

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA BARBOZA BRAGA

PROFESSORAS DE BERÇÁRIO: UMA ANÁLISE SOBRE OS
SABERES QUE EMBASAM SUAS PRÁTICAS

SÃO CARLOS -SP
2019

ANDRÉIA BARBOZA BRAGA

PROFESSORAS DE BERÇÁRIO: UMA ANÁLISE SOBRE OS
SABERES QUE EMBASAM SUAS PRÁTICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos: Linguagens, Currículo e Tecnologias

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina Onofre

São Carlos-SP
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Andréia Barboza Braga, realizada em 14/09/2019:

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre
UFSCar

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti
UFSCar

Profa. Dra. Muriane Sirlene Silva de Assis
UNESP

DEDICATÓRIA

Aos meus Tios Padrinhos Ary e Luís, pelo apoio e incentivo desde sempre.
Ao Otávio Taz que me acompanha, me ensina e torce pela minha evolução.

AGRADECIMENTOS

Sou grata por cada pessoa que me acompanhou nesses últimos meses em que me debrucei nesse estudo, por todos os que me incentivaram a me enveredar pelo meio acadêmico em busca de mais formação e de evolução pessoal e profissional. São amigos, professores e familiares que mesmo de longe ou acompanhando cada etapa de pertinho me ofereceram apoio e equilíbrio para seguir.

Sou grata a toda energia divina que habita o universo e a todos os seres que são do bem.

Ao Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal de São Carlos.

Aos colegas e professores do Programa de Mestrado Profissional, pela partilha e caminhada.

À minha querida Professora e Orientadora Dra. Márcia Regina Onofre, que sempre me incentiva a crescer e me acolhe como parceira nessa eterna caminhada pela formação profissional.

Às professoras da Banca Examinadora de Qualificação e Defesa, Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, que igualmente me inspira e me acompanha nessa caminhada profissional e a Profa. Dra. Muriane Sirlene Silva de Assis que também fez e continua fazendo parte de muitos encontros formativos.

À Secretaria Municipal de Educação do município pelo espaço e autorização em realizar esse estudo.

Às participantes dessa pesquisa, professoras de berçário, pela adesão e tempo disponibilizado.

É imensa a minha gratidão a todos que de alguma forma fizeram parte de meu percurso formativo. Incluo aqui meus queridos professores e educadores do curso de Pedagogia USP-RP, em especial Profa. Dra. Bianca Cristina Corrêa, por ensinar o importante papel social e político dessa profissão, também por mostrar o poder de encantamento pelo que se faz.

RESUMO

Importantes estudos apontam que no contexto da formação de docentes para a educação básica destinada a atuação na Educação Infantil e séries iniciais, são priorizadas nos currículos discussões quanto ações para a alfabetização e atuação com foco no ensino fundamental, deixando as especificidades da primeira etapa da educação relegada a segundo plano. Dessa forma, as questões que envolvem a formação de professores e atuação na educação escolar com turmas de bebês se torna carente de mais estudos. Buscou-se assim, realizar trabalho científico sobre a temática dos saberes docentes e do reflexo desses saberes nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam em berçários. Nesse sentido, esse estudo objetivou compreender quais saberes embasam as práticas pedagógicas das professoras de berçário de uma rede municipal de ensino no interior paulista. Este trabalho tem como base estudos que discutem os saberes do profissional docente, sua identidade, sobre as práticas dos professores e a relação com o currículo e também sobre os conhecimentos do saber da ação pedagógica. Buscou-se também aporte teórico de autores da área da educação infantil para discutir sobre o cotidiano do trabalho das professoras. Para a realização deste estudo optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo e desenvolvido um estudo exploratório-descritivo. O desenvolvimento desse estudo contou com a participação de trinta e uma profissionais que atuam em salas de berçário, denominadas como Fase I. Como instrumento de coleta foram utilizados questionários *online* e impressos com questões relacionadas aos seguintes eixos de análise: Perfil Indentitário; Profissionalidade Docente; Práticas Pedagógicas; Saberes Docentes; Concepções sobre Cuidar Educar Brincar; Formação Inicial e Continuada. Os principais resultados apontam que essas professoras e educadoras de Creche consideram como saberes necessários para a atuação nesses espaços a articulação de conhecimentos e conteúdos teóricos adquiridos nos processos formativos institucionais, porém destacam algumas lacunas vindas dos cursos de formação inicial em relação ao trabalho específico com os bebês. Assim, revelam que a experiência prática nas escolas se constituem como outra fonte de construção desses saberes, que são somados ocorrendo uma constante articulação dessas diferentes fontes, reconhecem que a construção dos saberes se dão ao longo da vida, visto que aprendemos sempre em um processo contínuo de formação pessoal o qual não se desvincula da profissional.

Palavras-chave: Educação Infantil; Creche; Professoras de Berçário; Saberes; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Important studies indicate that in the context of teacher education for basic education aimed at acting in early childhood education and early grades, discussions are prioritized in the curriculum as actions for literacy and acting focused on elementary school, leaving the specifics of the first stage of education relegated to the second place. Thus, issues involving teacher education and teaching with the baby classes are in need of further study. Thus, we sought to carry out research on the theme of teaching knowledge and the reflection of this knowledge in the pedagogical practices developed by teachers who work in nurseries. In this sense, this study aimed to understand which kind of the knowledge are mobilized in the pedagogical practices of nursery teachers of a municipal school system in the interior of São Paulo. This work is based on studies that discuss the teaching professional's knowledge, his identity, the teachers' practices and the relationship with the curriculum and also the knowledge of the pedagogical action. It was also sought theoretical support from authors in the area of early childhood education to discuss the daily work of teachers. For this study, a qualitative research was chosen and an exploratory and descriptive study was developed. The development of this study was attended by thirty-one professionals who work in nursery rooms, known as Phase I. identity Profile; Teaching Professional; Pedagogical practices; Teacher Knowledge; Conceptions of Caring, Educating and Playing; Initial and Continuing Formation. The main results point out that these kindergarten teachers consider as necessary knowledge to act in these spaces the articulation of knowledge and theoretical contents acquired in the institutional formative processes, but they highlight some gaps arising from the initial formation courses in relation to the specific work with the teaching of babies. Thus, they reveal that practical experience in schools is another source of construction of this knowledge, which is added together with a constant articulation of these different sources, recognizing that the construction of knowledge takes place throughout life, since we always learn in a process continuous personal training which is not detached from the professional.

Keywords: Early Childhood Education; Nursery; Daycare Teachers; knowledge; Pedagogical Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas no banco de Teses e Dissertações da CAPES	25
Quadro 2 – Pesquisas selecionadas no Repositório da UFSCar	35
Quadro 3 – Perfil Identitário das professoras participantes	83

LISTA DE SIGLAS

AEI	Agente de Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CeFPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COSEAS	Coordenadoria de Assistência Social
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
FESC	Fundação Educacional São Carlos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Interno
HTPL	Horário de Trabalho Pedagógico Livre
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PEI	Professor de Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RP	Ribeirão Preto
SME	Secretaria Municipal de Educação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFMT	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Estadual de Santa Maria
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. REVISÃO DOS ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DE BERÇÁRIO	24
A PESQUISA REALIZADA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	24
1.2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NO REPOSITÓRIO DA UFSCAR	34
2. SABERES DOCENTES PRÁTICAS E SABERES DA AÇÃO PEDAGÓGICA: UMA REVISÃO DE AUTORES DA ÁREA	39
2.1 SABERES DOCENTES	39
2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	44
2.3 SABERES DA AÇÃO PEDAGÓGICA	49
3. OS SABERES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS DE BERÇÁRIO: COMPREENDENDO O COTIDIANO DE TRABALHO	56
3.1 CONCEITUANDO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: BASES HISTÓRIAS E LEGAIS	56
3.2 PROFESSORES DE BERÇÁRIO: QUEM SÃO E QUAIS SÃO AS SUAS FUNÇÕES	60
3.3 OS SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE BERÇÁRIO	67
4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	71
4.1 PESQUISA DE NATUREZA QUALITATIVA	71
4.2 ESTUDO EXPLORATÓRIO DESCRITIVO	74
4.3 COLETA DE DADOS	75
4.3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA	77
4.4 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	78
4.5 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO INVESTIGADA	78
4.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	81
5. OS SABERES E PRÁTICAS CONSTITUINTES DAS AÇÕES DAS PROFESSORAS DO BERÇÁRIO PARTICIPANTES DA PESQUISA	82
5.1 PERFIL IDENTITÁRIO	82

5.2 PROFISSIONALIDADE DOCENTE	86
5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	91
5.4 SABERES DOCENTES	98
5.5 CONCEPÇÃO SOBRE CUIDADO E EDUCAÇÃO	117
5.6 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	123
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
7. REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Minha trajetória como docente iniciou em 2011 quando me formei Pedagoga pela Universidade de São Paulo campus de Ribeirão Preto. Depois de formada trabalhei como professora na educação infantil em instituições públicas e particulares do meu município e na rede pública em outros municípios da região, porém em períodos menores e por vezes dobrando turnos. No ano de 2017, depois de trabalhar por cinco anos como professora contratada por processo seletivo, fui efetivada em concurso público como Professor I pela prefeitura de São Carlos, SP.

Ser efetiva me proporcionou um pouco mais de tranquilidade frente a todas as dificuldades que uma professora encontra no início de carreira e em processo de construção e amadurecimento profissional. Por um lado não ser efetiva me causava certas limitações e insegurança em querer propor algo diferente, me posicionar sobre assuntos institucionais ou reivindicar algo para melhorar os espaços por onde passei; por outro lado, pude conhecer a realidade de diferentes instituições em diferentes bairros do município, conhecer muitos profissionais e perceber as semelhanças e diferenças no fazer pedagógico.

Quando criança não vivenciei a creche como aluna, ingressei na educação infantil com quatro anos e guardo boas lembranças dos momentos de brincadeiras no parquinho, das cantigas e das atividades. Sempre frequentei o ensino público municipal e estadual, tive uma infância simples sem muitos recursos e feliz com muitas brincadeiras e liberdade de estar na rua com outras crianças do bairro; nas férias estava com outros amigos correndo por pastos e pomares da cidadezinha de meus avós. Brinquei muito com terra, galhos, folhas, brincadeiras cantadas, roupas velhas e acessórios de meus avós, muitas brincadeiras tradicionais, entre outras delícias. Guardo muitas lembranças de momentos vividos com outras crianças amigos e familiares, muitos deles com meu avô Nelson, ele sempre estava rodeado de netos e crianças da vizinhança, gostava de fazer bandeirinhas com folhas de revistas que enfeitavam a casa em época de festa junina, ajudávamos a cortar e a preparar a cola de farinha; também sempre me pedia que penteasse seus poucos cabelos ainda negros e que cuidasse de seus curativos trocando os esparadrapos de seus pés. Mas ele partiu cedo dessa terra e se foi quando eu ainda tinha doze anos. Meu outro avô, seu Ary, viveu até os noventa e três anos, sempre alegre e

fazendo felizes todos os que conviviam com ele. Desse avô tenho muito mais histórias partilhadas, histórias envolvendo músicas, festas, brincadeiras no quintal, confecção de brinquedos feitos de lata, de garrafa Pet, caixote de frutas, coisas que se transformavam em outras coisas como aviões, cata-vento, carrinhos, vasos de flor, casas de madeira, carros de boi, mini fazendas para brincar, etc. Em minha infância tive a oportunidade de vivenciar tempos, lugares e trocas de experiências com pessoas que me fizeram bem, meus avós, pais, irmão, primos, tios e amigos. Tudo era uma festa, desde procurar ovos de páscoa no jardim, subir em árvores, andar de trator, correr, fritar ovos brincando de fazer comidinha de verdade em fogão montado com tijolos, desenhar o contorno de amigos na terra e depois observar a silhueta riscada, correr pelo pasto, ver o que meu vô estava fazendo, montar barragens e estradas na lama, brincar, brincar muito e depois voltar para a casa quando ouvia os chamados insistentes para me lavar e me alimentar das coisas que minha avó Toninha, mãe e tias preparavam com muito amor.

Já crescida, nunca me vi como uma menina estudiosa e demorei um pouco para decidir tentar entrar no ensino superior. Minha escolha para fazer Pedagogia se deu por motivos muito diversos: nunca pensei em ser professora, porém buscava mudar de emprego, pois sempre trabalhei desde os quinze anos em comércio e almejava ter uma profissão e vi no curso de Pedagogia um meio para melhorar minhas condições de vida e ingressar em uma universidade pública. Decidi começar a estudar em casa e cursei por curto período um cursinho popular. Era a primeira vez que decididamente iria prestar vestibular e fui acreditando que seria apenas uma experiência para conhecer com se dava esse processo, mas acabei passando para a segunda fase, fui aprovada e chamada pela lista de espera.

Agradeço por ter essa oportunidade de ingressar no ensino superior público, agradeço por todo suporte que tive por meio de políticas afirmativas como acréscimo de pontuação para a segunda fase por ser oriunda de escola pública, pela garantia de moradia estudantil e alimentação que tive em mais de quatro anos de estudo e por ter uma bolsa auxílio trabalho, que tanto me ajudou. Foram fundamentais para garantir o meu acesso e permanência no meio acadêmico. Espero que essas ações afirmativas não sejam extintas em mudanças de governo e que possam continuar ajudando ainda mais pessoas como eu a acessarem a formação superior pública de qualidade.

Ao ingressar no curso de Pedagogia da USP de Ribeirão Preto no ano de 2007 tive a oportunidade de aprender, refletir e questionar conhecimentos e experiências diversas que construí em contato com um currículo enriquecedor e com bases teóricas fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional, proporcionando uma formação inicial sólida e coerente com ideais sobre renovação pedagógica, sobre a necessidade de uma postura crítica e reflexiva de professores e de valorização da pesquisa.

Uma das experiências mais enriquecedoras de minha formação foi o estágio remunerado no terceiro ano de graduação na Creche/Pré-escola Carochinha Coseas USP/RP, a creche universitária do campus onde estudava. A creche Carochinha é reconhecida nacionalmente como referência em atendimento educacional infantil e lá trabalhei por pouco mais de dois anos, atuando principalmente no berçário da instituição. Na “Carocha” como é conhecida a creche, estive em contato com profissionais engajadas em suas práticas e que apresentavam falas positivas de sua atuação, bem como se sentiam valorizadas por isso, exceto pelo fato de que ainda não eram reconhecidas como professoras pela própria universidade que as empregava, mas sim por técnicas de apoio educativo. Mesmo com a falta do reconhecimento desse título, as educadoras desempenhavam seu papel e se reconheciam como profissionais da educação.

Essa instituição proporcionava para todos os funcionários uma sólida formação continuada, com diferentes temas e vários incentivos para a formação social e cultural. Participávamos de encontros em grupos de estudos, horários de reuniões coletivas, viagens culturais e pedagógicas, ida a espetáculos, cinema, feiras, Congressos Científicos, shows, etc., tudo patrocinado e incentivado pela Creche e Universidade.

Enfim, lá vivi experiências de formação e estágio na docência somadas ao acesso a bens e manifestações culturais que marcaram de forma expressiva a minha identidade pessoal e o princípio de construção de minha identidade docente, experiências essas defendidas por Kramer (2000) que reconhece a importância também do acesso ao conhecimento cultural a todos os profissionais da educação e o valor que isso agrega na formação e atuação docente.

A experiência com a produção cultural contribui na formação de crianças, jovens e adultos, pois pode resgatar trajetórias e relatos, provocar a discussão de valores, crenças e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e nela do papel de cada um de nós. Por isso, toda produção cultural comprometida com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos. (KRAMER, 2000, p. 9)

Essas experiências me marcaram por terem acontecido concomitantemente com minha formação inicial, na qual conseguia ver nas práticas que vivenciava na creche as relações com os pressupostos que me eram apresentados nas discussões em aulas.

Assim como afirma Gimeno Sacristán (2000), as ações reais que se concretizam na prática são referências de diversos pressupostos teóricos de diferentes ordens como sociológica, psicológica, epistemológica, didática, entre outras e, ao mesmo tempo em que essas ações também servem em contrapartida para a realização do trabalho acadêmico. Neste sentido, as experiências na “Carocha”, no curso de pedagogia e no ambiente universitário como um todo me proporcionaram uma formação conjunta e diferenciada em uma via de troca e diálogo em ambas as partes.

Para além do âmbito da formação específica no curso de Pedagogia e a formação oriunda do estágio nessa creche, também menciono outras vias de acesso a manifestações culturais e formativas que o próprio meio acadêmico se mostra como campo fértil, no contato com pessoas de outros povos daqui do território nacional e de fora como alunos estrangeiros, na oferta de cursos extra curriculares, oficinas diversas, nas assembleias, festas, saraus, mostras, nos museus ou salas de exposições que se encontram dentro dos campi, etc. Assim o ambiente universitário é vivo e plural, ambiente privilegiado para uma formação inicial e também para ocorrer formação em serviço.

Sobre a relevância desses processos de formação cultural na formação e atuação dos professores, Kramer (2000, 2008) destaca que os conhecimentos e experiências adquiridas oriundos de diferentes contextos são partilhados entre pares ou com alunos e contribuem na formação de valores e atitudes.

(...) além de buscar formas de intervenção que consideram cada etapa da formação como prática pedagógica viva em que diálogos se fiam, desfiam e desafiam, é preciso formular e implementar medidas sérias relativas ao acervo científico, histórico, literário e artístico. E se esse ponto de destaque é por entender que andamos meio esquecidos de que falar em educação é necessariamente tratar da ciência e da cultura. (KRAMER 1994, p. 26)

Pensar na formação também como acesso às culturas plurais e não só uma formação profissional restrita ao currículo formal de um curso, a formação cultural do professor se faz importante assim como reconhecer que o que nós professores fazemos para além do currículo posto e da atuação em ambiente de trabalho também pode ser algo que possa agregar a ação docente. Essas experiências que relatei anteriormente também se agregam aos saberes construídos e que agora reconheço estarem presentes em minha docência.

No ambiente da creche universitária encantei-me com o trabalho de cuidado/educação que era desenvolvido na instituição e, principalmente, pelo que se dava no ambiente do berçário. As práticas eram planejadas e executadas de maneira simples e, ao mesmo tempo, com muita responsabilidade e conhecimento dos objetivos a serem alcançados. A creche apoiava práticas lúdicas e diferentes estímulos, experiências dentro e fora de sala de aula, onde os espaços externos da creche eram todos explorados até mesmo pelas turmas de bebês.

Reconheço que as condições de trabalho e formação em uma Instituição Pública de Educação Infantil Universitária são bem diferentes das encontradas nas redes públicas municipais¹, porém depois de formada, ao ingressar como professora em uma creche municipal confesso que tive um impacto negativo, uma vez que eu nunca havia trabalhado em outras condições, que não aquelas da creche universitária em que atuava como estagiária, e por sentir a disparidade nos outros contextos de trabalho.

No convívio com outros ambientes e com outros profissionais, fui percebendo a diferença entre a minha antiga experiência como estagiária lá no campus de

¹ Podemos pensar sobre a diferença de condições nessas realidades como sendo alguns dos motivos o maior vínculo entre formação em serviço, formação prática ocorrendo com maiores chances de haver proximidade com pesquisas e estudos desenvolvidos, vínculos com projetos universitários e de vinculação da inserção de estágios, o que implica em um movimento que aproxima o professor dessas instituições universitárias com o exercício da reflexão constante de sua prática. Somados também ao acesso a maior investimento e verbas destinadas ao atendimento oferecido e remuneração dos funcionários, espaços e estrutura física mais apropriada.

Ribeirão Preto e a nova realidade na prefeitura de minha cidade e em outras instituições municipais da região nas quais também trabalhei, em relação a diferentes aspectos como: remuneração, condições de trabalho, dos espaços e materiais, formação em serviço, incentivos e estímulos para a realização das atividades, discursos sobre o ser professora de creche, relação escola família, relação professor aluno, entre outros.

Uma vez formada e atuando como professora na rede municipal, busquei trabalhar em salas de berçário das instituições por onde passei, por minha aproximação afetiva com essa idade e justamente por reconhecer que é nessa faixa etária, tão importante para o desenvolvimento dos alunos, que se devem ter profissionais que entendam suas peculiaridades e todas as possibilidades de atuação para o estímulo no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, motor e nas aprendizagens socioculturais desses bebês.

Compartilho das ideias de Oliveira (2012) ao reconhecer a importância das vivências das crianças em espaços de Educação Infantil que oferecem um trabalho de qualidade, cada vez mais apontadas por pesquisas tanto nacionais e oriundas de outros países, como indicativos de desenvolvimento favorável de bebês e crianças pequenas e da melhoria no processo de socialização e escolarização dessas crianças.

O berçário, por todo o contexto histórico do surgimento das instituições públicas no Brasil, muitas vezes ainda é visto como um ambiente em que não há, ou há reduzidas possibilidades de ensino aprendizagem, na qual se praticam, principalmente, atividades relacionadas ao cuidar das necessidades básicas e fisiológicas das crianças, ações essas entendidas na maioria das vezes desvinculadas do caráter educativo, social e afetivo. Ao contrário disso, assim como apontado por diversos autores como Campos (1994), Oliveira et.al (2012) Carvalho e Ortiz (2012), entre outros, e nos documentos oficiais na área da educação, o cuidar/educar são integrados em todas as ações, inclusive naquelas que são destinadas a suprir necessidades básicas dos alunos, levando também em consideração a importância do brincar nesses espaços e tempos.

Entendo que o atendimento educacional ofertado pelas instituições públicas é antes de tudo um direito das próprias crianças e dos bebês, a serem assistidos e inseridos em ambientes educacionais de qualidade que auxiliem em seu

desenvolvimento e assim contando com profissionais formados e bem preparados, conscientes de seus papéis para com a mediação desses processos.

Neste sentido, defendo a ideia da superação de que a oferta de educação em creches deva ser algo meramente necessário para as famílias em que os pais trabalham, como algo que auxilia na assistência a essas famílias. Além disso, e principalmente, o convívio coletivo em ambientes educacionais é algo ofertado para garantir o direito das crianças à educação e cuidado acima de qualquer outro motivo, são para o benefício delas que devem ser organizadas todas as ações em uma instituição e, por motivos óbvios, de ainda não terem como reivindicar esses direitos, nós adultos é que devemos lutar por esse reconhecimento, pelas garantias e mobilização para que se concretizem.

Corroboro com a visão de que creche é lugar de promoção de conhecimento, desenvolvimento, socialização. Lugar de mediação para um “virar gente” “tornar-se uma pessoa humana” nas relações com o meio e com o outro (ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p.37). Assim, consideramos a creche como um espaço privilegiado de promoção de uma educação intencional, mas não sendo o único. A creche é um espaço para ocorrer essa promoção e desenvolvimento, entendendo esse como processo construído socialmente por meio de interações estabelecidas entre sujeitos ao longo da vida desde o nascimento, essas interações se dão com outros indivíduos e particularmente com aqueles que se estabelecem maior vínculo afetivo (ROSSETTI-FERREIRA, 2009).

Atendimento em creche é direito sobretudo das crianças bem pequenas.

Se antes ouvimos falar muitas vezes na visão da creche como um “mal necessário”, aqui queremos falar de creche como realidade, como um “bem necessário” e possível de ser sempre aperfeiçoado, de creche como um ambiente com o potencial de ajudar as crianças a se estruturarem psiquicamente, fazê-las crescerem, aprenderem e se desenvolverem, constituindo-se como sujeitos (CARVALHO & ORTIZ, 2012, p. 41).

Devido às experiências vivenciadas ao longo da minha trajetória e por reconhecer a necessidade de me aprofundar mais sobre questões específicas do atendimento na Educação Infantil, ingressei em 2013 em um curso de Especialização em Educação Infantil, o qual conclui no mesmo ano e pude elaborar

um estudo sobre as concepções de cuidado e educação do ponto de vista de professores, gestão e alguns funcionários de uma instituição municipal. Também ingressei nesse mesmo ano em outra graduação, no curso de licenciatura em Educação Especial da UFSCar, porém desisti antes mesmo de iniciar o curso, optando só por trabalhar.

Posteriormente, também cursei duas especializações à distância, em Pedagogia Hospitalar e Atendimento Educacional Especializado, que conclui no ano de 2017 e igualmente buscava uma maior aproximação das questões específicas sobre esses atendimentos, porém realizei essas últimas formações em uma faculdade particular que a meu ver deixou muito a desejar em solidez de conteúdos abordados e propostas de ensino.

A vontade e a necessidade da formação continuada e respostas as situações do cotidiano de trabalho, bem como, a importância da aquisição de novos conhecimentos e trocas de experiências com outros profissionais da área e de outras também ligadas à educação, me levou ao conhecimento de um Projeto de Extensão Universitária desenvolvido por professoras da Universidade Federal de São Carlos, intitulado “Veredas: descortinando os caminhos, políticas e práticas das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos em uma instituição de Educação Infantil de São Carlos/SP”. Fui convidada a participar desse grupo por uma colega de trabalho que já fazia parte e me chamou a conhecer, ingressei no ano de 2013 e lá encontrei novamente um espaço onde poderia continuar a manter um vínculo com o meio acadêmico e ao mesmo tempo poder levar discussões sobre minha experiência como professora no início de carreira.

Desde seu início, em 2012, o Projeto VEREDAS primou pela parceria entre universidade e rede pública de ensino com o objetivo de “ouvir a voz” da creche partindo dos interesses de um coletivo e tomando a escola como lócus de formação (BARROSO, 2003). É também seu objetivo a formação continuada e em serviço de professoras da Educação Infantil, e como pontos importantes, buscamos a ressignificação das identidades das participantes, a formação a partir dos temas de interesse das profissionais atuantes na escola pública e a valorização dos saberes da prática dessas profissionais.

O lócus do Projeto “VEREDAS” é um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), localizado em bairro residencial do município São Carlos- SP. A parceria com o espaço foi estabelecida por meio de um convite do grupo de professoras da CEMEI à coordenação do Projeto visando uma proposta de formação continuada que partisse das

necessidades formativas das profissionais da escola. A escolha do nome “VEREDAS” resultou do interesse do grupo de que fosse apresentada uma proposta transformadora, um ‘caminho alternativo’ diferenciado dos cursos oferecidos até então pela Secretaria Municipal de Educação (SME); um projeto que representasse o ideal de um coletivo com vistas a ações contínuas e eficazes levando as envolvidas a atingir um objetivo comum sobre os conhecimentos e saberes da prática profissional (UFSCar, 2012).

As atividades realizadas no decorrer desses anos de Projeto estão organizadas a partir de três grandes eixos de trabalho: práticas pedagógicas; identidades e desenvolvimento profissional; políticas para atendimento da criança.

Estas atividades foram desenvolvidas no período de março a dezembro de cada ano letivo, por meio de encontros presenciais quinzenais, com duração de duas horas cada, realizados ao final do expediente escolar (das 18h às 20h). Também foram realizadas atividades não presenciais, como a produção de diários, registros de aula, de memórias e vivências do cotidiano de trabalho (ONOFRE; TOMAZZETTI; MARTINS, 2017, p. 730-731).

No projeto Veredas busquei uma formação em serviço condizente com o exercício da docência, pude avançar no processo de minha formação profissional, na melhoria de minha prática e no reconhecimento do que constitui os saberes docentes.

Foi nesse contexto de quatro anos de participação no projeto que tive informações e incentivo para participar do processo seletivo para o Programa de Mestrado Profissional e vi, nesta oportunidade, o espaço para propor um estudo voltado para a área do berçário por considera-lo um campo ainda pouco explorado nas pesquisas em educação.

Também por entender a necessidade de haver uma ampliação nos cursos ofertados de formação inicial e formação em serviço, das temáticas específicas do trabalho em creche, sobretudo do atendimento de bebês de 0 a 18 meses, uma vez que esta fase da vida é de grande importância no desenvolvimento desses alunos que frequentam as instituições educacionais e que são sujeitos de direito desse atendimento com qualidade e compromisso por parte dos seus profissionais.

A importância do trabalho científico sobre a temática dos saberes docentes e do reflexo desses saberes nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores(as) que atuam em berçários abarca a relevância do aprofundamento de estudos e pesquisas sobre os processos de formação que estão se dando nesses espaços, dos saberes oriundos dos estudos acadêmicos e das experiências dos

professores(as) e compreender como esses(as) se refletem no dia a dia com os bebês.

Nesse sentido trago a proposta de estudo intitulada “Professoras de Berçário: uma análise sobre saberes que embasam suas práticas. A adoção pelo termo “Professoras” se deu pelo fato de que, no ano de 2018, somente mulheres atuavam como professoras nessas turmas (berçários) na rede municipal investigada.

Portanto, o objetivo do estudo busca compreender quais saberes embasam as práticas pedagógicas das professoras de berçário de uma rede municipal de educação do interior paulista.

Somando-se a esses objetivos, o estudo ainda, busca analisar as seguintes questões:

- Como as professoras de berçário concebem os saberes específicos de suas ações;
- O que compreendem por práticas pedagógicas e como se organizam para executá-las;
- Como as professoras que atuam em berçário se reconhecem em seu fazer docente;
- O que entendem como ser seu papel nos espaços e relações com os educandos que atendem.

Este trabalho tem como base os estudos de autores como Tardif (2000, 2002) que discute os saberes do profissional docente que são os conhecimentos que esses professores constroem ao longo da vida pessoal e profissional; Pimenta (1997, 2002) que escreve sobre saberes da docência, identidade docente; Gimeno Sacristán (2000) que discute as práticas dos professores e a relação com o currículo e finalizamos com as contribuições de Gauthier et al (2006) com seus apontamentos sobre os conhecimentos do saber da ação pedagógica que se fazem imprescindíveis para esta pesquisa e são tomadas como referência na orientação e no exame das situações de sala de aula, por analisarem a formalização dos saberes necessários para a execução das tarefas que são próprias aos docentes. Também serão utilizados autores da área da educação infantil (KISHIMOTO, 1999, OLIVEIRA,

2012, OSTETTO, 2011, ROSEMBERG, 1997) para discutir sobre o cotidiano do trabalho das professoras.

Para a realização deste estudo e considerando a natureza do objeto e do problema de pesquisa, foi proposto como percurso metodológico a pesquisa de cunho qualitativo (BOGDAN E BIKLEN, 1994; LUDKE E ANDRÉ, 1986; Gil, 2008) e desenvolvido um estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ et al, 1965), utilizando-se de questionários com questões fechadas e abertas, com professoras atuantes nos espaços de berçário da rede municipal de uma cidade do interior paulista.

Assim, a escolha por se aproximar das professoras envolvidas com o atendimento do berçário e com o tema sobre os saberes e práticas desses profissionais, se deu pelo contexto de meu próprio envolvimento na atuação profissional de ser professora de berçário por opção.

Sobre essa questão, Alves (1991) comenta a valorização “da imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender os significados por eles atribuído ao fenômeno estudado” (1991, p.55).

Saber o que as parceiras de profissão pensam sobre os seus conhecimentos referentes a atuação profissional e o que dizem sobre suas práticas e condições de formação e desenvolvimento do trabalho é um meio de nos fazer pensar e repensar nossa trajetória formativa e atuante de maneira reflexiva e questionadora, suscitando interesses por novas pesquisas e estudos na área.

O estudo está dividido em 5 (cinco) seções. A primeira seção traz a revisão de estudos sobre saberes e práticas pedagógicas das professoras nos berçários por meio de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, do site do Repositório de Teses e Dissertações da UFSCar e, por fim, do site do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFSCar. Na segunda seção serão discutidos os Saberes Docentes, práticas e saberes da ação pedagógica: uma revisão de autores que abordam temas como Saberes Docentes, Práticas Pedagógicas e Saberes da ação pedagógica com as contribuições dos autores escolhidos para embasar esse trabalho. A terceira seção intitulada Os saberes e Práticas das professoras de berçário: Compreendendo o cotidiano de trabalho, há uma breve contextualização sobre as bases históricas e legais do atendimento em Educação Infantil e sobre quem são e quais as funções desses profissionais, bem como alguns comentários sobre quais são os saberes e práticas desses

profissionais. A quarta seção traz o Percorso Metodológico desenvolvido nessa pesquisa e por último, na quinta seção, nos debruçamos sobre os saberes e práticas constituintes das ações anunciados pelas professoras participantes com uma abordagem exploratória descritiva. Por fim serão apresentadas Considerações acerca da temática.

1. REVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DE BERÇÁRIO

Nesta seção, apresentamos a revisão bibliográfica dos trabalhos publicados entre os anos de 2010 a 2017, tomando como ponto de partida os descritores sobre saberes docentes e práticas pedagógicas das professoras da educação infantil e do berçário.

Para a realização das buscas foram utilizados o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o site do Repositório de Teses e Dissertações da UFSCar. Também foi consultado o site do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, programa ao qual esta pesquisa está vinculada, a fim de verificar se existia alguma pesquisa já realizada sobre a mesma temática. Por se tratar de um programa relativamente novo com publicações desde 2014, verificou-se que ainda não houve pesquisas desenvolvidas com a mesma temática proposta e nem pesquisas sobre o trabalho desenvolvido com turmas de berçário, o que justifica, por si só, a relevância e importância do estudo, aqui apresentado, tanto para o Programa, quanto para a área da educação infantil e para os cursos de formação inicial e continuada de professores para este segmento.

1.1 A pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram utilizados para o refinamento das buscas os trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação, grande área: humanas e áreas de conhecimento, concentração e avaliação: educação.

Em um primeiro momento foram utilizados como descritores os termos “saberes docentes no berçário” e “saberes professoras berçário” e em ambos os casos não foram encontrados trabalhos com esses termos.

Em seguida, utilizando o termo “saberes docentes” foram encontrados cento e dezessete (117) trabalhos. No entanto, para compor este estudo foram selecionadas, primeiramente, quatro (4) pesquisas pela proximidade com a temática e com a etapa da educação estudada, no caso, a Educação Infantil; dois (2) trabalhos pela aproximação dos autores que fundamentam a pesquisa e pela

conexão com elementos sobre profissionalização e formação docente e, por último, seis (6) trabalhos com a temática sobre berçário, totalizando doze (12) pesquisas que serão apresentadas no Quadro 1.

	TÍTULO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO	ANO PUBLICAÇÃO
1	Profissionalização docente: elementos e contribuições para a compreensão do status “profissional” no magistério da educação básica	Scheilla Guimaraes de Oliveira	UNIVAS MG	2017
2	Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes'	Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves	UFPI	2016
3	Saberes docentes e inovações curriculares: um estudo acerca da apropriação das orientações curriculares por professoras da educação infantil da rede municipal de São Paulo'	Milena Pedroso Ruella	USP	2016
4	PEI egressos da UERJ no facebook: Uma busca pelas falas a respeito dos saberes e práticas no berçário carioca	Mariana Rodrigues Zadminas	UERJ	2016
5	As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque	Izabel Carvalho Da Silva Vieira	UNESP	2016
6	A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar para a prática docente	Iraildes Sales Dos Santos Delmondes	UCDB	2015
7	As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?	Diolinda Franciele winterhalter	UFMS	2015
8	Formação inicial de professores da educação básica: a construção dos saberes profissionais	Tatiane Cristina Gomes Moreira Andrietta	PUC Campinas	2014
9	Aprendizagem Profissional da Docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?	Monique Aparecida Voltarelli	UFSCar PPGE	2013
10	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes?	Gabriela Reginato de Souza	UNESP	2013
11	Berçário como lugar: significações segundo profissionais de Educação Infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá	Giovanna Lobianco Silveira	UFMT	2013
12	O berçário como contexto das DCNEI nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo em uma EMEI de Santa Maria/RS	Priscila Arruda Barbosa	UFMS	2013

Quadro 1. Pesquisas selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES **Fonte:** autoria própria

Passamos agora a apresentação dos resumos das pesquisas selecionadas seguindo uma ordem cronológica dos trabalhos juntamente com alguns breves comentários sobre esses estudos, mais à frente na seção destinada as discussões dos dados retomamos novamente alguns apontamentos estabelecendo mais diálogos entre esses e a presente pesquisa.

Na **Dissertação (1)** 'Profissionalização docente: elementos e contribuições para a compreensão do status "profissional" no magistério da educação básica' de 2017 caminhou na perspectiva de delinear e caracterizar a concepção de "profissional" atribuída ao professor em pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2006 a 2015 e as bases legais sobre a educação, buscando responder a questão sobre o que é ser um profissional de educação? O resultado evidencia categorias como: formação de professor; identidade docente; regulação da profissão docente; valorização; condições de trabalho; saberes docentes; autonomia; fundamentos. Na pesquisa documental, destacou-se a categoria formação de professor (inicial e continuada) e o Estado e o mercado foram apontados como as variáveis mais importantes para o profissionalismo sendo a autoridade do conhecimento decisiva para constituição de "ser profissional", ou seja, a formação profissional vai além da formação inicial e continuada, pois implica a legitimação do Estado e o reconhecimento social da profissão.

Nesse sentido a autora traz a discussão sobre uma mudança no foco da formação dos professores, com um movimento que parece se distanciar de uma formação mais humana aliada a formação cidadã e política e que se aproxima cada vez mais de uma lógica técnica e mercantil. A formação profissional não se desloca da identidade e subjetividade do profissional, há a necessidade de formação também para o exercício da reflexão crítica sobre os diversos fatores que influenciam o desenvolvimento da profissão que estão relacionados as condições de trabalho.

Já no trabalho de **Dissertação (2)**, intitulada 'Prática pedagógica na educação infantil e a construção de saberes docentes' realizada no ano de 2016, a pesquisadora objetivou investigar a construção dos saberes docentes na prática pedagógica no contexto da educação infantil, bem como analisar as fontes desses saberes e descrever quais são mobilizados nas ações da prática e identificar o que contribui para a consolidação desses saberes. O estudo realizado teve como participantes professoras que atendiam a faixa etária de 3 a 5 anos e os resultados

revelados constatam de que, na prática pedagógica dessas profissionais são mobilizados saberes teóricos e práticos na ação docente e exigem a construção e mobilização de novos saberes adequados a realidade, desenvolvendo habilidades, valores e atitudes pertinentes à prática docente. Releva ainda que os professores mobilizam, além dos saberes da formação profissional, os saberes curriculares, disciplinares, os saberes da experiência ao adequar os conteúdos e atividades às necessidades dos seus alunos e que o uso de diferentes técnicas de ensino-aprendizagem, para que as crianças se desenvolvam, pressupõe o uso desses saberes mobilizados e produzidos pelos professores em suas ações. Os saberes mobilizados e construídos pelos professores ocorrem principalmente ao planejar e executar as atividades com as crianças.

O trabalho da **Dissertação (3)**, intitulado 'Saberes docentes e inovações curriculares: um estudo acerca da apropriação das orientações curriculares por professoras da educação infantil da rede municipal de São Paulo' realizada no ano de 2016, revela como sujeitos, duas professoras de educação infantil participantes de um curso de formação sobre implementação do currículo na rede e buscou investigar como essas professoras percebem e incorporam esse currículo em suas práticas levando em conta seus anos de experiência em docência, as reais condições de trabalho e como isso influencia as práticas. Como resultado foi comentado que as reformas educacionais perpassam diferentes instâncias educativas e que, ao proporcionar relatos das professoras quanto às condições de trabalho em que se encontram, é mostrado a multiplicidade dos saberes que mobilizam ao resignificarem suas práticas e com isso tornam-se também autoras e produtoras de novos saberes pedagógicos.

Na **Dissertação (4)**, 'PEI egressos da UERJ no facebook: Uma busca pelas falas a respeito dos saberes e práticas no berçário carioca' defendida no ano de 2016, apresenta uma análise da ementa do curso de pedagogia e os seus processos de transformação, posteriormente faz uma aproximação dos saberes e práticas apreendidas na graduação que as professoras egressas do curso de pedagogia traziam em seus trabalhos cotidianos com bebês. Os resultados mostram que o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro possui lacunas no que tange às disciplinas que subsidiam a prática com bebês, a relação AEI (Agente de Educação Infantil) e PEI (professor de Educação Infantil) x Cuidar e Educar e a

dificuldade de atuação do PEI no berçário, bem como vê o facebook como um ambiente de investigação e facilitador de uma formação continuada e cooperativa entre as professoras.

A formação inicial é fundamental e uma das principais fontes constituintes do saber docente, é o que legitima a profissão dos professores e por isso merece toda a atenção da sociedade e do governo. Essa pesquisa e outras que serão aqui apresentadas denotam a fragilidade dos cursos de Pedagogia (Privados ou Públicos) no que tange os temas específicos ao atendimento de bebês principalmente relacionados a ações práticas, um dos temas que será retomado em discussões mais à frente.

Dissertação (5), intitulada ‘As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque’ defendida no ano de 2016, investigou as práticas envolvendo brincadeiras e interações de duas professoras de berçário relacionando suas ações com os documentos oficiais Projeto Político e Pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2009), utilizou-se de análise documental e entrevistas para a coleta de dados e como resultado a autora aponta que nos documentos PPP da escola o eixo Brincadeira e Interação não é mencionado, nem nas falas das professoras houve menção direta a essas ações, somente que o brincar é uma especificidade da creche. A autora também aponta que a instituição investigada apresenta uma estrutura diferenciada e formação das professoras e estas se consideram professoras-pesquisadoras.

Já na **Dissertação (6)**, ‘A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar para a prática docente’ do ano de 2015, se aproxima muito da temática da pesquisa proposta nesse trabalho uma vez que tem como objetivo geral analisar a prática docente realizada na creche caracterizando os saberes do professor de educação infantil. Outros objetivos visaram investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas e o perfil do professor identificando os saberes que constituem sua profissionalidade. As participantes envolvidas na pesquisa foram professoras de berçário de uma instituição pública. A autora mostra que nos resultados a concepção de criança ainda é idealizada e romântica e que concebem a instituição como local de desenvolvimento integral das crianças, com a valorização da brincadeira como principal atividade da criança. Porém, a instituição proporciona por vezes atividades

dirigidas e poucas atividades espontâneas, as professoras investigadas possuem formação específica e, sobre os saberes dessas se mostram diversos.

Neste estudo a autora aponta para as falas das professoras que concebem a infância e a criança de forma idealista e romântica, porém, na pesquisa é revelado por meio de conversas e observação de suas práticas, a grande preocupação em desempenhar um papel comprometido no atendimento oferecido a elas, reconhecendo essas como sujeitos de direitos. As professoras buscam com responsabilidade exercer sua profissão, com planejamento e busca em alcançar objetivos traçados. Há em todos os discursos das professoras a preocupação com a brincadeira sendo vista com primordial para o desenvolvimento infantil.

Dissertação (7), intitulada 'As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?', do ano de 2015, mostra que, por meio da observação de manifestações de múltiplas linguagens das próprias crianças em interação com suas professoras, é possível apontar quais são as especificidades das práticas educativas com bebês baseadas nas orientações do documento das Diretrizes; a pesquisa buscou observar as interações entre as crianças, entre elas e os adultos em um ambiente coletivo. Este estudo se caracterizou como uma pesquisa participante e é apontado como discussão dos resultados da pesquisa, que as especificidades do trabalho com bebês são produzidas nas práticas educativas com indissociabilidade do cuidar/educar, presentes em práticas de alimentação, higiene e sono por exemplo; também como funções docentes a atenção às diferentes linguagens, o ato de planejar e organizar espaços, bem como a mediação dessas interações e brincadeiras que são apontadas como especificidade do trabalho das/os professoras/es de bebês e crianças pequenas. Houve uma grande relevância dos espaços e ambientes para crianças pequenas na Educação Infantil como possibilitadores dessas intervenções diretas.

O valor e ganhos para a qualidade educativa, advindos de pesquisas como esta são muito impactantes ao possibilitar processos de reflexão e mudanças locais na dinâmica do campo estudado, para além da contribuição no meio acadêmico, uma vez que propõe também intervenções pontuais e diálogo sobre o foco pesquisado envolvendo os sujeitos da pesquisa.

No estudo realizado na **Dissertação (8)**, 'Formação inicial de professores da educação básica: a construção dos saberes profissionais' defendida no ano de 2014, a autora aborda a formação inicial de professores em Pedagogia e busca compreender qual o papel da formação inicial na construção dos saberes docentes das futuras pedagogas. Buscou-se verificar o processo histórico e político de formação de professores, as mudanças que ocorreram na profissão e conseqüentemente na mudança nos saberes adquiridos nesse processo de formação inicial. O estudo traz como resultado que a formação inicial tem construído nas futuras professoras os saberes da experiência e da formação profissional por meio dos estágios e das aulas que teorizam tais estágios, e que nas falas das alunas entrevistadas não houve menção nos saberes disciplinares e curriculares, pois a ênfase maior ficou centrada no saber da experiência. Também aponta que essa formação está distante de se dar de forma crítica e transformadora e para tanto deve haver igual enfoque de todos os saberes além daqueles da experiência e deve ocorrer de forma mais efetiva a relação entre teoria e prática.

A **Dissertação (9)**, 'Aprendizagem Profissional da Docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?' Desenvolvido em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, a autora pesquisou a atuação de três professoras iniciantes que trabalhavam com crianças de 0 a 3 anos. Como questão procurou saber como se configuram os saberes docentes de professoras iniciantes para atuar em creches e como elas aprendiam a serem professoras de creche. Os dados foram organizados em eixos como: concepção de creche e crianças para as professoras; a proposta pedagógica das instituições de educação infantil; ações de educar e cuidar; conteúdos ensinados para as crianças de 0 a 3 anos; aprendizagem da docência na creche. Assim, foram revelados que as professoras não sabem nomear seus saberes, porém sabem da importância do cuidado e educação, do que fazer no trabalho com crianças e onde pesquisar fontes dessas atividades para realizar com seus alunos. As professoras trazem como principais fontes de aprendizagem para a docência na creche os saberes vindos da prática profissional e da troca com professoras mais experientes.

A **Dissertação (10)**, as contribuições da pesquisa intitulada 'Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes? Concluída no ano de 2013. A autora defende a

importância da formação continuada nos espaços das escolas como busca de qualidade na educação e da importância de que essas formações se pautem na reflexão dos problemas cotidianos e considerando os saberes docentes. Buscou-se com essa pesquisa verificar se os espaços de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, de duas escolas selecionadas, são destinados a fomentar momentos para a formação continuada e para reflexão sobre os saberes docentes. Como sujeitos da pesquisa o estudo contou com a participação de professores e gestores das escolas selecionadas. Com o trabalho de análise chegou-se a compreensão de que ambas as escolas são espaços de formação continuada e reflexão sobre os saberes docentes. Porém, há diferentes perspectivas em cada uma das escolas, uma fomenta a formação crítico-reflexivo dos professores e a outra a formação na perspectiva tecnicista. Com isso a autora aponta avanços na visão da escola como espaço de formação e valorização dos saberes docentes, mas ainda com grandes desafios a serem superados para que se tenha melhor qualidade na educação.

Os três trabalhos citados acima (8) Andrietta (2014), (9) Voltarelli (2013) e (10) Souza (2013) nos mostram como o tema Saberes Docentes é abordado em diferentes perspectivas, tanto na formação inicial de futuros professores que cursam Licenciatura em Pedagogia, como também entre professores em início de carreira e, por último, professores em contexto de formação em serviço em horário de trabalho e como esses espaços são potenciais para que haja a reflexão sobre a construção dos saberes docente e compartilhamento desses saberes.

Já o trabalho de **Dissertação (11)**, intitulado 'Berçário como lugar: significações segundo profissionais de Educação Infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá', desenvolvido em 2013, a autora nos mostra as significações compartilhadas por profissionais de Educação que atuam nas creches da rede municipal de ensino acerca do berçário como lugar de trabalho, com foco na identidade profissional e na construção histórica do atendimento e da profissão. Foram sujeitos dessa pesquisa 35 professoras Os resultados demonstram que as representações sociais do grupo estudado objetivam o berçário como lugar de guarda e proteção, remetendo a sua concepção historicamente construída. Também apontam que os significados partilhados pelo grupo estão ligados mais fortemente à imagem de uma segunda-mãe, uma babá com competência. A imagem de uma professora de bebês surge na

figura da educadora, anunciando a presença de novos significados atribuídos a esse profissional; menciona também que a Educação Infantil se constitui em uma tensão entre os significados abordados nos centros de formação profissional e os que circulam popularmente na sociedade, e pontua a legitimação dessa disparidade pela incoerência entre o que é defendido nos documentos oficiais e as condições de trabalho reais a que se submetem essas profissionais.

A pesquisa acima, juntamente com a pesquisa (4) de Zadminas (2016) apontam possíveis lacunas nos cursos de formação inicial ofertados nos centros de formação e a dificuldade de haver uma linguagem em consonância sobre o ser professor como profissão, assim defendido pelo meio acadêmico, e o ser professor como vocação ou devoção ao cuidado das crianças, como ainda está incorporado no imaginário de muitas pessoas, bem como as concepções dicotômicas ainda arraigadas na visão de algumas profissionais sobre as ações de cuidado e educação.

Dissertação (12), 'O berçário como contexto das DCNEI nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo em uma EMEI de Santa Maria/RS', defendida em 2013, teve como sujeitos de pesquisa uma professora e a diretora de uma CEMEI e objetivou-se verificar a relação das práticas pedagógicas desenvolvidas por essa instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim o estudo buscou conhecer as implicações e possibilidades de implementação dessas Diretrizes na escola e na prática da professora dos bebês; entender os movimentos que as políticas fazem para se efetivar na prática e problematizar a concepção de educação destinada aos bebês expressadas no documento legal e pela professora. Os dados dessa pesquisa apontam que ainda há desinformação sobre as políticas atuais de Educação Infantil, a concepção de criança/bebê é igual às proposições nos documentos legais, porém a prática pedagógica fundamenta-se quase que exclusivamente pelo entendimento limitado sobre práticas de cuidado e educação, concebendo o cuidar pelas ações de higiene e alimentação, e o educar por ações escolarizantes, desconsiderando assim o bebê como protagonista da ação de ser e estar no mundo.

Os trabalhos selecionados trazem discussões sobre outros assuntos, não só sobre os saberes docentes, assuntos como formação continuada em horário de trabalho coletivo e profissionalização docente, escolhidos por estarem relacionados

ao nosso interesse, e por esse motivo mencionados mesmo referindo-se a outros níveis de ensino que não o da Educação Infantil. Assim, mencionamos aqui que por mais que tenham aumentado o número de pesquisas destinadas a educação básica como um todo nos últimos anos, ainda há a necessidade de se dar maior visibilidade às investigações que se ocupam mais especificamente com os envolvidos com a primeira infância, tanto das investigações que tenham como sujeitos os profissionais, quanto as que tem seu foco os bebês e suas experiências.

Nesta subseção de trabalhos de pesquisas apresentadas não foram encontrados estudos em nível de Doutorado que se aproximassem da temática proposta em nossa pesquisa, somente em nível de Mestrado e, ainda assim, em reduzidos números. Chamamos a atenção para o fato de que ainda há poucas investigações quanto às práticas e saberes docentes, sobretudo com o olhar direcionado para professores atuantes em espaços de creche e berçário, o que mostra mais uma vez a relevância desse presente estudo frente à necessidade de se buscar um melhor entendimento quanto aos reflexos da formação inicial, bem como a continuada que se mostram nas práticas e reflexões desses profissionais e ao movimento de busca de maior visibilidade para o trabalho dessas docentes e do atendimento educacional infantil como um todo. Também se justifica como relevância desse estudo pela abrangência de sujeitos que se deseja contemplar, visto que na maioria dos estudos apontados anteriormente foram investigados um número restrito de instituições e poucos profissionais envolvidos como participantes das pesquisas.

Das doze pesquisas apresentadas, anteriormente, destacamos o fator regional onde seis desses trabalhos foram realizados por universidades públicas da região sudeste e uma realizada em instituição privada na região sudeste, o que nos evidencia haver um movimento de pesquisadoras, sobretudo no estado de São Paulo, se debruçando sobre a temática da formação de professores, seja inicial ou continuada, para a área da educação infantil, sobre os saberes e práticas docentes anunciadas pelos sujeitos. Das outras cinco pesquisas essas estão divididas entre as regiões sul, nordeste e centro oeste. Nas buscas realizadas não foram encontrados trabalhos com proximidade aos temas levantados sendo realizados na região norte do nosso país.

1.2 Levantamento de Pesquisas no Repositório da UFSCar

No trabalho de busca realizada pelo site do Repositório da Universidade Federal de São Carlos foram utilizados filtros para o refinamento da seleção, foi escolhido novamente um recorte no período de publicações entre 2010 a 2017 e selecionados somente os trabalhos desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Com o uso de diferentes combinações com os descritores 'práticas pedagógicas das professoras de berçário', 'saberes das professoras de berçário' e 'formação de professores de berçário', foram encontrados cento e quatro (104) trabalhos sendo a maioria referente a outros temas como questões raciais, de gênero, indígenas, de alunos em liberdade assistida ou condicional, ensino fundamental e médio e pesquisas relacionadas a áreas específicas como matemática, línguas, ciência, entre outros.

Sendo assim, foi selecionado apenas um (1) trabalho intitulado 'Aprendizagem Profissional da Docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?' da autora Monique Aparecida Voltarelli que já foi apresentado no tópico anterior, por este trabalho constar nas duas bases de busca, tanto na CAPES como no Repositório da UFSCar.

Seguindo com a busca foram selecionados além dos filtros mencionados, também a área do CNPq: Humanas e Educação e como descritor o termo 'saberes' isoladamente o que nos trouxe um número de noventa e três (93) trabalhos encontrados e apenas dois (2) selecionados pela proximidade com o tema, um deles é o já mencionado acima e o outro será apresentado posteriormente.

Utilizando o termo 'práticas pedagógicas' e acrescentando no filtro a área de formação de professores, foram encontrados trinta e quatro (34) trabalhos e apenas (1) um selecionado. Usando o mesmo termo e como filtro somente o período das publicações e o Programa de Pós em Educação foram encontrados cinquenta e oito (58) trabalhos sendo apenas um (1) selecionado.

Ao utilizar o termo isolado 'berçário' não houve resultado e com o uso do termo 'creche' apareceu um (1), o mesmo já mencionado aqui, assim como a busca com o termo 'saberes docentes'.

Com o uso do filtro formação de professores e o termo de busca 'formação de professores' foram encontrados quarenta e seis (46) trabalhos e apenas um (1) selecionado.

Com a utilização dos refinadores ano de publicação e Programa de Pós em Educação e o termo ‘saberes docentes berçário’ apareceram cento e noventa e nove (199) publicações e selecionadas três (3), sendo que também apareceram em buscas anteriormente citadas acima.

Neste sentido, a seguir mostraremos a seleção de mais três (3) trabalhos de pesquisa do grupo citado acima, uma vez que no movimento de buscas com diferentes descritores e filtros, os mesmos trabalhos apareceram repetidas vezes.

	TÍTULO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO	ANO PUBLICAÇÃO
1	Que saberes anunciam profissionais da educação Infantil? Um estudo em contexto de uma formação em lócus	Andressa de Oliveira Martins	UFSCar	2017
2	Professoras de crianças de 0 a 3 anos: dialogando sobre seus percursos formativos e desafios contestados	Ana Cristina Bragatto	UFSCar	2013
3	A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores’	Rosenaide Pereira dos Reis Ramos	UFSCar	2011

Quadro 2. Pesquisas selecionadas no Repositório da UFSCar

Fonte: Autoria própria

A seguir, apresentaremos os trabalhos selecionados no Repositório de Teses e Dissertações da Universidade Federal de São Carlos, instituição a qual esta pesquisa também se vincula.

A **Dissertação (1)** ‘Que saberes anunciam profissionais da educação Infantil? Um estudo em contexto de uma formação em lócus’, defendida em 2017, buscou compreender, em um contexto de projeto de extensão universitária, quais os conhecimentos revelados por profissionais atuantes na educação infantil; também buscou criar e descrever aspectos relacionados à participação desses profissionais como forma de capacitação, bem como reconhecer e analisar saberes revelados no contexto desta ação de extensão. Nesse estudo foram revelados saberes específicos no trabalho educacional com crianças em idade de creche e a importância da formação continua desses profissionais. Os resultados também revelam a extensão universitária como continuação de formação em lócus e foi concebida por parte das participantes como espaço de colaboração, diálogo,

reflexão, aprendizagem, intercâmbio de conhecimentos e experiências e afirmação profissional.

A autora traz em sua pesquisa o contexto formativo de extensão universitária que considera as colaborações advindas das próprias profissionais envolvidas, colocando-as como fundamentais ao ocuparem também lugares de fala e de escolhas quanto os temas desenvolvidos nesses encontros formativos e envolvimento ativo frente ao que foi construído.

Seguindo com a temática de formação de professores, citamos também a **Tese (2)**, intitulada 'Professoras de crianças de 0 a 3 anos: dialogando sobre seus percursos formativos e desafios contestados' defendida no ano de 2013 e que teve como objetivo a identificação de quais são os processos de aprendizagem sobre formação de professores e como eles ocorrem, bem como verificar as dificuldades enfrentadas pelos professores e como ocorrem essas ofertas de formações provenientes das instituições pesquisadas (Pública, Particular e Universitária). A pesquisa traz como resultados o apontamento de falhas na formação inicial dos professores e possível superação dessas falhas com a inserção dos professores na profissão, ou seja, na instituição. O que chamam de aprendizagem na instituição que envolve a recepção dos professores novos, a relação entre eles e outros professores ocorrendo trocas de experiências, as relações com os alunos e familiares, as condições de infraestrutura, oferecimento de treinamentos e momentos de estudo e, por fim, a Proposta Pedagógica da instituição. A autora também aponta que além das fontes de conhecimentos, também foram constatadas práticas positivas em uma das instituições investigadas, o que permitiu sugerir mudanças visando proporcionar melhor aprendizado para crianças, professores e famílias.

Mais uma vez são pontuadas lacunas nos processos formativos de muitos desses profissionais da educação, sobretudo na inicial e apontam como possíveis caminhos de superação, entre outras coisas, a aproximação entre universidade e escola, partindo das demandas contextualizadas e apontadas pelos próprios profissionais, bem como o apoio e colaboração entre esses e a comunidade escolar, em um movimento de partilhas de saberes.

Por último a **Tese (3)** 'A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re) significação do ser-saber-fazer de professores', realizada no ano 2011 e que no contexto de um curso de formação inicial em serviço de professoras de primário,

objetivou investigar, identificar, analisar e explicar, baseado nas perspectivas dos professores, como o curso permitiu que os envolvidos alcançassem ganhos e conhecimentos pessoais para a profissão. Como resultados, o estudo aponta que o processo de desenvolvimento, a prática e conteúdo do currículo da Pedagogia PROAÇÃO-UESC, permitiram aos professores participantes perceberem seu ser pessoal e profissional sabendo-fazer e resignificando suas práticas pessoais e profissionais.

Essas pesquisas mostram a relevância dos espaços formativos e a valorização da parceria entre universidades e educação básica na busca do fortalecimento de parcerias em formação em serviço para esses profissionais. Assim esse movimento de discussão sobre ofertas de formação inicial e formação continuada condizentes com as demandas reais que os profissionais anunciam quando lhes são proporcionados espaços para essas falas, vai ao encontro de fortalecer o movimento de profissionalização desses professores e conseqüentemente o desenvolvimento de uma melhor qualidade do trabalho ofertado por eles, aliados também a todo contexto do ambiente de trabalho que também influenciam igualmente e que devem contribuir com essa melhora.

Dessas três pesquisas abordadas anteriormente há que se destacar para o fato de dois desses trabalhos terem sido realizados em nível de doutorado, o que nos mostra a relevância dada ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil também em pesquisas deste nível dando maior visibilidade para os processos formativos envolvendo profissionais atuantes nesse nível, mas ainda assim, consideramos poucos os trabalhos em pesquisa educacional que se voltam para o atendimento do trabalho com os bebês.

Também pontuamos como já mencionado por pesquisas anteriores que a formação pessoal de cada sujeito está diretamente vinculada a esse processo de desenvolvimento da formação profissional, nossa formação como um todo deve estar em pleno desenvolvimento ao longo de nossa jornada que é pessoal e também coletiva.

Oliveira-Formosinho (2002) comenta sobre o movimento de desenvolvimento profissional e fala dos processos de transformações dos profissionais que ocorrem ao longo da vida, sempre em evolução e passando por transições como as diversas fases desses percursos; o ser aluna em um curso de formação inicial, ser estagiária

e posteriormente profissional já em sala, a busca por formações mais específicas, o início de carreira e com o passar do tempo o amadurecimento e fortalecimento com os anos de atuação e conseqüentemente os reflexos na atuação prática oriundos desses processos formativos.

A autora também discute sobre a importância da formação individual, em um nível mais pessoal de cada professor que é refletida diretamente em contexto direto com os alunos sendo assim, mais pontuais. Igualmente defende que com a busca de formação pessoal, há também, a importância no envolvimento da formação coletiva, ou seja, na formação institucional que deve envolver os conhecimentos pessoais e agrega-los assim a outras esferas como o desenvolvimento profissional, o curricular e o organizacional, esses que promovem mudanças não só no micro contexto de sala, mas com reflexos em mudanças coletivas frente as necessidades reais de um sistema mais macro Oliveira-Formosinho (2002).

Desta forma, trago também os questionamentos de minha pesquisa buscando contribuir com as discussões acerca dessas investigações sobre os saberes anunciados e sobre como estão se dando essas ações desenvolvidas por professoras do berçário, o reconhecimento desses saberes e do fazer diário, bem como de que maneira estamos percebendo a bagagem de formação construída até o momento e de que maneira ela nos serve como base em nossa atuação.

Por meio desse levantamento de pesquisas desenvolvidas com proximidade sobre o tema proposto percebemos que ainda há poucos estudos mais especificamente direcionados aos profissionais atuantes em turmas de berçário; também não foram encontradas propostas em que se buscou pesquisar um grande número de profissionais como o aqui proposto em se olhar para toda uma rede municipal buscando ouvir a todos os interessados em colaborar com esse estudo.

Neste sentido, passamos na próxima seção a buscar na literatura a contribuição de autores sobre a temática dos saberes docentes e ações pedagógicas buscando a compreensão e o direcionamento sobre o que defendemos por cada um dos termos abordado.

2. SABERES DOCENTES, PRÁTICAS E SABERES DA AÇÃO PEDAGÓGICA: UMA REVISÃO DE AUTORES DA ÁREA

Esta seção discute as bases teóricas do estudo enfocando, num primeiro momento a questão dos saberes docentes (formação, experiência, conhecimento, pedagógicos, curriculares e disciplinares) tomando como referência os autores como Tardif (2000, 2002) e Pimenta (1997, 2002). Num segundo momento a questão da prática pedagógica na visão de Gimeno Sacristán (2000), que engloba as práticas institucionais, organizativas e didáticas e por último, conta com as contribuições de Gauthier et al (2006) na compreensão dos saberes da ação pedagógica. É importante salientar que essas concepções oferecem a base necessária para a compreensão de que os profissionais da educação infantil produzem saberes e estão envolvidos, cotidianamente, em práticas pedagógicas que estruturam e reestruturam suas ações e constituem tanto a identidade pessoal quanto a identidade profissional ao longo da experiência e dos conhecimentos adquiridos sobre o “saber” e o “fazer” docente.

2.1 Saberes docentes

A atuação profissional docente tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem e a relação professor-aluno, implicando uma diversidade de características que influenciam as relações que se estabelecem no trabalho cotidiano. Tais relações de ordem social, psicológica, política, econômica, etc., exige desses profissionais uma formação sólida na qual estão envolvidos os conteúdos teóricos e específicos de sua profissão, bem como, práticas e experiências do cotidiano de trabalho. Além dessas aprendizagens na formação, os professores levam para o campo de trabalho outras experiências de vida (valores familiares e sociais; crenças, concepções, experiências e visões sobre o que é ser criança, aluno, professor; entre outras (TARDIF & RAYMOND, 2000; PIMENTA, 1997).

Essas vivências e construções de conceitos anteriores à formação universitária muito provavelmente serviram de influências na escolha da profissão e, conseqüentemente, irão influenciar também as condutas didáticas e de interação com os alunos, famílias e comunidade escolar.

