texto do Projeto os objetivos do programa que envolviam desenvolver atividades paralelas de orientação familiar, vistas como necessárias

[26] Órgão do Departamento Nacional da Criança (DNC) do Ministério da Saúde que, entre outras atribuições, ocupava-se das creches.
[27] Criado em São Paulo para servir de exemplo de instituição de baixo custo para as demais regiões do país.

para amenizar as ameaças antissociais vindas das classes menos favorecidas, por conta do alto índice de pobreza, como observa Kuhlmann Jr. (2000b, p. 10):

> [...] a problemática comunitária, devido à baixa renda *percapita*, vinha provocando desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar. Isso porque, por um longo tempo, viveu a sociedade brasileira sem perceber que esses problemas a impediam de atingir um estágio mais avançado de desenvolvimento socioeconômico-cultural.

A criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos nas creches Casulo surgiu como uma solução imediata para conter o estrato da população brasileira que vinha percebendo sua condição de pobreza no bojo do milagre do crescimento econômico. O alto grau de exploração e desigualdade social do país foi reconhecido em documento pela Doutrina de Segurança Nacional[28] em 1976 (KUHLMANN JR., 2010), quando a promoção social serviria de instrumento para neutralizar os embates entre as classes subalternas.

Além da solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino primário. Assim, o MEC passa a se ocupar da educação pré-escolar que se torna ponto de destaque no II e no III Planos Setoriais de Educação e Cultura[29]. Porém, como destaca Kuhlamnn Jr. (2000b), mesmo que os programas para a infância viessem a ser a solução dos problemas sociais, a implantação das políticas sociais não fez conter a generalização dos conflitos em nosso país uma vez que "Os movimentos sindical, popular, feminista e estudantil colocaram em xeque a continuidade do regime militar" (p.11).

Como resultado desse contexto, as lutas dos movimentos sociais pós-abertura política, pressionaram o Estado a elaborar políticas públicas para atender as crianças pequenas e, desta forma, como observa Oliveira (2012, p. 5), "[...] a infância foi se constituído em um novo campo da arena política que reivindica direitos, ou seja, as crianças (e seus representantes) são os novos sujeitos de direitos e legítimos demandatários de políticas".

A principal bandeira do Movimento de Luta por Creches e dos seus profissionais foi a defesa do caráter educacional dessas instituições, visto como positivo em oposição ao assistencialismo da "pedagogia da submissão" que ocorre em instituições que segregam a pobreza. Sobre isso Kuhlmann Jr. (2000b, p. 12) aponta:

[28] Da Escola Superior de Guerra.
[29] PSEC - desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos de 1975-79 e 1980-85.

> A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgão de assistência social -, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas.

O autor ressalta, em vários estudos (2000a; 2002; 2010), que o fato de as instituições serem predominantemente assistencialistas não exclui o caráter pedagógico, ou seja, qualquer forma de atendimento é educativo e nesse caso ensinava-se boas maneiras, higiene, disciplina, modos de comportamento, moral, etc. Nessa perspectiva, deve-se considerar que as duas intenções coexistiram desde o início dos atendimentos, em todas as instituições.

Logo na introdução da obra *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, Kuhlmann Jr. (2010, p. 7) aponta que a inexistência de pesquisas em amplas bases de fontes e a crítica dos documentos referendou interpretações equivocadas produzidas na própria história das instituições de educação infantil, tais como a de que essas instituições não teriam sido educacionais em sua origem, sendo que "[...] Essa caracterização, de fato, foi utilizada inúmeras vezes desde o final do século XIX".

O autor destaca que o processo de constituição de um conjunto de instituições de educação popular, envolvendo o ensino primário e várias outras modalidades organizadas à parte do sistema educacional regular (ensino profissional, educação infantil, educação de adultos), levou a distintas estruturas de atendimento:

> Na educação infantil, paralelamente ao jardim-de-infância situado em órgãos da educação, a creche e os jardim-de-infância ou as escolas maternais destinadas aos pobres subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência. Mas a área educacional não deixa de se fazer presente no segundo caso, de modo que essas trajetórias paralelas encontram muitos canais de comunicação durante toda a sua história (KUHLMANN JR., 2000a, p. 473).

Kuhlmann Jr. (2002) mostra que nas memórias publicadas no Boletim do Congresso Brasileiro de Proteção à Infância - CBPI[30] na seção de Assistência, encontra-se a relação entre as instituições educacionais para as crianças pobres, as políticas sociais e a

[30] Realizado juntamente com o 3 Congresso Americano da Criança – CAC, no Rio de Janeiro, de 27 de agosto a 5 de setembro de 1922, durante a Exposição Internacional comemorativa do Centenário da Independência.

educação moral, assim como apresentam-se relatos de experiências de várias entidades sociais do país, muitas delas como instituições educativas.

Dessa forma o autor observa que a vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social e não aos do sistema educacional levou à ausência desse tema nas pesquisas educacionais e nos cursos de Pedagogia, e "[...] quando, na década de 1970, as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão, a crítica à educação compensatória trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório" (KUHLMANN JR., 2010, p.166).

As concepções educacionais vigentes nessas instituições, segundo o autor, se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. Essa polarização, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, chega a atribuir à história da educação infantil uma visão linear, pois, segundo Kuhlmann Jr. (2010), primeiro se passaria por uma fase médica, depois por uma assistencial, culminando, nos dias de hoje, ao atingir da etapa educacional, entendida como superior, neutra e positiva, em si em contraposição aos outros aspectos. No entanto, o autor destaca que:

> O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (p.166).

Veremos, no entanto, que somente na Constituição de 1988 as creches e pré-escolas passariam a compor os sistemas educacionais. Essa determinação constitucional ganha estatuto legal mais definindo apenas oito anos depois, com a LDB 9.394/96, quando esta reconhece as instituições de atendimento às crianças como parte do sistema educacional. Essas definições se situam no âmbito de um marco mais significativo, como:

> O reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade da superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições

> educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social (KUHLMANN JR., 2000a, p.493).

Do ponto de vista legal, a partir da promulgação da Constituição de 1988, todas as crianças passaram a serem consideradas sujeitos de direito, como destaca Guimarães (2011, p. 30): "[...] direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária". De objeto de tutela para sujeito de direitos, de apenas crianças para cidadãos de pouca idade.

O atrelamento formal à educação no atendimento às crianças pequenas explicitado na LDB 9.394/96[31] em que a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica[32] é fruto de intensas lutas e discussões da sociedade civil organizada, movimento de mulheres e pesquisadores no campo da infância e da educação, especialmente ao longo da década de 1980 como aponta Guimarães (2011). De acordo com a autora, o texto legal marca a complementariedade de ações entre as instituições de educação infantil e a família. Além disso, dispõe sobre a formação do profissional e a avaliação na educação infantil que assume um caráter de acompanhamento, e não de reprovação.

Ainda sobre os encaminhamentos no atendimento à criança, vale destacar que em 1998 foi publicado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Porém, como observa Guimarães (2011, p. 32), esse documento, embora visto como um avanço gera controvérsias na sociedade e na academia, pois

> [...] por um lado, situa a educação infantil como lugar de construção da identidade e da autonomia da criança, por outro lado, a estruturação dos conteúdos e metodologias mostra a preocupação com a antecipação dos conteúdos do ensino fundamental.

Em 1999 o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologaram as *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil*[33], de caráter mandatário, evidenciando preocupações com a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, que se explicitam na organização e nos princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho cotidiano[34].

[31]Título V, Capítulo II, Seção II, art. 29.
[32]Dividida no atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos
[33] Revisadas e atualizadas em 2010.
[34]Mais recentemente o MEC, na busca de garantir espaços, rotinas e práticas com crianças pequenas, organizou em 2006 os seguintes documentos: Política Nacional de Educação Infantil; Parâmetros Básicos de

Kuhlmann Jr. (2010) observa que esse novo período, impulsionado novamente pela crescente presença feminina no mercado de trabalho, é marcado pelo reconhecimento das instituições de educação infantil como dignas e legítimas, como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentam, desde que atendam os padrões de qualidade exigidos para isso.

No entanto, o autor ainda observa que a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. Pela falta de verbas para a educação infantil novas divisões por idades estão sendo organizadas, onde crianças de 0 a 3 anos, frequentariam as creches e os maiores, de 4 a 6, as pré-escolas, sendo "[...] várias as notícias de municípios cindindo centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral" (KUHLMANN JR., 2000, p.7), realidade esta que estamos presenciando na atualidade.

Como vemos, a trajetória histórica do atendimento à criança e das instituições de educação infantil no Brasil esteve fortemente ligada aos ideais de progresso e modernização do país. O movimento em prol da infância nos finais do século XIX e início do XX, não tinha nela seu único foco, mas também foi uma tendência que se delineou com base em outros interesses como, disciplinar corpos e mentes na relação entre as formas sociais, políticas, econômicas e culturais, fazendo desta forma com que algumas mudanças influenciassem outras.

Como observamos, as propostas educacionais efetivadas para atender à infância, particularmente a infância pobre, tiveram como principal foco o higienismo, calcado na instrução elementar, cívica e moral, observado no autoritarismo presente nas concepções autoproclamadas como científicas, como a eugenia racista e as políticas da assistência científica.

Os discursos elaborados nos Congressos da Criança, realizados nas primeiras décadas do século XX, tratavam muito mais de projetos para "civilizar as crianças", conforme as exigências da nova sociedade que estava se formando, se modernizando, do que com a infância propriamente dita, ou seja, a relação com "[...] questões de higiene e saúde pública seriam a demonstração de uma mentalidade intervencionista, visando ao adestramento das crianças para a sua autonomização, ou individuação (KUHLMANN JR.,

---

Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para este nível de ensino.

2010, p.174), criando, como destaca Gondra (2010), instituições que deem conta de moldar e regular o sujeito, desde a mais tenra idade.

Vale destacar a proposta dos *kindergartens* para as crianças da elite, que da mesma forma buscava o controle dos pequenos, pois, embora a ambição das propostas fosse seguir um encadeamento lógico na construção do conhecimento, acabavam por formalizar as relações entre professora e criança. Nas propostas com essa inspiração, como observa Kuhlmann Jr. (2010), o adulto constata seu poder de convencimento e comando sobre as crianças e passa a usá-lo para controlar o acesso aos materiais e o seu uso, para tentar dirigir cada momento da vida da criança na instituição, mesmo os chamados de atividades livres. Desta forma, observamos que as propostas para o jardim de infância reconheciam a especificidade do atendimento educacional a uma criança em idade anterior à escolar, sobre uma concepção didática e intenção disciplinar.

Na realidade atual presenciamos a permanência de uma visão simplificada de educação infantil, sem clareza de qual educação se pretende proporcionar nas instituições destinadas às crianças, o que acaba por sugerir um modelo escolarizante[35], totalmente inadequado à faixa etária atendida. Consideramos que ainda hoje as crianças pequenas são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, distante do compromisso com o conhecimento, as instituições desconsideram sua função de prestar também os cuidados necessários às crianças pequenas, prevalecendo a intenção em "[...] controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade" (KUHLMANN JR., 2000b, p.13).

Sobre o direito da criança à creche, observamos que este é fruto de uma construção social e histórica, pois de acordo com os estudos aqui analisados, a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família, ou da mãe trabalhadora, para se tornar um direito da criança, não são incompatíveis, nem tampouco as instituições educacionais um direito natural, mas sim uma conquista.

[35] Entendido aqui como a aceleração do aprendizado já na fase infantil onde prevalecem o ensino com um currículo de orientação disciplinar carregado de metodologias de leitura, escrita e cálculo. Nessa busca esquece-se a criança, sua forma específica de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Kishimoto (2001) na educação infantil o termo escolarização é utilizado como inadequação de práticas de ensino, desrespeitando a aquisição de experiências significativas da criança onde a vivência do brincar foi sendo marginalizada.

2 PENSANDO SOBRE AS ESPECIFICIDADES DOS BEBÊS E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NESSA FAIXA ETÁRIA

Neste capítulo buscaremos refletir sobre as especificidades dos bebês, seu desenvolvimento e seus modos de se relacionar com o mundo e também sobre o papel da educação nessa faixa etária. Quando pensamos sobre os bebês[36] primeiramente é importante considerarmos o ambiente sociocultural da criança, para isso destacamos que as considerações sobre o seu desenvolvimento aqui expostas apoiam-se em estudos tanto da área da educação como da área da sociologia da infância, antropologia e psicologia, não deixando de compreender a infância como uma categoria sócio, histórica e cultural.

2.1 As especificidades dos bebês: superando concepções

Reportamo-nos ao estudo de Barbosa (2010) sobre as especificidades da ação pedagógica com bebês, o qual aponta que durante muitos anos os bebês foram descritos e definidos principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Porém, a autora mostra que nos últimos tempos pesquisas vêm demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês:

> Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (p.2).

Como vemos, pensar sobre o bebê na atualidade exige compreensões diferentes do que se pensava 50 ou 60 anos atrás. No entender de Carvalho (2012), na última metade do século XX ocorreram transformações rápidas e surpreendentes nessas concepções em decorrência do avanço do conhecimento científico a esse respeito, que por sua vez interage com mudanças nas condições socioeconômicas e culturais. Para a autora:

[36] Nomenclatura adotada pelo documento *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares* (BRASIL, 2009), que compreende *bebês* como crianças de 0 a 18 meses e *crianças bem pequenas* como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

> A revolução nas concepções e no conhecimento sobre as competências do neonato nas últimas décadas foi devida a avanços teóricos, metodológicos e tecnológicos que possibilitaram o acesso ao repertório do bebê (CARVALHO, 2012, p.92).

A síntese de todos esses avanços (teóricos, metodológicos, tecnológicos), como observa a autora, é o retrato de um bebê ativo, competente para selecionar e controlar os aspectos mais relevantes de seu ambiente, graças ao ajustamento entre organização psicológica de que a evolução humana o dotou e a especificidade do ambiente necessário para o desenvolvimento humano com "[...] um ambiente sociocultural, mediado pela interação com outros seres humanos" (p.95). Também a relação entre diversas áreas do conhecimento nos permite conceber o bebê como sujeito social, conforme Coutinho (2013, p. 10):

> No âmbito das concepções, a ampliação da interlocução da educação com outras áreas do conhecimento, como a sociologia da infância, ajuda-nos a compreender a criança como ator social de direitos e a infância como heterogênea marcada por questões de gênero, etnia, cultura, classe social, as quais interferem nas experiências e nos repertórios das crianças desde que nascem.

Segundo Coutinho (2009, p. 20) para o sociólogo francês Gérard Neyrand[37] a concepção de bebê como um sujeito ativo e dotado de capacidades afetivas e intelectuais é bastante recente, indicando que "[...] a construção de um corpus teórico nesse sentido ocorreu no período da pós-segunda guerra mundial". No Brasil, os estudos da área da educação infantil, a partir da segunda metade da década de 1990, demonstram uma significativa mudança de aportes teóricos e metodológicos, "[...] até então de interfaces quase que exclusivas com a psicologia, para uma abordagem mais sociológica, edificada na interação com a antropologia e sociologia" (COUTINHO, 2009, p.18). No entanto, para a autora, a ampliação dos estudos sobre crianças pequenas e suas infâncias numa perspectiva sociológica apresenta desafios para a superação dos conceitos que tratam a infância como uma categoria genérica, "[...] por uma ideia recente de bebê, um sujeito racional, que tem sentimentos, que demostra preferências, que se comunica" (COUTINHO, 2013, p.9).

Sikilero (2014) também observa que quando o propósito é estudar sobre quem são e o que fazem os bebês os desafios são muitos, já que esses ainda não falam de acordo com a

[37] NEYRAND, G. (2005). Une historie de lénfance et de l'enfant du XVIIIe siécle à nos jours. In: M. Palacios (orgs.), Enfants, sexe innocent? Soupçons et tabous (pp. 8-20). Paris: Autrement.

convenção da vida adulta, mas produzem uma maneira de se comunicar muito peculiar, sem palavras, mas repletos de pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções, dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade aos seus modos de dizer.

Dessa forma, procuramos nos itens a seguir, refletir sobre os modos de dizer e as formas de ser dos bebês.

2.2 A relação com o outro no desenvolvimento do bebê

As qualidades psíquicas da personalidade da criança se formam durante a infância e continuam se desenvolvendo e se modificando ao longo de toda a vida do indivíduo. Esse desenvolvimento ocorre, como vimos anteriormente, sob a influência das condições de vida e de educação, como resultado de um processo de apropriação da cultura humana e da interação ativa com o ambiente mediado pelo *outro* adulto:

> É graças ao adulto – que organiza a vida da criança e que cria condições determinadas para seu desenvolvimento – que ela internaliza um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, apropriando-se de habilidades e de formas de conduta elaboradas socialmente. Esse processo se dá pela atividade da criança mediada pelos adultos. À medida que ela assimila a experiência social/cultural acumulada pela humanidade, formam-se, na criança, distintas habilidades e faculdades psíquicas (PASQUALINI e FERRACIOLI, 2012, p. 136).

Conforme Martins (2012), para Vigotski e seus seguidores, o desenvolvimento dos seres humanos demanda *inter-relações*, por meio das quais, cada homem aprende a sê-lo apropriando-se das conquistas produzidas pelas gerações precedentes. Segundo a autora,

> [...] aos seres humanos não bastam os atributos que dispõe no ato de seu nascimento, como os demais animais. As características biológicas presentes nesse ato são meramente preparatórias para a sua interação com o mundo social, da qual tudo mais dependerá, quer no próprio plano biológico, quer no plano psicológico e social (p.99).

A interação com o outro é um fator importante na relação desenvolvimento-aprendizagem, pois é por meio de suas inter-relações que a criança se desenvolve cultural e individualmente. Para Vigotski (1998), por ser um ser social a criança necessita do outro

para o seu desenvolvimento e aprendizagem, assim, aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança:

> [...] a aprendizagem, não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem (VIGOTSKI, 1998, p.115).

Ou seja, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento infantil, tornando-se condição para a formação das qualidades tipicamente humanas.

Para Vigotski (1998) e seus colaboradores, a atividade da criança é de natureza social e as crianças constituem-se seres humanos nas relações com outros seres humanos imersos num mundo de significados construídos na dinâmica da cultura e da sociedade. Dessa forma, concebe-se que as relações sociais devem estar no centro das aprendizagens, pois é na interação com o outro que o desenvolvimento humano é possível:

> O desenvolvimento se dá nas interações – reciprocamente constituintes – do bebê com vários outros e por meio delas. Nessas, os parceiros (particularmente os adultos) são vistos como mediadores, significando o mundo ao bebê e o bebê ao mundo, inserindo a criança em diferentes contextos e posições sociais (SAULLO, ROSSETTI-FERREIRA e AMORIN, 2013, p.84).

Portanto, como destaca Martins (2012), pela participação ativa do adulto em sua vida o bebê poderá não apenas sobreviver, mas alcançar a conquista da consciência de si e do mundo que o cerca. O germe dessa conquista, segundo a autora, é o marco mais decisivo do término do primeiro ano de vida, quando se constitui na criança aquilo que Vigotski (1996)[38] denominou como *proto-nosotros*, isto é, explica a autora, a consciência embrionária em *si mesmo*, advinda da recente diferenciação, pela criança, entre si mesma e o que a cerca.

Schmitt (2011) explica que, tradicionalmente, os adultos são vistos no primeiro ano de vida como os *outros* que inicialmente dão forma ao mundo e o apresentam ao bebê por seus atos de significação. Conforme a autora, o bebê começa a se ver e a perceber a si mesmo pelos olhos e pelo toque do outro, que o contorna nas suas sensações voluntária ou

[38] VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas, tomo III. Madri: Visor, 1996.

involuntariamente exteriorizadas: “[...] o que ele sente é único e não passível de repetição, mas sua objetivação e compreensão apenas são possíveis pela ação e relação do outro, inicialmente o adulto” (p.20).

Dessa forma, a referida autora observa que dentro das possibilidades gradativas do desenvolvimento, os bebês, desde que nascem, são capazes de estabelecer relações com o outro, incluindo seus coetâneos. É necessário, como alerta a autora, endossar tal afirmação pelo fato de que suas relações são atravessadas por aspectos culturais que diversificam as suas vivências e as suas infâncias, o que rompe com a ideia única e evolutiva do ser bebê: “[...] assim, a creche se apresenta como espaço social, contexto onde os sujeitos se encontram cotidianamente, se comunicam, produzem e compartilham significados e sentidos” (SCHMITT, 2011, p.21).

Nesse espaço, o bebê constrói relações afetivas as quais, segundo Carvalho (2012, p. 115) são necessárias e essenciais para o seu desenvolvimento, em todos os sentidos:

> Uma característica fundamental do desenvolvimento humano é o estabelecimento de relações afetivas, que por sua vez é a condição para a inserção do bebê em um mundo sociocultural, o único tipo de ambiente que pode constituir um ser humano individual.

Desse modo, os espaços para os bebês na creche devem ser planejados e organizados para possibilitar e enriquecer as relações afetivas entre adultos e crianças considerando as especificidades dessa faixa etária dentro de um ambiente criadouro e criativo para todos.

2.3 O desenvolvimento social dos bebês

Considerando que o desenvolvimento humano ocorre pela a apropriação dos instrumentos culturais criados por mediações na relação social, reportamo-nos ao estudo de Schimitt (2008) ao mostrar que a relação com o outro, seja adulto ou criança, tem um papel fundamental na constituição do ser humano, numa ação ativa na interação social determinada pelas condições sociais e históricas em que estão imersos.

Dessa forma a autora compreende que as relações entre os bebês são permeadas também pelo desenvolvimento, pois segundo Schimitt (2008), para Vigotski (1996) a forma como o ser humano se relaciona com o mundo é influenciada pela sua situação

social de desenvolvimento, ou seja, se ocorre uma mudança no modo de se locomover, andar e falar, por exemplo, também as relações se transformaram.

A referida autora explica que isso ocorre porque o meio social e os indivíduos que dele fazem parte também se modificam em relação às mudanças ocorridas no desenvolvimento do bebê. Mudam-se as expectativas e a forma como o outro as percebe.

Maisonnet e Stambak (2011), em pesquisa empírica com crianças de 12 a 18 meses sobre brincadeiras motoras, comprovam a existência de uma vida social rica e variada entre crianças pequenas. As autoras observam que apesar da ausência de comunicações verbais, sem saber andar ainda, essas crianças encontram uma grande quantidade de meios para realizar atividades em comum:

> A tenacidade com a qual reiteram suas intenções de entrar em comunicação com as demais só se compara com o interesse que sentem umas pelas outras. A exatidão das reações de cada uma delas contribui para passar essa impressão de harmonia que se percebe em todas as sequências observadas (p.150).

Barrière et al. (2011) também em pesquisa empírica sobre momentos de conflito com os bebês constatam que

> [...] nas crianças com menos de 2 anos observadas em grupos pequenos na presença de adultos "participantes", descobrimos seres sociais, atentos uns com os outros, desejosos de fazer coisas em comum, que provocam e valorizam as reações do outro (p.182).

Diante dos resultados da pesquisa as autoras concluem que os bebês se mostram como pessoas eminentemente ativas e inventivas, dotadas de um feroz apetite de compreensão e de ação com relação às pessoas e às coisas. Isso nos leva a refutar algumas ideias que com frequência condicionam nossa maneira de encarar as crianças menores, como incapazes, desatentas, conflituosas ou agressivas nessa faixa etária.

Como também se opõe Schimitt (2008) aos estudos que caracterizam a criança como incapaz de travar relações com o meio. A autora, apoiada no estudo de Vigotski (1996), observa a máxima condição de sociabilidade dos bebês quando aponta dois aspectos importantes:

> Para o autor, a extrema dependência do bebê nas ações mais elementares da manutenção da vida implica numa constante relação social, pois é dependente do outro para fazer qualquer coisa. Ou seja, a sua própria

> sobrevivência o caracteriza como ser social. E o segundo aspecto é a mínima estrutura de comunicação desse período, que vai se constituindo na relação, nessa máxima sociabilidade com o outro (SCHIMITT, 2008, p.114).

Desta forma, a autora nos ajuda a compreender que as formas de comunicação do ser humano bebê, como a identificação de manifestações e respostas sociais, ocorrem desde cedo, pela direção do olhar, dos sorrisos, dos movimentos, que vão se transformando na relação com o outro em gestos expressivos, como veremos no seguinte item.

2.4 A comunicação dos bebês

Segundo Coutinho (2013) os bebês não comunicam pela fala ou pela escrita o que sentem, conhecem e desejam, mas sim por vários outros meios como o corpo, o choro, o olhar. Partilhamos da ideia da autora quando aponta que os bebês usam a linguagem da não palavra, mas comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções, dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade aos seus modos de dizer.

Bebês e crianças bem pequenas utilizam diferentes formas de comunicação e expressão, que os adultos precisam observar e escutar com sensibilidade e inteligibilidade: são gestos, expressões faciais, lágrimas, risos, gritos, silêncios, movimentos, balbucios, entre outros modos e formas de estabelecer relações e conexões com o mundo. Como destacam Delgado e Martins Filho (2013, p. 22) "[...] todas essas formas de comunicação, nas suas "culturas de pares" e com os adultos, constroem-se em condições de reciprocidade e desenvolvem-se por meio de experiências concretas de vida".

Schmitt (2011, p. 31) observa que os bebês, de maneira geral, exprimem suas sensações, emoções e impressões ao outro pelos movimentos, que vão se transformando em gestos comunicativos: "[...] entre os pequeninos, os movimentos e gestos constituem-se gradativamente nas relações, em concomitância com outras relações". Assim, observamos que nos bebês os gestos de apontar, ofertar, negar, defender, os gestos que expressam raiva, carinho, curiosidade, dentre outros, nascem nas relações sociais e aos poucos vão fazendo parte das relações entre as crianças e destas com os adultos.

A autora considera que o movimento, o olhar e os gestos fomentam as relações entre os bebês e se constituem nelas ao mesmo tempo em que as endossam. São

reveladores das iniciativas de comunicação entre as crianças, bem como suas respostas, e indicam a formação de diálogos entre os pequeninos:

> Iniciar um movimento, olhar o outro, oferecer-lhe esse movimento e reagir a sua resposta nos dá indícios de que os bebês constituem, nas relações em grupo, a capacidade dialógica, de responsividade, de não indiferença ao outro (SCHIMTT, 2011, p.33).

Como vemos, os bebês são competentes, têm capacidades e autonomia. Percebê-los pelas formas e desejos singulares que se manifestam, significa concebê-los como sujeitos do contexto, com saberes, competências e características próprias. Eles constroem, pela interação, formas de relação consigo, com os outros, com as coisas. Os bebês em suas especificidades fazem expressar nas suas formas de ser, pensar, sentir, fazer e dizer, como atores sociais partícipes da vida cotidiana.

2.5 O corpo como linguagem na comunicação social do bebê

Coutinho (2011), ao discutir a ação social dos bebês no contexto da creche, toma a abordagem do corpo do bebê enquanto componente central de sua ação. A partir dessa análise, a autora considera as perspectivas que indicam os processos de disciplinarização presentes na sociedade, nas quais o corpo é estruturado (pelas) e estruturador das ações sociais da criança engendradas social e culturalmente, ou seja, o corpo é um importante elemento de comunicação e ação social:

> Reconhecer o corpo como componente importante da ação social nos permite reconhecer que os bebês são atores sociais competentes, tendo em vista que o corpo é para eles não só meio de comunicação, mas, sobretudo, uma forma de ser e estar no mundo, de colocar-se em relação com o outro e produzir cultura (COUTINHO, 2011, p. 232).

Com isso, é possível conceber que os bebês estão longe de serem criaturas indefesas, sem opinião ou impacto sobre o mundo (através da mudança na vida do adulto), porém, há que se considerar a dependência relativa ao adulto de forma recíproca. Como também considera Barbosa (2010, p. 2), os bebês são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição:

> Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto, e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história.

Essa concepção, como aponta Gottlieb (2009), desafia nossa ideologia implícita de que bebês são criaturas passivas, o que impediu a possibilidade de privilegiarmos os bebês como sujeitos legítimos, e muito menos como produtores ativos de cultura. Para o autor, a antropologia dos bebês, deve estar baseada na premissa de que os bebês podem eles próprios ser atores sociais, embora possam utilizar modos exóticos de comunicação.

De acordo com Guimarães (2011) os bebês ainda não falam sobre si, mas percebem-se de diferentes maneiras, inclusive pela via sensorial, além da mental e discursiva, e já podem fazer várias coisas consigo mesmos. Assim, é possível ampliar nosso pensamento sobre a forma e a força das relações que os bebês estabelecem entre si, principalmente quando ao se olharem e trocarem gestos e risos criam e aprendem entre si formas de comunicação:

> Se, com cuidado, segue-se observando-os na continuidade dessa ação que os bebês passam a produzir e que geralmente é expandida ao coletivo, percebe-se que tais criações são reproduzidas como ações que demonstram familiaridade, similaridade, proximidade, reconhecimento (NORNBERG, 2013, p.110).

Guimarães (2011) também observa que as imitações, as ofertas de brinquedos, os olhares e gestos comunicativos possibilitam deslocar os bebês do lugar da necessidade, carência e dependência absoluta, para um lugar de força, iniciativa e comunicabilidade. Segundo a autora, a produção da linguagem da criança apresenta-se como continuidade de algo que brotou antes, provocando ressonância nas produções posteriores, conectada ao coletivo. Daí a importância da relação com o outro no processo de aquisição da linguagem e comunicação dos bebês.

2.6 O papel da educação com os bebês

Pensar no trabalho pedagógico com os bebês exige traçar uma reflexão sobre os diversos aspectos da ação com essas crianças, os quais, indiscutivelmente, encerram grandes desafios, como a formação do professor para atuar com esse grupo de crianças, quais conhecimentos o profissional precisa dominar, a concepção de infância e de criança

pequena, a compreensão das especificidades dessa faixa etária, a relação cuidar e educar, o lugar do cuidado e da brincadeira no planejamento das atividades, a atenção com as relações sociais e afetivas dos bebês entre eles e os adultos, dentre outros.

Tristão (2005, p.1), ao discutir a intervenção pedagógica com crianças pequenas, destaca que "[...] lidamos com crianças reais, meninos e meninas, marcados por condições sociais, econômicas, culturais, pertencentes a um dado gênero e a uma dada etnia e que compõem os grupos pelos quais as professoras são responsáveis". Compreendendo dessa forma, a prática docente com bebês deve estar calcada em um olhar atento para a individualidade de cada criança, e conhecer cada bebê de forma particular exige tempo de observação e de interação com a sua família.

> Conhecendo o que tem de especial cada menino ou menina a professora terá elementos para planejar o cotidiano. Ao falar de planejamento quero ressaltar que não entendo este como um rol de atividades que deverão ser desenvolvidas em um grupo. Se entendermos que o planejamento é simplesmente listar coisas a serem feitas ao longo do dia, geralmente visando a produção de algo que apareça, realmente é muito difícil planejar o cotidiano dos grupos de educação infantil de um modo geral e dos berçários de maneira específica. Penso que ao se planejar o cotidiano educativo deva-se pensar em tempos, espaços e relações (TRISTÃO, 2005, p.5).

Planejar as relações com e dos bebês é valorizar suas formas de linguagem e desenvolvimento, seus olhares, suas falas, seus gestos, etc. Isso implica considerar que ao planejar as ações com os bebês na creche é importante superar a preocupação com os conteúdos de ensino e assumir que a docência com esse grupo de crianças é perpassada pelas relações entre adultos e dos pequenos entre eles.

Porém, planejar as ações com bebês partindo das relações é uma nova proposta de educação, pois como observa Gottlieb (2009), as normas sobre o desenvolvimento das crianças bem pequenas foram construídas com base em crianças europeias e americanas de classe média, excluindo dos estudos a maioria das crianças do mundo, e tornando as chamadas normas vulneráveis a reformulações. Em nossa cultura ainda são bastante recorrentes as práticas de atendimento a bebês e crianças pequenas voltadas ao assistencialismo ou higienismo, valorizando uma educação compensatória dos riscos econômicos da camada social mais desfavorecida.

Se particularizarmos o olhar aos serviços destinados aos bebês e crianças bem pequenas, perceberemos, assim como Fernandes (2011, p. 36), que esses com frequência têm sido negligenciados no Brasil e em outras partes do mundo:

> De um lado, a dicotomia cuidar e educar fortalecida pelo vínculo com a Assistência Social, pela oferta de origem filantrópica ou comunitária e em regime integral, voltada à população carente e, de outro, evidencia-se uma maior preocupação com a educação de crianças de 4 a 6 anos, em regime de tempo geralmente parcial, com foco nos processos de aprendizagem e escolarização.

As singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas.

> Até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiam a educação das crianças maiores. Assim, ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as particularidades da ação pedagógicas para essa faixa etária (BARBOSA, 2010, p. 2).

De fato, o trabalho com os bebês não aparece concretamente dentro da creche como as atividades das crianças maiores. Grande parte do tempo em um berçário é dedicada às atividades rotineiras de chegada, alimentação, troca, banho e descanso que, com frequência, não recebem a devida atenção das professoras, não sendo registradas, refletidas e avaliadas, ou seja, são desconsideradas como pedagógicas. São formas de intervenção realizadas de maneira mecânica, muitas vezes sem planejamento ou estímulo para ampliação do desenvolvimento infantil.

Tristão (2005), ao estudar a profissão docente com bebês afirma que no imaginário das profissionais da educação, e mesmo no senso comum, prevalece a ideia de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo. A autora também observa a questão das necessidades, do tempo e do ritmo dos bebês em relação ao adulto no desenvolvimento de atividades:

> Apesar da simultaneidade de coisas que acontecem em um berçário, onde há diversas crianças com necessidades e anseios específicos (um chora, outro quer dormir, um quer colo, outro quer brincar, um está com a fralda suja, outro caiu...), com os bebês existem coisas que acontecem de forma

> muito lenta e não imediatamente evidentes, ou seja, o tempo dos bebês não é o tempo da sociedade de um modo geral (TRISTÃO, 2005, p.4).

Sobre essa questão a autora aponta que o desafio é superar a visão adultocêntrica que está impregnada em cada um de nós, "[...] denunciando toda a nossa incapacidade de perceber diferentes formas de ser e buscando legitimar o jeito próprio das crianças sentirem, serem e agirem no mundo" (TRISTÃO, 2005, p.2). Para tanto, é essencial que o professor aprenda a reparar nas formas de conhecer, apropriar-se do mundo e expressá-lo das crianças.

Nesse caminho, o importante é construir uma proposta pedagógica que valorize, de acordo com Sikilero (2014, p. 1), o protagonismo e a capacidade de atuação dos bebês, onde a criança não é apenas um ser passivo do processo de socialização e educação, mas sim, "[...] sujeito em suas experiências, aprendizagens e comunicações". Pensar o bebê como sujeito no processo da educação é compreender que as crianças pequenas são sujeitos da história e de direitos:

> Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com as outras crianças. Quando tomadas como seres capazes, as crianças se tornam protagonistas no projeto educacional (BARBOSA, 2010, p.3).

Essa é uma mudança paradigmática na compreensão da educação dos bebês, pois como pondera Barbosa (2010), firma o compromisso com a oferta de um serviço educacional que promova para todas as crianças a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. Isso porque, no espaço da creche, "[...] os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, desse modo, a cultura" (BARBOSA, 2010, p.3).

De acordo com a referida autora, as propostas pedagógicas dirigidas aos bebês devem ter como objetivo garantir às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de diferentes linguagens:

> É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente mediante a imersão de experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na

> interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas. Desse modo, as crianças adquirem o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e de suas formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana (BARBOSA, 2010, p.5).

Nessa perspectiva, eis um grande desafio, construir um currículo para os bebês e crianças bem pequenas que contemple um cotidiano de práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, valorizar as relações sociais e afetivas dos bebês entre eles e com os adultos, para que juntos experienciem seus saberes.

> Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, por meio das brincadeiras, na relação com os outros – adulto e criança – que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BARBOSA, 2010, p. 5).

Diante do exposto, compreendemos o berçário como espaço coletivo de educação de bebês e crianças bem pequenas onde as premissas que sustentam a prática pedagógica devem ser a participação das crianças a partir do que elas têm a nos dizer, das suas especificidades e singularidades. Nessa perspectiva, temos as contribuições da Antropologia Filosófica[39] que lança a tarefa de escutar os bebês, de ampliar as formas de relação com eles, constituindo uma escuta sensível ao que o corpo do bebê fala e comunica "[...] que estará, quiçá, para além de uma experiência meramente cognitiva, porque reivindica uma participação de corpo inteiro, especialmente mediante o cuidado" (NORNBERG, 2013, p.107). Procurar escutar aquilo que nos dizem os bebês em suas múltiplas linguagens significa dar a eles o direito a sua ação enquanto sujeitos sociais.

É possível ampliarmos nossa reflexão sobre o berçário apoiando-nos no estudo de Nornberg (2013, p. 102), no qual a autora apresenta o berçário como morada, lugar do viver juntos, instituição que se faz em coletividade, nela e com ela, decorrente do encontro de bebês e adultos:

> Ao berçário, além da imagem de lugar coletivo que a palavra suscita, se circunscreve um conjunto de elementos associados às práticas participativas que podem ser vividas quando se está junto num determinado lugar — neste caso, o berçário. Desde o sentido de pertencer

[39] SERRES, M. *Hominescências*. O começo de uma outra humanidade? Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

> ao habitar um construir (HEIDEGGER, 2002), é possível compreender o berçário, essa instância, como um espaço que propicia estâncias e circunstâncias ao bebê e ao adulto que ali habitam. Estância como lugar arrumado, que permite permanência, estadia. Circunstâncias como possibilidades que são dadas e construídas pelas condições de tempo, de lugar e de modos que fomentam a relação, a participação e a prática pedagógica.

Com essa indicação a autora encontra um ponto de apoio para ampliar sua reflexão em torno da expressão "do berço ao berçário", qual seja:

> O bebê humano consegue ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros, quando é recebido no colo de uma mãe anfitriã ou de um adulto e reconhecido por outros bebês que o acolhem. Situado num determinado ambiente, o berço e o berçário, bebês constroem, pela interação, formas de relação consigo, com os outros, com as coisas (NORNBERG, 2013, p.103).

Assim, a referida autora chega à composição de um conjunto de reflexões que sustentam a ideia "do berço ao berçário" como um indicativo potente para o trabalho pedagógico nas instituições: "[...] para o bebê, ter e estar no espaço significa criar e gerar um ambiente. Logo, os espaços do berço ao berçário são, para o bebê, um modo de estar-no-mundo" (NORNBERG, 2013, p.103). Nesse sentido, é possível compreender que o berço e o berçário não são lugares que permitem o trânsito para outro momento, ou outro lugar, mas sim, "[...] os espaços do berço ao berçário são (auto)constitutivos do ser bebê" (p.103).

Nessa perspectiva, Nornberg (2013, p. 103) conclui que a prática pedagógica precisa carregar a força de uma "[...] pedagogia como construção de saberes praxiológicos", que aposta na vitalidade daquilo que emerge dos processos relacionais vividos e experimentados no cotidiano.

> Uma pedagogia que reconhece o cotidiano como lugar espacial e temporal, onde diferentes modos de afetar são colocados em relação de proximidade e coexistência, porque ali são tecidas as ações, as crenças e as teorias. Uma pedagogia que se organiza pelas formas humanas que o corpo produz: o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o alimentar. No cotidiano da instituição infantil, do berço ao berçário, estão a força e a vitalidade das relações entre bebês e destes com os adultos, lugar de (re)criação pedagógica (NORNBERG, 2013, p.103)

Para Arce e Baldan (2012) o trabalho que realizamos com as crianças pequenas é o início do desenvolvimento da imaginação e do processo criador. Assim, o trabalho intencional de apresentação do mundo para essa criança, por meio dos seus sentidos, com a ajuda dos objetos produzidos pela humanidade, deve ser planejado e proposto pelos profissionais, uma vez que "[...] o professor de educação infantil, juntamente com a família, abre as primeiras portas para a criação" (p.202). Dessa forma, o adulto que trabalha com crianças pequenas, em instituições de educação infantil, deve estar ciente de que o seu trabalho pedagógico é o início do processo criador, por isso, constitui-se em um trabalho de formação imprescindível do ser humano em que a criança é. Esse posicionamento, portanto, como destacam as autoras, demanda um profissional cuja prática esteja vinculada ao estudo, à pesquisa, um professor responsável pela formação intencional da criança.

Da mesma forma, o cuidado e as brincadeiras devem ser discutidos e planejados nas ações com bebês, sendo necessário ampliarmos nossa reflexão sobre a docência no berçário no sentido de não permitir que o ensino secundarize o cuidado, que é uma atitude humana de atenção e preocupação com o outro e com o seu desenvolvimento. O cuidar implica intenções que precisam ser discutidas no coletivo e contempladas no planejamento, assim como a brincadeira também deve ser entendida como ação social relevante nesse momento da vida ou, como afirma Vigotski (2007), uma atividade guia do desenvolvimento da criança.

3 FUNDAMENTOS E CAMINHOS DA PESQUISA: DE ONDE ESTAMOS FALANDO

A partir das considerações acerca das questões históricas relacionadas à educação infantil, dos conhecimentos relativos aos bebês e da sinalização de algumas possibilidades de ações e interações com eles, apresentamos nesse momento informações acerca da realidade pesquisada para a presente investigação.

Assim, nesse capítulo situam-se os pressupostos metodológicos que organizaram a participação no campo da pesquisa, sendo também apresentado o cenário das instituições (creches) onde a pesquisa se desenvolveu, descrevendo seus espaços e atores, explicitando como estão organizados os CMEIs em Guarapuava e a Proposta Pedagógica do Município para a educação infantil. Ao mesmo tempo, analisa-se o contexto da creche, explicitando as circunstâncias sociais que contribuem para a compreensão das situações e dos fatos que serão narrados e problematizados da pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa e instrumentos de coleta de dados

A presente pesquisa, de natureza qualitativa-interpretativa, caracteriza-se pela abordagem de estudo de caso por se tratar de uma investigação sistemática de um grupo específico, sendo três instituições educacionais com as mesmas características estruturais. André (1984) nos ajuda a compreender que o estudo de caso é amplo, incluindo um conjunto de métodos de pesquisa cuja decisão comum é o enfoque numa instância.

Uma das características da pesquisa qualitativa é a descrição dos fenômenos uma vez que o material obtido nessas investigações, segundo Lüdke e André (1986), é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, podendo incluir transcrição de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários documentos.

Triviños (1987) observa também que a preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados é outra característica importante da pesquisa qualitativa. Assim, as investigações assentadas nos marcos históricos e culturais apreciam o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual, que marca apenas o início da análise, como também penetram em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico. Dessa forma, concordamos com o autor quando aponta que os

significados e a interpretação surgem da percepção do fenômeno visto num contexto, pois, "[...] o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência, ele é real, concreto e, como tal, é estudado" (p.129).

As técnicas de coleta de dados utilizadas no estudo de caso se identificam com o trabalho de campo da sociologia e da antropologia. Porém, como aponta André (1984, p.52) "[...] a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observações, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes". Para a presente pesquisa, elegemos a observação e a entrevista como procedimentos para a coleta de dados.

A pesquisa foi realizada em três CMEIs da região periférica da cidade de Guarapuava/PR, indicados pela própria Secretaria de Educação do Município. Primeiramente, foi apresentada a proposta de pesquisa à referida Secretaria e posteriormente às instituições designadas. Com o objetivo de compreender a organização e o desenvolvimento da rotina com crianças de 0 a 2 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil, inicialmente foram realizadas as observações da prática com essas crianças nas salas do berçário e maternal, permanecendo uma semana em cada sala.

Usada como principal método de investigação na abordagem de estudo de caso, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Segundo Lüdke e André (1986), a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. De acordo com as autoras, a observação *in loco* permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Como instrumentos de coleta de dados das observações, utilizamos um roteiro de observação[40], sendo as impressões registradas em diário de campo.

Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras das salas observadas e diretoras e supervisoras das instituições. Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, pois, como lembram Lüdke e André (1986), é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Para a realização das entrevistas também foi utilizado um roteiro de perguntas[41]. O uso de um roteiro, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 36) guiará a entrevista através dos principais tópicos a serem cobertos e,

[40] Apêndice 1.
[41] Apêndice 2 e 3.

além do mais, seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, "[...] cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento". As entrevistas foram gravadas e transcritas para a análise posterior dos dados, os quais possibilitaram eleger categorias de análise com os aspectos mais significativos e relevantes, dentre as quais destacamos: concepção de criança; papel do profissional; condições de trabalho das profissionais[42]; interações estabelecidas; organização do espaço e tempo na rotina com os bebês; organização do trabalho pedagógico com os bebês. Dessa forma, buscaremos no capítulo 4, problematizar o cruzamento dos dados coletados nas observações com os discursos das profissionais evidenciados nas entrevistas.

3.2 A educação infantil no município: como estão organizados os CMEIs em Guarapuava/Pr

Guarapuava está localizada no centro-sul do estado do Paraná e conta com 176 973 habitantes[43]. O município possui atualmente uma área de 3 125,852 km²[44]. Entre 1992, quando foram inauguradas as primeiras creches em Guarapuava, até o ano 2000, as instituições públicas de atendimento à criança eram mantidas pelo Departamento de Promoção Social, sendo que a partir da Resolução n° 3.625/2000 passaram a ter supervisão e orientação da Secretaria Municipal de Educação.

Os desdobramentos decorrentes da Lei[45] que torna obrigatória parte da educação infantil tiveram impactos sobre a reorganização dos atendimentos no município. Há alguns anos foram criadas turmas de pré-escola em instituições de ensino fundamental, com a justificativa da necessidade de vagas nos CMEIs para as crianças de 0 a 3 anos de idade, isso porque o município apresenta uma demanda reprimida de mais de 2000 vagas. Contudo, temos observado que para as crianças que deixaram de frequentar os CMEIs para entrar na pré-escola lhes faltam estrutura física e profissional adequada. Em termos de espaço físico não foram feitas adequações nas escolas, o mobiliário muitas vezes não é do tamanho das crianças pequenas, a maioria dessas instituições não dispõe de parque, e a jornada de atendimento reduziu-se de 8 para 4 horas diárias. Os professores que trabalham com as turmas são concursados para atuar no ensino fundamental, pois observamos que no

[42] Foram encontradas somente mulheres trabalhando nas instituições pesquisadas.
[43] Segundo estimativas do IBGE em 2014.
[44] Área territorial oficial. Resolução da Presidência do IBGE de nº 5 (R.PR-5/02).
[45] Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

último concurso público realizado pela Prefeitura Municipal para compor o quadro de professores houve uma distinção na nomenclatura dos cargos oferecidos, sendo, educador infantil para o profissional que iria atuar na educação infantil e professor para o profissional dos anos iniciais do ensino fundamental. No que se refere à formação exigida para prestar o referido concurso para Educador Infantil exigiu-se Ensino Médio Completo em Magistério ou CND (Curso Normal a Distância) ou CNS (Curso Normal Superior) em Pedagogia. Para atuar no ensino fundamental, exigiu-se a formação em Magistério no Ensino Médio, Curso Normal Superior (CNS), em Pedagogia "ou" Curso de Licenciatura Plena, acrescido de Magistério no Ensino Médio, desobrigando assim a formação em Curso Normal Superior em Pedagogia.

De acordo com os dados da Secretaria de Educação do município de Guarapuava, existem atualmente 15 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs em funcionamento. Quanto a sua localização, 2 estão na zona rural, 2 são geridos por ONGs vinculadas à Prefeitura Municipal e 11 estão localizados na região periférica da cidade, os quais atendem um total de 2.092 crianças.

Para efeitos dessa pesquisa a Secretaria de Educação do município autorizou a coleta de dados em 3 instituições, por ela indicadas, aqui referenciadas como instituição A, B e C.

3.3 A proposta pedagógica da educação infantil pública do município de Guarapuava-PR

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) a proposta pedagógica das instituições é o principal documento norteador das práticas, devendo ser elaborada coletivamente e abarcar toda a diversidade individual e cultural dos contextos institucionais. Contudo, a despeito do reconhecimento dessa importância cumpre registrar que enfrentamos algumas dificuldades no acesso ao documento, pois o mesmo não estava atualizado ou disponível nas instituições pesquisadas. Ao contatar a Secretaria de Educação, foi-nos enviado, depois de muita insistência, um texto de quinze[46] linhas, cujas ideias estão retratadas abaixo. Reconheceu-se, frente a essas condições, que a proposta pedagógica para a educação infantil no

[46] Texto original no apêndice 4.

município mostra-se incipiente, dado que nos ajuda a compreender muitas das situações observadas durante a investigação.

Segundo o texto enviado pela Secretaria, a proposta pedagógica de educação infantil do município de Guarapuava está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, com o objetivo de orientar a organização de todos os elementos da prática de educar, brincar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos. O texto explicita como eixos norteadores as interações e brincadeiras, que buscam desenvolver as potencialidades das linguagens da criança, sendo estas: corporal, verbal, não verbal, oral, escrita, matemática, visual, plástica, musical, gestual, eu no mundo social, físico e natural.

Segundo a referida proposta, é por meio dessas linguagens que a criança se expressa e tem a possibilidade de se desenvolver integralmente nesse processo: interagindo, imitando, criando, brincando, experimentando, vivenciando ações de alimentação, higiene e segurança, apropriando-se de múltiplas linguagens num ambiente acolhedor e afetivo.

Observando o texto[47] recebido constatamos que se trata de um recorte do que está disposto no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sem o aprofundamento e fundamentação necessários a uma proposta pedagógica.

3.4 Caracterização das instituições pesquisadas

A importância de caracterizar as instituições pesquisadas ancora-se no entendimento de que as questões de ordem organizacional e estrutural interferem sobremaneira na rotina. Assim, é importante reconhecer os aspectos sociais que marcam a organização e o funcionamento das creches pesquisadas, na medida em que os compreendemos como uma trama de relações dos adultos com as crianças, dos adultos entre si e das crianças entre seus pares, que circunscrevem a constituição da subjetividade dos bebês dentro da rotina.

Também enfrentamos dificuldades de acesso ao Projeto Político Pedagógico das instituições no momento da coleta de dados em 2014. Pois, assim como a Proposta Pedagógica do município, o mesmo estava desatualizado ou não se encontrava no CMEI. Retornarmos às instituições esse ano (2015) e as condições eram as mesmas. Dessa forma,

[47] Apêndice 4.

os documentos das três instituições aqui analisados datam de 2011, sendo que as informações sobre o número de crianças e de funcionários foram atualizadas em conversa com as diretoras das respectivas creches em 2015. Frente a essa situação o Núcleo Regional de Educação ao ser consultado nesse sentido justificou que está no aguardo da atualização do Projeto Político Pedagógico das respectivas creches para avaliação e impressão do novo documento.

De acordo com os dados coletados na análise do Projeto Político Pedagógico das três instituições pesquisadas, estas estão organizadas da seguinte forma:

Instituição A

Foi inaugurada em setembro de 1992, com o início de suas atividades em 15 de agosto de 1994. Atualmente, em cumprimento às determinações legais da LDB 9394/96, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e da Deliberação 02/2005 e 08/2006[48] do Conselho Estadual de Educação – CEE, passou a denominar-se Centro Municipal de Educação Infantil.

Essa instituição possui uma área de 6.462,16 m², sendo 283,96 m² de área construída em alvenaria. São seis salas de aula, secretaria, sala para professores, refeitório, cozinha, 2 almoxarifados, 2 banheiros para funcionários, 2 banheiros para as crianças, 2 lactários, 2 fraldários, sala de brinquedos, sala de áudio, lavanderia e despensa. Possui um parque com vários brinquedos, um jardim com árvores e flores ornamentais. Para maior segurança o prédio é cercado com muro alambrado, e é protegido por um sistema de monitoramento eletrônico, como também dispõe de portão eletrônico e interfone nas salas. A instituição atende 129 crianças e conta com 23 professoras, 4 funcionárias da limpeza, 3 merendeiras, 1 diretora e 1 supervisora.

Segundo o documento, todos os espaços físicos são adequados às necessidades de cada criança, assim como são fornecidos recursos aos professores para que a sua prática pedagógica seja desenvolvida de maneira "eficiente e eficaz". Também está explícito no documento que a referida instituição, como assistencial e pedagógica, cria as melhores condições para que os processos de educação e ensino se desenvolvam de maneira íntegra e contínua.

[48] Foi aprovada nova Deliberação em dezembro de 2014.

Na proposta, os professores são vistos como elementos imprescindíveis para que se efetive a proposta pedagógica, sendo entendidos como catalizadores que têm a função de humanizar o conhecimento e proceder para que o educando seja capaz de intervir na sociedade. Por esse motivo os professores devem criar condições favoráveis para que a criança desenvolva suas relações com o conhecimento já construído ao longo dos tempos. Também os funcionários, segundo a proposta, colaboram para que se alcancem os objetivos propostos.

O referido documento diz ainda que, com todos esses atributos e organização, as crianças contribuem com a instituição e são o foco central na efetivação da ação educativa. Para finalizar, o texto aponta que a instituição vem procurando desenvolver um trabalho pedagógico à altura das necessidades de sua clientela, num esforço de contribuir para a formação do futuro cidadão construtor de uma sociedade mais justa e fraterna.

Instituição B

Foi também inaugurada em setembro de 1992 e recebeu autorização de funcionamento pela Resolução n° 3.625/2000, de 05 de dezembro de 2000. Recebe sua clientela conforme o previsto pela Deliberação n° 002/2005 – CEE e Deliberação n° 08/2006 – CEE, que fixam as normas para a Educação Infantil.

Esta instituição possui uma área de 4.450,00 m², sendo 428,48 m² de área construída em alvenaria a qual possui seis salas de aula, 2 lactários, 2 fraldários, brinquedoteca, sala de vídeo, sala dos professores, secretaria, refeitório, cozinha, despensa, lavanderia, 2 banheiros para as crianças, 1 banheiro para adultos. A área externa possui um parque com brinquedos, árvores e jardim. A instituição atende 129 crianças e conta com 20 professoras concursadas, 3 professoras estagiárias, 5 funcionárias da limpeza, 3 merendeiras, 1 diretora e 1 supervisora.

Segundo o documento, a instituição tem como objetivo proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, emocional, moral e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

A instituição atende crianças de 4 meses a 5 anos[49] de idade, oriundos, segundo o documento, da área urbana central, de classe média/baixa, com pais com nível escolar médio e renda de 2 salários mínimos ou mais por mês.

Instituição C

Inaugurada em setembro de 1992, com início das atividades em 02 de agosto de 1993. Em cumprimento às determinações legais da LDB 9394/96, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e da Deliberação 02/2005 e 08/2006 do Conselho Estadual de Educação – CEE, passou a ser Centro Municipal de Educação Infantil. Pelo Ato Administrativo nº 02, de 14 de agosto de 2000, passou a fazer parte das Instituições de Ensino da Rede Municipal.

A instituição possui uma área de 4.450 m², sendo 428,40 m² de área construída. O CMEI possui seis salas de aula, secretaria, sala dos professores, brinquedoteca, sala para vídeo, 2 lactários, 2 fraldários, 2 banheiros infantis, 1 banheiro para adultos, refeitório, cozinha, almoxarifado, lavanderia e 2 despensas. Na área externa, possui um parque com brinquedos, um solário cercado com grades de ferro, o qual é utilizado para atividades com o Berçário e Maternal, uma casinha de bonecas, um espaço amplo cimentado para atividades extraclasse, um jardim com flores ornamentais. O prédio é cercado com muro e alambrado, e é protegido por um sistema de monitoramento eletrônico, como também portão eletrônico e interfone nas salas de aula e secretaria. A instituição atende 130 crianças e conta com 21 professoras concursadas, 4 professoras estagiárias, 3 funcionárias da limpeza, 3 merendeiras, 1 diretora e 1 supervisora.