Assim, apontamos que há múltiplos saberes que compõem a atividade docente, saberes anteriores à escolha da docência, saberes ligados à formação profissional e, posteriormente, saberes da prática. Esses saberes se misturam e se combinam dependendo das demandas situacionais da profissão. O uso do resgate temporal ligado aos saberes se faz importante para compreender de onde são originados ou quais suas fontes. Neste sentido, *“o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente”* (TARDIF & RAYMOND, 2000, p.234)

De acordo com Tardif (2002), a docência como uma profissão exige conhecimentos específicos e saberes que podem ser agrupados como:

- saberes da formação profissional - ligados a cursos de formação inicial e em serviço, que tem como base os conhecimentos científicos da área educacional, da ideologia pedagógica, das concepções e teorias que provem da prática;
- saberes experienciais - construídos na ação docente, experiências vindas da prática em ser professor;
- saberes curriculares - relacionados com finalidades e objetivos a serem planejados, os conteúdos a serem desenvolvidos, a metodologia que deverá ser aplicada e meios de acompanhamento avaliativo;
- saberes disciplinares - conhecimentos específicos de cada disciplina, nível de ensino e etapa de aprendizagem ministrada.

Para Tardif (2000) e Tardif & Raymond (2000), a ideia de saber se dá de maneira ampla e deve envolver o que os próprios profissionais dizem sobre seus próprios conhecimentos apreendidos e que lhe servem de base para a sua profissão. Sobre o aspecto da temporalidade os autores dividem os saberes em **pré-profissionais** com as experiências vividas na infância, nos anos de escola básica e em outras situações anteriores ao ingresso na profissão. Nesta visão, os saberes são considerados **temporais** e **plurais** com sua genealogia de fontes sociais ligadas a referências familiares, de grupos sociais, de estudos, de estágios e trabalhos anteriores à docência, de fontes literárias, acadêmicas e virtuais, bem como da própria formação superior e das práticas em sala inspiradas nessas outras fontes.

A busca pela compreensão da natureza e de como se estabelecem esses saberes por parte dos profissionais, em que contextos são construídos, resgatados pela memória, selecionados e utilizados nas ações e conseqüentemente transformados ao longo da trajetória profissional, é fundamental para entendermos o que o professor faz e porque tem determinadas posturas e condutas em sala de aula, junto aos pares, à comunidade e aos alunos. Essa visão traz os saberes como sendo adquiridos ao longo do tempo da existência dos sujeitos; sendo **heterogêneos** ligados as diferentes fontes desses conhecimentos, não sendo únicos, mas sim variados e evolutivos, havendo a necessidade de adequações quantos aos objetivos a serem atingidos oriundos das demandas e da mobilização de saberes para a conclusão desses objetivos; com isso os saberes também são considerados por esses autores como **personalizados** e **situados** pelas especificidades de identidade única de cada professor e condições contextualizadas de suas práticas.

Para Tardif e Raymond (2000), os saberes dos professores não se conectam somente aos saberes universitários, especializados e oriundos de pesquisas na área acadêmica, mas sim envolvem outras fontes de conhecimentos visto que são plurais. Ocorre também que por vezes os profissionais até os ignoram, tomam distancia desses conhecimentos acadêmicos, ou os transformam para que com adaptações sejam utilizados em sala ou no contexto da realidade da escola.

Segundos os autores, a fonte dos saberes não se limita somente às esferas da formação universitária, pela obviedade de que a educação também ocupa outros espaços formais e não formais, as relações de ensino e aprendizagem não ocorrem somente nas academias, saberes docentes vão além por envolverem outras fontes e se misturam formando a identidade pessoal e a profissional e assim, saberes são considerados múltiplos pelo autor. Fontes múltiplas dos saberes que surgem da formação familiar, das experiências da infância e outras fases da vida, toda fase escolar que passamos e na qual começamos a construir os primeiros conceitos do que significa ser aluno e professor.

Complementando tais afirmações, Pimenta (1997) discute sobre formação de professores e saberes da docência também com esse conceito amplo envolvendo habilidades, atitudes, valores e a ideia de que a formação deva possibilitar o

movimento permanente de construção desse saber fazer, e com isso superar a ideia de formação como conhecimentos técnicos para a execução de tarefas.

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1997, p.6).

Sobre saberes da docência Pimenta (1997) divide-os em três:

- **experiência**, que são provenientes de vivências anteriores de infância e de todos os anos escolares que possibilitam a formação de saberes experienciais sobre o que é ser aluno, de como é uma aula interessante, de procedimentos didáticos, de construções sociais sobre a profissão de professor, salários, condições, desvalorização, dificuldades estruturais e organizacionais, também nas experiências acumuladas no processo de ser professor, já em outro nível de percepção sobre esses conhecimentos que também são oriundos das experiências trocadas por outros professores sejam em trocas pessoais ou realizadas por pesquisas, leituras sobre a prática de outros docentes em seus cotidianos;
- **conhecimento** que envolve informações em um movimento de classificação, análise e contextualização das mesmas, sabedoria, reflexão e consciência;
- **pedagógicos** com o entendimento sobre recursos didáticos e vínculo com os problemas oriundos da prática em sala, os saberes surgem da ação, de outros professores em exercício e da aproximação dos novos professores em conjunto com os mais experientes.

Para Pimenta (1997) e Tardif (2000) a profissionalização docente ainda é um movimento recente quando comparado a outras profissões mais tradicionais, e mesmo essas profissões ditas mais tradicionais estão passando por um conjunto de crises ou descrenças por parte da sociedade, e é na atual situação de crise das profissões mais estabelecidas que o ensino visa seu amadurecimento e fortalecimento.

Este movimento de direcionar o olhar para o que está acontecendo nas dinâmicas das instituições e nas concepções dos professores que lhe servem de base para suas práticas, vai ao encontro do movimento de pesquisas realizadas desde a década de 90, as quais que se debruçam nessas temáticas visando (re)significar ou (re)pensar a formação inicial e continuada, também olhar para o como estão se dando esses processos formativos, tendo esse foco sobre as condições postas no contexto das instituições escolares que demandam para isso uma gestão mais democrática bem como uma elaboração de redes formativas e mais participativas envolvendo processos de autoformação e entre parcerias com outras instancias formativas como universidades e até mesmo outras instituições escolares. (PIMENTA, 1997).

As conexões e reflexões sobre a busca de uma profissionalização do ensino estão intimamente relacionadas com as esferas da formação dos professores, o conhecimento de como se dão suas práticas e em quais conhecimentos específicos e pessoais essas ações se apoiam. Por sua vez, essas práticas estão intimamente ligadas às variadas concepções e abordagens trazidas pelo aporte dos currículos e das condições reais para serem efetivadas.

Sobre os **saberes profissionais da prática**, Tardif (2000) acrescenta que esse processo envolve características que formalizam o ofício de professor, transformando-o assim em profissão. A docência como profissão tem suas bases próprias de conhecimentos e diferentes autores que buscam em seus trabalhos de investigação a construção dos saberes ligados à profissão docente assim, buscam uma sistematização dos saberes que são evocados pelos profissionais em suas condutas, buscam aproximações das suas origens dos saberes, como são formulados, reconstruídos e para quais finalidades são mobilizados.

Neste sentido, as práticas docentes devem se apoiar em conhecimentos especializados oriundos de extensa e sólida formação universitária com alto rigor e conseqüentemente acesso a titulação certificada, formação essa que não deve se esgotar na graduação universitária, mas sim deve ser constantemente renovada; os conhecimentos profissionais devem estar relacionados com a ação prática e busca de soluções de problemas cotidianos; também são ligados a normas, às legislações específicas, e esses conhecimentos são ao mesmo tempo técnicos ou padronizados, mas com exigências de certa reflexão e tomada de decisões, assim sendo

relativamente autônomas e com certo grau de padrão que o sistematiza (TARDIF, 2000)

A profissão do professor exige que os envolvidos tenham processos evolutivos em sua formação dentro da carreira, pois, “os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento” (TARDIF, 2000, p.07).

Por último, aponta a característica da profissionalização docente a responsabilidade ética de seus atos como professor lhe cabendo avaliações realizadas por outros professores, ou seja, que ocorram entre os pares.

Ainda sobre o profissionalismo o autor aponta para a crise de forma geral atingindo diferentes profissões e associa essa crise ao escasso processo reflexivo, improvisação, incertezas, uso de intuições, com baixa racionalidade no movimento de validação profissional, no fazer e na avaliação do fazer (quando há avaliações sobre o fazer docente). Com isso, há uma desvalorização profissional por toda a confusão de concepções relacionadas à prática e às teorias, afetando dessa forma as instituições universitárias com reflexos nos cursos e nas crises de valores que envolvem a formação dos profissionais e posteriormente em suas práticas.

(...) esses conflitos de valores aparecem ainda mais graves nas profissões cujos “objetos de trabalho” são seres humanos (...) Se os valores que devem guiar o agir profissional não são mais evidentes, então a prática profissional supõe uma reflexão sobre os fins almejados em oposição ao pensamento tecnoprofissional situado apenas no âmbito dos meios. (TARDIF, 2000, p.9)

Pensar neste conjunto de saberes apontados por Tardif (2000) e Pimenta (1997) é refletir sobre a constituição da identidade profissional do professor e sobre o conceito de “epistemologia da prática”. Ou seja, é compreender que toda a ação docente e prática pedagógica está implicada em saberes anteriores e posteriores à formação que impactam, consideravelmente, na maneira de pensar, agir, sentir e refletir do docente e em suas condutas e procedimentos em relação a formação, a carreira e ao cotidiano de trabalho.

Sobre essas questões é importante acrescentar que na educação infantil, com ênfase na atuação em berçários, os saberes produzidos estão, diretamente relacionados ao ritmo e a individualidade de cada um, bem como, o desenvolvimento

integral das crianças nas suas dimensões sócio afetivas, motoras, cognitivas, linguísticas, éticas e estéticas, enfocando o cuidar, o educar e o brincar , direcionando o professor ao exercício minucioso da observação, do olhar atento e sensível e a escuta meticulosa norteadora de suas ações e reflexões.

2.2 Práticas Pedagógicas

Os estudos de Gimeno Sacristán trazem grande contribuição à educação de modo geral por sua capacidade de interpretar e conceituar as diversas realidades que percorrem a formação e o trabalho docente. O conceito de prática que embasa teoricamente esta pesquisa é trabalhado em diferentes obras do autor (GIMENO SACRISTÁN, 1995,1999; 2000).

Neste sentido, a partir de Gimeno Sacristán (1999), compreendemos a prática como uma atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como razão que fundamenta nossos conhecimentos, o critério para estabelecer sua verdade; como a fonte de conhecimentos verdadeiros; o motivo dos processos de justificativa do conhecimento. (GIMENO SACRISTÁN, 1999)

Por se tratar de um conceito complexo, o autor discute a estrutura da prática e sua concretização em práticas pedagógicas. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores dos meios e condições físicas existentes. Neste sentido, a prática se configura por outros determinantes que não são apenas os curriculares.

A prática tem um esqueleto que mantém os estilos pedagógicos a serviço de finalidades muito diversas, uma estrutura na qual se envolve o currículo ao seu desenvolver e se concretiza em práticas pedagógicas. O currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma historicidade. (GIMENO SACRISTÁN, 2000)

Gimeno Sacristán (1995) revela que o contexto pedagógico formado pelas práticas cotidianas de classe constitui a prática, porém não devemos conferir uma visão simplista a uma questão tão complexa.

O conceito de práticas contribui para o entendimento e análise desta investigação, pois suas questões influenciam e impactam a educação e estas não se limitam às ações docentes e à sala de aula, mas também fornecem relevantes contribuições para refletir a respeito do preparo prático dos professores que visa integrar as dinâmicas das práticas pedagógicas institucionalizadas entre universidade e escola.

Dentre as práticas discutidas por Gimeno Sacristán podemos citar: as práticas institucionais, as práticas organizativas e as práticas didáticas.

As **Práticas institucionais** estão relacionadas com o funcionamento do sistema escolar e configuradas pela sua estrutura. A divisão entre uma via acadêmica e uma via profissional é um bom exemplo de uma prática institucional de segregação escolar e social. Os processos seletivos de acesso a determinados níveis do sistema ou as avaliações dos alunos no final dos ciclos de escolaridade são outros exemplos deste tipo de práticas, que tem consequências no plano das dinâmicas pedagógicas.

Na área da educação infantil, podemos citar, como exemplo a visão enraizada e assistencial de atendimento as crianças. Tal visão, inviabiliza o avanço da perspectiva da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Neste sentido, cabe aos professores e profissionais da área a mudança de postura e mentalidade no atendimento e na formação das crianças que devem ser concebidas como protagonistas e sujeitos ativos e não como meros depositários de conhecimentos e conteúdos.

As **Práticas organizativas** estão relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização: a forma de trabalho conjunto dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, os critérios das turmas, etc. Estas práticas são determinadas por uma estrutura de funcionamento que abrange os professores a título individual e coletivo, influenciando de forma decisiva as atividades pedagógicas.

Na educação infantil, a divisão do tempo e dos espaços utilizados como refeitório e parque, o trabalho colaborativo entre turmas em projetos ou em momentos de interação na rotina, são alguns exemplos.

As **Práticas didáticas** são da acepção mais imediata da prática, a qual, no entanto, não pode apreender-se sem uma referência as outras práticas, que lhe

servem de enquadramento e de suporte. Essas práticas são da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo de sua profissionalidade num sentido técnico e restrito. O conceito mais imediato de prática remete-nos para as atividades docentes realizadas num contexto de comunicação interpessoal; este conteúdo da prática tem sido veiculado pela investigação educacional dominante e traduz uma redução dos professores ao papel de técnicos que desenvolvem um currículo preparado noutros espaços. Desenvolvimento de projetos, atividades ou tarefas com as turmas.

Esta perspectiva encerra algumas contradições, na medida em que os professores são, simultaneamente, chamados a desempenhar uma multiplicidade de tarefas educativas, no interior e no exterior da sala de aula. Por outro lado, a restrição técnica do papel dos professores verifica-se numa altura em que tem lugar o alargamento das missões de socialização dos professores no âmbito da escolaridade obrigatória. (GIMENO SACRISTÁN, 1995)

De acordo com o foco deste estudo a definição a ser considerada, principalmente, é a das práticas didáticas, sem descartar a possibilidade de abordar as demais definições quando necessário, mas este recorte se faz necessário uma vez que as práticas didáticas remetem aos aspectos do objeto de estudo desta investigação.

Com base nas análises de Gimeno Sacristán (1995) o sistema escolar só tem sentido funcional se tiver como base as organizações internas das escolas, no que se faz necessário conhecer as disposições gerais do trabalho da equipe docente. Nesse sentido, a organização individual e coletiva dos docentes acontece à medida em que são consideradas as atividades realizadas em situação de aula.

Para o autor as atividades realizadas pelos docentes em sala de aula são chamadas também de tarefas e estas

(...) tem uma ordem interna, um curso de ação que, de alguma forma, pode se prever porque obedece a um esquema de atuação prática (...) que a torna identificável e diferenciável de outras tarefas. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 208).

Ainda, segundo o autor, o ato de ensinar não é espontâneo, ele é regulado por padrões metodológicos inseridos nas tarefas praticadas. *“A ação numa sala é*

tão previsível, em certo sentido, como é a que ocorre numa sala de cirurgia ou em qualquer outro âmbito da ação regulado institucionalmente por padrões estabelecidos de profissionalização” (IDEM, p. 210) e podem ser analisadas a partir de três componentes básicos: produto ou sua finalidade, os recursos ou elementos, operações. Logo, a atividade, estimula a realização de um processo, ou processos que produzem o desencadeamento de certos resultados e acrescenta aos componentes o significado, pois para a compreensão das atividades tarefas analisa-se a função do significado que adquire em relação a proposições pedagógicas e culturais seu verdadeiro valor educativo.

Sobre essa questão, ainda é importante enfatizar que na educação infantil, mais especificamente em espaços como o berçário, o foco dessa pesquisa, podem ocorrer diversas dessas denominadas atividades, talvez haja estranhamento no uso do termo tarefa para os bebês, uma vez que não se espera resultados concretos ou produções dessas proposições, mas há sim atividades planejadas e organizadas nos diferentes espaços da sala ou escola, atividades essas que igualmente desencadeiam processos e estímulos que visam a promover certos resultados como ações dos bebês com o meio previamente estruturado ou modificado, ações de interação com os objetos, relacionamentos com os pares, estímulos para o movimento, para o direcionamento do olhar, para a sonoridade das palavras, observação de imagens, imitação dos gestos dos adultos. São muitos os resultados esperados nas ações dos professores e no envolvimento dos bebês em atividades, isso faz do dia a dia em salas de berçário, nas intenções das ofertas dos professores, o fazer pedagógico com valor educativo e cultural.

De modo geral, os conteúdos de materiais didáticos, exercícios de leitura e escrita e as discussões em sala de aula estão relacionados às tarefas e todas as ações que determinam uma tarefa são consideradas atividades como, por exemplo, o planejamento, a execução e a avaliação dos exercícios.

No processo de elaboração das atividades e das tarefas que constituem as práticas didáticas, segundo Gimeno Sacristán (2000), o professor se adapta às situações de ensino e aprendizagem, e as ações realizadas pelos envolvidos no contexto de sala de aula determinam suas atitudes.

O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações

provenientes dos contextos em que participa. A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

A profissionalização docente está em contínuo desenvolvimento e formação e, este desenvolvimento se inicia nos cursos de licenciatura que devem oportunizar experiências práticas para que o futuro professor se prepare para a realidade escolar que é repleta de desafios e aprendizagens.

Gimeno Sacristán (1995) destaca que um professor possui diferentes experiências e vivências significativas em sua formação inicial e tem a tendência de consolidar práticas sólidas e contextualizadas. As experiências vividas no processo de ensino e aprendizagem e a socialização compõem a ação prática e permitem o preparo mais eficiente para a docência. Também a formação continuada tem um papel fundamental na releitura e reflexão dos processos vividos no cotidiano de trabalho e fortalecem a profissionalização, bem como, asseguram a continuidade de um trabalho focado em diferentes experiências, conhecimentos e saberes provenientes da ação pedagógica de diferentes sujeitos envolvidos no processo formativo.

2.3 Saberes da ação pedagógica

Finalizamos esta seção com os apontamentos sobre os conhecimentos do saber da ação pedagógica e as conceituações de Gauthier et. al. (2006) que se fazem imprescindíveis para esta pesquisa e são tomadas como referência na orientação e no exame das situações de sala de aula, por analisarem a formalização dos saberes necessários para a execução das tarefas que são próprias aos docentes. Neste sentido, dois momentos são decisivos na organização didática do processo de ensino e aprendizagem: a gestão da matéria e a gestão de classe.

Os autores iniciam a discussão a partir de uma condição essencial a toda profissão que *“é a formalização dos saberes necessários a execução das tarefas que lhe são próprias”* e da retomada de *“certas ideias preconcebidas numa espécie de cegueira conceitual”*. (GAUTHIER et al., 2006, p. 20) e estas são afirmadas e definidas pelos mesmos no sentido de demonstrar que para ser professor é

necessário refletir, desvendar e definir os saberes envolvidos no exercício da docência.

(...) não basta conhecer o conteúdo – o saber do professor não se resume ao conhecimento da matéria; não basta ter talento – reduzir a atividade ao talento priva a maioria das contribuições dos resultados e das possibilidades de melhoria na atuação; não basta ter bom senso – insinuar que não existe nenhum conjunto de conhecimentos e de habilidades necessários ao exercício da docência; não basta seguir a intuição – impede o ensino de se expressar, adia indefinidamente o estabelecimento de uma reflexão contínua sobre os saberes que lhe são necessários; não basta ter experiência – prejudicar a emergência do reconhecimento profissional principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de nível universitário; não basta ter cultura – tomá-lo como exclusivo é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância. (GAUTHIER et al., 2006, p. 20-25)

Conforme afirmam os autores

(...) um repertório de conhecimentos do ensino não pode assim se resumir à simples compilação das práticas pedagógicas, mas deve ser constituído de saberes, de conhecimento e de julgamentos dos professores...” (GAUTHIER et al., 2006, p. 303).

A atividade docente se aproxima, em vários aspectos, das modalidades do julgamento jurídico e essa analogia faz do ensino uma atividade de deliberação na qual o professor mobiliza seus saberes pedagógicos que tem algo a ver com os saberes jurídicos, sendo assim, afirmam que o professor é muito mais juiz do que cientista. Tal como o juiz, o professor deve ser prudente. Ou seja, o professor, diante de uma situação a ser julgada, deve considerar o contexto e as contradições como um todo, compreender a situação, interpretar a lei e inventar um princípio para que possa guiar sua decisão.

Os autores examinam vários saberes mobilizados pelo professor necessários ao ensino que formam uma espécie de reservatório de saberes no qual o professor se abastece para responder a exigências das situações de ensino:

- o saber disciplinar (a matéria);
- o saber curricular (o programa);
- o saber das ciências da educação;
- o saber da tradição pedagógica (o uso);

- o saber experiencial (a jurisprudência particular) e,
- o saber da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada).

Embora sejam vários os saberes apontados, a título dessa pesquisa, voltaremos nossa atenção para a compreensão do saber da ação pedagógica, um tipo de saber presente nos conhecimentos dos professores.

De acordo com os autores,

O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores. (...) o saber do professor é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões. (...) para profissionalizar o ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes. (GAUTHIER et al., 2006, p. 33 e 34)

Os saberes da ação pedagógica são um tipo específico de saber experiencial dos professores que os transmitem e são parte de um repertório de conhecimentos próprios do ensino, provenientes do exercício cotidiano de sua função; em relação a situações concretas da prática docente, exigem improvisação, habilidade pessoal e a capacidade de enfrentar os desafios variáveis. Este repertório é formador, gera certezas individuais, confirma sua capacidade de ensinar, de atingir um bom desempenho no desenvolvimento de suas ações na prática, faz do professor um profissional capacitado para tomar decisões em situações de urgência e não um simples agente que resolve problemas técnicos.

Esse conjunto de operações é entendido através de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino composto por um conjunto de enunciados separados em três momentos de intervenção pedagógica:

- pré-ativo (no planejamento),
- interativo (na sala de aula ou nos espaços do berçário, entre outros da instituição);
- pós-ativo (nas avaliações e reflexões docentes).

No momento **pré-ativo** os enunciados são relativos ao planejamento do ensino da matéria que compreende os objetivos do planejamento do ensino, da seleção dos conteúdos, as atividades de aprendizagem, a escolha das estratégias e a avaliação.

Em relação a esse momento, podemos destacar que uma das melhores maneiras de realizar o planejamento na educação infantil é através do registro escrito. Os registros são fundamentais, principalmente, nos berçários, pois é por meio deles que o educador compreende a trajetória de vida e o desenvolvimento dos bebês, o que facilita no acompanhamento e no desenvolvimento de atividades e ações a serem trabalhadas com essa faixa etária. Esse processo demanda o reconhecimento dos educandos e de suas famílias bem como suas especificidades e necessidade para com isso se pensar a ação, planejar a prática; no âmbito da sala de aula e em outros espaços educativos.

Como **interativo** estão os enunciados referentes ao planejamento da gestão de classe (regras, procedimentos, representações e expectativas dos professores e alunos, relação professor-aluno, processo de ensino-aprendizagem, comportamentos, ações, entre outros).

O momento denominado interativo é relativo à aplicação da gestão de classe, esse serve para a instauração e manutenção da ordem em sala de aula para que haja a facilitação da aprendizagem por parte dos alunos:

- Medidas disciplinares;
- Regras e procedimento, aplicação das regras e procedimentos;
- Atitudes do professor, influenciam o desenvolvimento das atividades e o comportamento dos alunos: o entusiasmo, a fiabilidade, a liderança, a sensibilidade, a persuasão, a receptividade;
- Encadeamento das atividades, a gestão do tempo, os deslocamentos do professor na sala de aula e a ajuda específica as necessidades manifestadas pelos alunos, a seleção daquilo que é importante intervir, o direcionamento da ação para os objetivos, para a aprendizagem, o incentivo para que os alunos terminem o trabalho, etc. (GAUTHIER et al., 2006, p. 245-265).

Na educação infantil o momento interativo, principalmente, para o berçário deve ser desenvolvido por meio de projetos e atividades voltadas para a promoção do desenvolvimento sócio afetivo, motor e cognitivo dos pequenos que se dá na maneira em como o ambiente é organizado, nas relações estabelecidas e no

estímulo para que ocorram diferentes interações, na postura ao falar, ao incentivar cada criança e na atitude do professor em se mostrar presente, na supervisão e ponderação do tempo destinado a cada ação de cuidar/educar e ao respeito ao ritmo do interesse dos bebês ao se envolverem nas atividades, incentivar esse envolvimento ao fazer junto com os bebês, ao saber reconhecer o momento certo de intervir, auxiliar, direcionar, conter e por vezes até disciplinar com demonstração de atitudes esperadas de comportamento. Tais ações devem promover a atenção, a socialização, a expressão e a coordenação das crianças colaborando para o desenvolvimento integral.

O **pós-ativo** é o momento no qual os enunciados referem-se à avaliação da aprendizagem pelo professor ou sua reflexão sobre o modo como ensina a matéria em suas várias modalidades de avaliar.

Os enunciados que compõem o momento pós-ativo são relativos a avaliação da gestão de classe ou aos seus efeitos:

- Reflexividade, reflexão do professor sobre sua maneira de gerenciar a classe, sobre a avaliação que faz de sua ação, de sua atitude, seus procedimentos, suas maneiras de fazer;
- Relacionamentos com os pais, relacionamento do professor com os pais, seja em um caso particular ou aos encontros sistemáticos a natureza dos encontros, a sua frequência, etc. (GAUTHIER et al., 2006, p. 265-273).

Nos aspectos relacionados à gestão de classe a organização do planejamento facilita e contribui para a conduta e o conjunto de decisões a serem tomadas pelo professor. As formulações de Gauthier et al (2006) sobre a gestão da matéria e a gestão de classe constituem um conjunto de elementos que criam uma rotina, ou seja, que descreve os passos e ações previstas para a aula e, o professor necessita possuí-las e conhecê-las para exercer a função de ensinar. Ao trazer as contribuições de Gauthier para a discussão da atuação em turmas de berçário, não estamos com isso defendendo um caráter fechado e rígido das ações que se desencadeiam nesses espaços, nem desconsiderando a polivalência do profissional que atua em creches, mas sim defendendo a exigência de elementos de consciência sobre as ações, necessidade de planejamento, organização e o conhecimento não de uma matéria específica, mas sim da amplitude apontada nas diretrizes curriculares pra a educação infantil sua complexidade e integralidade.

Esses elementos que formam a tarefa de ensinar e configuram seus conhecimentos, são complexos, ricos em detalhes e constituem a profissionalidade docente, ocorrendo independentemente do nível de ensino em que se atua, por isso ocorrendo desde o berçário. Estudar os saberes profissionais relacionados à ação pedagógica, à atividade do professor – sua bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações, e de certezas - e os saberes por ele produzidos e estimulados, trazem contribuições relevantes para a busca de respostas da presente pesquisa que visa caracterizar elementos formadores para a atuação docente.

Também nas ações consideradas **pós-ativas** ligadas ao fato da importância do necessário acompanhamento avaliativo se dando por meio de anotações, registros fotográficos, reflexões sobre o andamento dos projetos e sobre o envolvimento e desenvolvimento das crianças, bem como dos processos de trocas entre escola e família na perspectiva de educação compartilhada.

Essas ações citadas, ocorrem mais em berçário, que se diferenciam de ações que ocorrem em outros níveis que exigem maior controle de medidas disciplinares, regras de condutas, resultados pautados em produções, etc.

As contribuições dos autores, abordados nesta seção, oferecem um pano de fundo para compreensão dos saberes que embasam as práticas pedagógicas das professoras berçaristas. Os saberes, as práticas pedagógicas e os saberes da ação pedagógica, bem como, um conjunto de conhecimentos e experiências estão presentes em turmas de berçário, o que reforça a nossa defesa de que as salas de berçário demandam formação específica por parte do(a) profissional responsável. Tal formação e atuação exigem comprometimento ético, político e pedagógico; intencionalidade e profissionalismo na condução das ações; planejamento e avaliação dos processos. Bebês são também sujeitos e, neste sentido, necessitam de um profissional que promova o desenvolvimento integral e a qualidade nos processos formativos primando pela tríade educar-cuidar-brincar.

Embora seja recente a obrigatoriedade de formação na área da educação infantil e da essência e profissionalidade do educador desta etapa de ensino, vale a pena, reforçar que são recorrentes ações e práticas descontextualizadas, equivocadas tomando como referência o assistencialismo e o desconhecimento de ações educativas no processo de desenvolvimento dos educandos.

No entanto, o nosso objetivo é compreender quais são as posturas, olhares e saberes que embasam essas práticas para buscar alertar sobre a importância desse profissional e de sua formação, principalmente, no atendimento das crianças do berçário de acordo com as exigências legais e a luta histórica por um profissional bem preparado e especialista na área. É sobre esse enfoque que discorreremos na próxima seção.

3. OS SABERES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS DE BERÇÁRIO: COMPREENDENDO O COTIDIANO DE TRABALHO

3.1 Conceituando professores da educação infantil: bases históricas e legais

Há pouco mais de duas décadas vivenciamos a consolidação da Educação Infantil no sentido de que, gradativamente, vem se formando na sociedade a consciência da importância que a educação escolar tem para essas crianças e o Estado tem, por obrigação legal, o compromisso com o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para essa faixa etária. Nesse contexto, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei número 9394/96 (LDB) (BRASIL, 1996), que definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2001 pela Lei 10.172, que estabelece a ampliação da oferta de vagas para Educação Infantil e estabelece metas e prazos de matrículas de crianças em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2001).

Em 2006, o MEC publicou a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, na qual apresenta várias estratégias para efetivação das metas de atender até 2010 50% das crianças de zero a três e 80% das crianças de quatro a seis anos de idade, além disso, estabelece metas de formação e qualificação profissional de trabalhadores de creches e pré-escolas. (BRASIL, 2006). Passaram-se os prazos, continuamos na busca por atingir essa meta que ainda se mostra longe de ser alcançada.

A esta mesma época surgiu políticas de recursos financeiros para a Educação Infantil como a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que inclui a Educação Infantil e o Ensino Médio. Porém com vistas a acabar uma vez que foram medidas provisórias para que os municípios pudessem se organizar financeiramente, já houve uma prorrogação do prazo estipulado para seu termino e agora com indícios de acabar.

Nos últimos anos, o MEC elaborou e publicou diversos documentos nacionais norteadores de ações para a Educação Infantil, entre eles os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Programa de Formação Inicial para

Professores em Exercício em Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

A Educação Infantil, definida como primeira etapa da educação básica é oferecida em espaços de creches para crianças de zero a três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco, segundo definição dada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB)

Na história desse atendimento no Brasil, houve algumas diferenças sobre os conceitos creche e pré-escola. Creche se vinculou à sua origem como serviço assistência social oferecido às crianças de baixa renda, num contexto de guarda e cuidados destinados aos bebês e as crianças pequenas para que seus responsáveis pudessem sair para o trabalho. Por sua vez, a pré-escola era dedicada e destinada às crianças um pouco maiores, que estariam mais próximas de ingressarem no ensino fundamental e, assim, tinha em foco o trabalho sobre as questões pedagógicas (SEBASTIANI, 2009).

Para Campos (2018) também sobre a herança histórica da educação Infantil e a distinção entre creche pré-escola pontua duas modalidades de atendimento que antes se distinguiam por naturezas bem diferentes:

a creche, geralmente vinculada ao setor da assistência social, recebia crianças de 0 a 6 anos ou mais, uma grande parte em período integral, sem uma finalidade explicitamente educacional, empregando educadoras leigas, sem exigência de escolaridade mínima; a pré-escola, tradicionalmente vinculada aos sistemas educacionais, muitas vezes funcionando anexa ao estabelecimento de ensino primário ou de primeiro grau, atendia predominantemente em meio período, contando com professoras formadas na escola normal de nível secundário. Assim, o principal traço definidor das duas instituições não era a faixa etária atendida, mas a natureza do serviço prestado e, como decorrência, o grupo social atendido, sendo a creche identificada como a instituição voltada às camadas sociais mais pobres. (CAMPOS, 2018, p.10)

Para Sebastiani (2009), a creche se subordinava e era mantida por órgãos de caráter médico/assistencial e a pré-escola aos órgãos vinculados ao sistema educacional.