Segundo o documento, essa instituição tem como objetivo proporcionar uma ação pedagógica com a criança em função de uma educação integral, buscando a perfeita harmonia entre ser-estar-fazer. Ressalta também a incumbência de cuidar e educar, promovendo o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

[49] Até o momento da realização da pesquisa em 2014. Em 2015 os CMEIs do referido município passaram a atender crianças de 4 meses a 4 anos de idade, uma vez que foram criadas turmas de pré-escola nas instituições de ensino fundamental.

4 INVISIBILIDADES E SILÊNCIOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS CRECHES: OS BEBÊS E AS PROFISSIONAIS

Nesse capítulo a pretensão é problematizar os pontos mais relevantes evidenciados nos dados coletados por meio das observações e entrevistas, a fim de discutir, entre outros pontos, as especificidades e tensões do processo de se pesquisar na creche com crianças de 0 a 2 anos. Nesse sentido, buscando um cruzamento das fontes elegemos alguns aspectos/categorias que sinalizamos como intenções de análise e discussão, como também não deixaremos de relacionar as reflexões com as discussões dos capítulos anteriores desse estudo.

Dentre os dados coletados existem alguns tópicos que foram identificados como mais recorrentes e que por isso foram elencados para serem analisados, a partir dos quais será feito um tratamento dos dados, entre eles: a precarização dos materiais (condições de trabalho), as relações pouco planejadas entre profissionais e crianças, profissionais e famílias, crianças-crianças (interações), a reprodução de atividades tidas como tipicamente "pedagógicas", a identidade da criança, a invisibilidade do cuidado e da brincadeira, a rotina como algo externo. Essas categorias traduzem a realidade pesquisada, sendo a interpretação do que foi visto e sentido. Nessa discussão, frequentemente, procuraremos relacionar as categorias entre elas, pois, observamos que uma ação é decorrência de uma concepção.

Primeiramente faz-se importante refletirmos sobre a rotina com bebês nas instituições de educação infantil, aspecto disparador da problemática dessa pesquisa, para, posteriormente apresentarmos a análise dos dados. Importante destacar que para essa análise utilizaremos como referencial teórico os documentos que subsidiam as ações de atendimento às crianças na educação infantil no Brasil, assim como autores da área como Bondioli e Mantovani (1998), Tristão (2004 e 2005), Barbosa (2000, 2001, 2006 e 2010), Guimarães (2011), entre outros.

4.1 A rotina com bebês: os usos do tempo nas instituições de educação infantil

Para refletirmos sobre os usos do tempo e a rotina com bebê, tomamos como principal referencial teórico o estudo de Barbosa (2006), em que a autora desenvolve uma ampla discussão sobre a organização da rotina na educação infantil. Segundo a autora, o tema das rotinas vem sendo tratado indiretamente desde os textos fundadores da educação

infantil, como os de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Maria Montessori, e aparece de modo mais visível, nas propostas contemporâneas de educação infantil, porém, "[...] esses autores não usam o termo rotina, mas ideias como as de moralização, hábitos, atividades da vida diária e socialização" (p.36), ainda hoje observadas na base de conceitos para a construção e justificativa das rotinas. Assim, para Barbosa (2006), cabe pensarmos as rotinas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no cotidiano da própria vida e das instituições com o objetivo de organizar o dia a dia.

De acordo com Barbosa (2006), para Agnes Heller (s.d.)[50], os seres humanos nascem inseridos em um cotidiano no qual precisam, desde os primeiros anos de vida, aprender os costumes, as regras e as tradições de seu grupo cultural:

> As crianças, desde muito pequenas, precisam interagir com os objetos aos quais estão expostas e aprender os hábitos socioculturais da sua coletividade. Em nossa sociedade, por exemplo, é preciso aprender a comer com talheres, a escovar os dentes, a definir e a compartilhar brinquedos, entre outras aprendizagens. Para tanto, a imitação e a realização conjunta de atividades é uma forma que nós, seres humanos, temos de sobreviver e assimilar as relações sociais produzidas em nossa cultura (BARBOSA, 2006, p.38).

Essa aprendizagem, nas sociedades ocidentais contemporâneas, é desenvolvida prioritariamente pelas famílias, creches, pré-escolas e por outras instituições que atuam como construtoras dos sujeitos e de suas identidades culturais. No entanto, esse processo de socialização, como salienta Barbosa (2006), está organizado dentro de uma ritualização compreendida como atos individuais ou grupais, que se mantêm fiéis a certas regras e hábitos sociais e que possuem um significado particular em cada cultura. Para a autora rotina é

> Uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horários, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc. (BARBOSA, 2006, p.36).

Observa-se que nessa definição a rotina está submersa no cotidiano das instituições de educação infantil de modo que possa organizar o tempo das crianças e das professoras. Nesse sentido, concebemos que as rotinas nas práticas pedagógicas da educação infantil

[50] HELLER, A. O cotidiano e a história. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. s.d.

devem servir como um dos elementos integrantes dessas práticas, que não podem reduzir-se ao ordenamento e à operacionalização do cotidiano da instituição, tendo impactos diretos na construção de subjetividades reguladas dos seus integrantes, pois "[...] as rotinas pedagógicas da educação infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos" (BARBOSA, 2001, p.6). Assim, não se pode considerar a rotina como algo fechado, determinado e que desconsidere a relação entre teoria e prática no contexto de ensino-aprendizagem das crianças da educação infantil.

Nesse processo, a interiorização das normas e dos papéis sociais não tem apenas a função de socialização ou de reprodução, pois nelas ocorre, ao mesmo tempo, a exteriorização, pelos indivíduos, de novas formas de sociabilidade, de interação e de modos de vida. Desse modo, os sujeitos constituem-se, simultaneamente, como seres colonizados e resistentes, genéricos e singulares. Nesse entendimento é necessário refletir sobre a seguinte ideia:

> As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob o seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos (BARBOSA, 2006, p.38).

Assim, compreendemos que ao organizar as rotinas é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, de dialética e de subjetividade, senão encontrar-se-á um terreno fértil à alienação. Portanto, o desafio que se coloca é incorporar as necessidades, interesses e potencialidades das crianças com respeito aos padrões e valores da cultura e da sociedade onde elas se encontram, e "[...] ao mesmo tempo ampliar permanentemente as fronteiras do seu universo, da sua realidade imediata, em favor de uma educação criadora e criativa para todos" (CHAVES e REIS, 2011, p.12).

Reportamo-nos ao estudo de Barbosa (2006, p. 139) também para refletir sobre os usos do tempo na educação de crianças pequenas, pois a autora observa que a regularidade dos ritmos, o ordenamento da vida, e a temporalidade da modernidade fazem-se presentes a partir de um artefato central, o relógio:

> Ninguém pode negar o lugar privilegiado a esse objeto, que faz parte da vida cotidiana, marcando o ritmo da ação, medindo os rituais e ordenando os ciclos de existência. Ele é um símbolo cultural e, também, um mecanismo de controle social na duração do tempo. O relógio, ao ser incorporado ao edifício do colégio – podemos lembrar das muitas escolas que ostentam relógios, campanários e relógios de sol em suas fachadas – servem como: um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância.

A preocupação com os usos do tempo, segundo a autora, sempre se fez presente no universo da educação uma vez que "[...] se procurarmos na história, encontraremos modos temporais de organização das atividades pedagógicas pensadas a partir de uma teoria sobre a criança e sua educação" (BARBOSA, 2006, p.141). Vários são os exemplos de organização temporal com base nas necessidades orgânicas das crianças pequenas, quando pautados pela puericultura, ou nas necessidades psicológicas, quando inspirados nas teorias do desenvolvimento.

Sobre os horários diários da educação infantil é possível estabelecer uma perfeita relação com os horários diários das escolas fundamentais, pois ambos os níveis operam um sistema formal de organização da educação. De acordo com Barbosa (2006, p. 144)

> A existência de uma sequência temporal é uma característica das rotinas da educação infantil. Em geral há uma sequência entre as atividades, a qual está previamente estabelecida e segue um padrão. Essa sequência organiza-se inicialmente com as crianças pequenas a partir das necessidades orgânicas imediatas, como a satisfação do sono e da fome.

Observamos, dessa forma, que a composição e execução das rotinas na educação infantil seguem o tempo do relógio, sendo programadas conforme o tempo de permanência da criança na creche, em turno integral ou turno parcial.

> As atividades de rotina sempre estão 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. Algumas rotinas têm tempo cronometrado, definindo os limites precisos e externos ao grupo de crianças, ao educador e à atividade; outras apresentam uma maior flexibilidade, não cerceando diretamente o processo de desenvolvimento do trabalho (BARBOSA, 2006, p.147).

Barbosa (2006) observa também que os ritmos são considerados na organização da rotina quando as profissionais fazem referência aos ritmos biológicos das crianças. A

importante observação da autora sobre os ritmos biológicos permite considerar que, em geral, esses podem ser atendidos nas rotinas dos primeiros anos na creche, onde as crianças dormem quando desejam, comem com os colegas, mas também podem comer fora do horário. Porém, esses podem ser progressivamente abandonados por outras atitudes quando se enfatiza para a criança que "[...] não é hora de ir ao banheiro, não se pode tomar água, não se pode mexer na lancheira antes da hora da merenda, está na hora da sesta e tem que dormir obrigatoriamente" (BARBOSA, 2006, p.148).

Sobre as rotinas para a faixa etária de 0 a 3 anos, grupos comumente denominados de berçário e maternal, a referida autora destaca que as atividades estão vinculadas ao eixo central dos cuidados corporais, sendo constituídas, principalmente, de momentos ligados à higiene, à alimentação e ao sono:

> Nas observações das instituições brasileiras, está presente a tentativa de realizar a separação entre os atos biológicos e os culturais, sendo a troca das fraudas, a amamentação, o banho de água, o banho de sol, o almoço, o suco, o chá e o sono apresentados somente como práticas de cuidados, sem um enlace cultural (BARBOSA, 2006, p.150).

Porém, mesmo que a organização da rotina seja pautada nas necessidades biológicas da criança, Barbosa (2006) em sua pesquisa chama-nos a atenção para o fato de que o horário do relógio da instituição pertencia apenas ao adulto, uma vez que não presenciou nenhuma situação na qual as crianças discutissem os usos do tempo, as horas do relógio e as horas das outras atividades. Como vemos, esses tempos são pensados pelos profissionais, independente do desenvolvimento, das prioridades estabelecidas, dos tempos individuais das crianças. Concordamos com a autora quando destaca que

> Apenas o adulto tem o controle do tempo. O poder sobre o modo de ver, usar, definir, escolher o tempo e seus usos pertence aos adultos, e o que, surpreendentemente, se observa é que eles, muitas vezes, designam essa autoria para outros adultos hierarquicamente. Se há falta de autonomia das crianças com relação ao tempo das rotinas, maior é a dos adultos (BARBOSA, 2006, p.151).

Quando pensamos na organização do tempo e do espaço para os bebês na creche devemos considerar a individualidade da criança, pois para além da atividade do adulto estão as suas especificidades. Dessa forma, concebemos que os espaços, os tempos e os objetos de uma creche devem estar a favor do desenvolvimento sadio dos bebês,

propiciando-lhes experiências novas e diversificadas. Além disso, alguns aspectos importantes para o seu desenvolvimento devem ser considerados no planejamento do espaço e do tempo como a identidade pessoal, o desenvolvimento das competências, as oportunidades para movimentos corporais, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança e a oportunidade para o contato social.

Para Dagnoni (2011, p.15410), as rotinas nas classes do berçário são de extrema importância, tanto para a saúde física quanto psíquica dos bebês, e devem proporcionar seu bem-estar, pois "[...] Os momentos de banho, troca de fraldas, alimentação contribuem para seu pleno desenvolvimento e uma vez realizados em ambientes educacionais merecem um olhar educativo". Sendo assim, concordamos com a referida autora quando propõe que um dos desafios que dizem respeito à rotina é fazer com que ela tenha sentido tanto para o educador que promove as aprendizagens, quanto para o bebê, que deve participar ativamente da organização, quando demonstra indícios de suas preferências, seja no horário do sono, da alimentação, ou brincadeiras.

Nesse sentido, Dagnoni (2011, p. 15410) questiona: "[...] o espaço organizado está permitindo exploração e consequentemente um movimento de aprendizagem aos bebês?" E ainda, "[...] na organização das rotinas o que permeia é somente a ideia de necessidades básicas dos bebês ou há um olhar para as atividades enriquecedoras?"

Assim, nossa reflexão sobre as práticas diárias com crianças bem pequenas deve encaminhar-se para que tenhamos nas creches "[...] condutas e encaminhamentos próprios para bebês" (DAGNONI, 2012, p.15), na construção de um currículo que considere o bebê como um ator social que necessita de cuidados e intenções educativas específicas para o seu tempo, assegurando, dessa forma, que a rotina contemple de modo central as relações e a brincadeira.

Mas, como perceber se as rotinas estão satisfazendo as necessidades e especificidades dos bebês? De que maneira as rotinas contemplam as ações de cuidado, alimentação e sono dos bebês? Há espaço dentro da rotina para as relações sociais entre adultos e crianças, crianças e seus pares? As rotinas com bebês e crianças bem pequenas contemplam ações de brincadeiras planejadas? Essas rotinas asseguram os direitos dos bebês enquanto atores sociais de respeito, cidadania e democracia? É partindo dessas questões que encaminharemos nossas reflexões nos itens a seguir.

4.2 A rotina "rotineira[51]" e organizada externamente

A rotina se revelou, nessa investigação, subordinada às ordens da Secretaria Municipal de Educação e à gestão das instituições, que a organizam e entregam às professoras do berçário e maternal, as quais a veem como imutável. Dessa forma, é a rotina que conduz as práticas com os bebês e não parte da realidade da sala, mas vem de fora, e é semelhante, praticamente igual nos CMEIs observados.

Nas conversas durante as observações e também nas falas das entrevistas constatamos que as professoras obedecem a uma rotina pronta e acabada, proposta no início de cada ano letivo, sendo que qualquer alteração deve antes ser passada pela direção que consultará a referida Secretaria. As professoras não têm autonomia e, muitas vezes não percebem que poderiam ou deveriam participar da organização da rotina e, muito menos a criança participa ou é considerada nesse planejamento. Frente a esses dados nos propomos a tentar compreender e problematizar os motivos para tal condição.

Para tanto, é importante localizar brevemente na história da educação infantil a operacionalização da rotina. Conforme foi refletido no primeiro capítulo desse estudo, ao longo do século XIX e XX constitui-se um processo de institucionalização das crianças pequenas e uma rotinização da sua educação, com base no projeto moderno de racionalização, higienização, psicologização, divisão do trabalho, controle e normatização da vida e dos comportamentos. De acordo com Barbosa (2006), isso interfere na construção institucional, ou seja, essa reflete muitas das questões vividas socialmente.

> Nas creches e pré-escolas, além desses aspectos institucionais, também foram estruturados discursos pedagógicos que defendiam a rotinização do cotidiano como uma estratégia pedagógica necessária para a formação de sujeitos adaptados aos tempos modernos (BARBOSA, 2006, p.89).

É desta forma que as rotinas pedagógicas na educação infantil ganharam estatuto legal, pois se constituíram como um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que, de acordo com Barbosa (2006), são previamente pensadas, planejadas e reguladas, com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes, sendo que "[...] Tais objetivos estão bem determinados, apesar de nem sempre estarem explícitos" (p.39).

[51] Barbosa (2006).

Com isso Barbosa (2006) observa que, muitas vezes, as rotinas 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 das instituições de educação e de cuidado das crianças pequenas. Ainda segundo a autora, "[...] Nelas estão presentes, principalmente, os hábitos consolidados devido à inércia institucional, hábitos indiscutíveis, fruto da tradição e de um saber consolidado na prática" (p.116).

Essa forma de compor a rotina, sem participação e discussão com os sujeitos do processo educacional, foi observada nas instituições. A rotina chega pronta nas creches, devendo ser operacionalizada. A fala de uma das professoras quando perguntada sobre a participação na elaboração da rotina ilustra essa questão:

> Não, a rotina vem proposta pela prefeitura e pela gestão do CMEI e na sala a gente só executa, nós não temos liberdade pra mudar ou ajustar alguma coisa, é assim e é assim que tem que ser (Entrevista Professora, Instituição C, Berçário, 29/10/2014).

Os pontos analisados posteriormente estarão em constante relação com a organização e o desenvolvimento da rotina na creche com os bebês, pois decorrem da rotina as situações presenciadas nas observações das instituições. Um aspecto evidente nos dados foi que a rotina é organizada e desenvolvida de acordo com a infraestrutura dos CMEIs, pois dela decorre a disponibilidade dos espaços para todas as turmas da creche, do funcionamento da cozinha e da limpeza, dos materiais disponíveis para uso das turmas, do número de professoras e funcionárias da creche e o horário de trabalho de cada uma delas. São características da rotina observada nas instituições a sequência rígida das ações, o seguimento das etapas a serem cumpridas, ações inflexíveis e a vigilância no cumprimento das ações exercida entre as próprias professoras. Além disso, como comentamos, a organização da rotina também depende dos horários de funcionamento da cozinha e da limpeza e do horário de almoço das profissionais e funcionárias, ou seja, a rotina é desenvolvida a partir das necessidades dos adultos e não das especificidades das crianças.

Nas práticas acompanhadas constatamos que não se consideram, dentro da rotina, as singularidades e especificidades das crianças e tampouco as crianças são ouvidas. De

fato, a criança não vai falar de suas necessidades, mas ela demonstrará por meio do seu comportamento, de suas ações e relações com o outro.

E nesse ponto não estamos afirmando que a creche precise organizar a rotina a partir da preferência de cada criança, mas que a rotina deve abrir espaço para aquelas crianças que não desejam dormir em determinados momentos, rejeitam a comida e 'pedem' por ela mais tarde, precisam de atenção mais individual em algum dia ou outro. Esses são exemplos nos quais entendemos que a rotina deve ser flexível, precisa ser vivida e sentida dia a dia, o que não dispensa a organização e planejamentos importantes a todo fazer educativo. Se algumas crianças não querem dormir em dado momento, porque não dispor a ela os brinquedos que ficam fechados em armários, sentar e olhar um livro, contar uma história? E a cozinha, poderia oferecer alimento aquecido em outro momento? Como organizar o trabalho de forma que a criança seja atendida com respeito e também os profissionais se sintam bem? A seguir apresentamos os horários da rotina observada nos três CMEIs:

> 7h30-8h00 chegada/troca de fraldas,
> 8h00-8h10 mamadeira,
> 8h10-8h30 rodinha,
> 8h30-9h00 brinquedos,
> 9h00-9h15 lanche da manhã,
> 9h15-10h30 sala/brinquedos,
> 10h30-11h00 almoço,
> 11h00-13h00 sono,
> 13h00-13h10 mamadeira,
> 13h10-14h30 brinquedos,
> 14h30-14h45 lanche da tarde,
> 14h45-16h00 sala/brinquedos,
> 16h00-16h30 janta,
> 16h30-16h50 troca de fraldas,
> 16h50-18h00 sala/brinquedos/saída.

Abaixo, um relato das observações ilustra a operacionalização da rotina pelas professoras e a forma como ela é vista na creche:

> 11h00-13h00 Sono. Todas as crianças estão dormindo, permanecem com elas no dormitório três professoras. A quarta professora organiza a sala principal, higieniza o balcão de trocas, os cadeirões, o espelho e alguns brinquedos. No momento do sono é feita a limpeza do chão da sala superior e do lavatório pela funcionária da limpeza. A professora auxiliar[52] vai almoçar, permanecem no dormitório duas professoras que

[52] Esta professora havia chegado a pouco na instituição transferida de outro CMEI e não foi bem recebida pelas professoras. Ela demonstrou-se bastante dinâmica, apresentava ideias, interagia muito com as crianças

> conversam sobre a prática da colega que saiu, uma delas pergunta: "Noeli, você já falou pra ela como funciona aqui? Porque daqui a pouco você vai pra outra sala e ela não tá sabendo como faz". Quando a professora auxiliar retorna, a outra professora começa a lhe explicar como funciona a rotina. A auxiliar ouve e indaga sobre os babeiros usados pelas crianças na hora do sono (os quais dá a entender que deveriam ser retirados para segurança da criança), sobre a hora do sono quando a criança não quer dormir, sobre os horários do parque, sobre a agenda e comunicação com os pais. Tudo é explicado com argumentos e detalhadamente pela professora regente. A professora auxiliar comenta seu ponto de vista sobre a rotina, o que parece não agradar as outras professoras. Em um momento em que sai da sala uma das professoras comenta: "Não dou duas semanas e ela já vai murchar" (Diário de Campo, Instituição A, Berçário, 05/08/2014).

Essa situação demonstra a forma como a rotina é desenvolvida no CMEI e o quanto as práticas do dia a dia são naturalizadas pelas professoras. Assim, não viam problemas em colocar os bebês com babeiros para dormir, mesmo havendo o risco de uma criança se sufocar com o barbante amarrado no pescoço. Também é possível identificar, por meio do relato, a reprodução das ações que devem ser seguidas rigorosamente, pois todas as crianças têm que dormir ao mesmo tempo, bem como o conformismo com essas situações, pois "é assim que é, é assim que deve ser". Esse contexto evidencia, por outro lado, a concepção de criança como alguém passível e controlável por meio da rotina e a desvalorização da profissão das professoras de bebês, pois reconhecem-se como aquelas que devem cumprir as ordens. Apesar de algumas professoras, em suas falas, verbalizarem que não podem mudar a forma de fazer as coisas, não foi possível saber se de fato compreendiam que tinham possibilidades e responsabilidades, como professoras, de também participar da organização e proposição das ações.

A seguir está descrita uma situação que evidencia o desconforto e o transtorno causado pela mudança em um dos horários da rotina pela nova professora auxiliar, a mesma professora que indagou sobre os horários na observação anterior.

> A mudança na hora do sono acarretou outras mudanças na rotina, pois interferiu nos momentos de alimentação e higiene. Quando chego à tarde (13h00), há um tumulto na sala, é um dia quente e as crianças estão irritadas e chorosas em meio aos brinquedos espalhados pelo chão. As professoras comentam, repetidas vezes, sobre o descompasso gerado pela mudança na hora do sono das crianças, sobre a posição da professora auxiliar frente à rotina na sala. No final da tarde as professoras e as crianças demonstram-se exaustas, reflexo de um dia conturbado frente a

---

brincando, pegando no colo, e também presenciamos situações em que comentou com as colegas alguns pontos considerados por ela negativos na hora da alimentação e do sono.

> nova organização. (Diário de Campo, Instituição A, Berçário, 06/08/2014).

Essa descrição evidencia o quanto os adultos estão presos ao ordenamento da rotina. Também a forma como a rotina é concebida pela gestão demonstra sua importância para a organização e funcionamento do CMEI, como evidenciado na resposta abaixo sobre a função da rotina:

> É fundamental, é a orientação diária, eu brigo com elas, porque elas têm que passar a rotina e as crianças têm que entrar na rotina do CMEI e não ao contrário, eles vêm de casa cheios de manias, é aqui que começa a comer, é aqui que aprende a comer lá no refeitório, é aqui que aprende a ir no banheiro, então a rotina vai dando um direcionamento diário pra eles, quando chega novembro eles já estão sozinhos fazendo as coisas, então a rotina dá direcionamento, dá segurança, dá autonomia, é meio complicado colocar com as crianças menorzinhas, no berçário eles entram de janeiro até dezembro, enquanto um já está na rotina, aquele bebezinho que entrou agora está na fase de adaptação (Entrevista Diretora, Instituição C, 28/10/204).

Presas ao ordenamento da rotina observamos que as crianças internalizam os comportamentos e orientações. Outro aspecto que chamou nossa atenção e para nós foi preocupante é que as crianças ficam pouco tempo fora do ambiente da sala. Essa situação foi presenciada nas três instituições, nas turmas do maternal, e ficou muito mais evidente nas turmas do berçário. Na intenção de ilustrar a permanência das crianças em sala o dia todo, descrevemos o seguinte relato de observação como exemplo:

> 7h30-8h00 Chegada.
> 8h10-8h30 Oração no corredor com todas as turmas[53].
> 8h30-8h45 Café da manhã no refeitório.
> 8h45-9h30 Rodinha. Todas as crianças sentadas no colchonete. A professora senta-se em frente às crianças e inicia a rodinha com cantigas: "bom dia coleguinhas", "bom dia professoras", "chaminé", "janelinha do tempo". Finaliza a rodinha com a leitura de um livro: "A lagarta". As crianças olham atentamente as figuras do livro mostradas pela professora.
> 9h30-9h45 Desenho no papel Kraft com giz branco. A professora fixa o papel no chão e logo as crianças começam a desenhar, gostam da atividade e interagem bem nesse momento.
> 9h45-10h00 Troca de fraldas. A troca de fraldas ocorre no balcão na sala principal onde as crianças realizam as demais atividades. Uma professora recolheu o papel do chão desenhado anteriormente, amassou e jogou no lixo. Distribuiu brinquedos para as crianças. As crianças permanecem na sala até o horário do almoço.

[53] Esse aspecto mereceria uma problematização aprofundada, sobre a qual não nos deteremos nesse trabalho.

> 10h30-10h50 Almoço. Em fila seguem para o refeitório. O almoço já está servido nos pratos em cima da mesa. Todas as crianças comem sozinhas.
> 10h50-13h00 Sono. Em fila retornam para a sala. Uma professora leva um grupo de crianças ao banheiro. Os colchonetes já estão dispostos na sala do sono. As crianças tiram os calçados e deitam cada uma em seu lugar. As professoras fecham as cortinas, colocam músicas de ninar e sentam-se no chão ao lado das crianças que resistem ao sono.
> 13h00 Despertando. As crianças começam a acordar, um menino não quer acordar e permanece dormindo sozinho na sala fechada. A professora troca as fraldas das crianças que necessitam, as outras crianças aguardam para irem ao banheiro. Nesse momento é ligada a TV com o DVD "A galinha pintadinha".
> 13h30-13h45 Lanche. Organizam a fila para o lanche e cantando "piui piui" seguem até o refeitório.
> 14h00-14h10 Estória. Com o auxílio de "palitoches" uma das professoras conta a estória "Arca de Noé". As crianças sentadas no colchonete, ouvem a estória atentamente. Para finalizar a professora canta a cantiga "Noé".
> 14h10 Crianças na sala. As crianças estão dispersas pela sala, elas estão agitadas e sem nada para fazer. As professoras oferecem água, as crianças tomam, algumas vão ao banheiro, retornam. As professoras em pé encostadas no balcão conversam sobre diversos assuntos.
> 14h40 Revistas. As professoras distribuem revistas para as crianças. Ligam a TV com o DVD "Cantigas de roda".
> 15h30 Janta. O menino que não quis acordar às 13h00 continua no dormitório sozinho. As crianças e as professoras seguem em fila até o refeitório.
> 15h45 Troca de fraldas e de roupas. A terceira professora retorna do seu horário de almoço. Duas professoras ficam responsáveis pela troca de fraldas e por arrumar as crianças para irem embora. A outra professora senta-se para pentear os cabelos das crianças. A TV continua ligada e as professoras colocam o DVD "A galinha pintadinha".
> 16h00 as 18h00 Saída. As crianças começam a ir embora a partir das 16h00. Outras crianças permanecem na sala até as 18h00. Durante esse tempo as professoras sentam-se com as crianças no colchonete para assistir o DVD (Diário de Campo, Instituição B, 25/09/2014).

A descrição nos mostra uma organização do tempo onde não há espaço para usar os outros ambientes da instituição como pátio, solário, parque, brincadeiras ao ar livre, para contemplar a luz do dia, tomar sol, compartilhar experiências. Essa é uma forma de permanecer o maior tempo possível em sala, uma vez que os espaços externos estavam sendo usados, conforme programação, pelas crianças maiores. Durante o período da investigação as turmas do maternal, nas três instituições, iam para o pátio por 15 minutos antes do horário de almoço e 15 minutos antes do horário da janta, sendo que no período de coleta dos dados não foi observado o uso do ambiente externo pelas turmas do berçário nas três instituições.

Na instituição C havia um solário coberto, porém não presenciamos durante a nossa estada, nenhum momento dos bebês nesse ambiente, uma vez que o mesmo servia para guardar coisas estragadas e materiais de manutenção da creche. Nas creches A e B encontramos um espaço específico na área externa, sem cobertura, e esse era utilizado somente pelas turmas do maternal.

Retomando o contexto observado e acima relatado, outro ponto que merece ser problematizado é a presença constante da televisão ligada durante o dia todo, sendo alternados os DVDs que as crianças assistem, cotidianamente. Quando a televisão não está ligada, o rádio funciona em uma emissora da cidade. Há um caso que chama bastante atenção pela gravidade e naturalização com que é tratado:

> É o caso de um bebê de 12 meses. Desde o momento em que chega à creche, as 08h00, até o momento que vai embora, as 18h00, exceto quando dorme (ele resiste ao sono), esse bebê permanece em frente a TV. Ele tem suas preferências de vídeos (Gummy bear) e as professoras conseguem identificar. Colocam-no sentado no cadeirão de alimentação de frente para a TV. Não se pode passar em frente à TV que a criança reivindica a saída do campo de visão com gritos e "manhas". As professoras acham seu comportamento normal e até mesmo o incentivam. Dizem que tudo começou quando ele ainda menor (4 meses), desde que entrou na creche, prestava muito atenção nos vídeos, ele interagia, fazia os gestos e linguagens demonstrando-se feliz com as imagens. Se o tirassem da frente da TV ele reagia chorando, então o deixavam. Contataram os pais perguntando do comportamento em casa, eles relataram que ocorre da mesma forma: "ele adora TV" e permanece o tempo todo em frente à TV até dormir. Sua preferência é por vídeos musicais animados. Observo que é um bebê bastante agitado, não gosta de ser contrariado. Não interage com as outras crianças e com as professoras. Resiste aos momentos de sono. Está com sobrepeso. Passa de 8 a 10 horas assistindo TV na creche. É uma ação naturalizada pelas professoras, gestoras e demais funcionárias da creche (Diário de Campo, Instituição B, Berçário, 08/10/2014).

Esse é um exemplo que retrata as situações observadas sobre o excesso de exposição aos elementos da cultura de massa já conhecidos pelas crianças e reforçados e potencializados pela prática nas instituições. São práticas com o intuito de entreter as

crianças dentro da sala, já que têm pouco ou nada de acesso[54] aos espaços exteriores das creches.

Diante dessa situação compreendemos, assim como Barbosa (2006), a importância da organização da rotina. Conforme retratada no item anterior, a rotina segundo a autora, é uma categoria pedagógica estruturada pelos responsáveis da educação infantil para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições. Nesse sentido, sua importância provém da possibilidade de constituir uma visão própria de concretização paradigmática de educação e cuidado, pois, "[...] elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta da ação educativa dos profissionais" (BARBOSA, 2006, p.35). Assim, ela representa uma organização importante e necessária, mas que não pode ser engessada ou dada como algo externo ao contexto.

Sobre a rotina de trabalho em creches ou pré-escolas, Barbosa (2006, p. 35) aponta que na prática educativa ela pode ter autorias diversas:

> Em alguns casos, são normas ditadas pelo próprio sistema de ensino; outras vezes, pelos técnicos ou burocratas dessas repartições; outras ainda, pelos diretores, supervisores ou professores e demais profissionais da instituição e, em certas escolas, também as próprias crianças são convidadas a participar da elaboração das normas.

A autora destaca também os fatores condicionantes da maneira de organizar a rotinas, como o modo de funcionamento da instituição, o horário de entrada e de saída das crianças, o horário de alimentação e o turno dos funcionários:

> Condicionantes, nesse caso, referem-se ao quanto as questões legais e administrativas são básicas para a construção das convenções e das regras de funcionamento institucionais, mais sem considerar que, por isso, sejam determinantes (BARBOSA, 2006, p.35)

A partir do exposto, indicamos que foi dessa forma que percebemos a organização da rotina nos três CMEIs, como sendo decorrente das convenções e das regras de funcionamento institucionais. Como a rotina era planejada pelo órgão mantenedor e administrativo da educação infantil pública do município, as três instituições pesquisadas funcionavam da mesma forma, ou seja, as atividades eram realizadas nos mesmos horários, o que evidenciou um padrão de funcionamento, mesmo considerando que as creches se

[54]Não presenciamos nenhum momento das turmas do berçário fora da sala.

situavam em bairros diferentes e distantes uns dos outros, com realidades socioeconômicas e culturais diferentes.

Segundo as DCNs para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) as propostas pedagógicas das instituições precisam garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Entendemos que o fato da rotina não ser pensada e organizada a partir de um trabalho conjunto com os atores das instituições de educação infantil - crianças, famílias, professoras e funcionárias - torna-se para o coletivo algo sem vida, burocrático. Essa condição, de acordo com as DCNs (BRASIL, 2010), pode ser superada se forem previstas condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos, promovendo a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias; o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças.

Compreendemos, diante dessas questões, que a partir dessa relação de reciprocidade entre os sujeitos as rotinas poderão ser organizadas e realizadas com e para as crianças e não seja pensada, vista e executada como limitadora das ações das professoras com as crianças e das crianças com seus pares. Percebemos um movimento circular nas realidades acompanhadas, pois as práticas eram devedoras da rotina e a rotina era refém da organização das instituições, onde as professoras e as crianças se viam dependentes desse desenvolvimento.

Reiteramos que como problemática central desse estudo, o fenômeno da rotina aparece nos dados da pesquisa como fator principal em relação aos tópicos que serão analisados posteriormente, ou seja, foi por meio da observação do cotidiano com os bebês que os pontos a seguir revelaram-se na pesquisa.

4.3 A organização do ambiente na educação dos bebês e a precarização dos materiais e da infraestrutura nas creches

De início, é importante destacar que utilizaremos o termo ambiente por compreender a abrangência dos espaços organizados na instituição de educação infantil dos quais os bebês dentro da creche devem ter acesso.

Assim, cabe reconhecer que as escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Pois, "[...] ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário" (NONO, 2011, p.2).

Silva e Bufalo (2011, p. 10), ao considerarem o espaço enquanto ambiente colocam essa questão como uma das categorias fundantes da construção de uma pedagogia da educação infantil, entendendo o ambiente como o espaço em movimento, que materializa uma intencionalidade pedagógica em suas formas físicas, pois reconhecem "[...] a estrutura física como uma das fortes interferências no trabalho desenvolvido pelas docentes e que, muitas vezes, não é percebido por elas como um fator determinante na pedagogia adotada".

A organização do ambiente oferecido às crianças pequenas depende das características dos contextos em que elas vivem e frequentam, e do que eles podem oferecer. A preocupação com a organização desse ambiente deve relacionar-se com o desenvolvimento infantil, considerando um processo aberto, dinâmico, contínuo, multifacetado e também com a socialização das crianças. As condições ambientais devem considerar assim as necessidades para o desenvolvimento infantil, como a ênfase dada ao desenvolvimento cognitivo, motor e às habilidades sociais.

Barbosa (2006) afirma que o espaço físico é o lugar do desenvolvimento das múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio, segundo a autora, constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente. Porém, o espaço, como elemento dessa função simbólica, pode funcionar como um lugar de vigilância e de controle "[...] como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção" (p.120). A autora destaca que os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir, ou não, as formas dominantes como as experimentamos uma vez que "[...] um mesmo espaço contempla e produz interesses contraditórios" (p.120).

Diante da análise Barbosa (2006, p. 121) concebe que a organização do ambiente no trabalho com crianças deve ser baseada na noção de que o espaço é construído sócio historicamente, constituído e constituidor dos seres humanos, pois, "[...] É em um espaço físico concreto que os bebês experimentam suas primeiras sensações".

É por meio do espaço físico que a criança estabelece relações com o mundo e com as pessoas, "[...] Portanto, o espaço físico precisa contemplar o convívio/confronto de

crianças de várias idades e de vários tipos de adultos" (FARIA, 2003, p.78), como a família, os funcionários da instituição, os visitantes.

Sobre a participação tão importante da família nos espaços constituídos para os bebês na creche, Silva e Bufalo (2011) destacam que não se trata de um modelo, mas sim de um desafio que se coloca para a educação infantil no sentido de respeitar a participação da família. Espaço esse que muitas vezes é visto como uma conquista da instituição, trazendo qualidade ao seu cotidiano, o que é evidenciado pela naturalidade da participação familiar. As autoras salientam ainda que "[...] a educação infantil é um direito da criança, das mães e dos pais, e que as creches e pré-escolas são legalmente compostas pelo tripé: famílias, crianças e profissionais docentes" (p.19).

> A escola de educação infantil vem, cada vez mais, ocupando o lugar da família ampliada especialmente nos grandes centros urbanos. Isto é, ela oferece aos pais e responsáveis pelos bebês parceiros que complementam a atenção, o cuidado e a educação dos bebês e também um espaço para o encontro e a interlocução com pessoas qualificadas para dialogar sobre a educação das crianças pequenas. As famílias não podem ser vistas apenas como usuárias de um serviço, mas como colaboradoras, isto é, co-autoras do processo educacional, pois é preciso sintonia quando se trata de educar uma criança pequena ou um bebê (BARBOSA, 2010, p.3)

Segundo Faria (2003, p. 79), as pedagogias para a primeira infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e 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 às 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.

Dessa forma os espaços, em permanente construção, devem ser flexíveis e versáteis incorporando vários ambientes de vida que possibilitem novidades a serem criadas e exploradas tanto pelas crianças como pelos adultos.

> Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as

> relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas do conhecimento (BARBOSA, 2006, p. 122).

A organização dos ambientes de educação e de cuidados coletivos tem sido tão valorizada na literatura que, de acordo com Barbosa (2006), para Gandini (1999)[55] o espaço é, na educação infantil, um elemento primordial, "um outro educador". Assim concordamos com a autora quando afirma que "[...] quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças" (p. 124).

> O espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites e abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com o auxilio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivencias e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos (BARBOSA, 2006, p.135).

Sendo assim, concebemos que a disponibilidade de ambientes diversos e as variações dentro de um mesmo espaço ampliam o universo cultural e conceitual das crianças. Outro ponto importante no momento de compor os espaços para as crianças dentro da creche diz respeito à rotina, pois esta, segundo Barbosa (2006), pode se diversificar conforme a complexidade dos espaços planejados.

> Os espaços específicos para os cuidados e a educação das crianças bem pequenas acabam sendo estruturados como mundos fechados, protegidos, com espaços internos e externos, ordenados e regulamentados além de atividades previamente programadas, com o uso de materiais específicos em tempos cronogramados. Um processo de padronização das crianças e de rotinização da educação infantil (BARBOSA, 2000, p.107).

Em grande parte das creches o espaço destinado aos bebês é tomado por berços, armários, cadeiras, restando poucas possibilidades para que os pequenos explorem o ambiente e se locomovam com segurança. Portanto, as professoras devem pensar em uma organização espacial diferente, para proporcionar aos bebês um espaço atraente e estimulante:

[55] GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. & FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância/ tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

> O berçário deve ter espaços programados para dar à criança oportunidade de se movimentar, interagindo tanto com objetos como com outros bebês. Deve oferecer ao bebê situações desafiadoras, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades. (MARTINS et al., 2006, p. 147).

Para isso, os espaços como parte da rotina, devem ser sempre observados, avaliados e modificados pelas professoras considerando o desenvolvimento dos bebês "[...] na medida em que eles se desenvolvem e se interessam por coisas novas" (MARTINS et al., 2006, p. 148). Assim, "[...] os espaços e objetos de uma creche devem estar a favor do desenvolvimento sadio dos bebês, propiciando-lhes experiências novas e diversificadas" (BERTOLINI e CRUZ, 2006, p. 149).

Ao entrar nas salas do berçário e também do maternal nas três instituições pesquisadas, as quais referenciamos de A, B e C, foi possível perceber a organização espacial dos móveis e dos materiais de forma padronizada, ou seja, a disposição dos móveis era a mesma nas três instituições, assim como os materiais pedagógicos, de higiene, alimentação, sono, até mesmo os brinquedos, nas três creches eram poucos, reciclados e frutos de doações. Os berços, os colchonetes, as cobertas, eram organizados da mesma maneira. A cozinha e os cadeirões de alimentação eram posicionados de forma igual.

Uma diferença se observou na sala do berçário de uma das instituições, quanto ao uso do fraldário. Somente em uma das salas as trocas eram realizadas nesse espaço, sendo que nas outras isso acontecia na sala de atividades, sobre um balcão de frente para a porta de saída, onde as crianças e professoras passavam a maior parte do tempo. Identificamos que esse encaminhamento causava um certo desconforto uma vez que o ambiente era pequeno e pouco arejado, além de conviver com grande circulação de adultos e crianças. Nesse contexto, reconhecemos que embora a infraestrutura não fosse a melhor, havia um espaço para a higiene das crianças proporcionando uma maior individualidade, porém não se lançava mão dessa possibilidade.

Logo na chegada do primeiro dia na creche A, chamou-nos a atenção a precariedade dos materiais utilizados pelas crianças e professoras, como os brinquedos que eram relativamente poucos pelo número de crianças[56] atendidas, além de estarem quebrados ou sujos. Esses permaneciam na sala dispostos em um pneu forrado com tecido o qual os bebês tinham um horário determinado para acessar. Também os materiais pedagógicos, confeccionados pelas professoras, além de poucos, não eram praticamente

[56] 16 crianças.

usados. Havia nessa sala um tapete pequeno de texturas, uma caixa de formas geométricas, alguns pedaços de tecidos e oito livros de estórias.

Sobre o espaço físico destinado ao atendimento dos bebês, nas três instituições as condições eram as mesmas. Nas salas do berçário e maternal há uma sala principal, a qual é utilizada para atividades, alimentação, higiene[57] e momentos de sono[58]. Existe também anexa a essa sala, uma cozinha, um dormitório e um fraldário. Não há nas instituições um espaço externo[59] específico para os bebês, sendo que o pátio é frequentado por todas as turmas da creche, sendo prioridade de uso das crianças maiores. Sobre essa situação foi possível observar que os bebês, nos três CMEIs, permanecem o tempo[60] todo em sala, pois durante a nossa estada[61] nas instituições não presenciamos nenhum momento dos bebês nos espaços externos das creches.

As impressões sobre as condições dos materiais e brinquedos, assim como a estrutura física dos CMEIs, podem ser confirmadas na entrevista realizada com as professoras do berçário e maternal. Quando indagadas sobre as dificuldades para o desenvolvimento do trabalho responderam:

> Eu encontro bastante dificuldade, falta de materiais, de brinquedos, muita falta de brinquedos, falta de espaço também, tanto na sala que é muita criança quanto no pátio, as vezes a gente não tem lugar pra ir porque tem as outras turmas, falta de material didático, falta de hora atividade que nem sempre a gente pode fazer, então eu vejo bastante dificuldades para desenvolver um bom trabalho na educação infantil pública (Entrevista Professora, Maternal, Instituição A, 12/09/2014).

> "Muitas, [...] falta de materiais, do básico, falta do básico, você se estressa por não ter um lenço pra limpar uma criança, pra fazer um higiene adequada pra criança, luva, você tem que tá ou colocando o álcool, antes nem luva tinha, então a gente acaba economizando o máximo pra não faltar, pra criança o básico não pode faltar e tudo isso dificulta o nosso trabalho e interfere na nossa prática (Entrevista Professora, Berçário, Instituição C, 28/10/2014).

Além do problema dos materiais as professoras mencionam as questões estruturais que comprometem seu trabalho, com poucos e pequenos espaços para atender muitas crianças.

[57] Na instituição B a higiene é devidamente realizada no fraldário anexo à sala.
[58] O sono após o almoço é realizado no dormitório anexo à sala.
[59] Exceto na instituição B, porém não é utilizado.
[60] Das 7h30 às 18h00.
[61] De julho a novembro de 2014.

> [...] é o espaço físico, a gente não tem espaço pra trabalhar com as crianças, nem na sala nem no pátio porque a prioridade é dos maiores e terceiro são os materiais, a gente não tem nada, a gente trabalha com lixo, você viu, não tem nem brinquedo para as crianças que dirá materiais (Entrevista Professora, Berçário, Instituição C, 28/10/2014).

> [...] Muita dificuldade, primeiro a falta de diálogo com a gestão, a falta de estrutura física, o espaço é muito pequeno para os bebês deveria ser mais amplo, é tanta coisa, material pedagógico, na realidade falta tudo aqui, aqui falta tudo, está muito precária a situação, e, isso implica muito na nossa prática porque a gente poderia desenvolver tanta coisa interessante com eles e não conseguimos, a falta de pessoal, (Entrevista Professora, Berçário, Instituição C, 29/10/2014).

As falas das professoras relatam o abandono das crianças e delas próprias enquanto profissionais, sem suporte para realizar um trabalho de qualidade. Esses aspectos também ficaram evidentes quando foram realizadas as observações, pois em vários momentos as profissionais comentaram sobre as condições de trabalho e de atendimento das crianças:

> Durante essa tarde as professoras me falaram sobre as condições de trabalho e das decepções ao assumirem o recente Concurso público para educador infantil. Elas pontuam os fatores que interferem na sua prática pedagógica como: a má administração do órgão mantenedor, a má gestão do CMEI, a frequente falta das professoras com atestado médico, a desvalorização das professoras, o espaço físico do CMEI, a falta de materiais e brinquedos, o grande número de crianças por sala e a falta de diálogo com os pais das crianças (Diário de campo, Instituição C, Maternal, 04/11/2014).

Essas são condições que interferem de maneira negativa no trabalho com os bebês, pois de acordo com as próprias professoras, há uma limitação do tempo, do espaço e dos meios para um bom atendimento aos pequenos.

Segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006a) é importante lançar diferentes olhares para o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à educação infantil que seja promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. Enfim, "[...] O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, "brincável", explorável, transformável e acessível para todos" (p.8).

Porém, não são esses espaços que presenciamos na investigação da pesquisa, e a partir dos relatos das professoras e também das diretoras das referidas creches reconhecemos a falta de investimentos por parte da esfera pública do município na

estrutura física e na disponibilização de materiais e brinquedos, além da dificuldade de acesso a esse órgão por parte das instituições quando solicitado:

> A dificuldade é referente à parte administrativa. O município é muito "engessado"..., então é assim, tudo depende de uma licitação, é tudo muito moroso até acontecer, e tem coisas que são urgentes (Entrevista Diretora, Instituição A, 10/09/2014).

Para realizar alguns projetos dentro dos CMEIs, como a manutenção do espaço físico, por exemplo, as diretoras precisam realizar pequenos eventos para arrecadar os recursos necessários, sendo ações que envolvem professores, funcionários, pais, e comunidade em geral e que consomem muita energia em sua organização, planejamento e execução. Compreendemos, portanto, que a escassez de materiais, brinquedos e os problemas no espaço físico para os bebês interferem negativamente na qualidade do atendimento prestado a essas crianças.

Diante do exposto percebemos que a organização dos ambientes educativos para crianças pequenas é um desafio, e deve ser vista como um mecanismo de constante reflexão sobre os elementos que compõem este ambiente, e não simplesmente, como um mecanismo para categorizar e separar as crianças. Pois, como considera Faria (2003) o ambiente deve primeiramente considerar todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário infantil, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc. e mais, as relações, o cuidado e a brincadeira.

4.4 As marcas da docência com bebês

Quando pensamos no profissional para atuar com bebês na creche nos confrontamos com a figura da educadora, também chamada de atendente e/ou "tia", até mesmo de "mãe". Como mostra a história da educação (KUHLMANN JR., 2010; MONARCHA, 2000; FREITAS, 2002) e conforme o exposto no capítulo 1, a figura da mulher no trabalho com as crianças na creche remonta desde os ideais da assistência social, devido ao sentimento maternal do qual seria dotada e a vontade natural de atuar em obras sociais. Destarte, vemos que as propostas de educação infantil buscam na imagem feminina o exercício da tarefa de educar.

Conforme Micarello (2011, p. 215), esse processo teve repercussões no modo como a docência, de modo geral, e a docência para a criança pequena, em especial, foram

constituindo uma profissão no Brasil, pois, diante das restrições a que se viam submetidas pela sociedade brasileira em fins do século XIX e início do século XX, "[...] as mulheres encontraram no magistério uma alternativa possível para o ingresso no espaço público e a conquista de alguma independência".

Porém, ser *professora* de bebês é algo recente, pois como aponta Guimarães (2011), vivemos ainda a construção de um modo de ser profissional. A profissão de professora de bebês está legitimada a partir da LDB de 1996, mas a função de cuidar de bebês não o é. Segundo a autora, estudos já mostraram que ser faxineira, mãe e professora mistura-se na representação social dominante sobre essa profissão. Guimarães (2011, p. 41) mostra que as professoras nas creches não são mães das crianças, mas têm sim um vínculo afetivo forte, singular e único com cada criança e, por isso, estão sujeitas a preferências e afinidades:

> Muitas vezes, as profissionais responsáveis pelo atendimento às crianças na creche reconhecem a importância do seu trabalho quando o identificam com a função materna. Chamam a si mesmas de mães das crianças e afirmam que protegem e cuidam dos bebês reconhecidos por elas como "carentes".

Nessa perspectiva, a sutileza, a maternagem e a dimensão afetiva e relacional do trabalho são qualidades no movimento de qualificação das profissionais do cuidado nas creches: "[...] reconhecer isso como parte da sua formação tem o sentido de também cuidar do coletivo, de cada criança em particular e do grupo como um todo" (GUIMARÃES, 2011, p.149).

Porém, Silva (2012, p. 48) ao escrever sobre a função docente com crianças bem pequenas, explicita que não se pode formular o papel do educador como alguém que apenas cuida, estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento, mas sim "[...] o educador deve ser pensado como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura".

Ao se opor a figura do professor como mero transmissor de conhecimentos e da cultura, Ostetto (2006) propõe que o professor deve se colocar como um interlocutor privilegiado, dando suporte às crianças em sua criação, onde a presença da arte será tanto mais importante quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis e estéticas.

Porém, a autora observa que o professor, muitas vezes com medo de ser impositivo e autoritário ou, com receio de desconsiderar o acervo cultural das crianças, com o intuito de respeitar "o gosto que trazem de casa", abre mão de seu papel que é, também, permitir a circulação de diferentes significados, de socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade.

> O desafio para o educador está no exercício de um planejamento transformador do tempo que corre e nos escraviza (em busca de um produto final), em um tempo suspenso, pausado (entregue ao processo), que permite às crianças o pensar e fazer. A arte requer essa outra qualidade de tempo. E uma outra qualidade de espaço também (OSTETTO, 2006, p.7).

Dessa forma, compreendemos que alimentar o universo imaginário das crianças por meio da arte, provocando o desejo que faz mover a busca, implica em um trabalho que não se dá instantaneamente: "[...] O tempo linear, que passa controlado pelo adulto, na rotina do trabalho educacional-pedagógico, em regra, não foi e nem está pensado e planejado para acolher a arte, que obedece à espécie de tempo-espera" (OSTETTO, 2006, p.7). Como vemos, é preciso tempo para deixar as coisas acontecerem. Sem isso, haverá a imposição de ritmos, estabelecendo a força da determinação cronológica, limitando as experiências das crianças.

Nessa dinâmica o professor, segundo Ostetto (2006, p. 13), precisa alimentar sua expressão e conectar-se com ela, no sentido de reconquistar o seu poder imaginativo, se pretende e deseja garantir a criação e a expressão das crianças:

> A educação do educador é essencial e, no que diz respeito à arte, passa necessariamente pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens (perdidas, esquecidas, onde estão?), do seu modo de dizer e expressar o mundo.

Nessa direção, Ostetto (2006, p. 13) concebe o educador como a pessoa-chave para mediar os caminhos da criança no mundo simbólico da cultura, da arte, "[...] E nesse caminhar, na experiência compartilhada, ele vai aprendendo a reparar em seu ser poético". Nessa busca, junto com as crianças, o professor amplia sua possibilidade de compreendê-las, de reconhecê-las e apoiá-las em suas preferências e escolhas, "[...] Converte-se, então, em parceiro privilegiado de novas e infinitas aventuras poéticas!" (p.13) na experiência de crianças tão pequenas e tão prontas para o novo.

Sobre o papel do professor de bebês, Dagnoni (2011, p. 15416) destaca a importância de pontuar a formação inicial desses profissionais diante da Lei 9394/96:

> Sabidamente temos hoje garantida pela LDB 9394/96, a exigência da formação do professor de Educação Infantil em nível superior, porém a forma como estão organizados os currículos de Pedagogia pouco garantem a formação de um professor que conheça as especificidades das crianças de zero a três anos e que deste modo possa exercer uma prática baseada em saberes acadêmicos.

Para isso, o desafio que se coloca nos cursos de formação é estabelecer um estreito diálogo entre os campos da teoria e da prática para se construir os saberes que possam subsidiar a ação do professor de bebês com identidade e profissionalidade, "[...] para que ele mesmo possa se identificar e for identificado como um professor da Educação Básica, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96)" (DAGNONI, 2011, p.15417). Nesse percurso, o profissional deve aliar a docência à pesquisa.

> Ao formar professores(as) para atuar nas escolas ao nível do Ensino Infantil e Fundamental, é preciso ter como foco de aprendizagem e pesquisa esse mesmo nível de ação e prática social. A universidade, além do cuidado com a formação voltada para o ensino, não pode descuidar-se de uma preocupação com a formação do cientista da educação - aquele estudioso que se volta para os problemas que atingem a educação na sua interface social (GHEDIN, 2004, p.61).

Como observa Ghedin (2004, p. 61), isso pode dar-se mais na pós-graduação, mas nada impede que se inicie na graduação, sendo importante "[...] pensar um conjunto de articulações no interior do curso de graduação, aliando-se um conjunto de disciplinas que permitam pensar sistematicamente um dado objeto a ser investigado ao longo do processo formativo". Dessa forma, o autor propõe que assumir o estágio como prática orientada pela pesquisa pode ser uma maneira de criar condições para o surgimento de atitudes mais interdisciplinares, tão importantes na atuação com crianças pequenas.

> Pensa-se num profissional que seja capaz de atuar competentemente como docente e produzir conhecimento sistemático a partir dessa sua prática. Compreendemos que o professor é competente à medida que pesquisa. Ele alia a docência à pesquisa como forma de articular a teoria-prática, assim como de expressar sua competência técnica e seu compromisso político com a práxis de professorar (GHEDIN, 2004, p.61).

O autor compreende que ao colocar a atividade docente como objeto de investigação o futuro professor será capaz de compreendê-la como a prática social na sua historicidade. Apreender na cotidianidade a atividade docente significa "[...] não perder de vista a totalidade social, pois sendo a escola parte constitutiva da práxis social, representa no seu dia-a-dia as contradições da sociedade na qual se localiza" (GHEDIN, 2004, p.64).

Compreende, pois, o estágio como estudo, pesquisa e prática pedagógica da atividade docente cotidiana que envolve o exame das determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas. Assim, compreender o ensino como atividade específica, mas não exclusiva do professor, concebendo o estágio como teoria-prática do ensino-aprendizagem, área de conhecimento fundamental no processo de formação de professores. Ao assumir uma posição de professor pesquisador, o profissional da educação infantil estará exercendo a tão importante formação continuada.