Com a elaboração da LDB, fica claro que essa divisão não é mais permitida, tendo definido prazos para que todas as creches e pré-escolas existentes ou todas

as que viessem a ser construídas, que necessariamente deveriam se vincular aos respectivos sistemas de ensino, responsáveis assim pela função da educação.

Nesse sentido, os profissionais envolvidos com o atendimento na educação infantil também acompanham esse processo de evolução na oferta do atendimento, historicamente passando por características precárias de formação ou mesmo inexistência dessa, como nos casos dos movimentos de mães-crecheiras, creches-casulos, creches-domiciliares e outras iniciativas no segmento de creche que contavam com o trabalho desenvolvido por leigos somente pelo fato de serem mulheres e mães (OLIVEIRA et. al., 2012).

Com relação a formação inicial para atuação em pré-escolas, está se dava em cursos Normal em nível médio ou em Pedagogia oferecidas em nível superior que começa a aparecer na década de 50 com instituições Públicas e posteriormente com grande expressão da iniciativa Privada e com sua maior expansão na década de 90 e posterior, já para a creche e o atendimento para bebês, até ocorrer a incorporação ao setor educacional com a LDB de 96, permaneceu a inexistência da exigência de formação mínima profissional. (CAMPOS, 2018).

Com a LDB de 1996, passou a ser exigida a formação em nível Superior para profissionais da Educação Infantil o que aponta para avanços na qualidade do atendimento destinados a essas crianças, mas, passados dez anos de vigência da lei, esses objetivos não foram contemplados uma vez que as iniciativas públicas foram insuficientes na oferta desses cursos universitários para toda a demanda de professores e com isso ainda é aceitável nos tempos atuais essa formação em Nível Médio Magistério.

Sobre a formação inicial em serviço, que foi prevista em lei como dever do Estado e dos Municípios, com auxílio da União a oferta de programas de capacitação para todos os professores, esta veio ocorrendo, como deu-se com a iniciativa do curso oferecido pelo MEC com o PROINFANTIL Programa de Formação Inicial para professores em exercício na educação Infantil de 2006, porém são poucas as iniciativas sistematizadas de formação de profissionais e por mais que sejam mobilizados esforços por parte dos Municípios ainda há pouco subsídios para que essa formação em serviço se torne de fato uma realidade e que ocorra dentro das instituições (CARVALHO E ORTIZ, 2012).

A formação inicial em nível superior deve seguir o que é recomendado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, documento elaborado em 2006, e que só a partir de aí busca corrigir lacunas nos cursos ofertados anteriormente com problemas apontados e indicando claramente que nos currículos desses cursos devem contemplar também a creche e a pré-escola, inclusive com a exigência de estágios docentes nesses espaços (CAMPOS, 2018).

Já sobre a formação continuada em serviço, as instituições e redes de ensino também são chamadas a oferecer acesso a continuidade de aperfeiçoamento na profissão. Como aponta a autora:

Iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação. (CUNHA, 2013, p.4)

Martins 2017 traz em seu estudo, contribuições quanto o valor formativo de iniciativas que visam o encontro entre profissionais de creches, professores e estudantes da universidade, como uma proposta de formação *in loco* partindo do levantamento sobre as reais demandas da prática e discussões a luz da teoria. Assim em um contexto de extensão universitária, em diálogo com professoras e gestão foram apontadas entre outras demandas, a manifestação pela necessidade e vontade de ocupação dos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo a serem destinados para a formação continuada e trocas entre as profissionais.

No município onde se desenvolveu esse estudo, em novembro de 2017, foi inaugurado um Centro de Formação de Profissionais da Educação onde se iniciou em 2018 um movimento de abertura e oferta de diferentes cursos em formação em serviço que são oferecidos pela rede em parceria com universidades locais ou outras iniciativas, alguns desses cursos são ofertados também em horários de HTPC para aqueles que se interessarem. Esses cursos, palestras e grupos de estudo são ofertados para todos os professores e demais pessoas da comunidade inteiramente sem custos o que nos mostram um movimento de busca por atender a legislação e

proporcionar meios de formação continuada. No ano de inauguração, foram ofertados vinte e cinco cursos e onze palestras. Essa iniciativa nos mostra um movimento de esforço para a garantia desse direito à oferta de formação continuada aos profissionais e contam com parcerias nessa oferta de cursos de instituições como UFSCar, USP, IFSP, UNESP, SESC, etc.²

O processo formativo inicial e posteriormente a formação continuada, são de suma importância para a consolidação e fortalecimento da docência enquanto profissão e a constante busca por melhorias das condições de atuação dos profissionais. Se historicamente houve e ainda há a predominância do sexo feminino na ocupação dessas vagas ofertadas para a docência na educação infantil sobretudo nos espaços das creches e sem exigência de formação, essa realidade vem se modificando nos últimos anos com uma discreta, mas crescente inserção de homens na ocupação dessas vagas, que são legitimadas devido a formação que possuem, em um movimento de quebra de concepções ainda arraigadas a figura da professora com atributos maternos de dedicação e bondade nos cuidados aos pequenos, bondade no sentido de doar-se incondicionalmente, passivamente. Isto coloca em evidencia que ser um professor ou professora da primeira etapa da educação básica não é algo inato, naturalizado ou biológico, pois requer atributos oriundos de constante formação específica inicial e em serviço e não mais relacionados ao gênero.

3.2. Professores de berçário: quem são e quais as suas funções

No Brasil o atendimento em espaços coletivos de bebês, sejam eles públicos, filantrópicos ou privados, foram ocupados ao longo da história desse atendimento, por diferentes atores ou majoritariamente por mulheres que ocupavam esses espaços de atuação junto às crianças, havendo aos poucos mudanças nesses cenários, mudanças políticas e sociais onde passaram e ainda passam por grandes modificações no atendimento, ocorrendo avanços e como estamos vivendo na

² Informações colhidas via solicitação por e-mail, o referido centro de formação não tem ainda um site, somente página no facebook <https://www.facebook.com/pages/Cefpe-Centro-De-Forma%C3%A7%C3%A3o-Dos-Profissionais-Da-Educa%C3%A7%C3%A3o-S%C3%A3o-Carlos/391674311272522>

atualidade ocorrendo muitos retrocessos e tentativas governamentais atuais de retirada de direitos já conquistados.

Assim esses espaços de atuação em instituições infantis antes ocupados por mulheres, em sua maioria sem formação específica para essa função, tendo experiência com a maternidade ou não e que acabavam por serem vistas como cuidadoras natas Kuhlmann (1998), Cunha (2010), ou consideradas e denominadas em alguns casos como mães de creche, mãe crecheira, que a exemplo das antigas iniciativas governamentais como o programa de educação pré-escolar de massa - Projeto Casulo, buscava-se ampliar o atendimento educacional de crianças pobres com baixos custos de investimento, em que mães e mulheres leigas eram chamadas a atuarem nesses espaços voluntariamente. (ROSEMBERG, 1997).

Posteriormente ou mais recentemente, foram e ainda são contratados nos espaços de creche, em formato de contrato de trabalho pouco remunerado, algumas funções como: berçaristas, auxiliares de desenvolvimento infantil, agentes educacionais e tantas outras denominações utilizadas, atualmente, em muitas instituições, mesmo pós LDB continuam a contratar pessoal destinado a atuarem com crianças pequenas, sem a formação mínima que a lei impõe. Sobre esse ponto Kuhlmann (1998) aponta que:

Mais uma vez surpreende a facilidade com que a proposta para o Plano Nacional introduziu, ao arremetimento da Lei de Diretrizes e Bases, a figura do agente educativo para atuar nas creches e pré-escolas, em nome de se aproveitar a competência e experiência adquirida informalmente(...) a valorização desse esforço não é o barateamento sugerido pela proposta para o Plano, pois a figura do agente educativo ou qualquer outra denominação que se dê ao profissional sem qualificação específica, significa estagnar uma situação já existente (KUHLMANN Jr, 1998, p.203)

Com o passar do tempo houve muitas modificações nesses cenários, aumento de cursos de formação, aumento de oferta de vagas, criação de programas de formação em serviço, elaboração de leis e Planos de educação, etc., porém não houve a extinção total de mão de obra não qualificada nesses espaços, em alguns municípios como Goiânia, Distrito Federal e Nova Hamburgo, recentemente ainda se discutem projetos de leis que aprovem um atendimento alternativo ou emergencial para o acolhimento de crianças em idade de creche em domicílios mantidas pelo

poder público³, para tentar suprir a demanda por vagas que deveriam ser garantidas pelo governo, que desconsideram todas as leis que surgiram e que passaram a regulamentar esse atendimento destinado a bebês. Documentos esses que colocam claramente como dever do Estado a garantia de acesso e permanência de todas as crianças em espaços coletivos de educação pública e com profissionais capacitados para o atendimento, como estão apontados nos textos da Constituição de 1988, LDB de 1996, nos Planos Nacionais de Educação, entre outros.

Assim, a LDB afirma, entre outras coisas, que é dever do Estado o oferecimento de vagas em Creches e que os profissionais que ocuparão essas funções de cuidar e educar nesses espaços de educação infantil e assim incluindo os berçários, devem ter formação específica mínima de nível médio na Modalidade Normal ou formação de nível Superior em Licenciatura Plena nesse caso a Pedagogia, ocorrendo o acesso a essas vagas exclusivamente por meio de concursos públicos e provas de títulos.

Kishimoto (1999) nos fala um pouco sobre o surgimento no Brasil de cursos em níveis técnico e superior destinados a formar professores para atuarem em espaços de educação infantil e series iniciais, afirmando que a formação para a atuação de 0 a 3 anos foi marginalizada nesse período uma vez que nos bancos de dados dos cursos ofertados até aquele momento só faziam referências à licenciatura em Magistério do pré-escolar até a quarta série do primeiro grau. Com o passar do tempo e com a incorporação das creches no setor educativo foram surgindo cursos que incorporaram a formação para atuação em creches.

Falar sobre professoras ou professores de berçário nos dias de hoje, quem são e quais suas funções? É algo que não caberia em poucas páginas e muito menos esgotaria as discussões relativas a esse tema. É falar sobre diferentes realidades em diferentes municípios, pois mesmo com as muitas orientações dadas pelos documentos oficiais, o próprio poder público deixa brechas para ocorrer o

³ Alguns exemplos onde ocorrem iniciativas dessa oferta: <https://www.emaisgoias.com.br/proposta-de-criacao-de-creches-domiciliares-gera-debates-em-goiania/>, <https://sagresonline.com.br/noticias/educacao-e-tecnologia/67879-maes-crecheiras-audiencia-discute-criacao-de-creches-domiciliares-em-goiania>, <https://portal.camaranh.rs.gov.br/noticias/3476>, <https://portal.camaranh.rs.gov.br/noticias/3354>, http://www.cl.df.gov.br/web/guest/ultimas-noticias/-/asset_publisher/IT0h/content/camara-legislativa-aprova-programa-de-creche-domiciliar;jsessionId=5CD51C7F213BA0D6428F294C82419302.liferay2 .

chamado “jeitinho brasileiro” de se contornar algo que é direito, ofertar de outra maneira que não seja a de excelência em qualidade, mas sim da que dependa do mínimo investimento possível, mesmo por que, apesar de ser incluída como primeira etapa da educação básica, ainda há a falta de reconhecimento sobre a importância que tem esse atendimento para os sujeitos desse direito.

Na atualidade essas funções são preenchidas por diferentes sujeitos, mulheres e homens que tem formação em Magistério, Normal Superior, Superior em Pedagogia, ou em Licenciatura em Educação Infantil; há também aqueles em grande número, que ainda estão sendo contratados sem a mínima formação específica para exercer essa função. O processo de incorporação de unidades de atendimento em creches públicas, de iniciativas privadas e filantrópicas aos setores de educação ocorreram, porém deixam brechas para que essas funções ainda sejam desempenhadas por auxiliares, recreacionistas, ou por outras denominações que por vezes são responsáveis por ficarem o tempo todo com esses bebês suprindo todas suas necessidades e sendo assistidos integralmente por essas pessoas sem ter a devida formação mínima.

Por vezes, são contratos como auxiliares somente atuando em momentos erroneamente considerados como exclusivos de “cuidados” trabalhando em conjunto com uma profissional qualificada para intervir com as turmas somente em momentos “ditos pedagógicos”, ou seja, realidades em que a professora(or) interage em salas de berçário em momentos isolados da rotina com o entendimento de se trabalhar a parte educativa ou pedagógica, carregando assim a ideia de fragmentação com ações distintas sobre cuidar/educar. Há outros municípios que nem sequer contratam pessoas com formação mínima para atenderem crianças de 0 a 2 anos em espaços públicos de educação e cuidado coletivo, mas sim contratam auxiliares ou agentes educacionais que assumem de maneira integral esse atendimento, essas realidades também são encontradas muitas vezes no setor privado. Essas informações são oriundas de minha experiência (2012 a 2017) de atuação e contato em instituições Municipais públicas e privadas de minha cidade e de municípios próximos a região de onde esse estudo foi desenvolvido.

Campos (1994) mencionava sobre o perfil do profissional de educação infantil em diferentes localidades e a existência desses atendimentos oferecidos em

algumas prefeituras com a atuação de monitoras, pajens em determinados períodos e por vezes atuando juntamente com professoras ou em períodos contrários, isso se remetendo a década de oitenta e noventa, mas ainda ocorrendo em algumas realidades próximas nos tempos atuais.

Determinações legais são elaboradas para organizarem a oferta nacional de educação, contudo para o cumprimento de uma lei há a necessidade real de verbas destinadas a suprir tais determinações, ou seja, de condições concretas dessa oferta, a exemplo os padrões mínimos como a razão adulto/criança, deixando assim brechas para que cada sistema conforme condições e verbas destinadas a educação, se adaptem e se organizem, com o discurso da falta de recursos as leis podem ser interpretadas de maneira enviesada por parte dos municípios e de seus sistemas educativos (Corrêa, 2007).

Fochi (2018) em seu texto *À Margem*, retoma o que já foi muito comentado por outros autores como Kuhlmann Jr. (2000), Kramer (2000), Campos (2018), sobre a questão da marginalização da educação infantil pública como um todo, mas sobretudo a creche, no processo histórico desse atendimento, do descaso nas questões de investimentos, financiamentos, acesso, formação de profissionais e a respeito desse último ponto, coloca:

(...) sabemos que os temas relativos aos cuidados e à educação de bebês permanecem à margem da formação inicial dos professores da educação infantil de um modo geral, e, especificamente, os bebês são temas ausentes na formação inicial superior. (FOCHI, 2018. p.8 In. SILVA et al. 2018)

Se não ausentes, esses temas são vistos por vezes com menor importância se comparado a outros ligados às questões como domínio de leitura e escrita ou sobre o nível fundamental como um todo, (Corrêa, 2007). Neste sentido, podemos nos questionar sobre o reconhecimento de que mesmo com profissionais formados para atuarem em espaços de berçários, essas formações muitas vezes não contemplam como deveriam as questões mais específicas sobre essa atuação, que mesmo formados ainda levamos muitas lacunas formativas para a prática, assim quem dirá em espaços em que essas relações adultos e bebês estão se dando de maneira a nem se quer haver esse mínimo de instrução por parte dos funcionários.

Quais as justificativas apontadas em ainda existir espaços onde há esse atendimento ofertado por pessoal leigo? Infelizmente esbarramos em jogos de interesses políticos e a junção de baixo custo, mão de obra barata pela baixa qualificação e contratos de trabalho com jornada estendida se comparada a jornada de profissionais da educação.

O próprio documento elaborado pelo MEC, Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil, de 1994 que contém um apanhado de textos de estudiosos da área, nele é apontado que “A formação de professores é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação” (BARRETO, 1994 p.11), isso somada a outras condições, marcadas em outros documentos legais, como as dos espaços de trabalho e investimentos financeiros destinados a essa oferta e remuneração dos profissionais. Itens que incidem diretamente na qualidade dessa oferta. São muitas as condições que definem o contexto da prática, aqui reafirmamos o impacto que carrega a formação que “mesmo reconhecendo a importância das variáveis de contexto, a maioria dos estudos identifica a formação dos professores como um dos principais fatores que influem na qualidade da educação infantil. (CAMPOS, 2018, p.14)

Enfim, mesmo com um reconhecimento vindo de ações diretamente ligadas ao Ministério da Educação de nosso país, publicações de documentos elaborados pelo MEC como os Indicadores de Qualidade de (2008) e os Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil de (2009), ainda estamos caminhando a passos lentos no avanço de garantia de padrões de qualidade. E esta realidade se torna ainda mais explícita no descaso e falta de responsabilidade governamental muitas vezes para com o atendimento de crianças de 0 a 18 meses e que carregam o discurso da necessidade de redução de gastos públicos.

Falar sobre quais as funções das professoras e professores de berçário é também falar sobre objetivos e funções da escola de Educação Infantil que envolvem questões sociopolíticas e educativas. Essas funções se refletem na função sócio política e pedagógica de cada profissional uma vez que são eles que fazem valer em suas ações o alcance desses objetivos, segundo as condições e contextos de onde atuam. Em última instância, é o professor que dá vida as orientações legais.

Sobre as funções sociopolíticas e pedagógicas da escola Oliveira (2010) aponta que são elas que dão o norte para as ações desejadas no trabalho desenvolvido junto às crianças, pensando nas questões educacionais com ações visando o desenvolvimento da cidadania, da construção de conhecimento acerca da função da educação infantil, conhecimento de mundo, domínio de múltiplas linguagens, formação de identidade e de coletividade, etc., e também sobre as funções e responsabilidades de construção social na busca e direcionamento de uma formação que leve em conta a formação para a liberdade, justiça, solidariedade, combate a qualquer discriminação e valorização da democracia. Essas e outras funções são colocadas pela autora com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como funções das instituições e conseqüentemente função dos professores.

Barbosa (2010) também comenta sobre essas funções colocando-as como função social em acolher, educar e cuidar de forma integrada, atuar com o desenvolvimento da autonomia, respeito ao próximo e ao que é comum, respeito às diferenças, entre outros. Já a função política se explicita ao proporcionar a igualdade e acesso aos direitos, participação cidadã e crítica, e a função pedagógica como a que se coloca em mediar as relações e a ampliação de conhecimentos acumulados historicamente contribuindo, assim, com a formação integral dos alunos. Essas funções estão presentes e comentadas em documentos que orientam a oferta do Atendimento Infantil Público e sendo assim incluem as atuações de todos os profissionais que se encontram em salas de berçário, onde há a mesma necessidade de rigor e intencionalidade pedagógica, social e política nessas práticas uma vez que esses bebês demandam de inserção em espaços e relações ricas em estímulos e tendo oportunidades de serem ativos nessas relações.

A proposição de trabalhos, elaboração de atividades dirigidas, registros, documentação e planejamento da prática, o acompanhamento reflexivo do processo de trabalho e o desenvolvimento com a turma e de cada indivíduo particularmente também são funções dos professores e professoras; a ação avaliativa constante de sua própria prática, a avaliação processual e a retomada de pontos a serem melhorados ou novos rumos a se tomar com o grupo, o compartilhamento desse acompanhamento para com as famílias e comunidade escolar também são funções

importantes desempenhadas por esses profissionais. Também faz parte dessas funções, a participação na elaboração de todo Projeto Coletivo da instituição, posicionamento político frente as lutas por melhorias nesse atendimento, acompanhamento e cobrança dos setores públicos responsáveis por essa oferta, completando assim as funções mencionadas anteriormente, sociais, educacionais e políticas.

3.3 Os saberes e práticas de professores de berçário

Como apontado pelos autores Tardif e Raymond (2000), os saberes são múltiplos e temporais acumulados pelo tempo vivido de cada indivíduo e coletivamente, pontuaremos aqui mais especificamente os conhecimentos voltados ao dia a dia do trabalho com o atendimento dos bebês em sua primeiríssima infância.

Os saberes como conhecimentos, suscitados das demandas na própria dinâmica do trabalho e que são resgatados de diversas fontes que constituem o saber profissional. Como afirmam Tardif (2000) e Pimenta (1997) os saberes são múltiplos e se misturam compondo a identidade docente, sua constituição ou construção se dá ao longo da vida e são eles que impactam na maneira de pensar e agir dos profissionais.

Apresentaremos aqui alguns desses saberes docentes que também estão relacionados com o trabalho em turmas de bebês, saberes da **formação** ou do **conhecimento** como os relacionados aos saberes acadêmicos ou teóricos aprendidos em cursos por exemplo, sobre desenvolvimento infantil, sobre o modo de agir dos bebês sobre o impacto que os espaços e relações tem sobre o desenvolvimento. Também sobre os saberes **curriculares** que se relacionam com os objetivos, intencionalidades pedagógicas, metodologias e o papel desempenhado pelos professores. Saberes ligados a ação prática, saberes da **experiência** do fazer e das trocas com outros professores e os chamados **pré-ativos** ligados a organização do trabalho, planejamento das propostas, escolha por materiais e temas a serem trabalhados, etc. Saberes **interativos** englobando os aspectos relacionais que se dão entre os professores, alunos e suas famílias, bem como entre os pares ou com a gestão, também o desenvolvimento de vínculos afetivos com os alunos,

das ações de mediação, orientação e comunicação na dinâmica dessas relações. Por fim, dos saberes **pós-ativos** ligados aos processos de observação, avaliação e reflexão.

Com isso, destacamos aqui como saberes relacionados com a prática diária desses profissionais, que estão presentes na atuação em turmas de berçário como o reconhecimento da importância na organização dos espaços e sobre o impacto que esses têm nas relações e ações dos bebês, relacionados em como gerir o tempo em espaços coletivos de convívio de crianças menores de dois anos. Já como saberes relacionais, destacam-se entre esses e os bebês, entre esses e as famílias na busca de acolhimento e parceria. Assim, esses saberes são abordados por Barbosa (2010) no texto Especificidades da ação pedagógica com os bebês, bem como outros pontos sobre as questões relacionais de vínculos, a educação afetiva de maneira mais latente e intensa que ocorrem em turmas de bebês e o saber da observação atenta às sutilezas. O saber observar também se relaciona com os conhecimentos próprios sobre os processos avaliativos que devem ocorrer nessa faixa etária, de maneira contínua e processual devendo conter registros escritos, imagéticos, anotações reflexivas de todo os percursos desenvolvidos com a turma, com um olhar atento em se perceber como estão se dando essas práticas e traçando novos rumos e perspectivas de ações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) destacam os conceitos que fundamentam desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, e coloca as dimensões do Cuidar e educar e sua inseparabilidade. Estas dimensões não estão somente vinculadas à Educação Infantil, mas estendidas a todos os outros níveis, o que nos leva a compreensão de que ações de cuidado não são exclusivas do atendimento educacional da creche ou do berçário como muitos concebem. O documento afirma que cuidar significa educar, educar significa cuidar, essência da formação humana e, nesse texto, muitos saberes relacionados a essas dimensões são abordados e marcados como imprescindíveis à compreensão por parte dos professores e o entendimento contrário, historicamente marcado desse atendimento, não é mais aceitável nos dias atuais.

Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2013 p.18)

Kramer (2008) em uma entrevista comenta sobre a dimensão do cuidado e educação presente em todos os níveis de ensino, comenta sobre a educação estar incluída na dimensão do cuidado com os bebês, pontua também que no caso de crianças pequenas há a diferença na forma de como certas necessidades se manifestam e como buscam ser atendidas, assim na fala da autora:

O adulto que, se dirige, se dispõe, tem escuta, tem um olhar atento. Então tem uma diferença nesse sentido, o cuidado ele existe sempre, mas, quanto menorzinha a criança, mais o adulto tem que estar alerta para ser quem tem a iniciativa “de”, a iniciativa de ver que a criança está em risco, ou em sofrimento, ou com um determinado desejo, vontade, etc. (KRAMER, 2008)

Desses profissionais também se espera que saibam elaborar propostas, mediar e orientar essas experiências, avaliar o seu próprio fazer, comunicar esse fazer, cultivar a autonomia das crianças, considerar os interesses dos bebês pelo cotidiano e levar em conta esses interesses na elaboração das propostas, registrar a vida da turma.

A prática de observação e registro podem ser formas de organizar e documentar os fazeres e saberes profissionais, neste sentido dar visibilidade para o saber fazer documentado, o tornando explícito, possibilitando mais fácil acesso para o processo de retomada e reflexão, seja pessoal ou entre os pares, e também como meios de divulgação do trabalho, assim, observação e registro também são vistos como uma ponte entre teoria e prática, os saberes sobre a organização, o planejamento, os relacionais destacando o apoio e suporte entre os professores e o saber partilhar o que se desenvolve, o saber da observação não como ato de vigiar ou como olhar taxativo, mas sim o olhar que vê para além do habitual ou do que já está automatizado pela rotina Ostetto (2012).

A obra "Educação Infantil saberes e fazeres da formação de professores", organizado por Ostetto, em colaboração com alunas estagiárias do curso de

pedagogia, discorre sobre algumas peculiaridades desse saber fazer e do movimento sobre aprender a ser professora de bebês. Em um dos textos publicados neste livro Souza e Weiss (2012), ainda percorrendo os processos iniciais de formação acadêmica, refletem sobre esses saberes que são mais específicos do trabalho com as turmas de berçário, relatam sobre as especificidades do saber e fazer nesses espaços a exemplo o saber reconhecer que as proposições de práticas são pautadas não necessariamente em produções finais realizadas pelas crianças, mas sim na experimentação, no viver, no contato com o que é proposto utilizando todos os sentidos, no processo vivido por inteiro e com tempo apropriado para isso.

O reconhecimento de que o fazer pedagógico em berçário se dá o tempo todo e em tudo o que se faz para os bebês e com eles, desde o ato de limpar suas secreções, contar-lhes uma história, trocar uma vestimenta adequada, tudo, absolutamente tudo é ação pedagógica nessas turmas e não só quando propomos ações coletivas com o grupo ou atividades que gerem produções concretas como pinturas, etc., isso, e tudo o mais que completa a rotina é nossa função e é um fazer pedagógico. Os conhecimentos sobre essas questões se fazem fundamentais como saberes para atuação com bebês.

Saber sobre a potencialidade dos espaços e suas possibilidades, saber quais ambientes são formativos e que podem ampliar ou inibir o desenvolvimento dependendo do uso que se faz e das possibilidades de interação que são promovidas ou não. Que o professor é o provocador de possibilidades pois o trabalho com crianças pequeninhas que ainda estão no início da formação de repertório cultural, é o adulto que propõe esse contato com o mundo, tudo será uma novidade para os bebês, um possível primeiro contato. Por isso o saber sobre a diversidade dessa oferta é importante, o ir além da mesmice dos mesmos objetos, brinquedos, mesmas músicas. A novidade se faz importante com a ampliação de repertório, o que não significa deixar de trabalhar com a repetição que é tão necessária e essencial para os pequenos se apropriarem a seu tempo do que é proposto como experiência.

Saber que o ato de brincar para os bebês é mais exploratório, é sentir os materiais com o corpo, pois ainda não desenvolveram os jogos simbólicos ou os papéis sociais presentes no jogo e no brincar mais elaborado. Inicialmente, buscam

conhecer as coisas, suas formas, cheiros, temperatura, peso, sons, etc. A isso enriquecer essa oferta com diferentes materiais, naturais, industrializados, os chamados não estruturados, etc., que faz parte dos saberes organizativos e de planejamento dos espaços utilizados.

Encerramos essa seção enfocando a importância e as potencialidades dos profissionais da educação infantil e refletindo sobre o avanço histórico e normativo na nesta etapa de ensino.

No entanto, embora reconheçamos as mudanças na formação e atuação do educador infantil, não podemos deixar de focar que há muito a ser feito, inclusive em relação as políticas públicas, aos cursos de formação inicial e continuada de qualidade e ao incentivo e valorização salarial e de melhoras nas condições de atuação profissional.

Reconhecer o papel e o compromisso desse profissional com a formação de nossas crianças é reconhecer o investimento no presente e futuro, neste sentido, cabe a nós, pesquisadores e comunidade escolar compreender o que pensa, como refletem e quais os conhecimentos e saberes são produzidos e que embasam suas práticas cotidianas.

Buscando um maior aprofundamento sobre essa questão passaremos na próxima seção a compreender como foi realizada a pesquisa e quais os resultados foram levantados em relação a temática apresentada neste estudo.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo do estudo, aqui apresentado, foi o de compreender quais saberes embasam as práticas pedagógicas das professoras de berçário de uma rede municipal de educação do interior paulista.

Somando-se a esses objetivos a pesquisa buscou responder as seguintes questões:

- Como as professoras de berçário concebem os saberes específicos de suas ações?
- O que compreendem por práticas pedagógicas e como se organizam para executá-las?
- Como as professoras que atuam em berçário se reconhecem em seu fazer docente?
- O que entendem como ser seu papel nos espaços e relações com os alunos que atendem?

Visando analisar os caminhos percorridos para o desenvolvimento dos objetivos propostos, descreveremos, nesta seção, o percurso elaborado para a construção da investigação enfocando: a natureza da pesquisa, o tipo de estudo, os procedimentos para a coleta de dados, as parceiras e, por fim, a organização dos dados.

Destacamos a importância e relevância da pesquisa no Mestrado Profissional com vistas a formação continuada de professores da educação básica, sobre suas inquietações cotidianas, reflexões e ações, e neste estudo, em específico, sobre a temática dos saberes docentes e do reflexo desses saberes nas práticas pedagógicas. Buscamos suprir lacunas de estudos e pesquisas sobre os processos de formação e atuação das professoras da educação infantil, especificamente, atuantes no berçário.

4.1. A pesquisa de natureza qualitativa

Para a realização deste estudo e considerando a natureza do objeto e do problema de pesquisa, foi proposto como percurso metodológico a pesquisa de

cunho qualitativo sendo ela muito apropriada pela ciência social e pesquisa educacional por se ter como objeto de estudo seres humanos e suas relações.

A pesquisa qualitativa se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o meio onde ocorre essa investigação, abordados em seus estudos Bogdan e Bicklen (1994) apontam como características básicas de uma investigação qualitativa no campo educacional destacando que o ambiente natural é fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento principal; A descrição dos fenômenos, conforme os significados expressos no ambiente; A preocupação com o processo, isto é, como as pessoas constroem os significados e as suas representações; A tendência à análise indutiva; A importância do significado, entendido como o sentido que as pessoas dão aos fatos (BOGDAN E BICKLEN, 1994).

André (2008) comenta que na pesquisa qualitativa busca-se interpretar, descobrir, buscar relações que vão muito além de mensuração ou constatação de algo e por isso não havendo possibilidade de neutralidade por parte do pesquisador.

Assim a escolha do tema se deu pelo meu envolvimento na atuação profissional em turma de berçário e por desejar uma maior aproximação das parceiras envolvidas com esse mesmo atendimento e com os temas acerca dos saberes e práticas desses profissionais.

Segundo André (2006), *“a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor”* (p. 55), por proximidade a essa ideia e também acreditar ser algo de valor formativo não só para professora no papel de pesquisadora, mas também para as outras professoras envolvidas neste estudo e as que oportunamente entrarão em contato com ele posteriormente por meio de consultas é que se deu início essa trajetória.

Gil (2008), comenta sobre a não neutralidade por parte do pesquisador ao olhar para os fenômenos que estuda, assim *“nas ciências sociais o pesquisador é muito mais que um observador objetivo: é um ator envolvido com o fenômeno”* (p.5) sem com isso haver uma falta no rigor com o tratamento dos dados, busca-se aqui deixar marcado o envolvimento pessoal com as questões sobre ser uma professora de berçário e desejar uma aproximação maior com as ideias expressas por outras profissionais também professoras de bebês, sobre seus diferentes contextos. Sobre essa questão, Alves (1991) comenta sobre a valorização *“da imersão do*

pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender os significados por eles atribuído ao fenômeno estudado” (p.55).