> Independentemente do "locus" e da modalidade, entende-se que a formação do professor não se esgota na formação inicial. Ele deve estar preparado para exercer uma prática pedagógica cotidiana de formação continuada, mediada pela teoria e pela constante reflexão contextualizada e coletiva (GHEDIN, 2004, p.64)

Assim, Ghedin (2004) considera que a formação do professor, independente do nível de atuação, deve estar voltada para uma atividade reflexiva e investigativa para a superação de uma matriz formativa tradicional baseada meramente na formação profissional, buscando o domínio do saber pedagógico. Desta forma, podemos concluir que a ação pedagógica do professor de bebês deve estar pautada em uma atitude reflexiva, crítica e investigativa.

Sobre os saberes que devem ser contemplados na formação de professores que atuarão com os bebês na creche, Coutinho (2013, p. 11) sugere os seguintes aspectos:

> O conhecimento sobre a importância da atenção ao bebê, seja pela fala branda que o acolhe e revela o respeito do adulto para com ele, seja pelos olhares e gestos que lhe revelam que o adulto está atento às suas ações, aos seus movimentos;
> O conhecimento sobre a importância de espaços e tempos que promovam as interações e qualifiquem as relações entre as crianças, delas com os adultos, com os objetos e demais elementos do espaço físico e social;
> O reconhecimento do corpo como linguagem assim como componente da ação social, já que ele tanto comunica e expressa quanto estrutura e se modifica, mediante as ações e relações sociais dos bebês.

Segundo a autora, ser professora de crianças pequenas envolve trocá-las, alimentá-las, acalentá-las, brincar com elas, contar histórias, cantar, enfim, ocupar-se do seu desenvolvimento integral. É nesse sentido que consideramos, assim como Tristão (2005), que o trabalho de cuidar e educar as crianças no berçário deve ser uma ação marcada pela sutileza, pela sensibilidade e disponibilidade pessoal no contato com os pequeninos.

Arce e Silva (2012, p. 183) apontam que a importância do papel do professor é imensurável para o desenvolvimento integral do bebê, pois, esse irá promover o nascimento da criança para o mundo social: "[...] esse posicionamento demanda um profissional cuja prática esteja vinculada ao estudo, um profissional responsável pela formação intencional da criança, desde a mais tenra idade". Portanto, como concluem as autoras, o professor deve ver-se como o profissional que possui o conhecimento teórico e prático para realizar uma revolução na vida do bebê ao apresentá-lo ao mundo natural humanizado.

Para conhecer as crianças e planejar seu trabalho, o professor precisa aprender a construir um olhar interrogativo de modo a reconhecer as experiências significativas para as crianças:

> Tais ideias convocam um olhar atento e curioso para a criança, perpassado pela construção por parte do professor de uma sensibilidade em relação à criança, tendo como perspectiva uma atitude investigativa em que o adulto busca entender a ação infantil, perscrutando seus mecanismos sociais, afetivos e mentais. Realça uma sensibilidade que é propalada pela observação atenta do comportamento interativo da criança aliada à investigação da própria prática que desenvolve. Simultaneamente a um refinamento no olhar sobre o comportamento interativo da criança, estabelecem-se possibilidades de organização didática diante da especificidade do sujeito infantil que emerge deste exercício de aprender a conhecê-lo (RAMOS et al., 2012, p. 10).

Também Coutinho (2013) observa que reconhecer a criança como ator social requer que as professoras tenham tempo para observar e conhecer quem é essa criança, debruçando-se sobre os registros que produzem para planejar a sua ação de modo intencional, organizando o tempo, o espaço e os materiais, bem como propor encontros com as famílias das crianças.

Desta forma, a autora considera que ser professora de bebês exige conhecimento de base que nem sempre os cursos de formação inicial têm contemplado, visto não se tratar de uma postura docente que centraliza no sujeito adulto ações que desencadeiam o processo de desenvolvimento das crianças, mas de uma docência baseada na relação, pois "[...] estar

com bebês significa colocar-se intencionalmente disponível para tal relação" (COUTINHO, 2013, p.9). Em pesquisa sobre as práticas pedagógicas com bebês, a referida autora identificou os vários elementos que constituem a docência com crianças bem pequenas, conforme elencou:

> As concepções basilares à nossa ação devem ser convocadas sempre que planejamos as proposições; a observação e a escuta do profissional são fundamentais à organização do trabalho pedagógico; as relações sociais estão no centro das aprendizagens; as situações com maior foco no cuidado também constituem o trabalho pedagógico e devem ser consideradas nos planejamentos (COUTINHO, 2013, p.10).

Assim, concebemos que para além de uma formação que contemple o conhecimento das especificidades dos bebês e as orientações para efetivar uma prática que as considere, o professor deve colocar-se disponível para planejar, observar e avaliar sua ação com os pequenos.

Para Tristão (2005), a prática docente com bebês caracteriza-se pela delicadeza nas ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinadas na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante. Observamos que essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês:

> É essencial que as profissionais que trabalham com bebês nas instituições de educação infantil alfabetizem-se nas diferentes linguagens das crianças pequenas, buscando entendê-las e, de certo modo, ouvi-las (TRISTÃO, 2005, p.2).

A autora destaca ainda a importância da ação docente com crianças pequenas no sentido da humanização e que seja resgatado o papel das professoras como profissionais dessa humanização, "[...] assegurando, dessa forma, a contribuição da educação contra a barbárie" (p.4).

Barbosa (2010, p. 5), ao refletir sobre a educação dos bebês em ambientes coletivos, aponta que educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas implica também em colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade: "[...] A responsabilidade, a competência, a formação dos gestores, professores e demais

profissionais precisa também estar vinculada à delicadeza, ternura, empatia e capacidade comunicativa".

Contudo compreendemos que a docência com bebês exige a disponibilidade do adulto para atuar com essas crianças, pois, talvez um pouco mais que as crianças maiores os bebês pelas suas especificidades dependem de um olhar mais atento, de uma relação afetiva mais próxima pelo contato com o corpo, de observação e compreensão das suas múltiplas linguagens, do conhecimento e compromisso com uma postura ética e responsável na educação desses pequenos atores sociais.

Sobre a docência com os bebês nas instituições, um aspecto que ficou visível tanto nas observações como nas entrevistas é que há uma maior desvalorização das professoras do berçário, o que de certa forma não ocorre com o maternal, gerada pelas atividades de trocar fraldas, dar mamadeira, fazer dormir, alimentar as crianças. Foi possível observar, nas salas do berçário, de forma igual nas três instituições pesquisadas, que as profissionais se veem como mães dos bebês e falam de apego e amor, como se essa relação profissional fosse compensada por isso, condição que pode aproximar mais as relações com as crianças do âmbito doméstico. Ou seja, ainda paira, tanto sobre o imaginário social quanto na percepção das profissionais, a menorização das tarefas de trocar fraldas e alimentar, não vistas como pedagógicas.

Reiteramos que a figura da mulher no trabalho com as crianças na creche remonta desde os primeiros atendimentos, e assentada no sentimento maternal essa ideia ainda se confirma na maioria das instituições de educação infantil no Brasil, onde a maior parte dos profissionais são mulheres. Busca-se na imagem feminina o exercício da tarefa de educar crianças pequenas, sendo esse sentimento de maternagem evidenciado no ideário de algumas professoras entrevistadas nas instituições. Quando indagadas sobre o seu papel como profissionais da educação infantil, obtivemos as seguintes respostas:

> É uma responsabilidade muito grande, primeiro porque a gente é como se fosse a segunda mãe deles, que é o que eles veem, e segundo pra família por estar deixando o maior "tesouro" pra ir trabalhar, outra coisa, o trabalho assistencial é necessário, ele tem que ser bem aprimorado, mas a parte pedagógica também deve ter relação e serem desenvolvidos juntos, então é uma responsabilidade imensa, tanto que quando eu me formei e pensei que jamais eu viria trabalhar num CMEI e quando eu entrei no berçário eu vi que os bebês necessitam muito de nós, por isso a formação deve ser imensa, principalmente curso que não tem nada deveria ter, que a gente tenha na faculdade algo direcionado especificamente para o berçário, porque o berçário existe e os bebês estão aí e agora o que fazer com eles? Se não temos formação, não temos material, não temos espaço, a gente aprende quase tudo aqui na prática e de uma forma errada, até

> mesmo a alimentação, eles colocam uma coisa linda no papel, mas se for ver é a mesma coisa quase todo dia, então é bem complicado (Entrevista Professora, Instituição C, Berçário, 28/10/2014).
>
> Todo mundo aqui diz que sou a mãezona, talvez por ser a mais velha de casa e de idade também, e, eu acho que é mesmo porque as crianças ficam dez horas aqui com a gente, nós criamos um vínculo com as crianças, eles estão aqui e necessitam que você dê todo o carinho do mundo, claro tudo tem limite, às vezes só de olhar pra criança que está fazendo algo errado ela já entende e procura não fazer mais, eles nos compreendem (Entrevista Professora, Instituição C, Berçário, 29/10/2014).

Outro ponto frequentemente observado e destacado nas entrevistas, tanto do berçário como no maternal, é que para a maioria delas, ser professora nessas turmas é somente uma questão de tempo e oportunidade para, ou assumirem turmas de crianças maiores, ou prestarem concurso público para o ensino fundamental ou pedagogas. Quase que a totalidade não pretende permanecer como professora do berçário ou maternal. A sensação de descontentamento e de ações desenvolvidas como temporariamente ficou evidente nas observações e foi confirmada nas falas, que relatam que estar atuando com os bebês não foi uma escolha ao chegarem na instituição.

> [...] eu fui colocada aqui pela diretora que fez algumas mudanças e também pelo estágio probatório nós temos que passar em todas as salas (Entrevista Professora, Instituição A, Maternal, 12/09/2014).
>
> [...] é por escolha de vaga e por tempo de trabalho na instituição, então eu não pude escolher, foi a sala que sobrou e a direção me colocou (Entrevista Professora, Instituição B, Maternal, 21/10/2014).
>
> [...] me colocaram aqui, no ano passado quando eu cheguei estava faltando pessoal no berçário, distribuíram as professoras, não perguntaram nada, só mandaram (Entrevista Professora, Instituição C, Berçário, 29/10/2014).

De fato, constatamos que as professoras das turmas do berçário e maternal não eram permanentes nestas salas, pois todo começo de ano há, por conta da direção, uma reorganização das profissionais responsáveis pelas turmas. Como vemos, esse ponto está intimamente relacionado às questões de organização e infraestrutura dos CMEIs, as quais exigem uma forte mobilização por parte dos professores e demais componentes da comunidade escolar, em busca de melhores condições de trabalho e realizações pessoais.

Diante da realidade expressa aqui, consideramos que o professor, independente das dificuldades encontradas para realizar seu trabalho, primeiramente deve estar disponível

para a criança, para atendê-la em suas necessidades considerando suas especificidades e direitos. Quando falamos de professores de bebês sabemos que esta é uma atividade que exige uma maior dedicação por se tratar de crianças tão pequenas e ainda dependentes do adulto para quase todas as atividades, ou seja, é preciso pegá-las no colo, alimentá-las, trocar fraldas, dar banho, vestir, fazer dormir, entre outras coisas, é preciso antes de tudo, estar disponível para realizar tais tarefas. Isso, ao contrário do imaginário popular, exige formação, estudo, pesquisa, planejamento, registro e avaliação, pois são ações que demandam interações qualificadas.

Como vemos a ação docente com bebês é atravessada pelas interações entre adultos e crianças as quais dependem de disponibilidade corporal e emocional. Conforme explica Duarte (2011), parte-se do pressuposto de que, ao mesmo tempo em que agimos sobre o "outro", esse "outro" age também sobre nós: "[...] Nessa direção, compreende-se que as ações docentes não se constituem num vazio social, elas estão imbricadas numa rede de relações sociais que denotam uma interação entre os sujeitos no cotidiano das instituições" (p.39). Ainda segundo a autora, "[...] entende-se que ser professora de educação infantil é uma profissão docente, tratando-se de uma docência envolta por ações que preveem relações e interações com um ser humano de pouca idade: a criança" (DUARTE, 2011, p.42).

Se "ser professoras de bebês" é docência, como indica a referida autora, essa docência é marcada por relações, já que esse é um princípio central do ser professora de crianças pequenas: "[...] Por sua vez, essas relações se constituem através de dimensões educativas, que consolidam a especificidade da ação docente das professoras de bebês, sendo essas a dimensão das relações de cuidado e a dimensão das relações corporais" (DUARTE, 2011, p.208).

A autora mostra ainda que a consolidação da docência com os bebês pauta-se na afirmação de que todas as ações que envolvem esse cotidiano se constituem por dimensões educativas. Portanto, "[...] a docência com os bebês se constitui na interação humana vinculada a uma intencionalidade que expressa, por sua vez, uma função social" (p.210).

Assim, compreendemos a necessidade das profissionais das instituições pesquisadas assumirem seu papel de docentes de bebês, pois conforme Duarte (2011, p. 210) a

> Docência está aqui entendida como uma docência para a infância que vai ao encontro da consolidação de uma pedagogia da infância (ROCHA,

> 1999), tomando como objeto de preocupação as próprias crianças no âmbito das relações que essas estabelecem com os outros no processo de apropriação e produção de cultura.

Nesse sentido, tal concepção seria um caminho para superar a ideia de menorização das professoras do berçário em relação às outras turmas das instituições.

4.5 As relações sociais na creche

Observamos que essa categoria está fortemente relacionada às demais, pois, elas não estão isoladas umas das outras, mas se entrecruzam e são atravessadas pelas relações sociais dentro e fora da creche.

O capítulo dois deste estudo destacou a importância das relações sociais para o desenvolvimento do bebê, das quais dependem a mediação dos adultos que o cercam, como a família e as profissionais que com ele trabalham na instituição de educação infantil.

> Compartilhar com adultos o crescimento e a educação de uma criança pequena envolve a prática de uma dinâmica relacional complexa. A criança, como objeto comum de cuidados e atenções, mas também de expectativas e avaliações, é fonte de um tipo particular de experiência conflitante entre os adultos (BONOMI, 1998, p.161).

A observação das relações sociais dentro das creches pesquisadas revelou, de certo modo, a falta do entendimento da importância destas para o desenvolvimento do bebê. Foi possível perceber que as relações ali vividas respeitavam uma hierarquia de trabalho produtivista, pois a impressão que se tinha era que as profissionais[62] estavam sempre em busca de cumprir sua tarefa dentro das normas ditadas pela direção da instituição e pela secretaria de educação do município. Dentro dessa dinâmica, havia pouco espaço para relações afetivas, prazerosas e solidárias, tão importantes quando se fala no desenvolvimento social dos bebês e crianças bem pequenas. Identificava-se, na maior parte do tempo, um clima de tensão entre as profissionais, tanto entre as professoras da mesma turma, e das outras turmas também, como com a diretora e supervisora, como com as funcionárias da limpeza e cozinha. Esse clima de tensão também foi identificado em alguns casos na relação das profissionais com as crianças e também com as famílias das crianças.

[62] Como já destacado anteriormente, só encontramos mulheres atuando com as crianças.

Para melhor compreendermos essas situações, a seguir destacamos as impressões registradas a partir da observação no cotidiano dos CMEIs pesquisados, nos momentos de chegada e saída, atividades, brincadeiras, alimentação e sono.

Sobre as relações entre as crianças e seus pares observamos que essas eram mediadas pelo adulto. Nos momentos como a chegada, as atividades, as brincadeiras, a alimentação, a higiene, o sono e a saída, as crianças eram controladas pelas professoras. Havia sempre um limite nas interações das crianças nesses momentos, embora elas parecessem sempre estar em busca do contato com as outras (crianças).

> 8:10 as 8:50 Rodinha.
> [...] Organizam as crianças sentadas no colchonete, a menor[63] continua no carrinho de bebê. Duas professoras sentam junto com as crianças uma de cada lado para manter a ordem. A cada semana uma professora faz o pedagógico, como o chamam, esta senta na frente das crianças: "vamos cantar bom dia para os coleguinhas e para as professoras?" Juntos cantam, as crianças interagem com as cantigas, fazem os gestos, balbuciam, batem palmas, sorriem. "Agora é a hora da estorinha, quem quer ouvir a estorinha?", pergunta a professora que já está com o livro nas mãos. As crianças se animam, é uma estória sobre animais, elas observam, prestam atenção, olham atentas as figuras mostradas pela professora, reproduzem os sons dos animais, batem palmas, conhecem os "bichos", querem tocar no livro, mas a professora não deixa. Neste momento, por várias vezes as crianças são chamadas a atenção porque levantam do colchonete, mexem com o colega ou se distraem: "o João não vai gostar de estória nunca, ele nunca presta atenção" ou, "para João! olha a estorinha, a professora vai guardar, você não presta atenção". Costumam reprimir as crianças pelo nome e sempre indagando: "o que está acontecendo?" ou: "mas o que é isso?". Outro livro sobre animais, as crianças continuam fazendo os sons e insistem em tocar nos livros, mas são impedidas. As 08h50min a professora finaliza a estória com uma cantiga, as crianças já estão dispersas, querem levantar do colchonete, tentam interagir com os colegas, as outras duas professoras controlam. "Vamos cantar?" indaga a professora. São várias as cantigas[64], as outras professoras também cantam e fazem os gestos com as crianças, por alguns momentos elas gostam, mas logo não querem mais permanecer no lugar, as professoras finalizam, ligam o aparelho de som e colocam um CD com as mesmas cantigas que estavam cantando há pouco. As crianças são liberadas do colchonete e são oferecidas garrafas pet e alguns retalhos de tecidos, elas brincam, interagem umas com as outras trocam as garrafas, olham, tocam, sentem, ouvem, experimentam, fazem barulho, chacoalham, batem no chão, imitam os movimentos umas das outras, é um momento de contato entre as crianças na sala (Diário de Campo, Instituição A, Berçário, 29/07/2014).

[63] 4 meses.
[64] Meu pintinho amarelinho; Seu lobato; Galinha pintadinha; etc.

Observamos que as crianças, em vários momentos, reivindicavam seu contato com o outro, de várias formas buscavam a interação, por vezes eram mal compreendidas, pois havia sempre algo a se cumprir na rotina, fosse permanecer sentado durante 40 minutos na rodinha, ou assistir um DVD sem sair do lugar. Diferentemente dessas práticas, concebemos que o contato e a interação da criança com seus pares constituem experiências novas importantes no seu desenvolvimento.

> As pesquisas realizadas nos últimos anos, relativas às trocas entre crianças na creche, mostram que as interações entre "pares" traduzem informações diversas e constituem experiências novas por causa da relativa simetria de competências e de disponibilidades de identificação com o parceiro (VERBA e ISAMBERT, 1998, p.246).

Mas como compreender a interação social entre crianças tão pequenas, com habilidades linguísticas ainda limitadas, em atividades espontâneas de seus próprios interesses? Verba e Isambert (1998) nos ajudam a entender que a observação das crianças em situações variadas, no interior de um contexto definido, evidencia sobretudo o papel da imitação como mecanismo de construção de atividades novas nas crianças menores e de progresso no domínio da realidade e das relações interpessoais. Com isso, as autoras destacam que as crianças que interagem em seu ambiente habitual, dão relevância a sua curiosidade intelectual e à sua capacidade em interessar-se pelos coetâneos, e ainda de compartilhar a sua atenção e as suas atividades. Daí a importância de possibilitar um encontro saudável entre as crianças, porém, em diversos momentos, não foi o que constatamos.

No momento das brincadeiras[65], quando os bebês permaneciam na sala principal com brinquedos, aparentava ser o mais prazeroso para eles, mas também o mais conflituoso para as professoras. Foi possível observar que nesses momentos, até um certo período de tempo, as crianças interagiam bem, se comunicavam, se tocavam, trocavam os brinquedos, mas passado algum tempo elas entravam em conflito, o que também deve ser considerado como parte de seu processo de desenvolvimento. Nessas situações, as professoras respondiam de forma tensa e com pouca paciência, afastando as crianças do ambiente, inclusive retirando objetos.

Consideramos, dessa forma, que essas situações também eram resultado do longo período de tempo que as crianças permaneciam dentro da sala e pelo tamanho do espaço

[65] Assim intitulado pelas professoras. Eram momentos em que os bebês ficavam na sala com brinquedos.

ocupado por um número relativamente grande de crianças e pouco convidativo. Os bebês permaneciam em sala por até oito horas do dia, dentro de uma rotina organizada para atender somente suas necessidades biológicas e a organização estrutural da creche, ponto que merecerá especial atenção em um tópico posterior.

Sobre as relações entre as profissionais e crianças observamos da mesma forma que essas eram, em sua maior parte, mediadas pela relação de trabalho da profissional em exercer a sua função e desenvolver "bem" as atividades da rotina. No entanto, foram presenciados poucos momentos de afeto entre elas, pois as atividades ocorriam de forma mecânica, em que trocar fraldas, alimentar, fazer dormir e vestir as crianças eram práticas sincronizadas com o tempo, não havendo espaço para o contato e uma relação mais atenciosa, pois do ponto de vista das profissionais todas as crianças precisavam estar prontas (atendidas em suas necessidades).

Como destacam Anolli e Mantovani (1998) as relações adulto-criança são expressões de um sistema aberto, capaz de autorregular-se, de evoluir e de modificar-se em função dos eventos tanto internos quanto externos ao próprio sistema: "[...] isto significa que o sistema adulto-criança é capaz de autocorrigir-se, de modificar as regras do próprio funcionamento, as modalidades comunicativas e os próprios objetivos" (p.283). Conforme observado, as relações adulto-criança no ambiente educacional das creches pesquisadas se davam de forma limitada pelo tempo e espaço.

Sobre a qualidade da relação adulto-criança, as autoras supracitadas destacam que o bem-estar, a segurança, a congruência do comportamento e da comunicação adulta são elementos determinantes para a formação de uma relação que sustente o desenvolvimento e favoreça uma organização coerente e complexa do comportamento cognitivo, afetivo e social.

Como dissemos, foram observados poucos momentos de interação significativa com a criança. Tomamos como uma interação ou ralação rica, aqueles momentos de atenção e disponibilidade do adulto com a criança, no qual ela é ouvida e compreendida, suas preferências são valorizadas e as ações são coerentes às suas especificidades e singularidades. Na realização das atividades da rotina como acolhida, rodinha[66], atividades registradas no papel[67], brincadeiras, higiene, alimentação, sono e despedida, percebemos que a posição da professora em relação à criança era sempre diretiva. Na realização dessas

[66] É a terceira atividade do dia, pela manhã, em que as professoras reúnem as crianças em um determinado espaço da sala para realizar a oração, as cantigas, trabalhar com os nomes, os números, o clima e ler histórias.
[67] Produção coletiva ou individual das crianças em cartazes, folhas, desenhos, pintura, colagem, carimbos, etc.

atividades, percebiam-se muitos momentos de conversas entre as professoras e pouco com as crianças, falava-se delas e não com elas.

> 8:15 as 8:20 Mamadeira: as professoras deitam as crianças no colchonete, entregam as mamadeiras enquanto conversam sobre a mãe de uma determinada criança, não pegam as crianças menores no colo, seguram a mamadeira enquanto elas mamam, ordenam: "mame direito Isabela, senão eu vou guardar a mamadeira"- a criança mal consegue segurar a mamadeira. Outra ordem: "mame direito Pedro, é melhor nem dar a mamadeira para o Pedro, ultimamente ele tá tomando banho" e ainda, "não tem vergonha de fazer bagunça com o mamá?". Comentam sobre outra mãe que não corta as unhas do bebê. Comentam também sobre o comportamento do João: "gente, ele tá cada vez pior, só faz manha, em casa ele deve ficar só no colo, não é possível" (Diário de campo, Berçário, Instituição A, 30/07/2014).

Nessas situações percebemos a presença da "barganha", de falas imperativas, de comentários pejorativos sobre as crianças e demais profissionais da instituição, verbalizações que enfatizavam a necessidade de adaptação às situações do cotidiano da creche por parte das crianças e das professoras novas na instituição. Constatamos também comentários ameaçadores e perversos contra as crianças. Situações essas retratadas na escrita do diário de campo, que nos intrigaram bastante, como segue:

> Algumas frases proferidas no momento do sono: "eu vou dar a sua chupeta pro Saci", "durma que eu vou chamar a bruxa", "fique quieto senão o seu lobo já vem", "já chega de bagunça". As professoras aproveitam esse momento para conversar sobre os pareceres[68] das crianças: "é só adequar o de cada um e pronto" (Diário de Campo, Maternal, Instituição A, 21/08/2014).
>
> Colocam todas as crianças sentadas no colchonete e ligam a televisão: "se não ficar quietinho eu vou desligar a TV" anuncia uma professora. As três professoras sentam-se no chão ao lado das crianças e seguram[69] no colo aquelas que não ficam sentadas[70] (Diário de Campo, Maternal, Instituição A, 22/08/2014).
>
> A professora toma os brinquedos das mãos das crianças e diz: "se brigar eu vou guardar" e completa: "mas vocês estão impossíveis hoje" (Diário de Campo, Maternal, Instituição A, 28/04/2014).

Como vemos, além de gerar um contexto de tensão as falas e encaminhamentos evidenciam uma concepção de criança como um ser passivo e frágil, alvo de poder e

[68] Já têm um modelo de parecer disponibilizado pela supervisora.
[69] Há uma vigilância constante para que as crianças não dispersem.
[70] As crianças querem dançar, pular, cantar com as músicas do DVD.

controle dos adultos. As 15 crianças da situação descrita estavam dentro da sala há quase 8 horas, em um espaço pequeno, disputando brinquedos e atenção das profissionais.

Também, na ocorrência dessas situações, em maior grau nas turmas do berçário, evidencia-se uma concepção de bebê passivo e indefeso, sujeito à ordem e adaptação no ambiente. As falas das professoras buscam mesmo amedrontar as crianças, como forma de tentar que elas façam o que o adulto quer ou espera.

Essas são, infelizmente, algumas das situações registradas que merecem nossa atenção, pois se contrapõem à concepção de educação infantil defendida nesse estudo, a qual entende que a experiência da criança na instituição de educação infantil deve ser a mais rica e bela possível, no sentido da humanização. Para isso, há que se superar, na prática, a visão de criança cristalizada na modernidade.

> Dessa nova e rica identidade da infância, que contrasta com a imagem empobrecida e carente de criança passiva e inerte, exclusivamente vista no seu relacionamento com a mãe, e sempre descrita na sua imaturidade e incompetência por tanta literatura psicológica, nasce a forte convicção de considerar a idade de zero a três anos (ou melhor de zero a seis) enormemente importante para o crescimento pessoal de cada indivíduo. Uma idade que deve ser tida como uma enorme fonte de potencialidades humanas (SPAGGIARI, 1998, p. 102).

Por outro lado, também é possível relacionar tais situações como resultado de uma prática vivida dentro de um espaço determinado e um tempo limitado pela rotina e pela infraestrutura do ambiente. Porém, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) as propostas pedagógicas das instituições devem assegurar o respeito e a dignidade da criança, garantindo experiências que:

> Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (p.25).

Tais propostas também deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem "A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição" (p.21).

Concebemos, portanto, que a criança ao chegar à creche deve encontrar um ambiente rico e acolhedor, alegre, harmonioso, seguro, pensado e organizado para ela, onde se sinta parte do processo de educação e desenvolvimento.

> Os bebês, ao inserir-se nesse novo espaço, precisam sentir-se convidados a participar das novas relações que se constituem ali, sentirem-se convidados a "estar", por este motivo, acreditamos que o espaço da creche deve ser hospitaleiro: acolhendo e recebendo com carinho e sensibilidade. Ademais, esse "convite" acolhedor, deve estar presente na organização e privilegiado no planejamento cotidianamente (GONÇALVES, 2014, p.177).

Um contexto onde impere o respeito, a solidariedade, a cumplicidade e a amizade entre seus pares. Partimos do entendimento que um ambiente rico é um espaço-contexto onde as pessoas sentem prazer em estar, em ficar, em permanecer, onde são acolhidas com alegria e felicidade. É nesse ambiente que a criança encontrará as oportunidades de vivenciar a fantasia, a imaginação, o faz de conta, o cuidado, a brincadeira, as alegrias de ser criança, sendo ouvida e entendida.

Sobre as relações entre as profissionais, essas revelaram constante conflito, sendo observado um certo clima de vigilância entre elas com cobranças sobre o "bom" desenvolvimento da rotina. Essa impressão é confirmada nos registros do diário de campo e pela fala de algumas professoras sobre as relações de trabalho:

> Duas professoras da sala comentam sobre as repetidas faltas das professoras das outras salas: "é uma falta de consideração entre elas, é muito difícil trabalhar assim" (Diário de campo, Berçário, Instituição A, 31/07/14).

Não foi percebida uma relação de companheirismo e solidariedade entre as professoras:

> Existe um clima de desconforto dentro da creche, na sala, nos horários de lanche das professoras no refeitório, de chegada e de saída. As profissionais parecem estar apreensivas com alguma coisa, demonstram-se cansadas, não se percebe alegria no trabalho entre elas e com as crianças (Diário de campo, Berçário, Instituição A, 31/07/14).

Evidenciava-se, outrossim, uma relação estrita de trabalho, que deveria ser bem executado para não atrapalhar o desenvolvimento da rotina. Observa-se uma sincronia entre elas no momento da realização das atividades de cuidado com os bebês como a

higiene, a alimentação e o sono. Vale registrar que para as professoras o cuidado restringe-se à alimentação, higiene e sono.

> A relação de trabalho entre as professoras é dividida, cada professora sabe o que fazer em cada momento da rotina diária, cumprem suas tarefas obedecendo aos horários pré-estabelecidos e por elas internalizados (Diário de campo, Instituição A, Maternal, 27/08/2014).

De fato, esse desconforto entre as professoras é observado como resultado da ânsia por cumprir uma rotina proposta nas creches e, de modo geral, aceita como imutável. A rotina, ao ser organizada sob um rígido controle do tempo e do espaço na instituição, não deixa margem para a vivência de relações de cuidado e atenção entre seus sujeitos, prevalecendo a busca pelo cumprimento do passo a passo das normas repassadas pela gestão e direção.

A relação entre a gestão das instituições e as profissionais foi observada como uma relação de poder e hierarquia dentro das três instituições. Em poucas palavras, a gestão evidenciou-se centrada na direção. Foi possível detectar que a função da supervisão na creche era muito mais garantir e avaliar o cumprimento das funções de cada funcionário e das professoras do que auxiliar na organização do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Observou-se dessa forma, que a diretora aliada à supervisora da creche, cumpria a função de fazer valer as ordens da Secretaria Municipal de Educação, organizando o pessoal, o tempo e o espaço da instituição.

Nos CMEIs A e C foram ouvidos alguns relatos de assédio moral por parte da gestão sobre algumas professoras em fase de estágio probatório. Segundo elas, qualquer desvio de conduta ou de cumprimento da função poderia comprometê-las, o que não ocorria com as outras professoras e funcionárias. Algumas situações de conflito entre a direção, a supervisão e as professoras foram registradas no diário de campo e em relatos de entrevistas:

> Ao comentar sobre a direção uma das professoras diz: “ela nunca trabalhou numa sala de aula, não sabe como é”, “ela pensa que a gente não faz nada” (Diário de campo, Berçário, Instituição A, 31/07/2014).

> Aqui nós trabalhamos no limite, a gente está em estágio probatório do concurso e as gestoras usam disso como pressão psicológica pra gente não reclamar, olha a gente precisa ter muito controle pra não descarregar nas colegas e nas crianças, mas não está fácil, eu não sei se algum dia vai mudar (Entrevista, Professora, Berçário, Instituição C, 29/10/2014).

Quando perguntadas sobre a relação de trabalho com a gestão, as professoras manifestaram distanciamento:

> Evitamos chegar até elas pra não incomodar, só em último caso mesmo (Entrevista, Professora, Instituição A, Berçário, 09/09/2014).

> Não há muita abertura delas conosco, tanto que evitamos perguntar ou pedir alguma coisa, só em último caso (Entrevista, Professora, Instituição A, Maternal, 12/09/2014).

Esses relatos ilustram as características de uma gestão centralizadora no papel da diretora ou gestora da instituição, a qual é fechada aos processos democráticos e à participação da comunidade escolar. Porém, para que se promova, de fato, uma gestão democrática e socializadora do processo educativo na creche é preciso, de acordo com Spaggiari (1998), intensificar as relações humanas, viver momentos de globalização marcados pela autenticidade de troca, favorecer o diálogo, a agregação e o ficar juntos. Isso, certamente, significa ir até as raízes de muitas das exigências e das aspirações mais verdadeiras de crianças, famílias e educadores.

Nessa linha de pensamento, o referido autor destaca a contribuição da gestão social[71], pois considera que esta se legitima e se reforça por meio da promoção dos processos de participação e relacionamento interpessoal que mais tarde se tornarão o dado de valor mais significativo: "Finalidade e meio, estratégia e objetivo, ao mesmo tempo, da experiência educativa vivida no seu todo e na sua globalidade" (SPAGGIARI, 1998, p.101).

Na instituição B observamos uma relação mais tranquila entre a gestão e as profissionais. Ficou evidente nas observações e conversas que onde a gestão mantinha uma relação mais amigável e solidária com as professoras, funcionárias e famílias das crianças, também as relações entre as profissionais e as crianças eram mais tranquilas. Como lembra Spaggiari (1988, p. 101), "A creche deve possuir entre os primeiros conteúdos-objetivos de seu projeto educacional a comunicação-relação de seus três protagonistas: as crianças, os educadores e as famílias".

Porém, a relação entre os profissionais das creches e as famílias das crianças foram percebidas de forma distanciada, especialmente porque no dia a dia os pais ou responsáveis eram privados do contato direto com as professoras. Qualquer comunicado entre os pais e os professores sobre a criança, deveria antes passar pela direção da instituição, por meio da

[71] Concepção de gestão descentralizada e participativa nascida na Europa por volta da década de 1960.

agenda da criança ou recado entregue na porta da creche para a pessoa[72] responsável por acolher e entregar as crianças.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) as propostas pedagógicas das instituições devem assegurar a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização. Porém, a presença das famílias nos CMEIs, segundo relato das funcionárias, acontecia somente nos momentos de reuniões de pais e eventos promocionais organizados pelas instituições em datas comemorativas.

Para Spaggiari (1998, p. 104),

> A creche, inscrevendo explicitamente a participação entre as suas escolhas fundadoras, torna-se virtualmente para o pai, mas também para o educador, uma ocasião para enriquecer e para integrar, um espaço de recíproca ajuda e suporte, um lugar para afirmar e confrontar as próprias competências educacionais.

Compreendemos, dessa forma, que a relação entre família e creche deve mediar o desenvolvimento da criança, e pautar-se pelo afeto, reciprocidade, cumplicidade, respeito e solidariedade, condição que contribuirá para a criança se sentir acolhida, segura e tranquila no ambiente da creche. Tal contexto referendaria o que é proposto como função da educação infantil, ou seja, compartilhar e complementar a ação da família na educação das crianças.

Nesse ponto ganha importância a qualidade das relações sociais dentro da creche, pois, de fato, como concebe Spaggiari (1998), a criança de zero a três anos, muito mais que outra criança em idade diversa, tem necessidade de sentir-se imersa em uma compacta rede de relações e solidariedade que seja para ela fonte de proteção e de segurança e que saiba mostrar-lhe amor, apegos e modelos de convivência social.

Há que se considerar, também, conforme a concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a criança como sujeito histórico e de direitos que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações, relações e práticas cotidianas que vivência, que incluem as brincadeiras, a imaginação, a fantasia, o aprender, a observação, a experimentação, questionando e construindo sentidos sobre o mundo, enfim, produzindo cultura.

[72] Nas três creches, a pessoa responsável por receber e entregar as crianças na porta para os pais era uma funcionária da limpeza, sendo essa escolha justificada pelo fato de que ela era quem chegava primeiro na creche pela manhã e estava mais disponível no final da tarde.

4.6 A identidade das crianças

Partimos mais uma vez da concepção de criança expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) na qual a criança é tida como sujeito de direitos, competente nas interações de que participa, pois interpreta e atua com o mundo a sua volta.

Contudo, no que tange aos dados coletados, algumas ações das profissionais como, por exemplo, o uso de um pano coletivo para a higiene, cria desconfortos quanto à constituição das identidades das crianças.

Obedecendo a rotina, as crianças deveriam dormir e se alimentar todas ao mesmo tempo. A hora do sono foi observada como um momento de tensão para as professoras como também para algumas crianças que vez ou outra resistiam ao sono e eram obrigadas a dormir naquele horário. A relação de poder entre adulto e criança nesse momento era identificada sob a forma de ameaças e atitudes até desumanas:

> No dormitório, as professoras sentam-se no chão ao lado das crianças que resistem ao sono, viram-nas de costas para baixo, cobrem a cabeça delas com o cobertor, colocam um braço por dentro do berço e começam a bater nas costas da criança como se estivessem ninando, assim elas vão se revezando entre as crianças até que todas estejam dormindo. Nesse momento são frequentes as chamadas de atenção àquelas que resistem ao sono: "deita Gustavo, eu já vou aí ficar do seu lado, você vai ver só uma coisa", ou "durma, está na hora de dormir, feche os olhos e fique quieto", e assim se passam 15 ou 20 minutos até que 10h30min todas as crianças estão dormindo (Diário de Campo, Instituição A, Berçário, 29/07/2014).

> Há um grupo de crianças brincando com diversos brinquedos em um canto da sala, uma delas chora e faz birra por um brinquedo, a professora ordena que saia da roda. A criança continua chorando, está visivelmente sonolenta, a professora a imita e faz comentários sobre o seu comportamento: "tinha que ser o Nicolas, todo dia faz manha", a criança desiste, se acalma e acaba brincando sozinha. Uma criança chegou após o almoço, foi ao médico pela manhã, não está bem, chora e reclama, também demonstra-se com sono, porém, não é permitido dormir fora do horário, e comentam: "a tarde você sabe né?", ou seja, se dormirem fora do horário não dormirão quando for preciso. Passados 15 minutos a criança está dormindo sentada, as outras crianças a acordam, ela chora, a professora senta ao lado dela anunciando que logo vem a janta (Diário de Campo, Instituição A, Berçário, 29/07/2014).

> As crianças deitam sozinhas nos colchonetes. Algumas dormem facilmente, outras resistem ao sono, levantam, choram, gritam, reclamam, não querem dormir. As três professoras sentaram-se no chão ao lado das crianças que não querem dormir, cobrem e ninam até que durmam vencidas pela imposição das professoras. Algumas frases proferidas nesse

> momento, tenso: “eu vou dar a sua chupeta pro Saci”, “durma que eu vou chamar a bruxa”, “fique quieto senão o seu lobo já vem”, “já chega de bagunça” (Diário de Campo, Instituição A, Maternal, 21/08/2014)

A hora do sono, do descanso, muitas vezes necessária e importante para que as crianças relaxem e desfrutem bem o dia e as atividades propostas, torna-se um momento rígido dentro da rotina e para algumas crianças da forma como é proposta não faz sentido. Outros momentos de tensão foram identificados durante as refeições das crianças. Também para obedecer à rotina e à organização da cozinha e da limpeza, todas deveriam se alimentar ao mesmo tempo, pois não haveria outro momento para tal.

> De quatro em quatro as crianças são colocadas nos cadeirões individuais de alimentação, duas professoras oferecem a comida. Não há interação nesse momento, a ação ocorre rápida e precisamente, enchem as colherinhas e também as bocas das crianças que engolem apressadamente, afinal as outras estão agitadas por conta da espera (Diário de Campo, Instituição A, Berçário, 30/07/2014).

> Duas professoras vão oferecendo o lanche às crianças, algumas não aceitam e são forçadas. Não há interação entre as crianças e as professoras nesse momento, tudo ocorre rapidamente. De colherada em colherada a criança vai engolindo e logo finaliza, seu rosto é limpo com pano coletivo umedecido com água, não há tempo para carinho e delicadeza nessa hora, outras crianças aguardam para serem alimentadas (Diário de Campo, Instituição A, Berçário, 29/07/2014).

O mesmo ocorria com as mamadeiras, com horário preciso para serem oferecidas. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as propostas pedagógicas das instituições devem respeitar, dentre vários princípios, o respeito à autonomia e às diferentes identidades e singularidades das crianças. Porém, não foi o que presenciamos em diversas situações observadas e aqui expostas.

O uso de um mesmo pano para a higiene das crianças foi outra prática que chamou bastante atenção nas salas do berçário. No momento das refeições era utilizado um pano coletivo para limpar a boca das crianças, configurando uma ação pouco higiênica e desrespeitosa com a criança.

> As professoras limpam as bocas das crianças (lambuzadas pela quantidade de comida) com um pano úmido coletivo. As crianças não gostam, tentam resistir virando o rosto de um lado para outro. A professora segura a cabeça da criança e diz: “tem que limpar, como vai pra casa nessa sujeira?”. As crianças reclamam e ficam com o rosto vermelho (Diário de Campo, Instituição A, Berçário, 31/07/2014).

> [...] Deixam as crianças prontas para irem embora. Trocam as fraldas, trocam as roupas e limpam os rostos das crianças, também com pano úmido coletivo (Diário de Campo, Instituição B, Berçário, 08/10/2014).

Também observamos o uso coletivo de chupetas, cobertores, lençóis, travesseiros e berços. Para resolver rapidamente o "problema" do choro da criança, era oferecida a chupeta que estivesse ao alcance. Essas ações revelam a falta de consideração e respeito pela individualidade, singularidade e identidade pessoal das crianças, além de ignorar noções básicas de higiene e cuidados pessoais. Assim, embora as professoras justifiquem que com os bebês o que prevalece são ações de cuidado, dadas as suas necessidades, consideramos que nem mesmo essas práticas acontecem de forma adequada.

Também as precárias condições de infraestrutura e de trabalho são identificadas nesse momento com relação à falta de materiais e o número necessário de professoras em sala. Por vários dias, nas três instituições, presenciamos a falta de professoras e o número excessivo de crianças por sala, o que de certa forma implicava em práticas improvisadas, apressadas e coletivas, quando necessitariam de maior tempo e atenção individual, com contatos e interações necessárias aos bebês. Avaliamos, a partir do vivenciado, que as situações relatadas acabam se naturalizando no cotidiano das professoras, que não se mostraram incomodadas por todas as crianças terem que dormir ao mesmo tempo ou pelas questões de higiene. Quanto às crianças, por outro lado, em diversos momentos esboçaram resistência e não aceitação daquele contexto, reclamando e reivindicando atenção, por meio do choro, da recusa, da fuga, dentre outras manifestações.

4.7 Grupos heterogêneos de crianças

Outro ponto bastante observado nos CMEIs investigados e que merece nossa atenção diz respeito às idades das crianças. Por parte da maioria das professoras, evidenciou-se a ideia de que se todas as crianças fossem da mesma idade seria melhor, assim estariam no mesmo estágio de desenvolvimento e seria mais fácil propor atividades. Tanto nas turmas do maternal quanto do berçário há diferenças nas idades das crianças; no berçário há crianças de 4 meses a 1 ano e no maternal de 1 ano a 2 anos, ou seja, há diferenças nos períodos de desenvolvimento, sobre as quais as professoras justificam suas dificuldades para trabalhar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as propostas pedagógicas das instituições deverão prever condições para

o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem o reconhecimento das especificidades etárias das crianças, devendo também ser previstas interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades. Contudo, no entender das professoras se as crianças fossem todas da mesma idade o trabalho seria mais fácil.

> Pra ficar no berçário, eu acredito que começou a andar já deveria mudar de turma, porque na turma do maternal eles têm mais oportunidades de desenvolver o cognitivo, eles têm crianças maiores, já conseguem fazer atividades diferenciadas e, aqui no berçário nós ficamos devendo pra eles essa questão e até mesmo na sala essa mistura de crianças de várias idades atrapalha, porque nós temos bebês de quatro meses e crianças de até um ano meio na mesma sala e, nós não temos condições de trabalhar na mesma sala de duas formas. Isso ocorre pelo número de crianças no CMEI, se não tem vaga no maternal é porque não tem vaga no Jardim I e assim sucessivamente. É pela falta de espaço e o grande número de crianças (Entrevista Professora, Instituição B, Berçário, 14/10/2014).

Na concepção das professoras, se houvesse somente as crianças que engatinham, seria mais fácil planejar e desenvolver "[...] um bom trabalho pedagógico com os bebês" (PROFESSORA, INSTITUIÇÃO B, BERÇÁRIO, 11/10/2014). Também nas turmas do maternal essa ideia foi identificada, quando as professoras justificam que as crianças do maternal não estão no mesmo nível de desenvolvimento: "[...] como você viu, tem criança que não fala direito, outras ainda nem saíram das fraldas" (PROFESSORA, INSTITUIÇÃO A, MATERNAL, 26/08/2014). Prevalece a ideia de que as crianças deveriam ser iguais, em seu comportamento e desenvolvimento, pois isso seria o esperado.

Nos momentos de observação identificamos que as crianças entre si convivem, na maior parte do tempo, de forma tranquila e harmoniosa, o que não excluía conflitos, que em nossa interpretação eram decorrentes das limitações espaciais, dos poucos brinquedos e não fruto da diferença de idade entre elas.

Há que se considerar, como propõem Verba e Isambert (1998), o papel dos "mais velhos" na organização das atividades das crianças menores sobre os diversos processos de construção cognitiva. Para as autoras a mistura de idades pode enriquecer o grupo em certas condições, sendo preciso que as situações sejam de um lado organizadas e, de outro, muito pouco limitantes, para permitir que as crianças expressem a própria criatividade e capacidades de exploração.

Interpretamos que, diante das situações observadas relativas à dificuldade de realizar um trabalho a contento com os bebês, os comentários das professoras demonstram

mais sua incapacidade de lidar com o excessivo número de crianças na mesma sala do que propriamente estarem relacionados com a diferença de idade entre elas. Ou seja, há dificuldades em relação ao tempo e o espaço, à infraestrutura e aos materiais, ao número de crianças e o número de professoras por sala, para a realização de um bom trabalho como as próprias professoras colocam.

Além do mais, há que se considerar nesses espaços as relações planejadas e avaliadas no desenvolvimento dos bebês, pois como visto no capítulo dois desse estudo, estas devem ser ricas no contato entre crianças de pouca idade, das quais o adulto deve ser o mediador e programador.

4.8 A invisibilidade do cuidado nas atividades tidas como pedagógicas

Nos últimos anos a literatura nacional sobre educação infantil vem apontando a necessidade de integrar o cuidar e o educar. Essa necessidade deriva, segundo Maranhão (2000), de perceber a importância de superarmos os preconceitos em relação ao ato de cuidar, evidenciados desde o início do movimento que culminou no reconhecimento da creche como espaço educativo, confundindo cuidado com assistência ou com concepções higienistas.

Sobre as ações de cuidado, temos o estudo de Maranhão (2000) no qual a autora buscou compreender a prática dos educadores infantis em torno do cuidado com as crianças. Mencionando Campos (1994) a autora ressalta

> [...] que o cuidar inclui todas as atividades ligadas ao cotidiano da criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, todas as atividades que são integrantes ao educar. Significa, portanto, atitudes e procedimentos que têm como objetivo atender às necessidades da criança no seu processo de crescimento e desenvolvimento. Demanda, portanto, conhecimentos da área biológica e da área de humanas. Possui relação com a saúde e com a educação (p.118).

Cuidar da criança, como destaca a referida autora, é compreender sua singularidade como pessoa e como ser que está em contínuo processo de crescimento e desenvolvimento, assim como ajudá-la a identificar suas necessidades humanas em cada fase e atendê-las, "[...] Mas isso pressupõe uma determinada concepção de desenvolvimento infantil e de como podemos interferir nesse processo" (MARANHÃO, 2000, p.118).

A demanda de um cuidado pode derivar da necessidade expressa pela criança, pelas suas possibilidades de ação, de acordo com seu estágio de desenvolvimento. Compreender as necessidades da criança exige do professor estabelecer a leitura das diversas formas de dizer da criança.

> A identificação dessas necessidades essenciais, sentidas e expressas pela criança, depende nesse caso, da leitura que a família e os educadores infantis fazem das várias formas de comunicação que a criança possui e desenvolve (MARANHÃO, 2000, p.120).

Nesse sentido, é possível compreender, de acordo com Maranhão (2000), que o ato de cuidar está sujeito também à capacidade daquele que cuida de interagir com o outro, de identificar suas necessidades, capacidade construída no interior da cultura e pelas aprendizagens específicas de determinados conceitos, habilidades que têm por base os diversos campos de conhecimento que estudam o processo de desenvolvimento e o cuidado humano.

Assim, a autora conclui que a forma como cada criança responde aos diferentes cuidados depende de suas necessidades individuais, singulares, experiências anteriores, assim como de sua maturidade funcional, e sua resposta irá realimentar ou não o cuidado prestado pelo adulto:

> Ao responder às necessidades expressas pelas crianças e escolher determinados procedimentos para fazê-lo, a família e o educador infantil interagem com elas, atribuem significado a suas expressões, ou seja, educam (MARANHÃO, 2000, p.121).

Nesse sentido, reconhecemos que para que as ações de cuidado sejam discutidas e planejadas a partir das especificidades e singularidades dos bebês, é necessária uma relação de diálogo entre família e instituição, além da formação do professor que contemple as habilidades para atitudes e procedimentos de cuidado, pois, como bem observa Maranhão (2000), formar o educador para o cuidado exige construir uma prática de formação reflexiva e que integre educação e saúde, família e instituição.

A dicotomia cuidar e educar, debatida no meio acadêmico, carrega na prática observada duas concepções: primeiro, que cuidar e educar não se complementam; segundo, que ensinar os bebês é impossível, pois eles nada compreendem. Porém, essas questões dizem respeito não só à atividade da docência com os bebês, mas estão relacionadas

também à constituição histórica e política das instituições dedicadas ao atendimento das crianças pequenas. Assim, as práticas ainda carregam a concepção assistencialista de educação, onde o mais importante é zelar pela criança (da sua saúde), o que por vezes não considera seu bem-estar e desenvolvimento.

Ensinar no berçário, diferente do maternal, é visto pela maioria das professoras como algo impossível, pois segundo elas os bebês menores[73] 'não produzem' e aqui referem-se às atividades de registro no papel. Foi possível identificar também na concepção das professoras uma ideia equivocada sobre a relação cuidar e educar. Ficou claro na pesquisa, que para elas cuidar e educar são dois polos diferentes na ação com os bebês. As ações de cuidar eram tidas como atividades obrigatórias da rotina, com muita atenção para o cumprimento dos horários de higiene, alimentação e sono dos bebês, que não careciam de planejamento, intervenções ou condições adequadas. O pedagógico, acontecia segundo as professoras, quando dava tempo, sendo reconhecido por elas como atividades planejadas (embora não fossem) e sistematizadas com produtos em forma de registros no papel.

> As 09h50min finalizam a troca, as crianças continuam dispersas pela sala com os mesmos materiais e brinquedos, algumas estão com sono, outras estão irritadas e chorosas. As professoras cuidam para que estejam sempre calçadas, não permitem em momento algum que tirem os calçados, algumas insistem. O menor bebê da turma permanece por um longo período no carrinho de bebê num canto da sala, as professoras cuidam para que as outras crianças não se aproximem dele. O rádio está ligado em uma emissora da cidade, as professoras continuam conversando entre si, sobre diversos assuntos, nada relacionado às crianças, com os olhares sempre atentos para que as crianças não se machuquem não se mordam, não se batam, estejam calçadas, com o nariz limpo. As 09h55min juntam os brinquedos e materiais e aguardam o lanche (Diário de campo, Instituição A, Berçário, 29.07.14).

> Carimbo das mãozinhas. Na sala do sono, uma educadora vai recebendo uma criança de cada vez, fecha a porta. Coloca a criança no cadeirão de alimentação, com tinta guache vermelha pinta a sua mãozinha e carimba na folha sulfite, já com o nome da criança e a data. Tem em mãos um pano umedecido com água para limpar a mão da criança cuidando para que não suje a roupa. Não houve interação da criança com o material, apenas o que foi dirigido pela professora. As outras crianças continuam na outra sala aguardando sua vez (Diário de campo, Instituição A, Berçário, 29.07.14).

[73] 4 a 18 meses.

Identificamos, nesses contextos, a compreensão de que cuidar e educar são ações indissociáveis no processo de desenvolvimento da criança. Não se percebeu, na investigação, a devida compreensão por parte dos sujeitos que tratam com as crianças, como já dissemos, que cuidado e educação caminham juntos no processo de desenvolvimento não só dos bebês, mas das crianças maiores também. A partir desse dado, fomos nos perguntando: O que é feito com os bebês em nome do seu desenvolvimento? Por que as profissionais consideram cuidar e educar como dissociáveis da ação pedagógica? O que é feito com os bebês em nome do que se diz que é pedagógico? O que é entendido como pedagógico? Onde está o planejamento do trabalho com os bebês? Qual a importância do planejamento da prática com os bebês? Qual o papel da gestão no planejamento e avaliação da ação com os bebês?

Ou seja, as ações de cuidado não são tidas como pedagógicas, tampouco são planejadas e avaliadas. Tão importante quanto discutir o lugar do ensinar na educação dos bebês, está a necessidade de se problematizar e ressignificar o lugar do cuidado na constituição da docência com os bebês, pois, não é possível que se continue a entender tal dimensão do processo educativo como menos nobre.

> O cuidado como atenção e escuta da criança é função importante da creche. O fato de ser considerado um trabalho sem prestígio ou focado na proteção relaciona-se com a ligação ao que é doméstico, feminino, vinculado também à escravatura e ao controle das populações em nosso país. Na realidade, o atendimento às crianças pequenas no Brasil esteve sempre ligado a intervenções sanitárias e higienistas que contribuíram para que a qualidade relacional do trabalho com a criança fosse tutelada e desqualificada (na perspectiva de seu corpo, suas emoções e seus afetos) (GUIMARÃES, 2011, p.43).

Dessa forma, para refletirmos sobre essa questão é necessário considerarmos a relação entre a história da educação infantil no Brasil, as políticas públicas de educação, o financiamento e a gestão da educação infantil, a formação de professores e a prática docente, pois delas derivam ações limitadas à estrutura física e material da instituição e também à concepção de cuidado, de educação, de criança e de infância.

A relação de cuidado e educação, nas instituições pesquisadas, é algo que aparece disperso. Não foi identificada a devida atenção que o cuidado merece, ainda mais se tratando de crianças tão pequenas como no berçário e maternal, como também não foi possível reconhecer uma concepção que considere o cuidar e o educar como inerentes ao processo educativo.

Como observa Guimarães (2011, p. 38), nas práticas cotidianas dentro da creche, constituem-se diversas formas de viver essas duas ações de modo segmentado: "[...] A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos", registrando e produzindo algo no papel, e "[...] Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger ou "tomar conta" da criança, numa intenção disciplinadora". Contudo, garantir que a criança não se suje, não se machuque, coma todo o alimento, durma no horário estabelecido, são ações muitas vezes higienistas, pois, como observa a referida autora, o cuidado assume essa dimensão na preservação da saúde e no estabelecimento de normas e preceitos para prevenir doenças, garantir o asseio e a limpeza.

> A dissociação dessas duas ações e os limites da abrangência de seus sentidos provocam uma série de reflexões e estudos, no movimento de redirecionar as práticas, tendo em vista viver nas creches sem dicotomizar cuidado e atenção (GUIMARÃES, 2011, p. 38).

Dentre esses estudos temos as reflexões de Tristão (2004), sobre o direito de todas as crianças pequenas de serem educadas e cuidadas sem hierarquias entre as ações, pois as duas dimensões são essenciais para a possibilidade de viver infâncias voltadas para a emancipação.