Um processo de busca em ouvir o que outras professoras relatam sobre o seu saber e seu fazer, dar voz para que possamos demonstrar o que pensamos, como agimos e em que contextos estamos atuando no intuito de contribuir com as discussões e o pensamento sobre os rumos dos cursos formativos.

4.2 Estudo exploratório-descritivo

Esta pesquisa foi desenvolvida com base no estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ et al, 1965), utilizando-se de questionários com questões fechadas e abertas aplicados com professoras da educação infantil que atendem bebês de 0 a 18 meses.

Buscou-se com a utilização da aplicação de questionários ampliar o alcance do número de parceiras colaboradoras dessa pesquisa, uma vez que se propôs inicialmente atingir a todas as professoras que se enquadravam no perfil pesquisado. A escolha deste tipo de pesquisa exploratória descritiva ocorreu devido à importância deste estudo na possibilidade de aquisição e familiaridade com o fenômeno, por obter novos olhares sobre ele das diferentes envolvidas no processo, bem como, pela familiaridade do pesquisador com o fenômeno que ele deseja investigar, uma vez que permite:

(...) esclarecer conceitos; estabelecer prioridades para pesquisas posteriores; colher informações sobre possibilidades práticas para realizar pesquisas em ambientes da vida real; fornecer um recenseamento de problemas considerados urgentes, por pessoas que trabalham em um determinado setor de relações sociais” (SELLTIZ. et al., 1965, p. 63).

Por fim esse tipo de estudo pode ser considerado, como afirmam Selltitz et. al. (1965), como “... um passo inicial num contínuo processo de pesquisa” (p. 63).

Gil (2008) com base nas ideias de Selltitz (1967) comenta ser esse tipo de pesquisa exploratória um caminho para inicialmente buscar uma visão geral de algum tema enquanto este ainda é pouco explorado servindo assim posteriormente como auxílio e ponto de partida para outros estudos.

Como o próprio nome já diz a pesquisa exploratória permite uma maior familiaridade e compreensão entre o pesquisador e o tema pesquisado, visto que esse ainda precisa ser mais explorado. Neste sentido, inicia-se um processo de sondagem, com o intuito de aprimorar ideias e questionamentos sobre o fenômeno a ser investigado. Neste sentido, o pesquisador tem a intenção de buscar a compreensão acerca de uma determinada questão visando aprofundar suas especulações e encontrar respostas para o entendimento dos objetivos propostos.

Assim, a opção por essa modalidade de investigação se deu em decorrência da ligação desse tipo de estudo com os objetivos da pesquisa que são os de explorar e descrever, compreender quais saberes embasam as práticas pedagógicas das professoras de berçário de uma rede municipal de educação de um município do interior paulista.

Esse tipo de pesquisa permite a compreensão de diferentes aspectos do processo formativo em estudo, possibilitando a descrição do fenômeno de forma coerente e fidedigna, por meio dos depoimentos das professoras do berçário gerando análises e novos questionamentos sobre a temática, também *“incluídas nesse grupo as pesquisas que tem como objetivos levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”* (GIL, 2008, p. 28).

4.3 Coleta de dados

Para o levantamento dos dados foi utilizado questionários devido a sua importância na coleta de informações abrangentes de uma determinada temática (LUDKE; ANDRÉ, 1986), bem como, por representarem um instrumento que permite observar as características de um determinado indivíduo ou grupo.

Segundo Gil (2008) por meio de questionário é possível o levantamento de conhecimentos, sentimentos, expectativas e interesses, entre outras informações, possibilitando com o uso desse instrumento uma maior abrangência do número de participantes uma vez que se pretendeu atingir a todas as professoras da Rede Municipal atuantes em turmas de berçário no ano de 2018, também por possibilitar *“que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes”* (GIL, 2008, p.122).

Os questionários são vantajosos também por evitar possíveis vieses do pesquisador, além de considerar o seu caráter anônimo (SELTTIZ et al., 1965) para obter respostas e pontos de vista, uma vez que nem sempre os colaboradores desejam falar sobre si e se identificarem com receio de se expor a outras pessoas.

Em um primeiro momento foi solicitado via Secretaria Municipal um levantamento sobre quantas instituições atendiam turmas de berçário, quantos profissionais estavam atuando nessas turmas e um pedido do contato de e-mail de cada escola. A aplicação dos questionários se deu a princípio por meio eletrônico fazendo uso do programa Questionário *Google Docs* destinados aos e-mails das escolas com o convite direcionado para todas as professoras atuantes em turmas de berçário e informações sobre o tema e as intenções do projeto de pesquisa. Também foram encaminhados em anexo, no corpo do e-mail destinado a todas as docentes das creches, mediante autorização, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dado pela prefeitura e o documento da liberação concedida pelo comitê de ética, com número do parecer 2.735.791 aprovado na plataforma.

Posteriormente foram realizadas ligações em algumas escolas com o intuito de confirmar sobre o recebimento do e-mail, reforçar o convite a participação da pesquisa e tirar possíveis dúvidas, também foi entregue pessoalmente nas instituições o mesmo questionário, mas desta vez impressos em papel, com a finalidade de oferecer uma outra opção e proporcionar maior facilidade para adesão a essa pesquisa, visto que muitas pessoas preferem esse tipo de recurso e não a via eletrônica. A escolha pela opção de entrega do questionário impresso em papel se deu após a espera por adesão de dois meses. Percebeu-se que nesse período apenas seis pessoas haviam respondido o questionário online e, em um processo de refletir sobre quais as possíveis dificuldades encontradas, nos deparamos que talvez nem todas as pessoas apresentassem facilidades em lidar com tecnologias digitais, acesso a e-mail e domínio na utilização de aplicativos no celular, também na possibilidade de que caso desejassem responde-los nos espaços da escola em momentos de maior tranquilidade em sua jornada, possivelmente o acesso a computadores poderia ser algo difícil.

Outro fator entendido como dificultoso é que mesmo desejando responder ao questionário online, esse exigia logo de início uma identificação com nome e e-mail da participante, pensamos que talvez algumas pessoas pudessem se sentir inibidas,

mesmo com a certeza de que sua identidade seria preservada. Logo de início esses itens já eram obrigatórios e, assim, impediam o avanço nos outros itens do questionário, bem como colocamos como escolha a obrigatoriedade do encaminhamento de todas as respostas, impedindo o avanço para as próximas perguntas. Assim, se por acaso algumas participantes quisessem responder a apenas algumas questões e negar resposta em outras, essas eram impedidas pelo sistema do questionário eletrônico.

Uma vez entregue os questionários impressos, percebemos que as participantes se sentiram mais à vontade para se identificar ou não, para responder em qualquer tempo e lugar e a colaborarem apenas com as questões que desejassem.

4.3.1 Participantes da pesquisa

Foram convidadas a participar e colaborar desta pesquisa todas as professoras que atuam junto às turmas de berçários (denominadas pela Rede Municipal de Ensino como Fases I que atendem bebês de 0 a 18 meses) de uma rede municipal de ensino do interior do Estado de São Paulo.

Ao total, na rede, constavam 119 (cento e dezenove) profissionais no ano de 2018, todas do sexo feminino, atuantes em turmas de berçário como Professora I ou Educadora de Creche⁴, localizadas em 22 (vinte e duas) instituições que atendiam turmas de crianças em idade de creche.

Das 22 (vinte e duas) instituições convidadas a participarem do estudo, obtivemos a participação de profissionais oriundas de um total de 15 (quinze) dessas instituições. Aceitaram participar da pesquisa respondendo ao questionário proposto, **31 (trinta e uma) profissionais**, seja por meio do *link* enviado no e-mail com acesso ao questionário eletrônico ou em forma de questionário impresso entregue nas creches.

⁴ Esclarecemos aqui que ambas as categorias exercem as mesmas funções e papéis nas instituições participantes do estudo, havendo somente diferenças na nomenclatura. Será abordada essa questão mais adiante no texto.

4.4 Processo de desenvolvimento da investigação

Os Procedimentos do estudo foram norteados pelas orientações presentes em autores tais como: Bogdan e Biklen (1994); Ludke e André (1986); Gil (2008) e Sellitz e outros (1965), Bardin (2002) percorridas as seguintes etapas:

1. Levantamento, seleção e estudo da bibliografia referente à temática em questão;
2. Primeiros contatos para identificação do universo de pesquisa (autorização da SME participante), bem como levantamento da quantidade dessas profissionais e locais de atuação, bem como endereços de e-mail dos responsáveis dessas instituições, aproximação das professoras de berçário que atendem aos bebês de 0 a 18 meses da rede municipal de ensino do interior paulista, tendo como objeto o mapeamento dos participantes da pesquisa;
3. Definição de critérios para o estabelecimento do tamanho, composição e seleção da amostra de sujeitos a serem investigados;
4. Estudo para definição de ideias e conceitos-chave para a construção de coleta de dados;
5. Realização progressiva de coleta de dados;
6. Organização e sistematização inicial de todo o material coletado para mapear e identificar a fonte de dados: tendência, padrões e exceções;
7. Definição de ideias e conceitos – chave para a interpretação

4.5 A rede municipal de ensino investigada

A coleta de dados foi realizada no ano de 2018 em um município do interior paulista. Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação - SME, na Rede de Ensino constam que eram cinquenta e quatro (54) Instituições de atendimento Educacional Infantil denominados Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI.

As CEMEIs são locais de oferta de atendimentos nos segmentos Creche e Pré-escola, sendo que em alguns dos prédios funcionam os dois segmentos juntos e essas instituições estão distribuídas em dez regiões na cidade cobrindo a zona urbana e a rural. De um total de cinquenta e quatro (54) CEMEIs distribuídos e

organizados em dez regiões, **vinte e duas (22)** dessas instituições atendem crianças de **FASE I**, ou sejam, turmas de berçário como está sendo denominada na pesquisa. Por meio de mensagens enviadas via e-mail, destinado a representante da Secretaria Municipal de Educação, foi solicitado informações sobre o número de salas que atendem Fase I berçário e como são feitos esses agrupamentos, porém não houve respostas a essas questões.

Segundo informações oferecidas pela SME, a Rede de Ensino, em 2018, contou com uma equipe formada por **cento e dezenove (119) profissionais da educação** atuando diretamente como professoras ou educadoras, especificamente, nesses espaços de berçário ou como é denominado **Fase I**; todas do sexo feminino. Nas informações fornecidas pela secretaria de educação, constavam que no ano de 2018 as turmas de berçário foram atribuídas por cento e duas (102) Professor I e dezessete (17) Educadoras de Creche.

O contato para a participação do estudo foi estabelecido com o aval da SME, por meio de cartas-convite via e-mail encaminhados para os endereços de diretoras e diretores responsáveis pelas vinte e duas (22) CEMEIs que ofereciam atendimento em creche e ou creche/pré-escola. Também foi encaminhada uma breve apresentação da proposta da pesquisa com todas as informações pertinentes a ela e anexos das devidas declarações sobre a aprovação pelo Comitê de Ética e autorização concedida pela Secretaria Municipal Educação⁵. Juntamente no e-mail havia um convite de adesão a esse estudo destinado a todas as professoras de Berçário a fazerem parte e responderem a um questionário eletrônico com acesso por meio de um *link* do *Google Docs* acerca de questões pertinentes ao tema de pesquisa.

Uma vez enviados os vinte e dois convites via e-mail, houve um movimento de divulgação e convite contendo essas mesmas informações e o link para acessar o questionário em alguns contatos de celulares via aplicativo de Whatsapp que foram disparados para grupos de professores explicando que se tratava do mesmo estudo possivelmente divulgado por meio das direções das CEMEIs.

Após a espera de mais ou menos dois meses, ao acessar o link do questionário, verificamos a adesão de apenas seis pessoas que responderam a esse

⁵ Número do parecer da Plataforma Brasil: 2.735.791.
Os documentos de aprovação fornecidos pela SME constam nos apêndices.

questionário. Neste sentido, devido ao baixo número de participantes para a realização da pesquisa proposta, decidimos entregar, pessoalmente, os questionários impressos passando por breve visita as creches e por contato telefônico, realizando uma rápida conversa com cada gestão, reforçando o encaminhamento do convite a todas as professoras de berçário e afirmando a importância do estudo, também ocorreram em algumas instituições, rápidas conversas diretamente com algumas professoras, quando isso nos foi permitido.

A cada visita foi combinado que retornaria depois de uma ou duas semanas para recolher os questionários estando eles respondidos ou não. Esse tempo de espera se deu ao reconhecer por vezes a dificuldade em se ter tempo disponível em meio à rotina dessas professoras e educadoras, e buscamos assim, contemplar os momentos de HTPC e HTPI para a realização.

Entre os meses de agosto, setembro e outubro de 2018 foram elaborados cronogramas de visitas e encaminhados pessoalmente esses questionários para as unidades de creche, recolhidos em datas combinadas e posteriormente transcritos para o formulário eletrônico. Em muitas das creches visitadas, ao retornar para recolher os questionários respondidos, grande parte das professoras relataram não terem respondido por acabarem deixando de lado para fazer depois e esquecendo, algumas das instituições pediram para que eu esperasse mais um pouco e que fosse buscar em outra data, mesmo ligando um ou dois dias anteriormente para avisar que passaria na data combinada, em alguns casos eu retornei novamente, e em outros pedi que me enviasse o questionário respondido por meio digital com foto de cada página, mas não obtive mais respostas.

Das **vinte e duas (22) CEMEIs** que atendem no seguimento Creche e que foram convidadas a participar do estudo, **quinze (15)** dessas instituições contribuíram com a devolutiva de questionários respondidos por pelo menos uma das professoras ou educadoras convidadas, e em **sete (7)** dessas instituições não houve adesão de nenhuma docente ao convite para participação ou colaboração do estudo proposto, nem com o acesso direto por meio do *link* e nem pelo questionário impresso.

Assim colaboraram com este estudo **trinta e uma (31) professoras e educadoras** de diferentes unidades de um total de **cento e dezenove (119) professoras convidadas**, alcançando um percentual de 26% de adesão a essa

pesquisa, contemplando também participantes em oito das nove regiões nas quais essas instituições (creches) estão distribuídas pela cidade, esta divisão por regiões se dá por fatores geográficos e organizacionais.

4.6 Organização e análise dos dados

A análise dos dados se pautou nos objetivos propostos pelo estudo e nas questões que serviram como norte para o desenvolvimento da investigação. Para isso, foram criados 6 (seis) eixos levando em conta o que nos mostra Franco (2005) ao considerar a criação de categorias como uma ação de classificar elementos formando agrupamentos, os quais, por meio de diferenciações ou proximidades dependendo dos critérios definidos, são formados ou reagrupados.

Os eixos foram formulados a partir das respostas e organizados da seguinte forma:

Eixo 1. Perfil identitário;

Eixo 2. Profissionalidade docente;

Eixo 3. Práticas pedagógicas;

Eixo 4. Saberes docentes;

Eixo 5. Concepção cuidar-educar-brincar;

Eixo 6. Formação inicial e continuada

A seguir, serão apresentados os dados gerados pela pesquisa seguindo a etapa da organização e sistematização inicial.

5. OS SABERES E PRÁTICAS CONSTITUINTES DAS AÇÕES DAS PROFESSORAS DO BERÇÁRIO PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção será apresentada a organização da análise exploratório-descritiva dos dados da pesquisa distribuídas nos 6 (seis) eixos temáticos anteriormente apresentados.

5.1. Perfil identitário

No município, a categorização profissional Professor I e Educador, nos dias atuais, se diferenciam apenas pela nomenclatura. Anteriormente, existia a função de Educador de Creche que foi extinta, passando a ser contratados em concursos públicos somente Professores I. Contudo, ainda existem, em algumas instituições, docentes com essa nomenclatura que ainda se encontram na ativa. Muitas das Educadoras de Creche buscaram formação em nível de magistério ou formação em Pedagogia devido ao amplo apoio e incentivos financeiros ofertados por meio de parcerias entre instituições de ensino privada e rede municipal que, na época, formaram turmas de interessadas e ofereceram formação em colaboração, condizente com as necessidades e interesses das funcionárias que assim desejassem.

Em salas de aula nas CEMEIS, as Educadoras e Professoras I trabalham juntas desenvolvendo os mesmos papéis e funções sem distinção, sobre as mesmas leis e regras institucionais, participando das mesmas formações em serviço, vinculação, responsabilidade no tratamento igual perante a prefeitura, instituições e famílias. Educadoras e Professoras cumprem a mesma carga horária de trabalho, os mesmos períodos de recesso e férias, e igual participação em horários de HTPC, HTPI E HTPL, também com faixa salarial condizente com a formação e acréscimos em triênios, assim como constam no Plano de Carreira que é comum para professores e educadores. Por serem profissionais mais antigas e mais experientes, por vezes essas educadoras gozam até de mais prestígio perante os colegas profissionais e comunidade, muitas vezes eleitas a receberem homenagens pela prefeitura em cerimoniais; também gozam de maiores pontuações por tempo de

exercício e com isso escolhem a turma para trabalhar ou o período primeiro que muitas das professoras.

As informações contidas no quadro a seguir foram retiradas dos dados contidos no questionário da pesquisa e sistematizados assim para uma melhor apresentação.

COLABORADORAS DA PESQUISA	FAIXA ETÁRIA ANOS	VINCULO PROFISSIONAL	1º. GRADUAÇÃO PEDAGOGIA INSTITUIÇÃO	2º. GRADUAÇÃO INSTITUIÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO INSTITUIÇÃO	TEMPO DE EXPERIENCIA PROFISSIONAL	TEMPO DE EXPERIÊNCIA BERÇÁRIO
P1	38	PI	PRIVADA	PRIVADA	PRIVADA	12 ANOS	ANO DE 2018
P2	42	PI	PRIVADA	NÃO	PRIVADA	20 ANOS	2 ANOS
P3	34	PI	PRIVADA	NÃO	PRIVADA PÚBLICA	16 ANOS	4 ANOS
P4	51	PI	PRIVADA	NÃO	PRIVADA PÚBLICA	20 ANOS	10 ANOS
P5	38	PI	PRIVADA	PRIVADA	PRIVADA	9 ANOS	ANO DE 2018
P6	54	PI	PÚBLICA	NÃO	PÚBLICA PRIVADA	20 ANOS	ANO DE 2018
P7	-----	PI	PRIVADA	PRIVADA	PÚBLICA	13 ANOS	5 ANOS
P8	46	PI	CURSANDO PRIVADO	PRIVADO	NÃO	16 ANOS	2 ANOS
P9	34	PI	PÚBLICA	NÃO	PÚBLICA	10 ANOS	3 ANOS
P10	45	ED. CRECHE	PRIVADA	NÃO	NÃO	20 NOS	3 ANOS
P11	32	PI	PÚBLICA	NÃO	PRIVADA	9 ANOS	7 ANOS
P12	32	PI	PÚBLICA	NÃO	PÚBLICA	9 ANOS	ANO DE 2018
P13	55	PI	PRIVADA	PRIVADA	PRIVADA	8 ANOS	5 ANOS
P14	67	PI	PRIVADA	PUBLICA	PRIVADA	30 ANOS	3 ANOS
P15	51	ED. CRECHE	PRIVADA	NÃO	NÃO	20 ANOS	8 ANOS
P16	42	PI	PRIVADA	NÃO	PRIVADA	17 ANOS	3 ANOS
P17	33	PI	PÚBLICA	NÃO	PRIVADA	15 ANOS	8 ANOS
P18	55	PI	PÚBLICA	NÃO	PRIVADA	+ DE 30 ANOS	10 ANOS
P19	37	PI	PRIVADA	PRIVADA	PRIVADA	15 ANOS	4 ANOS
P20	48	PI	PRIVADA	NÃO	PÚBLICA	27 ANOS	7 ANOS
P21	-----	ED. CRECHE	NÃO POSSUI	NÃO	NÃO	-----	16 ANOS
P22	-----	ED. CRECHE	NÃOPOSSUI	NÃO	NÃO	16 ANOS	16 ANOS
P23	31	PI	PÚBLICA	NÃO	NÃO	8 ANOS	2 MESES
P24	45	PI	PRIVADA	NÃO	PRIVADA	13 ANOS	6 ANOS
P25	41	PI	PRIVADA	PRIVADA	NÃO	8 AMOS	4 ANOS
P26	57	PI	PRIVADA	NÃO	NÃO	33 ANOS	12 ANOS
P27	39	PI	PRIVADA	NÃO	PRIVADA	20 ANOS	3 ANOS
P28	36	PI	PRIVADA	NÃO	PRIVADA	13 ANOS	2 ANOS
P29	49	PI	PRIVADA	NÃO	PRIVADA	25 ANOS	1 ANO
P30	33	PI	PÚBLICA	NÃO	PÚBLICA	9 ANOS	9 ANOS
P31	46	ED. CRECHE	PRIVADA	NÃO	NÃO	18 ANOS	3 ANOS

Quadro 3. Perfil identitário das professoras de berçário

Fonte: Autoria própria

Das **trinta e uma (31)** colaboradoras desse estudo, a grande maioria, **vinte e seis (26)**, são contratadas como **Professor I** representando 83,9% das participantes

e **cinco (5)** são contratadas como **Educadoras de Creche** representando 16,01%. A média de idade dessas colaboradoras é de 41, anos sendo que a mais nova entre as participantes declara ter 31 anos e a mais velha entre todas declara ter 67 anos, três (3) das participantes não quiseram revelar suas idades.

Sobre a formação inicial dessas professoras, **dezenove (19)** delas, 61,3%, cursaram anteriormente o **magistério** e de todo o grupo, (31) trinta e uma participantes, **Vinte e oito (28)** delas possuem Curso Superior em **Pedagogia**, uma (1) está ainda cursando e duas (2) relataram não possuir essa formação. Ainda sobre os dados de formação inicial das participantes, essas se formaram em nível superior entre os anos de 1980 a 2015 com uma grande concentração de conclusões de curso de Pedagogia entre os anos de 2005 a 2010 (16 profissionais se formaram em pedagogia neste período). A grande maioria, **vinte uma (21)** participantes, (das 29 que possuem ou cursa pedagogia), se formaram em **Instituições Privadas** de ensino Superior, representando 67,7 % e apenas **oito (8)** participantes representando 25,8%, tiveram formação em nível superior em **Universidades Públicas**. Muitas dessas professoras, tanto as que se formaram em instituições públicas quanto as que se formaram na iniciativa privada, relatam ter participado durante sua graduação de Grupos de Estudos e ou Iniciação Científica, bem como se envolveram com Projetos de Extensão Universitária.

Desse grupo de profissionais, **oito (8)** possuem também uma **segunda graduação**, sendo que **sete (7)** realizadas em **Instituições Superiores Privadas** nas diversas áreas como: Geografia, História, Licenciatura em Ciências, Ciências Biológicas, Artes Visuais e Administração de Empresas, e **uma (1)** das colaboradoras **em Instituição Pública**, na área de Licenciatura em Ciências Físicas Biológicas/Química.

Na busca por **formação continuada**, nas trajetórias sobre a formação em nível de **pós-graduação**, as participantes respondem em grande maioria, vinte e três (23) delas terem realizado Cursos Lato-sensu de (**Especialização**) sendo que desse total, dezessete (17) delas representando a maioria, com 73,9%, cursaram essas especializações em **Instituições Privadas**, e seis (6), 23,1%, em **Instituições Públicas**. Essas especializações foram feitas em sua maioria em cursos à distância ou semi-presenciais abarcando diferentes temas como: Alfabetização e letramento, Educação para as Relações Étnico Raciais, Ciências, Educação Especial, Gestão

Ambiental, Psicopedagogia, Ludopedagogia, Gestão Escolar, e em maior número, cursos de especialização em Educação Infantil. Das vinte e três (23) professoras que cursaram especializações, doze (12) delas possuem mais de um curso *Latu-sensu*.

Fica claro ao olhar para os dados, que esse estudo mostra o reflexo da grande expansão de empresas privadas que acabaram dominando o setor educacional e formam o maior contingente de professores que estão no mercado de trabalho, como foi apontado na pesquisa de nível nacional de Gatti e Barreto (2009). Em nossa realidade municipal, mesmo tendo próximas três universidades públicas (UFSCar São Carlos, UNESP Araraquara e USP Ribeirão), com ofertas desses cursos de licenciaturas e pós-graduação apontados nos dados, na região estudada em sua grande maioria, os profissionais são formados por instituições mantidas pela iniciativa privada.

Já sobre a formação em **Pós-Graduação strictu-sensu** no nível Mestrado, **duas (2)** professoras declaram ter cursado **Mestrado Acadêmico** e outra **um (1)** professora declara ter ingressado recentemente no **Mestrado Profissional**, ambos os cursos vinculados à Universidade Pública. Também sobre o interesse em participar ou buscar cursos de **formação continuada** de curta duração, **Vinte e duas (22)** professoras indicam ter frequentado cursos na modalidade de aperfeiçoamento e projetos de extensão universitária, em sua maioria oferecidos pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ou também pela Secretaria Municipal de Educação (SME), ou Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CeFPE), ou Fundação Educacional São Carlos (FESC), entre outras instituições Públicas e Privadas de formação, nas diversas áreas como: Relações étnico-raciais, Braille, Contação de histórias, Projeto Veredas, Projeto Cirandas dos saberes, Libras, Musicalização, Educação Infantil, Formação de Conselheiros Escolares, Filosofia, Letramento, Híbrido de Mentoria, Educação inclusiva, Jogos e brincadeiras, Sociologia, etc.

As participantes dessa pesquisa são docentes que já tem uma bagagem de experiência profissional de no mínimo **oito anos de atuação na área educacional** com uma média de **dezesesseis (16) anos de atuação**, sobretudo na primeira etapa da educação básica, e **cinco (5)** delas já acumulando experiência com **mais de vinte e cinco (25) anos de docência** em outras etapas da Educação Básica.

Sobre a atuação docente com turmas de Berçário, o estudo revela que em média, as professoras **atuam** especificamente com essa faixa etária **de berçário** por volta de **cinco (5) anos** trabalhando com a mesma faixa etária sendo que algumas das participantes relatam já estarem atuando em berçários por nove (9), dez (10) e dezesseis (16) anos acumulando assim grande experiência neste segmento.

5.2 Profissionalidade docente

Os motivos que levaram à escolha para atuar em salas de bebês ocorreram por diferentes motivos. Ao serem questionadas sobre quais as principais motivações para essa escolha, em sua maioria as professoras contam que o mais importante fator é **gostar** de trabalhar com bebês. Pela **afinidade** com eles, por considerarem de grande **importância esse atendimento**, por ser **gratificante** o acompanhamento do desenvolvimento que ocorre em tão pouco tempo dessa faixa etária, pelo reconhecimento da **facilidade em propor atividades** para bebês, para **conhecer e ter experiência** também com esse atendimento.

As atribuições de turmas para os docentes ocorrem aos finais de cada ano letivo, ao serem fechadas as matrículas realizadas para o ano seguinte e formadas as turmas de alunos (segundo agrupamentos por faixa etária, período de atendimento e metragem da sala), ocorre em cada escola uma contagem de pontos para cada docente (denominada ficha cem), levando em conta critérios como formações, participações em cursos e eventos, publicações, tempo de docência na rede municipal e tempo de docência na mesma sede (denominado tempo de casa), faltas, atestados e abonadas, que são atribuídos pontos e que somados, constituem a pontuação de cada docente. Seguindo os critérios de maior pontuação e idade, é elaborada uma lista de ordenação para escolha da turma que deseja atuar. Por uma questão de edital e função, Educadoras de Creche não podem assumir turmas de pré-escola, mesmo que essas tenham cursado Pedagogia ou magistério posteriormente a data de contrato.

Sobre essa **questão de escolha**, cinco (5) docentes comentaram que escolhem o berçário para atuar por **falta de outra opção**, em serem uma das últimas a escolherem turmas, seja por não haver outras vagas em outras turmas de crianças no período em que precisam trabalhar, ou em outros casos por serem

contratadas como Educadora de Creche e não podendo por uma questão contratual de trabalho, atuar em outras etapas como a da pré-escola.

É importante ressaltar que, na rede de ensino investigada, as profissionais que foram contratadas como Educadoras de Creche só podem atuar em turmas que atendem 0 a 3 anos, ou seja, em creches.

Dessas cinco profissionais, duas relatam que, em um primeiro momento entraram em contato com o berçário por falta de opção, porém se encontraram e gostaram de trabalhar com essa faixa etária dessa fase, agora permanecendo nela por esse motivo. Vejamos alguns excertos:

“Porque eu já pensava em pesquisar os fazeres com os bebês” (P3)

“Porque “gosto” de cuidar/orientar/acompanhar essa fase tão importante do desenvolvimento infantil” (P8)

“Por sentir facilidade em desenvolver atividades para essa faixa etária” (P9)

“Por que adoro ver o desenvolvimento deles neste espaço de tempo” (P10)

“Por ideologia. Creio que a primeiríssima infância é o momento de maior desenvolvimento e posso contribuir nesse processo” (P20)

Nas falas sobre a **relação com os bebês**, as profissionais comentam ter um bom relacionamento, baseados principalmente em termos como **afetividade** e **respeito**, apareceram em muitos dos relatos. Também os termos como cuidado, **carinho**, **segurança** e **confiança** apareceram repetidas vezes em diferentes respostas entre as participantes. Seguem alguns relatos dessas participantes que trazem outros termos levantados sobre como se dão as relações entre elas e seus alunos.

“Tranquila, com estudos, registros e reflexões. Aprendendo a ver, perceber... Já que os bebês não falam diretamente com palavras” (P3)

“Minha relação é de profissional da Educação, mas também e intrinsecamente ligada ao cuidar com amor e afeto” (P6)

“Procuro manter uma relação de respeito, entendendo-os como formadores e transformadores da cultura” (P9)

“De uma forma carinhosa, harmoniosa, respeitando a individualidade de cada um, como ser único” (P15)

“O dia a dia com os bebês é baseado em descobertas, aprendizados e até inseguranças, e a rotina é muito importante para que se sintam seguros e “confiem” em nós” (P30)

No município estudado, os agrupamentos de crianças, ou seja, as turmas, são compostas seguindo o que é recomendado pelos documentos oficiais quanto a razão adulto/criança, porém ocorre em muitas turmas a característica de se formar uma turma/classe em um mesmo espaço físico de sala. Assim, grupos são formados a partir da metragem do espaço onde é realizada uma medição e que podem agregar por exemplo, turmas de berçário (fase I) com três ou chegando a quatro professoras responsáveis por dezoito ou vinte e quatro bebês de zero até dezoito meses (uma professora para cada seis bebês) em uma mesma turma. Esclarecemos que não há contratação de auxiliares na realidade municipal pesquisada. A isso consideramos o fato de que, mesmo respeitando as recomendações sobre o número de profissionais por quantidade de crianças, há que se considerar que em condições de salas cheias, mesmo que a metragem também seja considerada adequada, é enorme a dificuldade em desenvolver um trabalho mais aconchegante, de relações mais próximas, íntimas entre adultos e bebês, de maior tranquilidade nas ações, visto que se caracterizam espaços por vezes lotado mesmo que atenda a legislação.

Já quando questionadas sobre como se dá a relação entre as participantes da pesquisa com **outras profissionais** que dividem a mesma sala e outras pares do contexto escolar, foi relatado que, em geral, as relações são muito boas, sendo consideradas por algumas como **agradável, amigável**. Os termos que mais apareceram nos relatos foram sobre relações **respeitosas, diálogo e parceria** entre as participantes do estudo e seus pares. Assim, algumas das falas nos mostram esta dimensão de companheirismo no ambiente de trabalho.

“De muita parceria, conversa, compartilhamento de ideias. É imprescindível que os pares tenham a mesma linha de pensamento, o mesmo objetivo” (P11)

“De colaboração e reflexão de nossas ações. Discutimos conceitos e resultados de nossas práticas” (P20)

Seguindo o tema das relações que se desenvolvem no ambiente escolar entre outros pares atuantes no processo educacional em ambientes de berçário, as docentes foram também questionadas sobre o modo que se davam essas relações entre as envolvidas com relação à gestão escolar e com as famílias de seus alunos. Quanto ao **relacionamento delas com a gestão**, em sua grande maioria as colaboradoras relatam que há uma **ótima, boa ou excelente** relação entre profissionais e direção, aparecendo registros que indicam como tendo **boa comunicação e diálogo, respeito mútuo e confiança** entre ambas as partes. Apenas em dois registros aparece uma conotação um tanto distante sobre esse relacionamento profissional, indicando que há uma relação de **respeito e hierarquia**; e em outro caso registrou-se uma relação de opção por manter um **silenciamento**, somente havendo uma comunicação quando necessário.

Segue alguns excertos:

“Em silêncio. Falando o necessário” (P3)

“Respeitando a hierarquia, de forma tranquila” (P4)

“Me relaciono muito bem com a gestão da escola, sempre observando as determinações e também questionando quando necessário” (P6)

“Apesar de nem sempre concordar com algumas decisões, há uma relação de respeito” (P9)

“Tenho um bom relacionamento com a gestão. Há trocas de experiências e contamos com a ajuda em alguns momentos críticos da rotina” (P30)

Neste estudo é revelado um **bom relacionamento de respeito e companheirismo** entre os envolvidos com a educação dos bebês, seja entre as docentes ou com a gestão, o que é essencial para a constituição de um ambiente acolhedor para o convívio dos mesmos e para a constituição de um clima harmonioso de atuação e desenvolvimento profissional, o que não quer dizer que não haja conflitos ou demandas por negociação ou melhorias.

Diferentemente do que se percebe nesse estudo, Zadmira (2016), ao pesquisar as falas das professoras atuantes em salas de berçário do município do Rio de Janeiro, percebe que há um descontentamento quase geral entre essas

profissionais, que revelam o fato de estarem nesses espaços como sendo horrível, um castigo, azar ou punição, visto que as condições de trabalho com salas lotadas e desentendimentos constantes entre a equipe (professoras, agentes e gestão) que desestabilizam a prática e causam danos refletidos na saúde física, emocional e no desenvolvimento, tanto dessas profissionais quanto dos bebês que não se sentem seguros em um meio conflituoso e esgotante.

Na realidade de contexto das profissionais aqui pesquisadas, na maioria das respostas, se encontrou um ambiente acolhedor e cordial entre os sujeitos, o que pode refletir em um melhor desenvolvimento das relações interpessoais que são tão essenciais na constituição dos seres humano.

Com isso, voltamos para esse estudo com o que nos é apontado no livro *As Cem Linguagens da Criança*, sobre a importância do acolhimento também das famílias nesse processo de educação compartilhada, na gestão e acreditamos ser também essencial no envolvimento com as professoras e turmas.

As ideias e habilidades que as famílias trazem à escola e, ainda mais importante, o intercâmbio de ideias entre pais e professores, favorecem o desenvolvimento de um novo modo de educar e ajudam os professores a ver a participação das famílias, não como uma ameaça, mas como um elemento intrínseco de companheirismo (SPAGGIARI, 1999, p,105)

Assim, a relação entre profissionais professoras/educadoras com os pais/familiares dos bebês, se apresentam, nesse estudo, também de maneira positiva em sua maioria, sendo consideradas como havendo uma **boa relação** entre ambas as partes. Os relatos permitiram constatar que, na visão de grande parte das profissionais, esses relacionamentos se dão baseados em **comunicação, orientação, trocas, diálogos**. Também foram utilizados termos como uma relação de **respeito, acolhimento e cordialidade**. Uma delas comenta sobre o uso de recurso tecnológico Whatsapp como um meio de garantia dessa comunicação. Somente em quatro respostas aparecem problemas, em algumas exceções de relacionamento, ou ocorrendo uma relação regular entre pais e profissional.

“Apesar do relacionamento ser exclusivamente nos horários de entrada e saída dos alunos e em reuniões semestrais, procuro sempre me relacionar bem e conhecer os pais, para entender melhor os bebês

e as dificuldades que enfrentamos na sala de aula em relação ao comportamento deles” (P6)

“Alguns pais são respeitosos, mas há sim os pais que nos enxergam como babás e usam palavras grosseiras” (P9)

“Como os bebês só ficam meio período, consigo ver os responsáveis todos os dias, relatando pessoalmente, ou via Whatsapp, a rotina e observações pertinentes sobre as crianças” (P12)

“Procuro ganhar a confiança dos pais e familiares, tomo posição de orientadora quando necessário. No geral, somos parceiros na educação das crianças” (P22)

Essas relações que se dão em ambientes profissionais, a construção de vínculos, a compreensão pelas partes, o respeito, são alguns exemplos apontados pelos autores que embasam esse estudo, sendo considerados como saberes que vem com a experiência, ou seja, **saberes experienciais** ou **da experiência** Tardif (2000,2002); Pimenta (1997, 2002), bem como os pontados por Gauthier (2006, constituindo parte dos saberes da ação pedagógica dos professores, uma vez que fazem parte dos denominados **interativos** que são construídos com a turma e entre professores e **pós-ativo** com a relação estabelecida com pais e familiares. Saberes esses que são essenciais para o convívio em ambientes coletivos, que prezem a busca por uma gestão e educação mais democrática e conseqüentemente uma formação social com base nesses ideais.

5.3 Práticas pedagógicas

Cada professora destaca aspectos muito relevantes sobre como **definem sua própria prática** pedagógica cotidiana, aspectos apontados com relação a ações da prática associadas a **observação, atenção individual** aos alunos, a **reflexão**, o **trabalho desenvolvido com os sentidos e estímulos diversos** motor cognitivo, emocional, **dar condições** para o desenvolvimento integral, **proporcionar segurança**, ações de **planejamentos**, de **sistematização**, rotina, uso dos espaços e tempos, entre outros apontamentos. Os destaques para os termos que mais se repetem em algumas falas são os relacionados ao ato de **amor e carinho** para com os bebês, as **ações baseadas no brincar** e **na defesa do conceito cuidar e educar** como **relacionados, unidos** constituindo a prática pedagógica.

Também houve relatos que apontam a prática como sendo **satisfatória, agradável, prazerosa, adequada, dentro das condições, podendo ser melhorada**, e também **exaustiva** pelo grande número de alunos por turma.

A esses últimos apontamentos abordados por algumas das participantes, retomamos as discussões de Gimeno Sacristán (2000), que nos reforça a necessidade de olhar atento para os contextos onde ocorrem essas ações, pelo fato de essas práticas se darem em detrimento de condições específicas de estruturas, organização institucional, recursos materiais e humanos, entre outras coisas, comenta serem esses determinantes da atuação. Ao comentarem nas respostas, que essas ações estão dentro das condições possíveis e podendo ser melhoradas, denotam possivelmente a vontade de realizarem outras coisas e de diferentes maneiras que por vezes são impossibilitadas, seja por falta de recursos ou pelas condições já estabelecidas.

Para o autor podem ocorrer por vezes um discurso idealista que vê a profissão de professor relacionada muitas das vezes à capacidade e ao poder criativo pessoal e também à ideia de autonomia em suas decisões, direcionando para o professor o papel de liberdade de escolhas e de liberdade em apresentar iniciativas e inovações, porém essas visões desconsideram as condições reais da prática.

Muito pelo contrário, a análise social da prática do ensino nos evidencia as consequências que uma prática institucionalizada tem, definida historicamente, ao menos em suas coordenadas básicas, por condicionamentos políticos, sociais, organizativos, uma tradição de desenvolvimento curricular, etc. (Gimeno Sacristán, 2000, p.168)

Ponderamos também que, para o referido autor, ao mencionar sobre esses condicionantes, ressalta também haver sim autonomia para o trabalho desenvolvido por estes, mas que esta autonomia sempre estará acompanhada de limitações, e que por outro lado, nada é tão rígido que não possa ser negociado, moldado ou modificado.

Segue alguns recortes selecionados das respostas sobre esse tema práticas.

“Minha prática pedagógica cotidiana se resume entre o cuidar e o educar, propiciando condições para que os bebês se desenvolvam em seus aspectos cognitivos, psíquicos e emocionais” (P6)

“Uma prática que exige muita atenção e relação direta do cuidar e educar e brincar” (P7)

“Eu a defino como uma prática planejada e provocadora. Procuo utilizar o espaço e tempo a meu favor e a favor do desenvolvimento das crianças” (P9)

“Minha prática é baseada em todo conhecimento que adquiri na minha experiência e no compartilhamento de ideias e experiências com meus pares” (P11)

“Pautada em conhecimentos e práticas” (P20)

“Reflexiva, pensando no desenvolvimento individual, unindo o educar e o cuidar” (P31)

Uma das professoras relata que considera não fazer o seu melhor e indica que não concebe ações de cuidados com o bem estar desses bebês estarem relacionadas com ações entendidas como também pedagógicas. Assim acredita que *“Hoje em dia deixo a desejar a parte pedagógica. cantamos muitas músicas, porém paramos muito para trocar fraldas, fazer dormir, etc.” (P27).*

Nesta outra resposta, *“Trabalho com o único objetivo de proporcionar o pleno desenvolvimento de meus alunos, sempre na dicotomia cuidar e educar, a qual é a base da educação infantil, principalmente dos 0 aos 3 anos” (P23)* a docente utiliza o termo “dicotomia” que significa, entre outras coisas, divisão ou oposição de duas coisas, mas por meio desse instrumento não sabemos se houve um engano com a escolha do termo usado, ou possivelmente a profissional também considera que essas ações em sua prática sejam opostas, embora reconheça que ambas são base do atendimento prestado.

No Trabalho de Martins (2017) a autora também comenta, apoiando-se em autores da área, para argumentar sobre a existência nas concepções de algumas das próprias professoras que atuam com bebês e que consideram existir uma separação dicotômica entre educar e cuidar, sustentando no imaginário que ações de cuidados com o corpo são menos importantes ou não fazendo parte do trabalho pedagógico. Aqui nessas respostas das P23 e P27, e em outros relatos que serão apresentados posteriormente em outros eixos, ficam explícitas essas concepções

equivocadas e nos mostram que ainda estamos caminhando para um maior esclarecimento sobre qual o papel dos professores, suas funções e especificidades no atendimento de bebês e nos seus processos de desenvolvimento.

Mesmo essas concepções que se distanciam dos estudos mais contemporâneos sobre a educação de bebês terem aparecido em poucas das respostas, se comparadas às visões das outras participantes do estudo em sua maioria, não podemos ignorar que ainda existem esses equívocos e que esse é um tema pertinente para constituição de debates formativos nas próprias instituições.

Na dissertação de Oliveira (2017) a autora fala sobre o processo de profissionalização docente, afirma também que, mesmo havendo um redesenho de políticas destinadas à educação e seus processos de reorganização, avançadas com novas concepções de educação e do papel do professor, que essas concepções mais contemporâneas repercutem em novas políticas de formação para professores, mas que mesmo assim, percebe-se também que não há ainda uma consciência total sobre essas mudanças, ou seja, sobre novas concepções sobre educação e nem mesmo da própria especificidade da prática.

Neste tópico, ao abordar o tema sobre práticas em ambientes de berçário, uma das questões levantadas buscou saber o que essas professoras compreendem por práticas pedagógicas em turmas de berçário, e como se dão essas práticas, bem como saber de que maneira se organizam para a realização das mesmas. Assim pode-se perceber que há grande aproximação do que foi relatado pelas participantes desse estudo ao que Gimeno Sacristán (2000) aponta sobre a recorrente associação à ideia de prática pedagógica ao uso da expressão **atividades** ou tarefas, as quais apareceram nas respostas diversas vezes o uso do termo atividade que podemos entender como promoção de algumas ações programadas ou planejadas se aproximando muitas das vezes, com o que o autor chama de **esquemas práticos**. Segundo o autor, considera-se também a ideia de atividades aos fatores como escolha e organização dos espaços físicos, número de envolvidos, recursos e materiais utilizados e também a importância de se considerar as finalidades do que é proposto em cada uma dessas ações.

As profissionais consideram como fazendo parte da prática pedagógica o trabalho voltado à **promoção de ações** que visam o **estímulo ao desenvolvimento integral**, ou também visto como desenvolvimento pleno dos bebês, aparecendo em

diversas respostas o uso desses termos associados com o desenvolvimento social, motor, afetivo, emocional, oral, cognitivo, etc. se dando por **meio de brincadeiras, interações** interpessoais, **exploração de espaços e objetos**, acesso a diferentes texturas, formas e tamanhos, conquistas sobre **autonomia, imitação**, trabalho com histórias e músicas, movimentos livres e de incentivo a imitação. Também aparecem termos associados a essas atividades ao **ato de instigar, motivar**, contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento, **intervir, promover acesso, estímulo** e ampliação de possibilidades.

Segundo muitos dos registros obtidos nos questionários, essas práticas se baseiam em sentimentos importantes que permeiam todas essas ações como **carinho, afeto, atenção**, comprometimento e segurança. Uma relação direta entre os cuidados básicos referentes às necessidades físicas dos bebês e a importância do brincar como atividade diária. Ao se organizarem, essas professoras contam com planos anuais, semestrais e elaboração de planejamentos semanais pautados muitas vezes, em elaboração e desenvolvimento de projetos. Sobre esse aspecto, algumas indicam a realização de registros e momentos de conversas e trocas entre as professoras da mesma turma para elaboração desses planejamentos, pesquisa de atividades, bem como a ação de confecção de materiais necessários ao desenvolvimento dessas.

Gimeno Sacristán (2000) nos aponta que as atividades dos professores junto com os alunos não são as únicas tarefas práticas desenvolvidas com eles pois ultrapassam até mesmo a sua jornada de trabalho. Com isso, o autor define o trabalho dos professores como tendo uma multiplicidade de funções ligados a prática.

Essas funções são realizadas em momentos que não coincidem de todo com a permanência em aula ou na escola. O professor executa fora desse âmbito, tarefas de programação, preparação de materiais, de avaliação, funções burocráticas, planejamento com seus companheiros. (p. 235)

O estudo na rede pesquisada, nos revela haver práticas por parte dessas profissionais, com caráter intencional e pautadas em planejamentos, pesquisas e em desenvolvimento de projetos, com finalidades prévias educativas visando gerar transformações no desenvolvimento de forma integral nos bebês, se aproximando

assim de pontos levantados por Gimeno Sacristán (2000), que além disso, também coloca a necessidade de se considerar as condições materiais e dos espaços físicos onde ocorrem essas práticas.

Sobre esse aspecto de planejamento das ações, elaboração de projetos e confecções de materiais presentes nas respostas das professoras, se faz necessário pontuar que na realidade da Rede Municipal de Ensino investigada isso é algo valorizado e incentivado, na medida em que somos remunerados para além da nossa carga horária dentro da instituição. Nós, Professores e Educadoras de creche, recebemos incorporados em nossos salários seis horas semanais, denominadas Hora de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL), as quais são destinadas para exercer essas funções e também para podermos buscar outras fontes de formação, uma vez que essa remuneração permite uma escolha livre do que fazer e em que momento. Assim, recebemos por trinta e três horas (33h) semanais de trabalho, sendo que dessas, vinte e sete (27h) são cumpridas dentro da instituição (distribuídas em duas horas (2h) de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, três horas (3h) de Horário de Trabalho Pedagógico Interno e vinte e duas horas (22h) no trabalho junto das crianças.

Neste sentido, também relativo ao tema de práticas e confecção de materiais, indicam que tratam sobre a organização do espaço, enfeites e decoração, sendo que uma das professoras relata que, na maioria das vezes, conta com recursos próprios para essas produções uma vez que a escola nem sempre oferece os recursos que desejam.

“No berçário os bebês devem ter acesso a diferentes materiais, texturas, objetos de vários tamanhos e formas, ter contato com outros bebês saber dividir e não ficar apenas no tatame com brinquedos. Nós planejamos as atividades com base nessas práticas, através de projetos (identidade, sentidos, leitura), na maioria das vezes temos que comprar os materiais para desenvolvê-los, a quantidade de bebês é grande, isso dificulta nosso trabalho, mas fazemos o possível para executar todas as atividades proposta” (P2)

“Trabalhar com o "não verbal" é muito difícil, então acredito que a prática nessa fase tem que ser voltada principalmente para escuta da atividade infantil (só e entre pares). Através dessa escuta podemos planejar uma prática pedagógica que estimule e amplie as possibilidades do desenvolvimento de forma integral. Em primeiro lugar ela se organiza com planejamentos semestrais e projetos que

almejamos desenvolver, também temos os planejamentos semanais. A prática diária fica dividida em atividades livres e dirigidas. As atividades livres (também planejadas) acontecem em momentos de trocas por exemplo e as dirigidas em momentos mais tranquilos da rotina” (P9)

“As práticas pedagógicas compreendem atividades cotidianas que estão diretamente ligadas ao cuidar. Por exemplo, ao cantar uma música com gestos, observamos a atenção e as reações dos bebês nessa atividade; ao contar uma história podemos captar as reações dos bebês e suas expressões; ao direcionarmos atividades como o brincar, o engatinhar e o manuseio de objetos estamos observando o desenvolvimento de cada um e seu progresso no dia-a-dia da sala de aula” (P6)

“Criar situações e vivências que estimulem a fala, o andar, o brincar, gestos, buscando o desenvolvimento pleno da criança. Através da elaboração de atividades que visam o envolvimento da criança” (P8)

“Todas as atividades que programamos para ajudá-los e estimulá-los em seu desenvolvimento físico, motor e emocional. Pesquisamos as atividades de acordo com nossos objetivos, discutimos para chegar em um consenso e depois confeccionamos o material necessário” (P18)

“Ela ocorre o tempo todo pois são as relações interpessoais que pautam todo o aprendizado nessa faixa etária. Conversamos eu a companheira de sala e adotamos posturas que levam ao aproveitamento máximo das situações cotidianas para instigar nas crianças o gosto pela descoberta, aprendizado e experiências” (P20)

“A junção do cuidar e educar. Com muito planejamento procurando tornar o aprendizado divertido e significativo” (P31)

Estabelecendo um paralelo com a pesquisa realizada sobre as especificidades das práticas educativas na creche, desenvolvida por Winterhalter (2015), a autora buscou também valorizar a prática docente em turmas de bebês. E em suas conclusões, aponta o que é característico das ações educativas nessas turmas, sendo essas apontadas como produzidas pelos contextos em que as relações se dão e também associadas às necessidades apresentadas pelos bebês em suas diferentes formas de linguagens. Associa também a essas práticas a organização dos espaços; as ações relacionadas ao tripé brincar/educar/cuidar; a atenção e comunicação para com os bebês; a valorização do envolvimento ativo desses pequenos no que é proposto.

Há também no trabalho dessa autora um destaque para as práticas relacionadas com o corpo e o atendimento das necessidades físicas e biológicas dos bebês, concebidos em sua integralidade e tendo essas ações de cuidado como constitutivas de aprendizagens, necessárias para a promoção de bem-estar e conhecimento do próprio ser. Vê a mediação dessas ações como funções próprias dos professores, uma vez que considera que todas as ações que ocorrem em berçário são também pedagógicas. Também nos aproximamos aqui nesse estudo dessas concepções apontadas pela referida autora que pesquisou a prática de profissionais em uma cidade localizada no Sul do país. Alguns dos dados encontrados na presente pesquisa se mostram bem próximos dos apontados pela autora.

Nas respostas dadas ao questionário em nosso estudo, ao indicarem fatores relacionados com suas práticas, não foram mencionadas relações entre essas práticas docentes com referências ao Projeto Político Pedagógico de caráter mais coletivo da instituição e que deve servir de embasamento ou ponto de partida para as ações mais pontuais em cada turma. As respostas indicam serem ações mais isoladas dentro dos contextos de turmas, com o uso de termos como o meu fazer ou referindo-se ao fazer em parceria com as outras professoras da sala. É visto que não há nas instituições um fortalecimento quanto a participação e efetivação de um Projeto Institucional mais amplo, que discuta e elabore propostas mais coletivas, assim, pontuo aqui que como professora da rede também nunca participei de conversas e nem do processo de elaboração destes documentos, mesmo já tendo atuado em diferentes instituições.

No estudo de Voltarelli (2013), realizado neste mesmo município onde se desenvolveu essa pesquisa, outras professoras também revelaram nunca terem visto o Projeto Político Pedagógico das instituições em que atuaram, o que reforça uma possível fragilidade de constituição desses documentos de maneira democrática e reformulada de tempos em tempos pela comunidade escolar.

5.4 Saberes docentes

Tendo como tema principal desse estudo os Saberes Docentes, foram levantadas as seguintes questões: O que são saberes próprios da docência para

você? Sobre sua formação, quais saberes da docência você traz para sua atuação no berçário? Quais saberes aprendeu na prática profissional?

De um total de trinta e uma (31) participantes desse estudo, responderam a essa pergunta vinte e duas (22) profissionais, sendo que das respondentes, dez (10) delas trazem em seus comentários que os **saberes docentes são somatórias de conteúdos teóricos** adquiridos na **formação acadêmica** como um todo, algumas apontando a **formação inicial**, e em outras falas incluindo também a formação em serviço ou **continuada**, somadas a toda bagagem adquirida ao longo do desenvolvimento da **prática** no dia a dia na evolução da carreira docente e na **articulação dessas duas esferas**.

Assim, as respostas pontuam aspectos **temporais** do desenvolvimento desses saberes. Por exemplo, os que fazem referência a **antes e depois** de se concluírem a **primeira formação** mínima exigida para a docência, os diferentes atores envolvidos que fazem parte desse processo de constituição desses saberes (outros **professores, parceiros de sala, família**, bem com as próprias **crianças**) caracterizando os saberes mencionados pelas docentes, como **heterogêneos e plurais** vistos que nas respostas são apontadas essas relações de influências sobre o a construção desses saberes vindos de trocas com outros professores e com os próprios bebês da turma e familiares, apontam as **diferentes fontes** oriundas desses saberes, como a universidade, outros centros formativos e a própria instituição escolar onde atuam, elementos esses abordados pelos autores Tardif (2000) e Pimenta (1997) referências deste estudo.

Cinco professoras trouxeram em respostas a essa pergunta, que os saberes docentes são oriundos diretamente da **prática** destacando, principalmente, as características dos **saberes experienciais** da carreira.

Das respostas que mencionam apenas os saberes que são oriundos do exercício da docência, as participantes indicam sobre esses saberes, serem acumulativos durante os anos de exercício, esses adquiridos ao longo da experiência e em duas das respostas, mencionam **o amor** pelo trabalho e a **relação afetiva** da ação nesse contexto tendo a educação e cuidado ocorrendo juntos diariamente. Também em outras duas respostas mencionam o saber sobre a **consciência do papel** desenvolvido por um professor e suas **responsabilidades** no cotidiano, é apontada a importância do saber sobre a **razão ou finalidade da ação**

de educar, assim aborda as **questões éticas** sobre essa prática. A isso Pimenta (1997) destaca essas características que englobam além de saberes acadêmicos os relacionados ao desenvolvimento **de valores, as atitudes e as habilidades** que permeiam toda a vivência com os alunos. De modo que nas falas são mencionadas essas relações **afetivas, as atitudes intencionais e sobre as ações de cuidados, as habilidades de observação, escuta e olhar pedagógico e os momentos de reflexão.**

Nessas informações há a presença de outras dimensões da ação do professor, “Educar bebês não significa apenas constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade” (BARBOSA 2010 p.5)

De uma maneira geral os dados apontam que saberes se formam por meio de **aprendizados diários com a prática e convívio** com os alunos e outros profissionais, destacam que envolvem **conhecimentos sobre os bebês** e seu processo de **desenvolvimento**, bem como a importância das **interações** para esse desenvolvimento. Uma participante aponta também o reconhecimento de que há saberes que são específicos para o trabalho com cada faixa etária dos alunos, porém sem mencionar ou exemplificar quais saberes específicos seriam esses. Em outros relatos uma professora propõe o saber sobre ser necessário desenvolver o estímulo motor dos bebês em meio a práticas que envolvam ludicidade.

“São os saberes adquiridos com estudos sobre docência, escola, crianças, práticas pedagógicas. O profissional da educação sabe sobre educação porque estudou” (P3)

“Minha experiência e o amor pelo meu trabalho com os bebês” (P4)

“Saberes que acumulei durante os anos de docência” (P5)

“São saberes que aprendemos por meio do exercício da docência, aliados aos saberes adquiridos na formação inicial e também na continuada” (P6)

“É o educador ter consciência do seu papel em cada faixa etária e desenvolver de maneira adequada ” (P8)

“Saber do conhecimento do conteúdo que será ensinado. Saberes da experiência adquiridos no dia a dia e saberes pedagógicos atividade

didática: técnica, métodos e ferramentas para conduzir o ensino” (P14)

“Conhecer teorias e conceitos que expliquem a razão da prática que leva a resultados” (P20)

“Penso que nós docentes aprendemos mais com os bebês do que eles conosco. O desenvolvimento de cada um, acontece em tempo diferente entre eles, mas com a interação eles desenvolvem muito bem” (P21)

“Saberes adquiridos ao longo da jornada, aprendidos através das teorias próprias da docência” (P24)

“A prática pedagógica” (P25)

Nos estudos de Delmondes (2015) também são revelados nos discursos de professoras atuantes em creche, os saberes oriundos da formação em cursos, saberes da teoria e da prática, sobre as especificidades de cada idade e do desenvolvimento da criança, questões teóricas sobre a educação infantil e saberes sobre os direitos das crianças. A autora comenta que as falas das professoras participantes são mais genéricas, não pontuando exatamente quais são esses saberes. A nossa pesquisa também revela, por meio de algumas das respostas, essas características menos especificadas sobre quais são esses saberes próprios da docência com bebês, a exemplo os recortes das respostas acima.

Seguindo com o mesmo tema sobre saberes docentes, foi levantado o seguinte questionamento: Sobre sua formação, quais saberes da docência você traz para sua atuação no berçário? Buscávamos uma aproximação sobre o que as professoras dizem sobre a influência que os percursos de formação e os saberes adquiridos nesses contextos exercem sobre suas atuações com os bebês.

Com isso destacamos comentários de algumas profissionais em que aparecem registros sobre a falta ou o déficit de abordagens mais específicas sobre o trabalho em berçários ou até mesmo em creches como um todo, ofertados em seus cursos de formação inicial que deram mais ênfases nas especificidades do atendimento na etapa do Fundamental.

“Sobre a importância que o professor tem na vida de um aluno. Para o berçário, especificamente, minha formação foi deficitária” (P7)

“Na minha formação não tive nenhuma base sobre como atuar no berçário” (P2)

“Não muitas, pois meu magistério foi voltado para as matérias pedagógicas do segundo grau, mas a vida nos ensina demais, tanto como mãe como no decorrer da docência” (P18)

Com esses relatos podemos perceber que nem sempre os cursos de formação distribuem em seus programas disciplinares conteúdos e discussões equilibradas sobre o trabalho em diferentes etapas do ensino básico. Nossa formação, seja em pedagogia ou na modalidade do Magistério, nos dá a habilitação para atuação tanto em creches e pré-escolas como nos níveis do Ensino Fundamental I, e Educação de Jovens e Adultos, todas essas sendo importantes e necessárias etapas, devendo ser levadas com igual seriedade, com o mesmo grau de atenção e investimentos públicos e exigência da excelência na abordagem em cursos de formação.

Pelos registros das respostas acima, essas professoras afirmam não terem visto temas mais específicos sobre o atendimento educacional institucional para alunos na primeiríssima infância, o que nos revela o possível desconhecimento, pouca valorização e reconhecimento sobre esse nível de atendimento educacional nesses cursos de formação. Esses dados também foram revelados em outras pesquisas aqui destacadas (MARTINS, 2017; ZADMINAS, 2016; VOLTARELLI, 2013).

Em um desses relatos é levantada a questão da falta dessa formação e a busca de saberes oriundos de outras esferas pessoais como o fato de ser mulher e mãe, para contornar essa falta de formação, algo que não podemos considerar como sendo errado ou ruim, porém se distanciando sobre as discussões e diferenciação entre a educação em outras esferas, como a família e o que se espera de uma Educação Formal Institucional.

Na realidade do município estudado encontram-se uma Universidade pública Federal, duas Universidades Estaduais próximas, um Centro Universitário Privado e diversos polos de Instituições Privadas na modalidade de Ensino a Distância EAD. Constatamos que do total das profissionais participantes do estudo que possuem graduação em pedagogia, que somam vinte e nove (29), **vinte e uma (21)** delas se formaram em **Instituições Privadas** (Faculdade Cruzeiro do Sul, Faculdades

Campos Elísios, UNIARARAS, Centro Universitário Paulista-UNICEP, Centro Universitário Clarentiano, Faculdade São Luís, Universidade Luterana do Brasil ULBra, Universidade de Franca UNIFran) e apenas **oito (8)** delas em Universidades **Públicas** (UFSCar, UNESP).

Não estamos aqui discutindo o nível de qualidade desses cursos e nem seria o foco dessa pesquisa, porém sabemos que essa realidade se repete em nível nacional no qual grande maioria de professores são oriundos desses cursos de Pedagogia em instituições privadas. Dados apresentados em 2006 nos mostram que na região Sudeste, 90,1% dos cursos de Licenciatura I já eram oferecidos por mantenedoras privadas ofertados como Presencial e Semipresencial e em grande parte na modalidade EAD ⁶, que já vinham apresentando em 2005 uma enorme expansão destes cursos de licenciatura a distância (Gatti e Barreto, 2009). Muitas das vezes não sendo ofertados com a seriedade necessária e comprometimento educacional, seja em suas disciplinas e conteúdos abordados, no acompanhamento e tutoria dos alunos, ou pela falta de rigor e mesmo exigência de cumprimento de estágios ou acompanhamento e necessária orientação dos alunos.

O processo de transformação de um número significativo de universidades privadas em grandes empresas, com mais de 100 mil alunos algumas delas, resultou na expansão de seus *campi* por diferentes estados e regiões do país, mas o sucesso empresarial que obtiveram parece não ter sido acompanhado de um correspondente amadurecimento acadêmico e do desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário. (GATTI e BARRETO, 2009, p.59)

As autoras ainda comentam sobre a qualidade dos cursos ofertados nessas instituições e a falta de acompanhamento e fiscalização nacional sobre essa oferta: “Os estudantes que optam pela docência são, no entanto, relegados em sua esmagadora maioria aos cursos privados, que costumam apresentar menor

⁶ Modalidade **EAD** Ensino a Distância se referem a cursos ofertados ou desenvolvidos em ambientes virtuais, plataformas como AVA, as aulas são gravadas e são encaminhadas leituras para os alunos acessarem e realizarem as avaliações também ambientes virtuais. **Semi – Presencial** é o curso que mescla a modalidade EAD com encontros presenciais para algumas aulas, monitoria e realização de avaliações. Presencial são Cursos onde há aulas totalmente presenciais em sua carga horária.

qualidade acadêmica” (p. 68) e também pela falta de aparato fiscalizador, pois como alertam as autoras:

... quando se trata de implementar uma política permanente de EAD em condições de igualdade com os cursos presenciais, há que considerar que o governo federal não dispõe do aparato de acompanhamento, supervisão e fiscalização dos cursos criados. Sequer os 20% de disciplinas a distância que a legislação possibilita sejam introduzidos nos cursos presenciais têm sido devidamente supervisionados (GATTI e BARRETO 2009 p. 114)

A tendência e incentivo político e econômico sobre a ampliação da oferta do ensino Superior Privado é cada vez mais crescente e Pedagogia é sempre um dos primeiros cursos a serem abertos nessas instituições particulares, pois exige se poucos recursos para essa oferta, não havendo necessidades de muitos investimentos com laboratórios, maquinaria, técnicos, instrumentos etc. É um curso relativamente barato de se manter se comparado a outros como Engenharia, Farmácia, Enfermagem, etc. pode haver uma visão de ser necessário somente professores e sala de aula, ou ainda somente gravações em vídeoaula.

A tendência é a de sucateamento das universidades públicas e seu desmonte⁷ intensificado ainda mais por ações do governo atual, corte ou congelamento de verbas e, principalmente, o descaso com os cursos de licenciaturas. Falta de recursos e crescente desobrigação do governo com essas questões de formação superior sobretudo na área das Humanas e, conseqüentemente, permitindo abertura cada vez mais ampla para a criação de ensino à distância de iniciativa privada ao invés de ampliação de cursos em Universidades Públicas e construções de novas unidades e campi.