Porém, as ações de cuidado eram inviabilizadas nas práticas tidas como pedagógicas nas creches estudadas. Há uma afirmação de uma profissional, na entrevista com as professoras que merece nossa análise. Quando indagada sobre que ações e atividades são desenvolvidas com os bebês, a mesma responde:

> Quando nós conseguimos fazer uma atividade planejada a gente se realiza, tinta guache, muita tinta guache, giz no quadro ou no papel ou no chão, massinha de modelar, revista, passeio (Entrevista Professora, Instituição B, Maternal, 14/10/2014).

As ações tidas como ensino nas creches pesquisadas mostram a reprodução de atividades tidas como tipicamente "pedagógicas", as quais representam uma determinada concepção de criança e infância. Nas três instituições foi observada a presença excessiva e sem planejamento da TV e também do aparelho de som. Esses dois equipamentos eram usados na maior parte do tempo[74] nas turmas observadas, maternal e berçário, para

[74] Durante o tempo em que as crianças permaneciam na sala principal.

reproduzir repetidamente CDs e DVDs de repertórios de filmes e músicas[75] dos quais as crianças, de modo geral, já têm acesso fora da creche. Percebemos que eram usados para entreter as crianças dentro da sala, enquanto aguardavam a passagem de uma atividade da rotina para outra.

Outras atividades tidas como pedagógicas também foram presenciadas na pesquisa, tais como carimbar pés e mãos das crianças em folhas de papel ou cartolinas para confeccionar cartões do dia dos pais e das mães, a confecção de cartazes dos diversos temas como o meio ambiente, trânsito, higiene pessoal, alimentação, etc., atividades de registro dos números e das letras do alfabeto, atividades com as formas geométricas, massinhas de modelar, revistas, desenhos em cartolina no chão, livros. Nesses momentos as ações eram dirigidas pelas professoras, com participação bastante limitada das crianças.

> As professoras estão confeccionando um cartaz sobre o "Dia dos pais" que será exposto no mural. No dormitório, duas professoras recolhem as crianças individualmente, uma delas segura a criança no colo e a outra pinta seu pé com tinta guache azul; carimbam o pé da criança na cartolina, usam parte do armário como apoio. A professora está com um pano úmido nas mãos para limpar o pé da criança e calçá-la novamente. A criança não reage à atividade. Terminam de carimbar os pés das crianças, contornam o cartaz com caneta azul, escrevem o enunciado e o penduram no mural da creche (Diário de Campo, Instituição A, Berçário, 05/08/2014).

> As crianças são chamadas de uma em uma para o quarto. Na mesinha estão tinta[76] guache preta, um pincel e um rolinho de papelão, o objetivo é que a criança pinte o rolinho para montar o Saci Pererê. A professora segura a mão da criança e mostra como fazer, com cuidado para que a criança não se suje de tinta. No final do dia levarão para casa (Diário de Campo, Instituição A, Maternal, 21/08/2014).

> As professoras organizam as crianças em grupos. Um grupo permanece na sala principal com massinha de modelar, o outro grupo vai para o dormitório realizar a atividade da água. O objetivo da atividade é carimbar o dedo da criança na gota de água impressa[77] no papel. Trocam os grupos (Diário de Campo, Instituição B, Maternal, 02/10/2014).

Esses exemplos ilustram as atividades, que segundo as professoras, serviam para registrar os conteúdos desenvolvidos com as crianças. Porém, observamos que essas ações totalmente dirigidas pelo adulto revelam uma concepção de criança incapaz de criar e desenvolver atividades independentes. O cuidado excessivo com a organização e limpeza

[75] Galinha Pintadinha, Patati Patatá, Gummy Bear, Eliana, Xuxa, etc.
[76] A professora toma cuidado para que a criança não se suje e não derrame tinta pela sala, está munida de um pano úmido.
[77] A professora imprimiu em sua casa. Na creche elas têm certo número de folhas para imprimir.

da sala e das crianças revelam uma prática limitada ao ordenamento do tempo e do espaço e não com o sentido de fazer arte com prazer e alegria, explorando a imaginação e a criação da criança.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as propostas pedagógicas das instituições devem considerar a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, valorizando dessa forma a expressão artística cultural da criança. Observamos, nas atividades registradas, a busca frustrada pela presença da arte no cotidiano da educação infantil, aspecto discutido por Ostetto (2011).

A autora defende a operacionalização de repertórios ricos na educação infantil e para tanto é necessário ampliarmos as possibilidades de expressão das crianças:

> Nossa história é tramada nos tempos e espaços marcados pelas experiências compartilhadas com nosso grupo de convívio, inclusive familiar, assim como pelas referências culturais mais amplas. Pelas características de um tempo histórico, vamos elaborando sentidos e significados sobre o mundo, apropriando-nos de modos de ser, pensar e sentir (OSTETTO, 2011, p.4).

Dessa forma Ostetto (2011, p. 5) explica que como seres sócio históricos que somos, interagimos com a realidade que nos cerca, sendo afetados por relações, imagens, situações, acontecimentos, emoções:

> Então, nossos repertórios constituídos ao longo da vida, são acionados a cada encontro com o outro – pessoas, lugares, paisagens, obras, objetos, conceitos. É com eles que vamos significando o mundo, fazendo a leitura do que nos rodeia e nos acontece. Quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as "coisas do mundo", com o mistério da vida. Assim é para a arte como para todos os campos da vida humana.

Nesse sentido a autora defende a ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, "[...] assim como a necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância" (OSTETTO, 2011, p.5). Repetir os mesmos repertórios musicais diariamente ou propor limitações para as ações que envolvem as artes visuais são encaminhamentos que desvalorizam as expressões artísticas da criança:

> Aprende-se a gostar, a ver e ouvir, assim como a combinar materiais, a inventar formas, por isso um dos papéis do professor é abrir canais para o olhar e a escuta sensíveis, disponibilizando repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos), não apenas para a realização de uma atividade, mas, inclusive, cuidando do visual das salas e dos demais espaços da instituição (OSTETTO, 2011, p.6).

A disponibilização de um repertório diversificado, constantemente, permitindo o contato, chamando ao encontro, à aproximação com aquela sonoridade muitas vezes estranha, àquele enredo ou imagem incomum, ampliará as experiências e vivências da criança.

> À primeira vista, as crianças poderão negar a recepção, a fruição daqueles materiais novos. Em outras oportunidades, é provável que nem mesmo solicitarão para ver, ouvir, cantar ou manusear. Para que a escolha se faça, é imprescindível disponibilizar acervos que, como dizíamos, ampliem as relações das crianças com o universo artístico-cultural e, com isso, ampliem suas possibilidades de criação (OSTETTO, 2011, p.7).

Para isso, consideramos, assim como Ostetto (2011), que o planejamento exige a valorização do tempo, pois, quantas vezes na creche ou pré-escola, o professor chega submetido ao tempo, seguindo em direção contrária à calma que acolhe a imaginação, o sonho e a criação? "[...] Ah! O tempo do tic-tac-tic-tac que passa apressado, rouba o momento do devaneio, da entrega, impede a construção do olhar sensível" (p.7).

O desafio, para o professor na educação infantil, está em transformar "[...] o tempo que corre e nos escraviza (em busca de um produto final), em um tempo suspenso, pausado (entregue ao processo), que permite às crianças o pensar e fazer" (p.7). Ou seja, a arte requer essa outra qualidade de tempo e de espaço também.

O uso excessivo de cantigas repetidas no cotidiano chamou atenção, pois foi possível perceber que através dessas, as crianças já se posicionavam para a próxima tarefa, sendo seu objetivo anunciar e organizar as crianças para a ação seguinte. Nas turmas do maternal, em que as crianças já saem da sala para a alimentação e uso do banheiro, observou-se a rigidez em organizar filas para entrada e saída, como forma de manter a ordem e controlar as crianças para que não se desviem no caminho e parem para brincar, rir, se tocar, gritar, tagarelar, ser criança.

As observações das práticas aqui descritas revelam a estrita relação entre estrutura física e material da creche, formação e concepção de infância e educação infantil por parte do professor, gestão e planejamento de conteúdos e atividades pedagógicas para bebês.

> Há dificuldades, por exemplo, quando tem bastante criança a gente atende mais eles do que desenvolve uma atividade, tem dias que não tem como aplicar atividades pelo número de crianças, às vezes pela agitação deles, tem que cuidar pra eles não se machucarem, não se arranharem, não morderem, por isso que é difícil, então é flexível, porque as vezes a gente prepara uma atividade mas não consegue desenvolver, então a gente troca, ou faz a estimulação ou traz brinquedos diferentes, coisa que a gente acha que vai ajudar a resolver naquele momento (Entrevista Professora, Instituição A, Berçário 09/09/2014).

> Na verdade é mais assistencial, troca, alimentação, a gente consegue fazer só a rodinha e eu acho que é um grande avanço porque muitos CMEIs ainda não conseguem fazer, a gente consegue contar uma estorinha ou outra, às vezes, uma vez por mês eles são tirados pra fora da sala (Entrevista Professora, Instituição C, Berçário, 28/10/2014).

Novamente a dicotomia cuidar e educar presente na concepção das professoras, o que reforça a ideia de que ensinar é uma atividade que precisa ser registrada no papel. Além disso, como podemos pensar que uma criança que fica de 8 a 10 horas na instituição saia da sala para a parte externa "uma vez por mês"? Situações assim evidenciam a condição de confinamento vivida pelas crianças e naturalizada pelas professoras.

Sobre a invisibilidade do cuidado nas práticas pedagógicas das creches, concluímos que, conforme o que a realidade nos revelou, o cuidado ganha um estatuto menor porque é vivido de forma mecânica, instrumental e higienista. Porém, de acordo com Guimarães (2011), é possível considerar a emergência de outras experiências de cuidado nas relações. Em seu estudo, a referida autora buscou compreender o cuidado como uma forma menor de educação, mas não no sentido de desqualificação, mas sim na perspectiva de possibilitar a invenção de um modo alternativo de estar com as crianças, percebê-las e afetá-las.

> Trata-se se uma condição menor de educação diferente do modelo dominante, desafiadora das práticas instituídas, podendo criar um novo modelo de escuta, ver e relacionar-se com as crianças, num caminho humanitário e ético (GUIMARÃES, 2011, p.43).

Nesse caminho, consideramos que o cuidado amplia as possibilidades da educação, pois assim como Guimarães (2011, p. 48) compreendemos que à medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplina e controle dos corpos, como atividades imutáveis da rotina, para colocá-lo na esfera da existencialidade, "[...] ele contribui na concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada". E é nessa troca que o bebê aprenderá um modo de cuidar humanizante, que inclui o comer, o brincar, o dormir, etc.

Nesse caminho, o profissional deverá compreender que as ações de cuidado não se restringem intervenções instrumentais do adulto para com a criança, "[...] mas dizem respeito à criação de práticas do adulto para com ele mesmo, que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche como um todo" (GUIMARÃES, 2011, p.49). Dessa forma, o desafio que se coloca aos profissionais que trabalham com as crianças pequenas é a disponibilidade pessoal para transformar sua prática cotidiana de cuidado em ações de atenção e integração consigo e com o outro. Visto dessa maneira, o cuidado se constituirá como função fundamental na creche e na vida dos bebês e de crianças bem pequenas, o que certamente ganhará novo *status* nas práticas pedagógicas e requalificará as ações cotidianas das profissionais.

4.9 Brincadeiras no berçário e ausência de relações e objetos

Sobre as atividades de brincadeira no berçário compreendemos que estas também devem estar presentes no planejamento e devem ser compreendidas como uma constituição social da qual também dependerá o desenvolvimento da criança. Porém, como observa Prestes (2011), é comum ouvirmos a expressão de que a criança aprende brincando, assim como é comum percebermos nessa expressão certa desvalorização da infância e dos espaços de educação infantil: "[...] Se as atividades lúdicas são as atividades de diversão o que teria a ver com a atividade intencional de ensinar, aprender e desenvolver?" (PRESTES, 2011, p.3). Diante dessa questão a autora toma como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural para refletir sobre a relação da brincadeira com o desenvolvimento infantil:

> Na abordagem histórico-cultural soviética, a brincadeira de faz-de-conta é uma das atividades-guias da criança. A expressão "atividade-guia" não significa que seja a atividade que mais tempo ocupa ou que seja a mais importante ou que é a única presente naquela etapa do desenvolvimento. É guia porque, em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. Cada atividade guia surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, numa relação dialética (PRESTES, 2011, p.2).

Desta forma a referida autora explica que a teoria histórico-cultural de desenvolvimento distingue diferentes atividades guias que são específicas a cada período do desenvolvimento infantil.

A primeira atividade que vai guiar o desenvolvimento do ser humano recém-nascido é a relação ativa com os adultos e com aqueles que estão ao seu redor pois é a partir dela "[...]que o bebê vai conhecendo o mundo" (PRESTES, 2011, p. 3). Nessa relação, o adulto pode assumir o papel de primeiro brinquedo, de primeiro "objeto" que a criança pode tentar dominar e colocar sob seu próprio controle.

Também Bondioli (1998, p. 215) ao refletir sobre a brincadeira no berçário, considera primeiramente a relação do adulto como brinquedo ao observar que a criança de poucos meses permanece a maior parte do tempo no berço, quase sempre deitada, o que não lhe permite uma ampla visão do mundo ao seu redor.

> Nessas condições, o que mais desperta interesse na criança, quando se encontra acordada, parece ser o rosto humano pelas suas características de mobilidade e expressividade que o diversificam e o destacam em relação aos outros objetos do ambiente. Assim como a mímica facial, os gestos e os movimentos do adulto também atraem a atenção do bebê, em virtude da intencionalidade comunicativa que apresentam. Isso depende do fato de que, quando os adultos interagem com as crianças, o seu comportamento é fortemente influenciado por aquilo que a criança fez, faz ou irá fazer.

Dessa maneira, concebemos assim como a autora, que se o adulto é o primeiro brinquedo, o único objeto com o qual a criança pode experimentar o seu próprio poder, então as primeiras brincadeiras devem ser constituídas por situações felizes compartilhadas por adulto e criança.

Como segundo aspecto da brincadeira nos bebês, Bondioli (1998, p. 215) considera o corpo como brinquedo ao observar que "[...] brincar com o próprio corpo constitui a fase inicial da atividade lúdica na criança". Sobretudo, segundo a autora, a sucção a vácuo que é reforçada por todas aquelas situações prazerosas dos rituais cotidianos como a troca de fraldas, a nutrição, o banho, nas quais a criança é acariciada, tocada. Decorrem dessas situações novas combinações corporais que junto ao esquema da sucção são experimentadas pela criança e inseridas em esquemas lúdicos.

> Logo que a criança for capaz de sentar de maneira apropriada, embora o prazer da sucção permaneça por muito tempo preponderante, e cada objeto, logo que segurado, é levado para a boca, ela é induzida progressivamente a prestar atenção às suas próprias mãos e a observar as diferentes perspectivas que os objetos assumem quando segurados e vistos por ângulos diferentes (BONDIOLI, 1998, p.217).

A mudança de interesse da boca para a mão, que permite um melhor domínio da realidade exterior, marca a passagem da fase na qual o interesse da criança refere-se preferencialmente às pessoas e aos objetos: "[...] a criança começa a prestar atenção a tudo aquilo que está ao alcance de suas mãos, a tudo aquilo que é possível fazer com as mãos" (BONDIOLI, 1998, p.217).

De acordo com Prestes (2011, p. 3), assim que o bebê ganha certa independência e consegue por conta própria pegar e manipular objetos surge um novo conflito que gera a nova atividade-guia:

> A criança não depende mais apenas do adulto para pegar e significar os objetos; deseja manipulá-los com autonomia e começa a separar a palavra do objeto, generaliza. Em suas ações, uma simples conchinha pode virar uma jujuba.

O objeto, segundo Bondioli (1998, p. 218), é o terceiro aspecto da brincadeira nos bebês. Para a autora, entre os 4 e 8 meses, o jogo estende-se do próprio corpo para os objetos alcançáveis, onde "[...] a criança procura repetir uma ação realizada casualmente como: bater, golpear, balançar". Dessa forma, o jogo da curiosidade torna-se prevalente, pois há uma incessante experimentação das propriedades dos materiais, dos objetos e das ações apropriadas, uma vez que a criança se esforça para penetrar nos mistérios das coisas:

> A descoberta da permanência do objeto e a do uso do objeto como instrumento, são aquisições que caminham no mesmo ritmo, juntamente com uma outra série de jogos que são centrais para a criança aproximadamente no final do primeiro ano de idade: os jogos do tipo "esconder e achar", que consistem em fazer desaparecer e aparecer objetos. Fazem também parte dessa categoria as atividades de "colocar dentro" e do "tirar para fora" e os jogos sociais como o do esconde-esconde (BONDIOLI, 1998, p.218).

Depois de algum tempo, de acordo com o estudo de Prestes (2011, p. 4), um novo conflito toma o lugar do simples desejo de manipular objetos, sendo que a imitação do mundo adulto é a terceira atividade guia do desenvolvimento da criança:

> A vontade de fazer o que os adultos realizam, participar diretamente do mundo dos adultos faz a criança inventar uma situação imaginária e brincar daquilo que gostaria de fazer na vida real. Impedida de vivenciar a situação real, a criança inventa o faz-de-conta e os objetos, que no início servem de apoio para a invenção da brincadeira, começam a exercer um papel secundário.

Pode não haver o brinquedo, destaca a autora, mas surge a brincadeira que, a partir dos dois anos, vai guiar o desenvolvimento psicológico infantil:

> A brincadeira de faz-de-conta é um campo de liberdade da criança. Nela, a criança pode ser tudo que imaginar. Mas sua liberdade, segundo Vigotski, é ilusória, já que, ao se envolver numa situação de faz-de-conta, imitando a vida real, segue regras sociais das quais toma consciência ao brincar (p.4).

O faz de conta também é outro aspecto considerado por Bondioli (1998) na brincadeira das crianças pequenas. A autora observa que entre os 15 e os 21 meses há uma transformação na qual a criança realiza ações sobre objetos imaginários ou então dá um significado incomum a um objeto conhecido, sendo "[...] as primeiras formas do jogo simbólico, a ação do "faz-de-conta", o uso não literal dos objetos" (p.220).

Segundo a autora, as interpretações simbólicas no sentido forte do jogo infantil mostram como a criança, em torno dos dois anos de idade, não está somente empenhada no conhecimento e na descoberta do mundo dos objetos, mas procura controlar e elaborar, através dos meios de que dispõe o seu mundo interior, sentimentos, afetos e medos que ainda não é capaz de reconhecer e identificar.

> Desse ponto de vista, o jogo de faz-de-conta é uma maneira de exercitar e testar o próprio Eu, seja atribuindo algumas de suas partes a outros (brinquedos, colegas), seja imaginando ser um outro, experimentando, assim, diversas possibilidades de ser (BONDIOLI, 19998, p.221).

Dessa forma, Bondioli (1998, p. 213) toma o jogo como elemento espontâneo no comportamento da criança, condição que não deve fazer com que se esqueça que o espaço do jogo é, desde o início, um espaço que se constrói, "[...] uma experiência que se adquire enquanto compartilhada, que se enriquece através da incorporação de modelos "culturais" participados". Assim, a autora destaca as características do jogo infantil dentro das possibilidades educacionais da brincadeira:

> O jogo é uma atividade automotivada (que pode ser compartilhada, mas não imposta) - desde o início, o jogo possuí uma qualidade social de alegre troca entre adulto e criança na qual, através de adaptações recíprocas, descobrem-se significados compartilhados – aspectos cognitivos e afetivos são estritamente entrelaçados no jogo (p.221).

A autora conclui, dessa forma, que a qualidade do jogo não se detém exclusivamente às características que o diferenciam de outros espaços da experiência infantil, mas também nas suas possibilidades educacionais.

Diante dessas reflexões, consideramos que a brincadeira, assim como o cuidado, constitui-se em ações que devem ser contempladas no planejamento pedagógico do berçário e do maternal, por meio de estratégias que enriqueçam as experiências de cada criança.

> A cumplicidade que se cria entre adulto e criança que brincam juntos não possui somente o efeito de oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores, em relação àquela que poderia experimentar sozinha ou com os colegas, mas também permite ao adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida (BONDIOLI, 1998, p.227).

Porém, consideramos que para isso o adulto primeiramente precisa estar disponível, ou como nos convida Prestes (2011, p. 4), é preciso aprofundar o debate sobre a relação entre a brincadeira de faz de conta e o lúdico: "[...] Se o lúdico é um momento de distração ou passatempo, conforme nos diz La Boétie[78], não estaríamos reduzindo o verdadeiro significado dessa importante atividade infantil?". Ou seja, devemos pensar na brincadeira como uma atividade em que a criança aprende e se desenvolve. Considerando que hoje as crianças estão sendo cada vez mais cedo inseridas em espaços coletivos de educação, um grande desafio surge para todos que trabalham em creches e pré-escolas:

> A brincadeira de faz-de-conta, como campo de liberdade da criança não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos. Para exercer seu papel de atividade-guia a brincadeira de faz-de-conta precisa ser levada a sério, pois desempenha um papel de suma importância em determinada etapa da vida da criança (PRESTES, 2011, p.4).

Para isso, é imprescindível que o professor tenha pleno conhecimento do desenvolvimento infantil, do que acontece com o bebê nesse período e quais as mudanças ocorridas nessa faixa etária. Dessa forma, o papel do trabalho educativo deve operar, precisamente, na atividade da criança e em sua consciência. Assim, concebemos que planejar, registrar e avaliar a prática educativa é de extrema relevância, pois o ensino se dará como resposta no processo de desenvolvimento dos bebês.

[78] LA BOÉTIE, Etienne de. Discurso da servidão voluntária. Tradução Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

Acompanhando a análise acerca da invisibilidade do cuidado nas creches pesquisadas constatamos que as brincadeiras também tinham um lugar secundarizado nas práticas, aparecendo de forma improvisada e dependente da rotina, sem suporte pessoal ou material. Os jogos, brinquedos e brincadeiras fizeram-se pouco presentes, sendo também raros os momentos de acesso aos espaços externos das instituições, como parque e pátio. Não foi presenciado, durante as observações nas três instituições, nenhum momento das turmas do berçário fora da sala. As turmas do maternal tinham acesso ao parque de forma restrita, pois dependiam dos horários estabelecidos na rotina e do uso pelas outras turmas da creche, mesmo sendo um dever das instituições assegurar os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição.

Como foi visto neste estudo, a importância da brincadeira como atividade guia no desenvolvimento da criança, pois na atividade lúdica a passagem de situações concretas para a esfera do pensamento se dá pelo brinquedo e/ou brincadeira. Conforme nos ensina Vigotski (1996), é na brincadeira que a criança transforma suas necessidades e amplia sua consciência. É na brincadeira que a imaginação, o faz-de-conta, a imitação e a compreensão da vida real se constituem e se transforma no mais alto nível de desenvolvimento infantil. Somente nesse sentido ela pode ser considerada uma atividade condutora do desenvolvimento da criança.

A brincadeira foi vista, nessas instituições como uma ação mecânica da criança e que por isso não havia necessidade de ser planejada nem avaliada, pois "a criança brinca o tempo inteiro" (PROFESSORA, BERÇÁRIO, INSTITUIÇÃO C, 23/10/2014). Com o propósito de reconhecer o lugar da brincadeira nas práticas das professoras, indagamos sobre o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os bebês e como e quando ele era organizado, do qual obtivemos a seguinte resposta que ilustra as situações observadas:

> "Existe, na hora atividade, no início do ano nós conseguíamos realizar, mas da metade do ano pra cá houve alguns transtornos com cinco professoras que saíram do CMEI, antes era semanal, agora é só uma horinha uma vez na semana quando a gente consegue ir, no ano passado era muito bom, nós tínhamos as volantes e nós conseguíamos fazer a hora atividade um dia todo com todas as professoras da sala, então nós fazíamos a parte teórica, montávamos as atividades, brincadeiras, músicas, estórias, materiais, confeccionávamos os brinquedos, era o ideal, nós desenvolvíamos o tema, mas agora está bem difícil, não tem material e a gente tem que se virar de última hora com o que tem" (Professora, Instituição C, Maternal, 07/11/2014).

Esse fato, como dissemos, foi identificado nas três instituições. Não se planejavam as brincadeiras, primeiro sobre a justificativa de que não tinham tempo para realizar a hora atividade pela falta excessiva de algumas professoras, o que impossibilitava a saída da sala, segundo pela falta de materiais. Também questionamos sobre que ações e atividades eram desenvolvidas com os bebês:

> São mais atividades de estimulação corporal, massagens, leitura de estórias, cantigas de roda e brincadeiras. Dentro dos projetos as educadoras procuram adaptar os temas para trabalhar com os bebês (Diretora, Instituição A, 10/09/2014).

Não foi o que presenciamos, mas sim um conceito de brincadeira a partir dos poucos brinquedos disponibilizados para as crianças em sala enquanto aguardam a passagem de um momento da rotina para outro. A situação a seguir ilustra esses momentos:

> 9h00-9h50 Brincadeiras. Permanecem na sala, uma professora traz um lençol para embalar as crianças anunciando que: "só vai no balanço quem está quietinho". Começam a balançar as crianças, elas querem mais, a professora diz: "ah, pensou que eu ia balançar o dia inteiro? Lá na tua casa você pede pra sua mãe". Outra professora está sentada com as crianças no colchonete, insiste para que fiquem sentadas: "não saiam do lugar, senão não vão no balanço", algumas querem dançar, pois tem música tocando na sala. Não há entusiasmo em balançar as crianças, (estão mesmo é entretendo-as até dar a hora do lanche). Finalizam a brincadeira do balanço e entregam carrinhos de brinquedo para as crianças: "cada um pega um carrinho e vai brincar no seu cantinho", ordena a professora. As crianças estão amontoadas no meio da sala, há pouco espaço para brincar em meio ao colchonete que ocupa metade do espaço, os quatro cadeirões de alimentação, o balcão que ocupa uma parede inteira e os outros brinquedos permanentes na sala. Nesse momento as duas professoras em pé encostam-se no balcão conversam por um longo período sobre a professora que está de atestado médico, uma delas diz: "eu também, se eu fosse lá na emergência hoje eu não viria". Algumas crianças prestam atenção na conversa. A lactarista vem auxiliar. As crianças estão entre os cadeirões. A bebê deitada no colchonete está com sono, não consegue dormir, há muito barulho na sala, as crianças passam por cima dela, ela chora. Nesse momento as professoras vão revistando as fraldas de cada uma e trocando quem necessita. São 09h30min e as crianças já se dispersaram dos brinquedos, não querem mais, tiram os calçados, fazem birra e estão irritadas umas com as outras, algumas estão com sono. A professora aponta para um menino que empurra a colega e diz: "você também quando estiver abrindo a boca, vai vir alguém te "cacetear", aí eu quero só ver". A diretora bate na porta convocando todas para uma reunião em sua sala, pede que vá de uma em uma para não "tumultuar", elas ficam preocupadas. As 09h50min, a lactarista começa a juntar os brinquedos e

> as professoras colocam as crianças sentadas no colchonete, anunciando: "é hora do lanche, senta lá Pedro, você quer lanche? Então coloque a meia no pé, quem não estiver sentado não vai ganhar lanche" (Diário de Campo, Instituição A, Berçário, 31/07/2014).

A brincadeira do lençol, mesmo que improvisada e controlada, trouxe um momento de alegria, prazer e descontração entre as crianças, pois elas saltavam, davam pulos de alegria aguardando a sua vez. Infelizmente não se observou entusiasmo por parte das professoras, que estavam muito mais preocupadas com a falta da outra professora do que com a brincadeira das crianças. Compreendemos que isso acarretaria mais trabalho para elas durante o dia, mas não se deve por isso justificar a falta de compreensão da importância da brincadeira como identificado na presente situação.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo situações que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. O documento ainda registra a importância de observar as brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, a fim de intervir de forma criativa.

O tempo dos bebês em sala e a limitação do ambiente nas instituições contradizem o exposto nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) onde se concebe que a criança deve cada vez mais apropriar-se do ambiente e as áreas de brincadeira precisam oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil.