Essa ascensão do surgimento da oferta de cursos oriundos da Iniciativa privada já havia sido mencionada por Kishimoto (1999) que comenta sobre o gradativo aumento da oferta desses cursos entre as décadas de 50 e 70 e impulsionadas pelo processo de municipalização desse atendimento. Assim “esse

⁷ A exemplo trago as tentativas de discussões em plenárias sobre o tema, pesquisas e notícias. <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/560081-COMISSAO-DE-EDUCACAO-DEBATE-O-SUCATEAMENTO-DAS-UNIVERSIDADES-PUBLICAS.html> , <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1342/1151>, <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/09/editorial-or-desmonte-das-universidades-crime-contra-o-povo/>, <https://une.org.br/2015/04/universidades-publicas-paulistas-vivem-em-meio-a-crise-e-ao-sucateamento/>, <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1079279714.pdf>.

clima pressiona a formação de profissionais contribuindo para o aumento do número de cursos, com grande participação da iniciativa privada” (p.67) e continua “ao longo das décadas coube a iniciativa privada a oferta de maior quantidade de cursos” (p. 70). A autora ainda comenta que a partir da década de 90 houve um maior avanço da iniciativa privada com base no processo de sucateamento das instituições federais, Políticas Neoliberais e privatização de serviços públicos. Esses cursos desenvolvidos pelo setor privado vêm sendo ofertados em sua maioria como Ensino a distância.

A grande inquietação da comunidade de educadores diante desse quadro é que a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente que é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, em vez de contribuir para a solução da crise de formação de professores, poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação que, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la. (GATTI e BARRETO 2009 p.116)

Reconhecemos aqui a grande contribuição dessas ofertas de iniciativas privadas, uma vez que em nossa realidade as instituições Públicas não contemplam toda a demanda de estudantes, igualmente sabemos da grande importância na criação e oferta de cursos a distância, sobretudo por permitir a busca por formação de uma maneira mais acessível, que é tão necessária em alguns casos. Porém defendemos aqui uma educação pública e de qualidade para todos que desejam e reafirmamos ser um dever do Estado que esse acesso seja mais democrático. Defendemos aqui que se construa novas Universidades Públicas e que somadas as Políticas Afirmativas, que haja a democratização do ensino superior. Desejamos acesso ao que é Público de direito de todos e não o movimento de privatizações que vem ocorrendo desenfreadamente e que beneficia e gera lucros a uma pequena parcela de políticos e empresários.

No entanto sabemos que os cursos de formação inicial de professores, mesmo os que são oriundos de Universidades Públicas, apresentam lacunas com relação às dimensões específicas da Educação Infantil, visto que também necessitam de um movimento de reestruturação curricular que vise maiores espaços para as discussões que contemplem a temática da prática em ambientes de Creche.

Mas ainda sim são cursos voltados para uma melhor vivência acadêmica desses futuros professores.

A pesquisa de Zadminas (2016) nos mostra ao propor uma análise da ementa do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e dos relatos das professoras egressas desse curso que atuam em turmas de berçário, que a temática de atuação nesses espaços não é garantida ou contemplada nas disciplinas, uma vez que somente duas delas ministradas se aproximam da temática da educação infantil, e que essa defasagem formativa reverbera nas ações práticas das professoras.

Sobre isso é destacado que:

As palavras berçário e creche não se configuram como destaque, demonstrando, mais uma vez, que, apesar do curso de Pedagogia direcionar seu olhar para a Educação Infantil, a prática com o berçário e os saberes específicos que o compõem ainda estão fora da realidade curricular da Faculdade de Educação da Uerj, apontando, assim, para uma lacuna na formação profissional do futuro pedagogo. (ZADMINAS, 2016, p.63)

Se faz urgente uma mudança na estruturação dos cursos de Pedagogia que abarquem uma distribuição mais igualitária em seus currículos contemplando os temas pertinentes ao amplo campo de atuação que um pedagogo deve ter para uma melhor atuação profissional.

De acordo com Corrêa (2007) em um de seus textos destinados ao tema da Educação Infantil, aborda este assunto sobre os currículos desses cursos de formação de professores, criticando de maneira categórica até mesmo cursos de universidades públicas.

Em vista disso, a preocupação deve-se ao fato de que os cursos de formação de professores, em geral, estão centrados nos problemas e questões relativas às séries iniciais do ensino fundamental, e mesmo assim, de maneira muito genérica. Só para citar o exemplo daquela que é considerada uma das maiores universidades da América Latina, em seu curso de Pedagogia a Universidade de São Paulo (USP) oferece apenas uma disciplina obrigatória que trata especificamente da Educação Infantil. A faixa dos 0 a 6 de idade é intensa demais e cobre uma das fases mais complexas do desenvolvimento humano, exigindo, portanto, muito mais tempo e profundidade de estudos por parte daqueles que atuarão nesse segmento. (CORRÊA, 2007, p.29)

Concordamos com essas visões e defendemos aqui que haja maiores espaços para a discussão dos temas relativos ao atendimento destinado aos bebês, que esses cursos de formação se voltem igualmente para as práticas e para a promoção de diversidade cultural e conhecimentos de diferentes áreas, mas principalmente destaco a área artística pois o trabalho sobre a educação estética é um dos pressupostos desse atendimento e que também fica a margem nos conteúdos de formação. Sobre esse ponto uma das professoras também revela que “A formação Pedagógica deveria ter mais atenção com o campo da Arte: música, teatro, etc.” (P7) se referindo a possíveis lacunas de sua formação inicial.

Outro ponto que levantamos em nossa pesquisa foi em relação aos **saberes** da docência adquiridos na **formação**, e sobre essa questão as respondentes apontam para saberes como o reconhecimento sobre as necessidades dos alunos destacando o **respeito à individualidade** de cada ser, a relevância que tem a **história que cada criança** carrega, **seus próprios saberes** que trazem de seus contextos familiares, sobre o **ato de planejar e refletir** devendo ocorrer constantemente, também o saber que vem de **leituras sobre os bebês**, saberes sobre o **desenvolvimento infantil** baseados em autores como Vygotsky e Piaget são citados. Também é mencionado saberes oriundos das **experiências** pessoais de vida e **práticas** do exercício da docência, dos **conceitos e do campo metodológico, didático** entre outros podendo ser observado no seguinte relato de uma das participantes que menciona

“Trago para minha docência os saberes do conhecimento aliado aos métodos, técnicas e ferramentas para executar meus objetivos pedagógicos, aliados à minha experiência da prática cotidiana, ao meu saber-fazer pessoal” (P6)

Nesse dado já podemos verificar que a professora menciona diferentes saberes que são evocados em sua atuação oriundos de diferentes esferas assim como Tardif (2002) os classificam como saberes **pré-profissionais**, saberes da **formação profissional**, **saberes experienciais** e saberes **Curriculares**, assim como o que foi exposto acima nos remete novamente aos saberes reconhecidos por Selma Garrido Pimenta (1997) sobre as questões de **valores** como respeito,

atitudes como reconhecimento sobre a individualidade e necessidades dos alunos, **habilidades** como planejamento e execução.

Esta somatória ou união de diferentes saberes aparecem em tantos outros relatos abordando principalmente os **conhecimentos acadêmicos** e os **experenciais**, ao se tratar desses últimos constituídos nas vivências acumuladas no início da docência e seguindo por toda a trajetória de atuação.

Pimenta (1997) ressalta que passa a ocorrer uma construção de saberes em outro nível de percepção sobre diferentes conhecimentos que já foram adquiridos anteriormente e de novos que também são oriundos das trocas experiências que se dão com outros professores sejam em conversas no cotidiano e ambiente de trabalho, seja nas que ocorrem por meio da busca por estudo, leituras sobre o que produzem ou fazem outros docentes em outros contextos, realizadas por pesquisas ou relatos de experiências.

“O conhecimento de que a educação infantil é o pilar principal para a formação do indivíduo e que é possível práticas pedagógicas que contribui para o desenvolvimento das crianças desde os primeiros meses” (P13)

“Valorização das relações interpessoais, a convivência das crianças entre elas, mas também entre os adultos e crianças, pois essas interações têm expressiva relevância para a construção pessoal e coletiva das crianças” (P14)

“Os embasamentos teóricos que nos auxilia nas construções das nossas atividades” (P15)

“Que a criança não é um papel em branco, que elas chegam até nós com uma história, e temos que respeitar e construir um aprendizado a partir dessa história” (P16)

“Conhecimentos pedagógicos somados com a experiência adquirida dia após dia” (P19)

“Foram necessárias numerosas experimentações, adaptações e estudos sobre essa área” (P24)

Uma das professoras traz no seguinte excerto *“A importância da dicotomia cuidar x educar” (P23)* comentando sobre a importância desse processo de cuidado/educação e o considerado como um saber docente, porém o uso do termo dicotomia associado ao uso da letra x entre as duas palavras, pode nos dar a ideia

de concorrência ou oposição dessas ações e nos faz refletir sobre as possíveis lacunas nos processos formativos que se dão e, em muitos casos, a falta de debates sobre essas especificidades do trabalho em creches, sobre as bases conceituais que sustentam esse atendimento ocorrendo assim possíveis interpretações e ações equivocadas nos ambientes educativos.

Reconhecidamente tendo a prática como um campo em que se constrói saberes e como ambiente de trocas dos mesmos, as respondentes trazem em seus relatos alguns exemplos desses conhecimentos também adquiridos com a experiência e fazem referência aos saberes ligados, principalmente, ao desenvolvimento de **habilidades e de valores** que são agregados a tantos outros e com os **conhecimentos acadêmicos** propriamente ditos. Dentre os registros estão saberes que somente nesse contexto específico são realmente desenvolvidos e apreendidos ano a ano, com diferentes turmas e famílias, pois como informado por uma das colaboradoras, *“Os que vem das famílias e que fortalecem as nossas relações interpessoais” (P10)* e também por outra fala fazendo referência ao aprendizado acumulado construído *“Os saberes são adquiridos diariamente. Os saberes são adquiridos a cada turma, pois as clientela são diferentes a cada ano. Tudo é uma construção da bagagem” (P15)*

Também declaram sobre seus saberes como sendo:

“Infinitos! Aprendi demais com minhas colegas de trabalho, com os bebês no dia a dia e com muitas leituras complementares” (P18)

“Na prática vemos a real importância do olhar atento que devemos dispensar aos alunos, levando em conta contextos e família” (P23)

Nos registros notamos a valorização desses novos saberes que, como apontado por Tardif e Raymond (2000) são **plurais, diversos, heterogêneos, temporais**, por se constituírem em diferentes contextos e por serem desenvolvidos por seres humanos que atuam em contato direto com seres humanos.

Nesse mesmo sentido a influência que se tem das **trocas de experiências** direta com outros professores e professoras **na aquisição de saberes** foi novamente muito ressaltada, juntamente com as **ações** de busca por **leituras e estudo**. Saberes **práticos** como **organização de espaços**, de **materiais e tempos** foram apontados, elaboração de atividades para bebês, conhecimento sobre a

rotina, brincadeiras, o desenvolvimento da **habilidade** do **olhar atento** a criança como ser singular e para suas todas as suas necessidades teve um grande destaque aparecendo em diferentes falas.

“Ouvir, ver, perceber o tempo de cada criança, refletir, estudar, respeitar as famílias” (P3)

“Associando a teoria ao cotidiano escolar” (P5)

“O saber docente ultrapassa a formação acadêmica, abarcando a prática cotidiana e a experiência vivida” (P6)

“Troca de experiência com as demais colegas, ampliação de conhecimento por meio de leitura” (P8)

“...na prática profissional fui aprendendo organizar espaço/materiais e tempo. E a pensar em atividades para crianças pequenas” (P9)

Por meio dos registros das participantes dessa pesquisa percebemos que essas reconhecem as bases dos saberes oriundos da teoria acadêmica uma vez que citam autores que discutem as questões sobre infância, processos de desenvolvimento, interação no ensino/aprendizagem, etc.

Nas respostas dadas ao questionário sobre possíveis autores que são buscados como referência, ficam explícitas a apropriação não só das ideias de um ou outro autor, mas da junção de várias teorias e do processo de apropriação das mesmas. Os teóricos mais citados são Vygotsky, Piaget, Montessori, Freinet e Paulo Freire, autores que, segundo as participantes, ajudam a pensar sobre as questões do contexto social e influência desse na educação, necessidade de criticidade, afetividade, desenvolvimento da liberdade com respeito, estágios do desenvolvimento, zona de desenvolvimento, prática reflexiva, amor e reconhecimento da bagagem de cada aluno, entre outros pontos levantados.

Também foram citados autores como Wallon, Emília Ferreiro, Kishimoto, Gardner e publicações oriundas de profissionais ligados à Universidade Federal de São Carlos como no relato a seguir.

“Procuro utilizar vários autores, mas os principais são Vygotsky, Piaget, Freinet, Montessori, Paulo Freire, Kishimoto e Gandini. Porque são autores que trazem o desenvolvimento infantil de uma maneira que concordo e enriquecem minha prática” (P9)

“Vigotsky, Montessori, principalmente. Mas procuro acompanhar sobre o que os docentes da UFSCar publicam, pois fazem um trabalho de pesquisa sobre a infância muito bom” (P20)

Por meio das respostas obtidas podemos inferir que essas profissionais buscam de alguma maneira fazer relações entre seu fazer apoiado em teorias sobre a educação e temas ligado à infância, também que o conhecimento adquirido pelo estudo desses autores influencia o exercício da prática servindo de orientação e adequações no cotidiano, com isso vemos que essas professoras não deixam de lado ou negam essas fontes de saber, mesmo no caso da resposta:

“Utilizo muito mais os conceitos que aprendi durante minha formação (inicial e continuada de infância; Criança; práticas de estágio) do que propriamente os autores (ainda que importantes não consigo pensar em nomes na rotina docente) ” (P12)

A professora pontua que nas demandas diárias da rotina, são difíceis momentos para refletir sobre o que os teóricos defendem ou trazem em seus estudos, porém sabem de maneira mais geral o que fundamenta a prática podendo até ser secundária a necessidade de associação de nomes de autores e suas teorias, o que fica, é a essência mais geral de seus pensamentos ou os conceitos já incorporados sobre o que se deve fazer, quais os melhores caminhos, quais as finalidades de cada proposta, etc. do que saber exatamente o que cada autor fala sobre um assunto ou outro.

Das professoras participantes da pesquisa, **vinte e cinco** (25) opinaram acerca de **como definem** ser o **reconhecimento** de **seu trabalho** como professoras de bebês. Dessas respondentes, apenas **seis** (6) consideram **não haver reconhecimento** de seu trabalho, **três** (3) consideram que ainda há **pouco** reconhecimento por parte das famílias ou da sociedade em geral, essas falas sobre ausência pontuam a não valorização da creche como parte da educação Básica, por ainda haver associação do atendimento como sendo apenas assistencial e o não reconhecimento enquanto profissionais formados, mas sim ocorrendo por vezes “confusões” com relação de parentesco familiar (tia, segunda mãe ou babás), **duas** (2) professoras relatam **ser algo relativo** pois **dependem da visão, cultura**, ou do **ponto de vista de quem parte esse reconhecimento podendo haver ou não**. No

restante das respostas, ou seja, em sua maioria os comentários mostram a definição de haver um bom reconhecimento pessoal e também por parte de outras pessoas sejam familiares das crianças atendidas ou outras, apresentam uma fala sobre esse reconhecimento estar sendo crescente nos dias atuais, sendo percebido pelo desenvolvimento dos alunos, pela percepção de se fazer um bom trabalho, pelo sentimento de satisfação pessoal com a atuação ou pelo *feedback* e confiança demonstrados pelas famílias.

Abaixo a compilação de algumas respostas sobre essa questão levantada.

“Pouco reconhecida. Aparenta que sou babá dos meus alunos” (P5)

“Defino meu trabalho pela minha atuação e pela busca de sempre me preocupar pela formação integral dos bebês, integrando o educar, cuidar e brincar” (P6)

“Gostaria que os pais nos olhassem mais como profissionais e não simplesmente como alguém que cuida sem nenhuma formação” (P10)

“Na minha opinião temos pouco reconhecimento de todos, infelizmente. E muito se deve ao pouco conhecimento da grande importância da Educação Infantil na vida das pessoas” (P11)

“As famílias trazem bebês para a escola, principalmente porque precisam de um lugar p/as crianças ficarem enquanto trabalham ou realizam suas atividades, então acho que a fase 1 ainda carece de reconhecimento como parte da Educação Básica” (P12)

“No atual momento é muito valorizado, mas nem sempre é assim” (P17)

“Tem os que reconhecem e aqueles que não. O não reconhecimento impera, mas isso não me desanima em nada, sei da importância do meu trabalho” (P18)

“Reconheço a importância de meu trabalho e busco através de uma prática honesta o reconhecimento da mesma” (P23)

Perguntamos também para o grupo de professoras sobre seus interesses em buscar novos conhecimentos para a atuação em espaços de berçário, e sobre quais seriam os assuntos ou temas e como ocorre o movimento de busca por esses novos conhecimentos, assim nas vinte e três respostas dadas, todas mostram interesses e movimento constante de busca por novos conhecimentos sendo eles principalmente os relacionados a ideias práticas de atividades desenvolvidas com bebês, como

aparecem nos relatos “*Sim. Costumo participar de grupos de discussão da Educação Infantil, grupos que divide suas experiências com os pequenos. Também costumo me inspirar em outros modelos e experiências (Ex. Reggio Emília)*” (P9) e em outro comentário “*Sim, sempre pesquisando atividades que leve ao desenvolvimento dos bebês, confecção de materiais que estimulam e torna mais interessante as brincadeiras*” (P13).

Gimeno Sacristán (2000) comenta sobre esse interesse maior buscado por professores por modelos que discutem a prática com exemplos ou ideias pois são mais palpáveis de compreensão e associação sobre o que desencadeiam em forma de desenvolvimento nos alunos, o que não significa que professores necessitem de receitas prontas a todo tempo, mas que essas ideias de usos e correspondências de atividades e resultados alcançados são muito mais atrativas como fonte de leituras e conhecimento do que textos com escrita mais rebuscada de teorias sobre o ensino.

Também aparecem nos dizeres das professoras interesses sobre conhecimentos relacionados ao desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, compreensão sobre as necessidades dos bebês e estratégias de trabalho, relação entre estímulos e desenvolvimento dos bebês. Como fontes desses novos conhecimentos aparecem recursos como Internet em geral desde sites, blogs, redes sociais, cursos *online*, recursos que muitas vezes trazem fotos e vídeos como exemplos, leituras por meio digital ou em livros e revistas, cursos de capacitação, aperfeiçoamento, palestras, acesso a trabalhos científicos, e movimento de estudo e formação em geral como no comentário “*Sim. Leituras em site, conhecimento de outros professores, livros e revistas*” (P17).

As falas mostram o interesse por parte das professoras em descobrir novas formas de se trabalhar, ideias que tornem o trabalho com bebês de maneira mais interessante e cativante para os pequenos como na fala “*Pesquise bastante assuntos relacionados a prática na sala com crianças de 4 meses à 1 ano e 6 meses*” (P1), as professoras mostram o movimento de se atualizar e buscar fontes vindas de outras experiências práticas uma vez que aparecem em muitas das falas o recurso do diálogo entre pares como fonte de trocas de novos conhecimentos. Destacamos essa que pontua o movimento crescente de valorização por parte da prefeitura em oferecer cursos aos profissionais, acreditamos que isso se deve a construção recente de um centro de formação dos profissionais da educação e a

recente implantação das chamadas paradas pedagógicas que acontecem bimestralmente na rede e propões momentos formativos.

“Sim, sempre. Felizmente há uma recente valorização e reconhecimento da Educação Infantil e tem surgido muitos cursos de formação na área. Procuo cursos à distância e presenciais na prefeitura e universidade Federal” (P11)

“Pesquisas, estudos para saber o que cada bebê, e grupo precisa, assim construir estratégias que possam oferecer aos bebês para compreender e apresentar-se ao mundo, junto aos colegas da creche e com a família” (P14)

Sobre a compreensão do que é ser professora de berçário é importante destacar que este questionamento se aproxima do que cada professor carrega em sua identidade pessoal e profissional e por ser algo tão singular de cada um optamos por colocar na íntegra cada resposta, ao notar que cada visão mostra pontos diferentes uns dos outros. Exceto por uma resposta que aponta uma visão negativa pela falta de reconhecimento da profissão, os outros vinte comentários nos mostram um encantamento em ser professor de bebês, o prazer em atuar com essa faixa etária, ao mesmo tempo algumas pontuam as questões de comprometimento e seriedade desse atendimento; uma das coisas que aparece mais fortemente é sobre o fato de poderem contribuir e acompanhar um rápido desenvolvimento e conquistas desses alunos tendo assim uma via de promover algo e também receber algo e troca.

A seguir as outras respostas na íntegra das opiniões sobre o que é ser professor de berçário na visão das participantes do estudo.

“É ter paciência, calma e gostar” (P1)

“É GRATIFICANTE, MARAVILHOSO...” (P2)

“É gostar do que faz, é ter prazer, é amar os bebês sem se importar com o choro” (P4)

“Como disse pouco reconhecido” (P5)

“Ser professor de berçário é ter uma visão ampliada, partindo da compreensão de que as ações de educar, cuidar e brincar devem coexistir de forma indissociável para o desenvolvimento integral dos bebês” (P6)

“É manter muito atento, em boas condições físicas, psicológicas e ser muito criativo” (P7)

“É algo mágico!” (P8)

“É ser expectador de um processo que ajudamos a acontecer” (P10)

“É ter o privilégio de lidar com seres que estão em pleno desenvolvimento e poder fazer parte deste, contribuindo com minhas práticas” (P11)

“É reconhecer que desde o berçário a criança tem potencial e vislumbrar cada dia com seus aprendizados” (P13)

“É ser responsável, sempre se atualizar, pesquisar, estudar, registrar e constantemente avaliar sua prática pedagógica. Professor é um eterno aprendiz” (P14)

“É um aprendizado a cada dia” (P15)

“É ter um olhar atento e diferenciado, buscando uma relação de cumplicidade com os bebês” (P16)

“É compreender que mesmo tão pequenos são capazes de muitas conquistas” (P17)

“É ser aquele que procura atender a todas as necessidades dos bebês e colabora ao máximo com o seu desenvolvimento” (P18)

“Profissão marcada pela sutileza. Onde o cuidar e o educar caminham juntos” (P19)

“É doar-se, lançar-se à aventura de descobrir formas de contribuir na formação de uma nova geração” (P20)

“É estar atento a cada sinal da criança e o que ela (cada uma em particular) nos pede” (P23)

“Vivências, enumeras experiências em sua primeira fase” (P24)

“É um mundo a parte da Educação Infantil. É ver uma criança se desenvolver a cada dia é gratificante demais” (P31)

O papel ou função de um professor de bebês é tão importante quanto o de qualquer outro professor atuante em outros níveis de ensino, deve haver comprometimento e seriedade nessa ação. Nas falas das professoras aparecem essas questões da característica da profissão e da preocupação ética para com a mesma. Percebemos ao longo das respostas um movimento de consciência sobre a

importância de se romper com a ideia romantizada que percorreu por muito tempo em se considerar esse atendimento como algo simples, naturalmente executado por qualquer pessoa do sexo feminino e sem necessidade de formação e rigor profissional. Em destaque optamos por mostrar o relato que diz “*É ser um profissional sensível, que estuda, reflete questiona e que acredita no potencial dos bebês!*” (P3) neste, a professora elenca várias **habilidades** desenvolvidas por profissionais que são e que reconhecem ser, vemos novamente marcada a consciência de comprometimento com a profissão.

Também por meio de algumas respostas nos é dada a ideia de que **sabem da importância de seu papel** como representantes de uma educação **formal institucional** e da diferenciação da educação não formal representada pela educação familiar que é extremamente importante e necessária como uma complementação entre as duas esferas formadoras dos bebês, assim relatam como função do professor “*Acolher para educar e cuidar, compartilhando com a família o processo de formação das crianças pequenas (bebês) em sua integridade*” (P14) e como “*Muito importante, pois nós é que completamos a educação familiar. E também que damos os primeiros passos para uma boa educação*” (P15), também percebemos por meio da expressão “*A função de um professor é muito importante na vida de um aluno, bebê*” (P7), que nos mostra que haver uma compreensão de que mesmo bebês não deixam de ser alunos e por isso com necessidade de ações planejadas e intencionadas de educação, o que contribui para compreendermos que é mais um elemento que denota haver uma compreensão dessa dimensão não espontâneista de atendimento em berçário visto que também consideram seu papel “*De extrema importância , pois meu trabalho é específico para desenvolvê-los*” (P11) e “*Como alguém que transmite segurança e ao mesmo tempo ajuda no desenvolvimento físico e cognitivo*” (P16)

O atendimento educacional infantil no seguimento creche, como já mencionado anteriormente nos capítulos teóricos tem uma história de surgimento no Brasil ligada ao setor de assistência social e sofrendo também influências das orientações higienistas da época. Houve muito recentemente a conquista (por meio de muitas lutas de diferentes seguimentos sociais) pela mudança e também reconhecimento pelo poder público que passou a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e assim muitos acadêmicos vêm

desenvolvendo muitos estudos com apoio do governo e construindo documentos que orientam todo o oferecimento dessa educação. Essas literaturas e documentos oficiais nos trazem categoricamente conceitos importantes que nos servem de bases para pensar as ações e caminhos que devemos percorrer para a garantia da qualidade das relações e ações que se estabelecem nos ambientes dessas instituições educativas.

Porém o movimento de criação de novas leis e orientações, juntamente com a aproximação de novos e já encaminhados estudos sobre a educação destinada à criança contemporânea, não bastam, caso não haja esforços pessoais e coletivos de cada instituição, em se debruçar criticamente sobre os contextos e iniciativas de mudança e inovação do que já está constituído enquanto prática e concepções.

A isso a pesquisa de Oliveira (2017), que versa sobre a profissionalização docente, a importância que tem a formação para os professores e a necessidade de olhar crítico e reflexivo frente a lógica de mercado que vem sufocando a educação, nos aponta o movimento evolutivo da oferta dessas formações na área educacional com as criações de documentos normativos e surgimento de muitas pesquisas sobre o tema, pontua a necessidade de olhar crítico sobre essas questões.

Oferta de cursos e criação de diretrizes por si só não garantem que de fato a consciência e prática se modifiquem, o que pode contribuir para uma mudança mais significativa são canais de comunicação e espaços para discussões sobre essas diretrizes e sobre o que está sendo publicado sobre a educação, espaços para colocação de ideias e até mesmo contestações sobre os temas e formas como estão se dando essas formações, uma formação em contexto com levantamento de reais necessidades formativas como nos mostra o estudo de Martins (2017).

5.5 Concepção sobre cuidar-educar-brincar

Entendemos que o conceito a acerca do **Binômio Cuidar/Educar**, como nos traz a expressão significa união de duas partes sendo apenas usada com duas expressões, mas entendidas como ocorrendo juntas e sendo impossível a ação desunida pois se constituem em uma só. Mais recentemente houve a inclusão do termo brincar com o direito a ser garantido em todos os espaços de educação infantil pois está é reconhecida como a principal atividade da criança tornando assim o uso

da expressão **Tríade cuidar/educar/brincar**, constituindo assim três elementos que devem constituir todo o trabalho com as crianças pequenas, de maneira intencional e integrados a todas as ações ao longo do dia. Porém por todo o peso que ainda carregamos sobre essa herança assistencialista de atendimento, vista num passado não muito distante, como sendo desvinculada do ato educativo, ainda não é raro de se encontrar equívocos no entendimento de como se dão essas relações.

Zilma de Oliveira e colaboradoras (2012) comentam que para alguns profissionais ainda ocorrem desconfortos a cerca desse tema cuidar e educar, e que por isso, ser tão necessário seu debate e sua presença nos cursos de formações, assim indicam que por ser “a área de Educação infantil marcada por uma história de filantropia, assistencialismo e higienismo, tratar hoje dessas questões com os professores é por vezes visto como algo negativo” (p. 12). Defendendo também a importância do atendimento e atenção sobre as necessidades físicas, biológicas, afetivas e sociais dessas crianças em um “ambiente que educa cuidado e cuida educando” (p.12), afirmam que “Cabe aos professores perceber as ações de uma nova perspectiva e se apropriar de procedimentos básicos para realizar a contento essas ações” (OLIVEIRA et.al. 2012 p.13)

Ao levantarmos questionamentos acerca de como as professoras da rede municipal atuantes em espaços de berçário entendem sobre essa tríade cuidar/educar/brincar, nos deparamos também com esses equívocos conceituais no entender de algumas dessas professoras, percebemos haver ainda a presença de ideias contraditórias que ainda perduram no entendimento de alguns profissionais, isso aparece em comentários de três professoras, das vinte e quatro que responderam a essa questão, assim mencionam considerar que a tríade Cuidar/educar/brincar é:

“Difícil, pois algumas vezes o cuidar prevalece” (P5)

“É bem isso mesmo, tudo acontece de forma natural. Temos os momentos separados para essa tríade. Depois que conseguimos entrar com a turminha na rotina tudo anda super bem!” (P18)

Nestes casos há o entendimento de que são coisas que ocorrem em momentos distintos, havendo uma sobreposição de um sobre o outro e por isso

podendo haver dificuldades em garantir que essas ações ocorram da maneira como se espera.

Também na seguinte fala *“Essencial para os bebês, deveria o professor ter mais tempo para educar e brincar, pois cuidar poderia ter um auxiliar na sala” (P13)* Apesar de a professora compreender como algo essencial para o atendimento dos bebês, há um entendimento por parte dela que distingue as ações de maneira a ser vista ocorrendo separadamente e neste caso até com a defesa de que se poderia ser ofertada por outras pessoas destinadas a só executar os cuidados básicos dos alunos. Ao mencionar esse desejo de separação de funções, o dado isolado nos leva a questionar sobre os impactos negativos que tais concepções carregam, pois desconsidera a criança em seu desenvolvimento global, uma visão em que separa corpo e mente e marca também uma manifestação favorável a hierarquia e divisões de tarefas.

Novamente fazendo um contraponto com o trabalho de Zadminas (2016), que destaca a relação conflituosa, desgastante, marcada pela dificuldade de relacionamento entre Professoras, Agentes e conseqüentemente Gestão, em um contexto específico de contratação e condições de trabalho, nos é apontado os reflexos que podem ser desastrosos dessas divisões de trabalhos ou separação entre as ações desenvolvidas pelos adultos, que fragmenta a concepção integral da criança e por isso a afeta negativamente.

No município aqui estudado há um grande avanço em só haver a contratação de professoras para atuar em toda a Educação Infantil, juntamente com algumas Educadoras de Creche que continuam na ativa, mas atuando com as mesmas condições das professoras, como já mencionado no texto. A defesa de uma visão como a que é trazida pela (P13), seria um enorme retrocesso na qualidade e na valorização do atendimento educacional em creches do município onde se deu essa pesquisa, sobretudo nos ambientes de berçário, que nesse ponto é reconhecido e valorizado em nosso contexto municipal.

Um dos principais documentos de caráter mandatário que orienta todo o atendimento educacional em nosso território afirma claramente que:

A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência

fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. Não de um valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar o comportamento de seres humanos, que respeitam a si mesmos, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema. Valor este fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade. (BRASIL, 2013, p.18)

Essa visão ainda é algo que necessita ser discutida e esclarecida nos espaços educativos de crianças pequenas, em momentos de formativos, pois engloba muitas questões ligadas a profissionalização docente e também a tomada de ciência das especificidades do nosso trabalho em creche, de nosso papel como profissionais que inclui entre outras coisas todas as ações destinadas as crianças, inclusive as relacionadas com ações de alimentação, sono, higiene e trocas.