Segundo os Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) defende-se uma perspectiva educacional que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos. Atenta-se também para a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia, atividades que se tornam especialmente relevantes se considerarmos que as crianças ficam em espaços internos às construções na maior parte do tempo em que se encontram nas instituições de educação infantil. Dessa forma, sugere-se no referido documento que as instituições ofereçam condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos.

Bondioli (1998) observa que após a reavaliação do jogo como modalidade fundamental de aquisição e organização da experiência das crianças pequenas, "[...] encontrável em cada contexto cultural e até no mundo animal" (p.212), derivou-se a ideia de que haja uma relação entre jogo e possibilidades evolutivas. Conforme a autora, a partir daí foi delineando-se uma pedagogia do jogo que casava bem com uma concepção de maturação do crescimento, do tipo: "[...] deixem as crianças brincarem e certamente seu desenvolvimento motor, lingüístico, intelectual e social melhorarão" (p.212).

A partir dessa ideia, existe o risco, como observa a autora, de querer considerar jogo como manifestação infantil ou, ao contrário, de pensar que se pode transformar em jogo cada situação de experiência das crianças pequenas. Por isso, Bondioli (1998) sugere a necessidade de delinear uma sequência evolutiva do jogo de zero a três anos que esclareça, para cada etapa considerada, o entrelaçamento entre criança, objetos, pessoas no jogo, e evidencie a inter-relação entre aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Encontramos nas creches, uma concepção de brincadeira subordinada à rotina conforme demonstra o relato a seguir. Diante da pergunta sobre como a rotina era organizada, uma das respostas foi a que segue:

> As 7:30hs os bebês chegam, 8:30hs é o mamá, a partir do momento que eles chegam a gente troca a roupa deles, troca a fralda, entre 8:30hs e 9:30hs é o pedagógico, 9:30hs nós temos a papinha, das 9:45hs as 10:45hs nós temos as brincadeiras na sala, depois o almoço, as 11:00hs é o sono, eles dormem até 13:30hs, entre 14:00hs e 14:30hs eles mamam, depois é só brincadeira até a janta e a saída (Entrevista Professora, Instituição C, Berçário, 29/10/2014).

Observamos que na prática a qualidade das brincadeiras ficava comprometida, pois os bebês permaneciam em sala dispersos com os poucos brinquedos que tinham, ou seja, faltava suporte tanto em termos de interação quanto de objetos ofertados.

Durantes os meses que permanecemos nos CMEIs[79] presenciamos que os bebês ficavam fechados em sala o dia todo, ou seja, não acompanhamos nenhum passeio das turmas do berçário nos outros espaços das instituições, o que para nós é um dado preocupante. Isso evidencia muito mais do que a limitação das professoras em planejar as brincadeiras e a falta de materiais, uma vez que revela uma concepção de criança passiva e de educação assistencialista, com a naturalização das situações do cotidiano. A atmosfera

[79] De julho à novembro de 2014.

vivenciada transmitia a sensação de enclausuramento, tanto para as crianças como para as professoras, sofridas com o desprestígio da profissão e a falta de motivação para ir além das condições dadas.

Segundo Bondioli (1998) a brincadeira planejada pelo adulto deve ser determinada pela qualidade das estratégias e dos dispositivos colocados em prática, a fim de facilitar e enriquecer, no sentido social e cognitivo, a experiência lúdica de cada criança. Para isso, o profissional, independente das condições físicas estruturais, deve estar disponível no contato com a criança a partir da brincadeira, a qual deverá ser, como vimos, bem planejada e avaliada de acordo com as aquisições prévias no desenvolvimento dos bebês.

> A cumplicidade que se cria entre adulto e criança que brincam juntos não possui somente o efeito de oferecer à criança uma gama de possibilidades lúdicas posteriores, em relação àquela que poderia experimentar sozinha ou com os colegas, mas também permite ao adulto a redescoberta de aspectos de sua infância esquecida (BONDIOLI, 1998, p.227).

Como conhecer as crianças, compreender seus desejos, sem um efetivo contato com elas? Assim, Bondioli (1998, p. 227) propõe que a redescoberta, a compreensão, o reconciliar-se com a própria infância talvez seja um aspecto central para ampliar a qualidade das mediações nos jogos infantis:

> Pois, sem a identificação da realidade infantil torna-se difícil, se não impossível permitir, facilitar, potencializar também nas crianças aquele relacionamento satisfatório e criativo com o mundo que é ativado pela dimensão lúdica.

Reiteramos dessa forma o lugar da brincadeira no mundo infantil, pois conforme Mudado (2008, p. 21),

> O mecanismo psicológico presente nessa ação, ou não ação, exigida pelo papel, inclui não só a imitação do modelo como também a verificação comparativa da imitação, uma reflexão sobre a sua própria atuação por meio da auto-observação. Mas não só. O controle das representações é exercido pelos "parceiros da brincadeira" que potencializam a eficiência na representação do papel. O conteúdo dos jogos protagonizado evolui com o pensamento para a compreensão das regras de relação entre as pessoas e se convertem, pela brincadeira, em uma fonte do desenvolvimento moral da criança. É essa "tensão" entre a sujeição às regras e à renúncia à ação impulsiva que produz a satisfação na brincadeira.

Ainda segundo Mudado (2008, p. 21), considerar o mundo infantil como um "mundo-de-pernas-pro-ar" não só prejudica o desenvolvimento intelectual da criança como não contribui para ele, “[...] uma vez que na própria criança existe a aspiração de criá-lo para si, assim, às avessas para se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real”.

> Se, no início do desenvolvimento, a ação sobre os objetos domina a brincadeira impulsionada pela representação dos papéis, posteriormente, quando a criança entende e percebe as relações e funções sociais, são os significados que passaram a dominar a ação (MUDADO, 2008, p.22).

Visto dessa maneira, é preciso compreender que a aquisição e apropriação por parte da criança dos significados dos objetos levam ao desenvolvimento do pensamento abstrato, enquanto a aquisição e apropriação dos significados da ação trazem como consequência o desenvolvimento da vontade, “[...] partindo não de uma moral idealizada, mas de uma moral na ação pela capacidade de fazer escolhas conscientes” (MUDADO, 2008, p.22). Nesse sentido, torna-se tão importante nosso papel na docência com as crianças pequenas, o que exige tomar consciência da ação dos bebês no processo de seu próprio desenvolvimento e do diálogo que é imperioso estabelecer com eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado na proposta desse estudo, o contexto das instituições de educação infantil públicas em Guarapuava-PR e sua prática pedagógica com os bebês justificam o interesse pela reflexão e investigação da rotina com essas crianças.

Investigar sobre a organização e o desenvolvimento da rotina nas creches revelou o ordenamento dessas sobre as atividades desenvolvidas com as crianças, sobre os adultos e suas ações. A rotina, nessas instituições, segue a organização elaborada pela Secretaria Municipal de Educação na qual, adultos e crianças estão presos à sua operacionalização de forma rígida e inflexível. Decorrem dessas as práticas observadas no cotidiano das turmas do berçário e maternal, restritas aos cuidados de alimentação, higiene e sono das crianças. Mesmo dentro das limitações dessa rotina, a investigação revelou a posição dos bebês enquanto atores sociais no ambiente coletivo das turmas observadas.

Estar com os bebês no cotidiano das instituições reforçou a compreensão de que essas crianças são atores no seu processo de desenvolvimento, pois através de uma ativa comunicação com seus pares e com tentativas às vezes frustradas com os adultos que com eles tratavam, observamos suas "cem linguagens" (MALAGUZZI, 1999). Seus modos de dizer evidenciavam que o corpo reclamava seus direitos ao cuidado e educação, que ficavam felizes e envolvidos nas poucas brincadeiras presenciadas. Em muitas outras vezes, contudo, eram mal compreendidos, faltava-lhes atenção e escuta sensível do adulto, eram negligenciados. Assim, ressalta-se novamente a necessidade, como nos convida Nornberg (2013, p. 110), de ampliarmos nossos conceitos sobre as crianças pequenas:

> É possível ampliar o pensar sobre a forma e a força das relações que os bebês estabelecem entre si, principalmente quando, ao se olharem e trocarem gestos e risos, criam e aprendem entre si formas de comunicação. Se, com cuidado, segue-se observando-os, na continuidade dessa ação que os bebês passam a produzir e que geralmente é expandida ao coletivo, percebe-se que tais criações são reproduzidas como ações que demonstram familiaridade, similaridade, proximidade, reconhecimento.

Com isso almejamos que o professor de bebês construa sua prática a partir de um olhar sensível ao mundo dessas crianças, ao que elas nos dizem do seu mundo e de seus modos de ser. Um professor enquanto sujeito crítico-reflexivo que reconhece a dimensão política e educativa de seu fazer na implementação da qualidade na educação de crianças tão pequenas.

Não apenas os bebês revelaram-se como silenciados ou invisíveis no contexto das instituições, mas também as profissionais, dado o contexto de desvalorização da profissão e negação de sua participação no trabalho coletivo de organização de seu fazer pedagógico, apareceram como meras executoras de uma rotina como dado externo. Assim, por ora reconheceram-se como imobilizadas pela gestão, tanto institucional como municipal, mas ao mesmo tempo a maioria tempo não esboçou interesse em pensar a rotina de forma mais viva e dinâmica, enfim, significativa para as crianças. Em suas falas, ficaram evidentes os enormes desafios enfrentados cotidianamente com a falta de materiais, o grande número de crianças por sala, a sobrecarga de tarefas.

Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), a intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de educação infantil. Pois, ao se tratar de crianças tão pequenas como os bebês, é necessário captar suas especificidades antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas. Assim, interpretar desejos e motivações são habilidades que os profissionais da educação infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, a forma de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças.

Porém, a investigação revelou que não é somente a posição do professor que define a qualidade da educação infantil com crianças tão pequenas, mas também o descompasso entre o estabelecido nos documentos orientadores e o que se apresentou na prática. Dessa forma, a realidade observada é considerada nessa pesquisa como resultado de um movimento mais amplo que toca dimensões políticas de financiamento e funcionamento das instituições de educação infantil públicas no Brasil. São influentes nas ações observadas na prática com bebês, as relações entre a gestão pública municipal de educação infantil, a concepção de educação, infância e criança, a estrutura física e material, a formação das professoras e as condições de trabalho, as relações profissionais e sócio-afetivas entre os sujeitos das creches e o lugar das famílias das crianças nas instituições. Assim, reconhecemos que a prática observada no campo da pesquisa é resultado da inter-relação dessas questões que se articulam entre si. Os aspectos analisados no capítulo 4 mostram a potencialização e influência de diversas questões na configuração da realidade em questão.

Frente aos resultados, a presente pesquisa indica que ainda muito há a se investigar acerca da temática da rotina com bebês, pois consideramos que a prática diária na creche não pode ser assentada em padrões de inflexibilidade e homogeneidade. Ao contrário, "[...] a educação para as crianças de pouca idade aqui defendida é aquela que afasta as dicotomias e binarismos impostos pela sociedade e entende que a criança é um ser completo e indivisível" (BARBOSA, 2006), com necessidades e ritmos biológicos e afetivos distintos.

Ainda diante dos resultados da pesquisa reconhecemos que vários são os desafios para garantir um trabalho de equidade e qualidade com as crianças dessa faixa etária, como a finalidade da educação nesse nível de ensino, um currículo específico para os bebês e crianças pequenas, as características do trabalho docente com essas crianças, a garantia de vagas nas creches, enfim, "[...] o desafio da construção de políticas da educação nessa faixa etária nas quais as crianças pequenas tenham centralidade nas proposições" (GOBBATO, 2011, p.15). Dessa forma estaríamos superando a concepção que ainda predomina na educação infantil brasileira de um espaço de "guarda dos bebês" (GOBBATO, 2011), guiando práticas de cuidado e educação que pouco têm a oferecer aos pequenos aos desconsiderá-los como sujeito ativo no seu desenvolvimento.

Como limite desse trabalho e sinalização para futuras investigações, reconhecemos que é preciso dar voz aos bebês, estar atentos ao que os pequeninos nos dizem, numa relação ética que exige sensibilidade, disponibilidade, escuta, observação, atenção e respeito, pois, é nessa troca que o adulto encontrará as formas de "cuidado consigo e com o outro" (GUIMARÃES, 2011), no tempo e no espaço da criança. Além disso, além de reconhecer como é a rotina com os bebês nas instituições de educação infantil, é preciso investigar os argumentos, justificativas e entendimentos em que estão ancorados os encaminhamentos das equipes gestoras e a posição dos professores frente às práticas com essas crianças.

REFERÊNCIAS

AMORIM, K. S. et al. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.109, p. 115-144, março/2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a06.pdf Acesso em: 15 de abr. de 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427/1425 Acesso em: 13 de jun. de 2015.

ANOLLI, L.; MANTOVANI, S. Além da creche: o tempo para as famílias. In. BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ARCE, A.; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, pp. 187-203.

ARCE, A.; SILVA, J. C. É possível ensinar no berçário? O ensino como eixo articulador no trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade). In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, pp. 163-185.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 15 de ago. de 2013.

_____. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2000. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48685/30326. Acesso em: 15 ago. de 2013.

_____. **A rotina nas pedagogias da educação infantil:** dos binarismos à complexidade. Minas Gerais, Anped, 2001. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 15 ago. de 2013.

_____, M. C. S.; FOCHI, P. S. **O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas**. Rio Grande do Sul, IX Anped Sul, 2012. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 26 de agosto de 2013.

BARRIÈRE, M. et al. Momentos de conflito. In: STAMBAK, M. et.al. **Os bebês entre eles:** descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, pp. 151-190.

BASTOS, M. H. C. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1975-1887). In: MONARCHA, C (Org.). **Educação da Infância Brasileira (1875 -1983)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, pp.31-80.

BERTOLINI, C.; CRUZ, I. B. Um ambiente para explorar. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006, pp. 149-150.

BONDIOLI, A. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In. BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, pp. 212-227.

BONOMI, A. O relacionamento entre educadores e pais. In. BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, pp. 161-172.

BRASIL. Lei n. 2.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 1961.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 8.069, de 13 jul. de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1999.

_____. **Projeto Curricular para a Modalidade de Berçário** - Resolução CEB, n° 1 de abril de 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, vol. 1, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 23 de set. de 2014.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, pp. 32-42.

CARVALHO, A. M. A. O incrível bebê. In: CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Orgs). **Aprendendo com crianças de zero a seis anos**. São Paulo, Cortez, 2012, pp. 89-115.

COUTINHO A. M. S. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. **Zero a seis,** Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, Centro de Ciências da Educação – UFSC, v. 11, n. 19, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br Acesso em: 10 de fev. 2015.

_____. O corpo e a ação social de bebês na creche. **Poiésis**, Revista do programa de Pós-Graduação em educação – mestrado. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, v. 4, n. 8, p. 221-233, Jul./Dez. 2011. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/791/734. Acesso em: 15 de mai. de 2015.

_____. A prática docente com bebês. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano XI, n.35, abr./jun. 2013. Disponível em: www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/8569/a-pratica-docente-com-os-bebes. Acesso em: 10 de jul. de 2013.

CHAVES, M.; REIS, C. N. dos. **A organização do tempo e do espaço:** contribuições para a aprendizagem das crianças na educação infantil. Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: www.dfe.uem.br/textos/tcc. Acesso em 21 de ago de 2013.

DAGNONI, A. P. R. **As rotinas com os bebês e a organização da prática docente**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUC Curitiba, 2011. Disponível em: www.educere.bruc.com.br. Acesso em: 11 de jun de 2014.

_____. **As rotinas no berçário**. O banho é a pior hora? IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul, UCS Caxias do Sul, 2012. Disponível em: www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/. Acesso em: 11 de jun de 2014.

DELGADO, A. C. C.; MARTINS FILHO, A. J. Dossiê: Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação. **Pró-posições**, São Paulo, v.24, n.3 (72), set./dez. 2013. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 15 de mai de 2015.

DUARTE, F. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. 2011. 288f. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina-Florianópolis, 2011.

FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2003, pp.63-100.

FERNANDES, M. Z. **Bebê e criança pequena**: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011. Disponível em: www.ppge.ufpr.br. Acesso em: 15 de mai. de 2015.

FREITAS, M. C. de. KUHLMANN JR., M. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. & FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância/ tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GHEDIN, E. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, pp. 57-76, 2004. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br Acesso em: 19 de set. 2015.

GONÇALVES, F. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche**: uma análise da produção científica recente. 2014. 202f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina-Florianópolis, 2014.

GONDRA, J. G. A emergência da infância. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.26, n.1, p.195-214, abr. 2010. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 21 de mar. de 2012.

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia**, USP, São Paulo, v.20, n.3, 2009. Disponível em: www.scielo.br/pusp. Acesso em: 15 de jun. de 2015.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. s.d.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br Acesso em: 03 de jul. de 2015.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In. LOPES, E. M., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, pp. 469-496.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.14, p.5-18, mai./ago. 2000b. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402. Acesso em: 04 de dez. de 2014.

_____. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: finais do século XIX,

início do século XX. In. MONARCHA, C. (Org.). **Educação da Infância Brasileira (1875 -1983)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, pp. 04-30.

_____. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C. de.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 459-503.

_____. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br Acesso em: 22 de ago. 2013.

LA BOÉTIE, E. de. **Discurso da servidão voluntária**. Tradução Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAISONNET, R.; STAMBAK, M. Trocas em uma situação de brincadeiras motoras. In. STAMBAK, M. et al. **Os bebês entre eles:** descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, pp. 09-50.

MARANHÃO, D. G. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 115-133, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br Acesso em: 02 de set. 2015.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2012.

MARTINS, M. A. S. et al. Um lugar gostoso para o bebê. In. ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELLO, A. M. O que um professor precisa saber para cuidar de bebês em espaços coletivos. **Pátio - Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 31, p. 12-15, abr./jun. 2012. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revista-patio Acesso em: 12 de jun. 2013.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In. ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs). **Educação Infantil:** enfoques e diálogos. Campinas, SP: Papirus, 2011, pp.211-228.

MONARCHA, C. Revista do jardim da infância: uma publicação exemplar. In. MONARCHA, C. (Org.). **Educação da Infância Brasileira (1875 -1983)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, pp.81-119.

MUDADO, T. H. A brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a fonte de satisfação. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, n.8, p. 18-22, jun./2008. Disponível em: http://www.ltds.ufrj.br Acesso em: 14 de set. 2015.

NEYRAND, G. Une historie de lénfance et de l'enfant du XVIIIe siécle à nos jours. In: PALACIOS, M. (Org.). **Enfants, sexe innocent?** Soupçons et tabous. Paris: Autrement, 2005.

NONO, M. A. Organização do tempo e do espaço na educação infantil: pesquisas e práticas. **Caderno de formação:** formação de professores educação infantil: princípios e fundamentos. Unesp, São Paulo, v. 2, p. 01-08, jun./dez. 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br Acesso em: 17 de jun. de 2015

NORNBERG, M. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. **Pro-Posições**, Campinas, São Paulo, v. 24, n. 3 (72), p. 99-113, set./dez. 2013. Disponível em: www.scielo.br/pp Acesso em: 12 de mai. de 2015.

OLIVEIRA, A. M. S. de S. Movimento de luta por creches- Fórum permanente de educação infantil do estado do Rio de Janeiro e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - resistências, contradições, pactuações e rupturas. **Revista Dialogus,** UFF, Niterói, n. 1, ano 1, jul./dez. 2012. Disponível em www.uff.br/revistadialogus/index.php/numero1/article/view/1. Acesso em: 07 de fev. de 2014.

OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br Acesso em: 23 de out. de 2015.

_____. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Cadernos de Formação da UNIVESP**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br Acesso em: 23 de set. de 2015.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, São Paulo, n.33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br Acesso em: 03 de out. de 2012.

PASQUALINI, J. C.; FERRACIOLI, M. U. A Questão da agressividade em contexto escolar: desenvolvimento infantil e práticas educativas. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, pp. 133-162.

PRESTES, R. Z. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade guia**. In: Congresso de Educação Básica, COEB, Florianópolis, v.1, p. 01-04, fev. 2011. Disponível em: www.portal.pmf.sc.gov.br Acesso em 14 de set. de 2015.

RAMOS, T. K. G. et. al. **Investigação e atuação docente no berçário da creche**: o que as crianças nos revelam sobre seus interesses e participação nas práticas educativas? Anais do XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, São Paulo, 2012. Disponível em: www.infoteca.inf.br Acesso em: 15 de mai. de 2014.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. 291f. Tese de Doutorado (Programa

de Pós-Graduação Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas-Campinas-SP, 1999.

ROSEMBERG, F. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.56, p. 73-81, fev.1986. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes Acesso em: 18 de jan. de 2015.

SAULLO, R. F. M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S. de. Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito – um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche. **Pro-Posições**, Campinas, São Paulo, v. 24, n. 3 (72), p. 81-98, set./dez.2013. Disponível em: www.scielo.br/pp. Acesso em: 15 de mai. de 2015.

SERRES, M. **Hominescências**: o começo de uma outra humanidade? Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SCHMITT, R. V. **"Mas eu não falo a língua deles!"**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 217f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina-Florianópolis, 2008.

_____. O encontro com os bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação infantil:** enfoques em diálogo. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011, pp. 17-34.

SCHUELER, A. F. M. de. A Associação Protetora da Infância Desvalida e as Escolas de São Sebastião e São José. In. MONARCHA, C. (Org.). **Educação da Infância Brasileira (1875 -1983)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, pp. 157-184.

SILVA, P. T. da. **A infância multifacetada**: Representações e práticas discursivas no Paraná do início do século XX. 2007. 113f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal Fluminense, 2007.

SILVA, A; BUFALO, J. O espaço na pedagogia da educação infantil: fábula, perversidade e possibilidade. In: SILVA, A. et. al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas:** estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, pp. 09-34.

SILVA, J. C. O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo x o ensino. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, pp. 21-50.

SIKILERO, C. T. **O berçário e os pequenos tesouros a descobrir**: o espaço/ambiente da ludicidade na prática pedagógica com bebês. II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança: pesquisa com crianças – desafios éticos e metodológicos. UFRGS – Porto Alegre, 2014. Disponível em: www.estudosdacrianca.com.br Acesso em: 02 de jun. de 2014.

SPADA, A. C.M. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia,** São Paulo, v.5, p. 01-07, jan. 2005. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens Acesso em: 02 de dez. de 2014.

SPAGGIARI, S. Considerações críticas e experiências de gestão educacional. In. BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, pp. 96-113.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. 205f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Florianópolis, 2004.

_____. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero a Seis**, Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, Centro de Ciências da Educação – UFSC, v.6, n.9, 2005. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br Acesso em: 15 de mai. de 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UJIIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. O movimento a favor da infância no Brasil. **Cadernos do CEOM** – Memória, História e Educação, Chapecó/SC, ano 21, n. 28, p.289-302, 2008. Disponível em: http://bell.unochapeco.edu.br/revistas Acesso em: 17 de jul. de 2013.

VERBA, M.; ISAMBERT, A. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos "mais velhos" no interior do grupo. In. BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. (Orgs.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. 9 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, pp. 245-262.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas, tomo III**. Madri: Visor, 1996.

_____. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WADSWORTH, J. E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.19, n.37, p. 614-632, set.1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo Acesso em: 24 de fev. de 2015.

APÊNDICE - 1

ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES

Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI _____

Nível:_____ Sala:_____ N. de crianças:_____ Data:__/__/__

Nome das Educadoras:

_____

_____

Observar de que modo as educadoras e as crianças operam e se organizam no espaço-tempo da creche.

Organização da rotina

__ momento das __:__ às __:__ .

_____

_____

__ momento das __:__ às __:__ .

_____

_____

__ momento das __:__ às __:__ .

_____

_____

__ momento das __:__ às __:__ .

_____

_____

__ momento das __:__ às __:__ .

_____

_____

Observações

Interações das professoras com as crianças e das crianças entre si

_____

_____

Disponibilidade e oferta de materiais/brinquedos

_____

_____

Interações nos momentos de brincadeira

_____

_____

Interações nos momentos de alimentação

_____

_____

Interações nos momentos de higiene

_____

_____

Interações nos momentos do sono

_____

_____

Brinquedos/materiais pedagógicos

_____

_____

Espaço físico da sala

Organização:

_____

_____

Limpeza:

_____

_____

Mobiliário:

_____

_____

Luminosidade/ventilação:

_____

_____

Observações complementares:

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE - 2

ROTEIRO DE ENTREVISTAS - PROFESSORAS

Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI_____

Nível:_____ Sala:_____ N. de crianças:____

Professora:_____ Data:__/__/__

Formação inicial:_____

Presencial ou a distância?_____

Formação continuada: _____

1. Há quanto tempo trabalha com este nível de ensino?

2. E na instituição?

3. Foi você que escolheu trabalhar com esse grupo de crianças? Por quê?

4. O que você entende por rotina?

5. De que forma a rotina é organizada neste Centro de Educação Infantil?

6. Vocês professoras participam da organização da rotina?

7. Há relação entre teoria e prática no desenvolver da rotina?

8. Como é organizado o trabalho com os bebês?

9. Você e a(s) outra(s) professora(s) trabalham em conjunto? Como acontece na prática diária?

10. Que ações e atividades são desenvolvidas com os bebês?

11. Existe planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os bebês? Como e quando ele é organizado?

12. A faixa etária do bebê vai até que idade?

13. Como você, profissional da educação infantil, compreende o seu papel com as crianças?

14. Como é o trabalho com a gestão?

15. Há dificuldades para o desenvolvimento do seu trabalho? Quais?

APÊNDICE - 3

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – GESTORAS

Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI _____

Nome:_____ Data: __/__/__

Função:_____

Formação inicial: _____

Presencial ou a distância?_____

Instituição: _____

Formação continuada:_____

1. Há quanto tempo trabalha nesta função? E nessa instituição?

2.Por que você trabalha nesta função?

3.Como acontece a gestão?

4.Como é o trabalho com os professores?

5.Em seu entendimento, o que são rotinas?

6.De que forma a rotina é organizada neste Centro de Educação Infantil?

7.De que forma a rotina se desenvolve no cotidiano deste Centro de Educação Infantil?

8.Há relação entre teoria e prática no desenvolver da rotina?

9.Como é organizado o trabalho com os bebês?

10.Que ações e atividades são desenvolvidas com os bebês?

11.Existe planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os bebês? Como e quando ele é organizado?

12.A faixa etária do bebê vai até que idade?

13.Como você, profissional da educação infantil, compreende o seu papel com as crianças?

14.Há dificuldades para o desenvolvimento do trabalho? Quais?

APÊNDICE 4

CÓPIA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA ENVIADA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE GUARAPUAVA

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GUARAPUAVA É FUNDAMENTADA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ARTICULADA COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA ORIENTANDO A ORGANIZAÇÃO DE TODOS OS ELEMENTOS DA PRÁTICA DE EDUCAR, BRINCAR E CUIDAR DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS. TENDO COMO EIXOS NORTEADORES AS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS, COM O OBJETIVO DE DESENVOLVER AS POTENCIALIDADES DAS LINGUAGENS DA CRIANÇA, SENDO ESTAS: LINGUAGEM CORPORAL, LINGUAGEM VERBAL, ORAL E ESCRITA, LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL LINGUAGEM MATEMÁTICA, LINGUAGEM VISUAL E PLÁSTICA, LINGUAGEM MUSICAL, LINGUAGEM GESTUAL E EU NO MUNDO SOCIAL, FISÍCO E NATURAL, POIS É POR MEIO DELAS QUE A CRIANÇA SE EXPRESSA E TEM A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVER-SE INTEGRALMENTE NESSE PROCESSO: INTERAGINDO, IMITANDO, CRIANDO, BRINCANDO, EXPERIMENTANDO, VIVENCIANDO AÇÕES DE ALIMENTAÇÃO, HIGIENE E SEGURANÇA, APROPRIANDO-SE DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS NUM AMBIENTE ACOLHEDOR E AFETIVO, CONTEMPLANDO QUINZE CMEIs, ATENDENDO DUAS MIL E NOVENTA E DUAS CRIANÇAS.