No estudo de Voltarelli (2013) que em alguma medida é próximo do tema desse estudo, é defendido também que:

Tem-se como desafio para a formação de professores de educação infantil uma perspectiva formadora preocupada em preparar os futuros docentes que tenham a responsabilidade de desenvolver o seu trabalho com os pequenos, atrelando o cuidar e o educar. Não tem mais como nos dias atuais pensar em um profissional da educação infantil que não esteja preparado para desenvolver estas duas ações em seu trabalho (VOLTARELLI, 2013, p.33)

Será que esses desafios já estão sendo superados nos tempos atuais? Será que os cursos de formação inicial estão mais próximos das demandas formativas que vem sendo apontadas em inúmeras pesquisas da área educacional?

Esses questionamentos são pertinentes e relevantes de serem analisados em estudos futuros versando sobre as ementas dos cursos de Pedagogia.

Essas ações fazem parte de práticas sociais que são passadas para as crianças desde o seu nascimento, ensinamentos oriundos das interações em família e em instituições de educação coletiva, são ensinamentos constituídos pela linguagem simbólica, constituídos como conteúdos culturais que devem estar previstos nas propostas pedagógicas das instituições (Barbosa 2010).

Esses conhecimentos sociais e culturais, apesar de pouco valorizados nas escolas de educação infantil, são de extremamente importantes para a constituição das crianças, dos seus hábitos, dos modos de proceder, das suas relações e das construções sociocognitivas (BARBOSA, 2010 p.5)

Tudo na educação infantil é processo educativo de cuidado ou vice e versa processo de cuidado educativo, tudo deve ser feito nas interações e relações envolvendo afeto, intenção e brincadeiras, é pontuado de maneira clara em nossas Diretrizes Curriculares de 2013, qual o nosso papel na ação educativa, com isso é afirmado que:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. (BRASIL, 2013, p.18)

Campos (1994) nos traz reflexões sobre esse caráter integrado das ações, sobre o olhar para a criança em seus aspectos globais de desenvolvimento que ocorrem nas interações e mediações que se dão com outros adultos, crianças e espaços *“desde o início de seu desenvolvimento, a criança requer uma gama ampla de condições, contatos e estímulos, por parte do ambiente que a cerca”* (p.34) neste sentido ao relacionar esses aspectos como indissociáveis pontua:

(...) com a moderna noção de "cuidado" que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e o apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, "cuidar", todas fazendo parte integrante do que chamamos de "educar". Uma psicóloga norte-americana, Bettye Caldwell, cunhou a inspirada expressão "educare", que funde, no inglês, as palavras educar e cuidar. (Rosemberg, 1994).

Esta concepção torna mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de "assistência" e educação. Com efeito, não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer

instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo. (CAMPOS, 1994. In. BRASIL, 1994, p.35)

Sobre esse mesmo assunto outra professora respondeu da seguinte forma:

“De uma forma natural, pois não existe a tríade sem o cuidar, brincar e educar; eles estão interligados se complementam” (P15) Isso nos chama atenção pelo uso da expressão “de forma natural” também utilizada por outra professora (P18) mencionada acima. Isso nos faz pensar a escolha sobre esse termo, podendo ser interpretado também como algo que ocorre espontaneamente.

Já no comentário *“Fundamental. O brincar reflete mais relevância pois é inerente do ser humano” (P19)* a professora, apesar de considerar a tríade como fundamental, ao mesmo tempo também nos mostra a ideia de que o brincar tem maior relevância se sobrepondo ao cuidado/educação ou talvez entendendo também que as três ações ou funções são desconectadas ocorrendo em momentos separados na rotina.

Em todas as outras vinte respostas, o entendimento sobre a tríade cuidado/educação e brincadeira são considerados essências (3), vistos como sendo base ou pilares para o atendimento em educação infantil (4) e outros termos usados como importantes, fundamentais, complementares ou que caminham juntos. Também fica explícito os termos usados como indissolúvel, inseparáveis, indissociáveis, bem como as falas nos mostram:

“Considero como tripé desta fase de ensino. É uma prática que não tem como ser separada do cuidar-educar-brincar” (P7)

“Indissociáveis e indispensáveis. Os três atos devem existir na Educação Infantil e juntos garantem uma boa qualidade de ensino e desenvolvimento” (P11)

“Totalmente. São situações inseparáveis nessa faixa etária” (P20)

“Considero essencial para que os bebês tenham um bom desenvolvimento de suas vidas” (P22)

“Quando cuidamos, educamos e vice versa os dois são importantes e fundamentais” (P24)

No caso dessas respostas que somam a maioria, são revelados o entendimento necessário sobre essas ações como inseparáveis, e esse conceito

certamente tem reais reflexos nas relações estabelecidas entre essas profissionais e seus bebês. Muitas vezes para quem já compreende dessa forma, pode até parecer um assunto já esgotado para ser discutido em formações em serviço, mas o que ocorre é que ainda não houve efetivamente de fato uma mudança no entendimento geral ou superação de visões presas ao passado que muitos dos profissionais ainda demonstram, seja aqui ou em outras pesquisas desenvolvidas em outras localidades.

Na pesquisa de Voltarelli (2013) ao escolher como um dos eixos de análise as ações de cuidar e educar, é revelado que no discurso das três professoras participantes, todas concebem nas falas que suas ações de cuidado e educação são indissociáveis e tem clareza sobre ser funções delas enquanto professoras, porem em outros momentos da fala são revelados concepções que vão ao contrário das primeiras afirmações, visto que por vezes entendem que o cuidar se torna prioridade por terem grande demanda de números de bebês para serem atendidos e como algo que dificulta esse trabalho indissociável. Com isso, a pesquisadora destaca o que o Referencial Curricular de 1998 propõe, sobre haver uma recomendação de contato individual mais prolongado de troca e aprendizado, momento propício de formação de vínculos nesses momentos destinados aos cuidados com o corpo, se distanciando assim de ações mecânicas e apressadas.

Mas é justamente sobre esse ponto, do grande número de bebês por turma para serem atendidos dentro de uma rotina por vezes rígida, que geralmente são apontados como impeditivos para uma prática mais condizente com o nível de qualidade esperado.

5.6 Formação inicial e continuada

Sobre pontos levantados da formação poucas participantes da pesquisa comentaram sobre a questão de considerarem haver possíveis lacunas na formação, porém entre as 13 (treze) respostas dadas aparecem relatos referente a falta de disciplinas voltadas para a prática com bebês, enfoque principal do curso para o ensino fundamental ou seja curso de formação inicial mais voltado para a atuação no nível Fundamental e em um relato aparece mais especificamente como uma lacuna o fato da *“não importância dada a tríade cuidar/educar/brincar aqui tão apontada”*

(P23) e questões específicas como *“A formação Pedagógica deveria ter mais atenção com o campo da Arte: música, teatro, etc.”* (P7).

Dois dos relatos afirmam não haver lacunas *“Nenhuma. Há sempre a busca de novos conhecimentos”* (P19), porém no seguinte relato é destacado a questão da formação em serviço que é considerada por uma das professoras como ainda deficitária como vemos em seu comentário a seguir:

“Nas formações de graduação e pós-graduação não aponto lacunas. Mas a formação continuada em serviço não acontece como deveria. Frequentemente são oferecidas poucas vagas e conteúdos nem sempre pertinentes” (P20)

Sobre a formação inicial e as experiências proporcionadas por ela e posteriormente refletidas ou levadas para a prática profissional, 7 (sete) professoras consideram que sim, que na formação inicial houve uma boa base por conta da qualidade das aulas ministradas pelos professores, ou por conta de experiências em estágios, mesmo assim algumas pontuam que ainda assim a formação inicial não é suficiente e por isso se faz importante a busca por mais formação.

A importância dos cursos de formação continuada em geral e se esses servem de base para a prática docente, todas as professoras se manifestaram positivamente ressaltando a importância desse movimento contínuo de busca por formação, sobre novos olhares para repensar a prática, e sobre novas ideias sobre ações possíveis com a turma. Também é mencionado por algumas dessas professoras que por vezes acontece desses cursos ofertados não serem tão interessantes dependendo dos temas abordados.

Continuando sobre a questão da formação, 8 (oito) professoras consideram que suas formações iniciais não proporcionaram base para a prática na atuação em berçário, muitos dos comentários continuam pontuando sobre o foco maior do curso ser voltado para o ensino fundamental e gestão escolar, também muito pontuado nas respostas é o fato da formação inicial estar muito imersa em questões teóricas acadêmicas e distante da realidade prática. Pimenta (1994) menciona a necessidade de unir os contextos da prática nas formações dos professores, o texto se refere a formação em nível de magistério, porém também trazemos para as discussões da formação em nível superior, assim:

(...) na formação de qualquer professor é preciso tomar-se o campo de atuação como referência. Isto é, tomá-lo como uma totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes. O que implica ir para essa realidade municiado teoricamente da realidade que se quer instaurar (que educação infantil é necessária e porquê, que escola e que professores são necessários e com quais conhecimentos e habilidades) que dê suporte aos instrumentos de captação e análise do real existente, para conhecê-lo nas suas determinações e possibilidades para a instauração do novo (resultante do confronto entre o ideal – a realidade que se quer; e o real - o existente). (PIMENTA, In. BRASIL, 1994, p.44)

É legítimo que nos cursos de formação inicial, consta no seu projeto pedagógico as demandas da educação infantil e que isso ocorra pelo fato de que a habilitação engloba esse segmento, pois, a formação inicial é a base para outras etapas de formação, assim os cursos em formação continuada como os que ocorrem em níveis de especialização “significa aprofundar estudos, face a um campo de atuação complexa” (Pimenta, 1994, p.49)

Já sobre as questões com relação a formação continuada, essa sim se apresentando em alguns relatos das docentes, como tendo uma maior relação com a sua prática. Outras 7 (sete) profissionais relatam que sim, que consideram que a formação inicial possibilitou uma boa base, seja por meio de estágios e por contar com bons professores, mas, em algumas repostas também reconhecem que só a formação inicial não é o suficiente pois, é base havendo a necessidade de busca constante de formação. Destacamos as falas:

“Não, pois teoria ela nos embasa, mas não prepara para a prática a realidade de uma sala de aula é muito complexa” (P15)

“Não, principalmente dentro de minha área de atuação. Durante a graduação não tive nenhum contato com a educação infantil Na continuada, sim, nos possibilita pensar e repensar nossa prática em sala de aula” (P23)

Os principais entraves na atuação como professoras de bebês que foram pontuados pelas participantes da pesquisa estão relacionados, na maioria dos relatos, com a grande quantidade de bebês por turma, pela falta de reconhecimento social nas questões sobre importância desse atendimento e dimensão educacional

do mesmo, por parte das famílias, colegas de trabalho e administração pública e, por último, destacamos os entraves encontrados nas questões sobre os espaços físicos tanto internos quanto externos das instituições, falta de materiais e também a falta de profissional na coordenação pedagógica. Separamos duas falas que trazem a *“Falta de entendimento por parte dos pais e de compromisso por parte de nossos superiores, que desconhecem a prática nessa faixa etária” (P20)* que retoma a ideia de falta de reconhecimento do que se faz em ambientes de berçário e entraves pela falta de comprometimento público com esse atendimento.

Outra professora traz como um dos entraves no trabalho com berçário o entendimento de que há *“Muito tempo dispensado para cuidar e pouco tempo para educar” (P13)* que denota novamente uma lacuna na formação e reconhecimento do que é ser professora de creche e sobretudo de berçário, quais são nossas funções que englobam papéis políticos e sociais, de quais são as bases que sustentam esse atendimento. Novamente fazemos um paralelo com o estudo de Martins (2017) onde parecem dados semelhantes a esse sobre o surgimento no ideário de algumas profissionais, de concepções ainda presas ao passado.

Sobre a formação continuada é importante ressaltar que com a Lei nº 9394/96 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 67 afirma que os sistemas de ensino devem assegurar *“V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996)*, também encontramos na Lei Municipal nº13889/2006 que organiza a educação pública municipal, no capítulo IX Das Jornadas de trabalho, em seu Art. 43. Diz que *“A jornada semanal dos docentes é constituída de horas de atividades com alunos e horas de trabalho pedagógico de forma coletiva e/ou individual, na escola ou em outros locais” (2006)*. Temos como uma conquista os espaços e tempo dos HTPC Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, onde, entre outras demandas de cada escola, são momentos oportunos para ocorrerem formações em lócus partindo principalmente das demandas apresentadas por cada contexto das instituições.

Esses momentos de HTPCs, no município estudado, ocorrem uma vez por semana com duração de duas horas semanais, recentemente no ano de 2018 foram implementados momentos denominado como Paradas Pedagógicas que ocorrem a cada bimestre com carga horária de cinco horas de encontro, a fim de serem propostos momentos de formação e trocas de experiências entre profissionais da

educação, são datas previstas em calendário escolar onde os alunos são dispensados das aulas para haver esse encontro em maior escala dos profissionais da rede, algumas dessas professoras mencionam no questionário e entrevistas essa conquista como algo bom que ocorreu no município como forma de incentivo e garantia da oferta de formação em serviço prevista em lei.

Perguntamos para as professoras de que maneira esses horários de HTPCs promovem espaços formativos de teoria e prática. Tivemos a colaboração de opiniões de 24 (vinte e quatro) professoras que ao se manifestarem sobre o tema, em sua maioria somando 12 (doze) professoras consideram positivamente esses momentos para sua formação onde relatam ser espaços e momentos sobretudo de troca de experiências entre as profissionais e com estudos, discussões, leituras e compartilhamento sobre textos teóricos e sobre as experiências práticas de dentro e fora da escola.

“Existe um espaço onde os professores compartilham experiências e em alguns HTPC são trazidos pela diretora textos para aprimorar nossa prática” (P1)

“Através de estudos e discussões sobre a prática embasados pela teoria” (P6)

“Através de teorias entre professores e suas experiências do cotidiano. Vídeos e leituras feitas para complementar o nosso trabalho” (P15)

Seguindo na descrição desse mesmo tema sobre os horários de HTPC, 7 (sete) professoras comentam até haver abordagem formativa nesses espaços, porém consideram como raras ou ocorrendo com muito pouca frequência, (principalmente as relacionadas com o atendimento de bebês) devido as outras demandas que preenchem as pautas como mencionados a seguir:

“acabam sendo momentos mais informativos de recados de secretaria, não há muito tempo para a formação em si. No entanto quando é proposto enfrenta certa resistência de alguns professores” (P17)

Duas das professoras consideram que *“Nos HTPCs são discutidos muitos temas, poucos são relacionados à fase 1 (Berçário)” (P4)* e outra professora

considera que *“Falta mais material para o berçário” (P13)*. Também em outros dois comentários a professora P17 citada anteriormente e P25 citada abaixo trazem reflexões ou reconhecimento sobre a própria falta de interesse entre os profissionais colegas de trabalho em utilizar esses espaços para sua formação

“Infelizmente não é produtivo, a diretora até tenta, mas as colegas ignoram” (P25)

Há um reconhecimento sobre a criação da chamada Parada Pedagógica como espaço formativo no seguinte comentário sobre a questão

“Muito pouco, o que tem me ajudado são as paradas pedagógicas em que nos encontramos com diferentes professores, aprendendo assim com outras pessoas que não as pessoas que trabalham em nossa escola, ampliando assim o conhecimento” (P5)

Cada escola conduz esses horários de HTPCs a sua maneira e dentro das possibilidades postas, sendo possível haver diferenças na abordagem, ou envolvimento dos profissionais no que é proposto, bem como na maneira como são negociadas as pautas ou decisões a serem tomadas no planejamento desses encontros, assim descrevemos o que esse grupo de professoras de berçário consideram sobre o tema.

Seguindo, 5 (cinco) professoras das 24 (vinte e quatro) respondentes, afirmam em seus comentários que esses espaços não promovem formações ou não promovem o quanto deveriam pois não são organizados para isso, por serem usados para solucionar problemas mais gerais ou por serem momentos informativos.

Ao fim do questionário, buscamos saber sobre quais as expectativas apontadas pelas respondentes com relação a melhoras em suas atuações e expectativas profissionais para o futuro.

As informações dadas se voltam a expectativas de melhoras em relação aos espaços físicos das instituições e melhores materiais para desenvolver os trabalhos, bem como a expectativa de redução de número de crianças por turma e ter mais tempo para a realização de planejamento. Em sua maioria as respostas apontam expectativas de avanços no estudo sobre os bebês e suas fases de desenvolvimento, por meio realizações de cursos, leituras, trocas com outros

professores, busca por realizações de cursos de pós-graduação, nas respostas aparecem termos com “fazer cursos, conhecer, buscar mais conhecimento, aprender mais, fazer mestrado, me aperfeiçoar, etc.” Percebemos nas informações dadas que há um interesse grande a continuidade por formação em serviço e busca por novos conhecimentos para aprimorar a prática.

Mesmo com o perfil das participantes que apresentam já se encontrarem em momentos de maior consolidação da carreira, com uma grande bagagem e anos de experiência na docência, essas profissionais se mostram ainda motivadas e interessadas em participar de estudos na área, assim como mostraram interesses na adesão a essa pesquisas, e valorização sobre estudos atuais na área, também algumas se mostram interessadas também em fazer pesquisas ou trabalhar como formadoras, como apontado nas manifestações de algumas profissionais ao mencionarem que:

“Gostaria de buscar mais conhecimentos, através de uma pós-graduação que venha para somar na minha prática” (P15)

“Gostaria de fazer o mestrado focado na primeiríssima (Infância). Como já sou aposentada, espero para um futuro próximo contribuir com meus conhecimentos fora da sala de aula, talvez na área de pesquisa ou me preparando para formar novos professores” (P20)

“Apesar de me sentir realizada trabalhando com os bebês, meu objetivo enquanto profissional é atuar como pedagoga na área administrativa no ensino superior (coordenação de curso, elaboração de projetos, etc.)” (P30)

Por fim, os relatos apontam como expectativas profissionais futuras, um sentimento de esperança pelo reconhecimento e valorização do trabalho docente, melhores condições de trabalho e salário, que essa valorização se efetive em Políticas Públicas que reconheçam a Educação Infantil como base educacional. As informações fornecidas por essas profissionais mostram esse movimento constante de aprender mais e mais apontando que “em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica” e continua afirmando que esse processo de formação se mantém “como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional” (CUNHA, 2013, p.3 e 4).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo inicial desse estudo foi o de compreender os saberes que embasam as práticas pedagógicas das professoras de berçário de uma rede municipal de educação do interior paulista.

Buscando pistas para essa compreensão foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa: Como as professoras de berçário concebem os saberes específicos de suas ações? O que compreendem por práticas pedagógicas e como se organizam para executá-las? Como as professoras que atuam em berçário se reconhecem em seu fazer docente? O que entendem como ser seu papel nos espaços e relações com os educandos que atendem?

A busca por respostas a essas questões nos levaram ao aprofundamento de referenciais e concepções para o entendimento do que defendíamos por saberes docentes (TARDIF & RAYMOND, 2000; PIMENTA, 1997), saberes da ação pedagógica (GAUTHIER, 2006) e sobre as práticas pedagógicas (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Tais saberes foram agrupados em 5 grupos: saberes da formação ou do conhecimento, saberes curriculares, saberes da experiência, saberes pré-ativos e saberes interativos.

Sobre a primeira fonte de saberes, os saberes da **formação** ou do **conhecimento**, relacionados aos saberes acadêmicos ou teóricos aprendidos em cursos por exemplo, sobre desenvolvimento infantil, sobre o modo de agir dos bebês sobre o impacto que os espaços e relações tem sobre o desenvolvimento, a pesquisa revela lacunas vindas dos cursos iniciais de formação, que na visão de algumas não contemplaram ou deixaram a desejar, no que diz respeito a esfera prática e aos temas que se aproximam do trabalho específico com os bebês.

Em continuidade a essa afirmação os saberes **curriculares** que se relacionam com os objetivos, intencionalidades pedagógicas, metodologias e o papel desempenhado pelos professores, também são reforçados na pesquisa como ausentes na formação inicial ou abordados em algumas disciplinas como Didática e Metodologia de Ensino, que enfocam questões, como por exemplo o desenvolvimento infantil, de forma genérica, descontextualizada e aligeirada, demonstrando o déficit de abordagens e conhecimentos mais específicos sobre a

atuação com bebês, uma vez que os cursos se voltam em sua maioria, para questões ligadas a educação de crianças maiores, seja na pré-escola ou principalmente direcionam seu currículo como mais voltado para o Ensino Fundamental nas séries iniciais. Como abordado no texto, muitas outras pesquisas e autores vêm apresentando esses mesmos apontamentos, a exemplo Martins (2017), Zadminas (2016), Gatti e Barreto (2009) Corrêa (2007).

Sobre os saberes da ação prática, saberes da **experiência** do fazer e das trocas com outros professores, a pesquisa revela que a experiência prática nas escolas são as maiores fontes de constituição desses saberes, articuladas com diferentes fontes num processo contínuo de formação pessoal o qual não se desvincula da profissional. Esses dados se aproximam das concepções que os autores que serviram de base para esse estudo trazem em suas obras.

Indicam como saberes construídos, os oriundos do exercício diário da docência ligados ao sentimento de comprometimento e a dedicação no atendimento dos bebês, a relação afetiva nas ações interativas e na maioria dos relatos com o reconhecimento da integração cuidar/educar, o saber sobre a responsabilidade e consciência do papel desenvolvido por elas. Saberes relacionados aos valores, atitudes e habilidades, ao ato de observação, reflexão e planejamento, bem como o saber sobre a avaliação da própria prática.

As participantes do estudo compreendem como práticas pedagógicas as brincadeiras propostas com os bebês que aparecem em diferentes relatos, bem como a organização dos espaços e escolhas de materiais que proporcionam essas brincadeiras e interações. Consideram como práticas pequenas atividades no cotidiano que promovem a conquista por autonomia dos bebês, pela promoção do acesso a manipulação de diferentes materiais, texturas, formas e tamanhos.

As ações, considerando haver união de cuidado e educação, aparecem em muitas das respostas, revelando concepções mais atuais, por parte da maioria das profissionais, sobre haver essa indissociabilidade entre cuidar/educar/brincar. Porém, em alguns poucos casos ainda revelam haver o entendimento de que sejam práticas ocorrendo separadamente nas rotinas.

Ainda sobre o que é apontado enquanto práticas pedagógicas, aparecem como dados os termos relacionados as ações de atenção individual e coletiva, de carinho tendo amor ao que se faz, dar segurança, interagir com os alunos, dar colo,

bem como promover atividades ou ações de cantar para a turma, contar histórias, manipular e explorar, promover cuidados com o bem estar dos bebês, estímulos ao desenvolvimento dos sentidos, acesso à cultura, enfim, possibilitar condições para o desenvolvimento integral (social, cognitivo, motor, sensitivo, emocional, etc.)

Os saberes **pré-ativos** ligados a organização do trabalho, planejamento das propostas, escolha por materiais e temas a serem trabalhados são enfocados pelas professoras em suas práticas, por meio de planejamentos sobre as escolhas das atividades, planejamento estabelecidos pela troca de experiências com seus pares na elaboração de planejamentos e objetivos semanais, semestrais e anuais, bem como elaboração de projetos temáticos, ocorrendo dentro do plano curricular.

As profissionais em seus discursos se apresentam comprometidas com o seu papel frente a educação dos bebês, tem suas práticas embasadas em pressupostos teóricos e que previamente são planejados, o que nos mostra haver intencionalidade pedagógica. Comentam trabalhar em parcerias com outros professores, bem como haver relativamente um bom relacionamento entre todos os envolvidos na comunidade escolar, incluindo gestão e famílias. Não significa que não haja problemas decorrentes de diversas questões e pontos de vistas, nem que essas realidades não sejam passíveis de melhoras. Porém demonstram um contexto satisfatório para ocorrer seu desenvolvimento profissional.

Sobre os saberes **interativos** englobando os aspectos relacionais que se dão entre os professores, alunos e suas famílias, bem como entre os pares ou com a gestão, também o desenvolvimento de vínculos afetivos com os alunos, das ações de mediação, orientação e comunicação na dinâmica dessas relações. O movimento de trocas de experiências entre as professoras da rede também é apontado como uma fonte importante para a constituição dos saberes da atuação docente, juntamente com pesquisas constantes em outras fontes como redes sociais, revistas, e acesso a conteúdos da internet de maneira geral. Demonstram serem essas fontes ricas em abordagem de conceitos e de exemplificação prática.

A pesquisa aponta também que para algumas das professoras, além das fontes constitutivas de saberes já mencionadas aqui, são reconhecidas e por isso valorizadas, incorporando as fontes relacionais de trocas, que ocorrem com as famílias e com os próprios bebês da turma. A esse ponto destacamos como um dos achados importante e que merece destaque, uma vez que em Martins (2017) a

pesquisadora revela que esse ponto não apareceu em nenhuma das falas das participantes de sua pesquisa, a relação com os bebês como fonte de saberes, que nesta relação professor/bebê há também processos educativos e formativos por parte dos professores. Já neste estudo é revelado isso, levando em conta além dos bebês, suas famílias.

É muito satisfatório olhar para esse dado, pois marca o reconhecimento da criança pequena como ativa no processo de ensino e aprendizagem e produtora de cultura, dando valor ao que sente, expressa e deseja, bem como há uma valorização e afirmação em alguns relatos, de que a presença da família ser muito importante nesse processo como parceira e como contribuinte no processo de partilha e construção de saberes.

Sobre os saberes **pós-ativos** ligados aos processos de observação, avaliação e reflexão.

É revelado nesse estudo que essas profissionais atuantes em turmas de berçário assim se reconhecem, como profissionais que são, ocupam funções educativas, elaboração, reflexão, avaliação sobre o que fazem e se consideram professoras responsáveis, nos relatos se reconhecem como profissionais que ainda tem muito a aprender e ao mesmo tempo que já adquiriram uma grande bagagem de conhecimentos necessários a atuação. Se veem comprometidas em suas ações, reconhecem seu fazer pela satisfação pessoal com relação ao trabalho desenvolvido, pela sutileza que marca essa profissão, e são destacados nas respostas alguns atributos relacionados a ser paciente, ser calma, sensível, criativa, parceira dos bebês. No geral o fazer docente é visto como gratificante.

Em grande parte das respostas compreendem seus papéis como de grande importância nas relações com os bebês, na construção de vínculos, de segurança, confiança e proteção. O termo profissional e professora aparecem em diferentes comentários, assim entendem ser o seu papel o de incentivadora, auxiliadora, condutora e parceira na interação e desenvolvimento desses alunos, função de estimuladora do desenvolvimento integral dos mesmos. Alguém que acolhe para educar e cuidar, compartilhando com a família ou complementando a educação familiar, como alguém que media o primeiro contato com a educação escolar coletiva, que prepara para as futuras fases.

Ao refletir sobre a intencionalidade de toda ação educativa praticada por professores em situações planejadas de ensino aprendizagem, uma pergunta interpõe-se entre as inquietações dos educadores: como organizar tempo, espaço e procedimentos didáticos que possam, efetivamente, favorecer o processo de ensino-aprendizagem das crianças pequenas? Refletir sobre as experiências educativas cotidianamente oferecidas às crianças, como afirma Faedi (2004, apud BONDIOLI, 2004, p. 13), “é um modo de qualificar as nossas profissões e as nossas creches”. Além disso, ao caracterizar os ritmos e as distribuições do tempo do dia-a-dia que as crianças pequenas passam nos contextos das instituições infantis é possível inferir uma pedagogia que cuida e educa e que, ainda que irrefletidamente em muitos casos, veicula atitudes, hábitos, e esquemas de comportamento. Segundo Barbosa (2006) citando Basil Bernestein, trata-se da existência de pedagogias que regem os discursos e as práticas pedagógicas na educação infantil (visível ou invisível) sendo que a polarização de uma destas concepções se traduz em fator determinante no dimensionamento do trabalho pedagógico (RODRIGUES E GARMS, 2007, pp. 124-125)

Algumas das respostas relacionadas com as questões que visavam compreender sobre como essas professoras concebem os saberes específicos de suas ações, em alguns relatos os dados aparecem em comentários mais gerais ou abrangentes, não fazendo referências mais pontuais, que expliquem ou que especifique quais seriam esses saberes, talvez pelo fato de também revelarem não ter ocorrido em seus processos de formação inicial um maior aprofundamento sobre essas questões mais específicas da atuação com bebês, havendo um déficit de abordagens mais voltadas para o trabalho nos espaços de berçário, como comentado acima.

O estudo mostra que as participantes, embora já tenham anos de experiência profissional e a busca, constante, por cursos de formação continuada (de curta duração, especializações, outras licenciaturas e até mesmo mestrado), ainda demonstram desejo por mais conhecimentos, bem como revelam a vontade de colaborar em pesquisas como essa, foi constatado em algumas respostas, a vontade de também se tornarem pesquisadoras desejando ingressar em programas de pós-graduação. Esses dados são muito reveladores pois mostram esse movimento de busca por formação e afirmação, de que em espaços de atuação como o berçário, há também a necessidade desse movimento constante. Reconhecem suas atuações como intencionais e que respondem a objetivos, se veem como profissionais da

educação e assim na maioria dos relatos se distanciam das heranças deixadas na história do atendimento em creches como algo sendo espontâneo e naturalizado como espaço somente de guarda.

Assim as participantes dessa pesquisa se reconhecem enquanto profissionais e enxergam seu papel como importante no estímulo e desenvolvimento dos bebês, se reconhecem como mediadoras nesses processos e valorizam sua formação que legitima seu papel, a exemplo da expressão *“De extrema importância, pois meu trabalho é específico para desenvolvê-los” (P11)*. Reconhecem seu trabalho como complementar à educação familiar, se diferenciando desta por ser uma prática intencional.

7. REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, maio/1991. p.55

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 5ª Ed. Campinas: Papyrus, 2006. p.55

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa- Portugal, 2002. p. 32

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com bebês. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro 2010.

BARRETO, Angela M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil. In. BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI- Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.11

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Lei 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei 10.172. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. de 9 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006. (32 p.)

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. v.1 Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI 1998.

BRASIL. MEC/COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 2006.

BRASIL. Livro de estudo: Módulo III / Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria, organizadoras. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Programa de Formação**

Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. 94p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 1). 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto, Portugal; Editora Porto, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre o perfil dos profissionais de educação infantil (1994) in. BRASIL. MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.Especial, set.-dez. 2018, p.9-22, acesso: em julho 2019, disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/582/821>

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação Infantil. In. OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, 2013. Acesso em junho de 2019, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In CUNHA, Maria Isabel (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço.** Institucional Araraquara SP, Junqueira&Marim, Brasília DF. CAPES CNPq. 2010

CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. ORTIZ, Gisele. Coleção Interações: **Ser Professor de Bebês – Cuidar, Educar e Brincar: Uma Única Ação.** Editora Edgard Blucher Ltda. São Paulo, 2012. p. 41.

DELMONDES, Iraildes Sales dos Santos. **A educação da criança de 0 a 3 anos: um olhar para a prática docente.** 2015. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Católica Dom Bosco. MS. 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. À margem (prefácio) In. SILVA, José Ricardo. et al. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano.** Pedro e João editores, São Carlos, 2018.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GAUTHIER, Clermont. et. al., **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira Lima 2. Ed. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006 p. 20-25, 33, 34, 245, 265, 273, 303.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios** – Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3.ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 208, 210.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor. Coleção Ciências da Educação**. 2ª Edição. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995

KISHIMOTTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e sociedade**, Ano XX, Nº68, dezembro de 1999. p. 61-75.

KRAMER, Sonia. Entrevista da Profª. Sônia Kramer, concedida a Márcia Buss Simão e Moema Kiehn, pesquisadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN. Acesso em 15/05 /2019, disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/1980-4512.2008n17p207/5752>

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. 2000. Acesso em 15/05/2019 Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/23857/16830>
Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7390/7390.PDF>

KRAMER, Sonia. CURRICULO DE EDUCACAO INFANTIL E AFORMACAO DOS PROFISSIONAIS DE CRECHE E PRE ESCOLA: QUESTOES TEÓRICAS E POLEMICAS. In. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. MEC BRASIL 1994. p. 26 disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf> acesso em maio de 2019.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda e CARVALHO Maria Cristina (orgs.). **Educação infantil: Formação e responsabilidade**, 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

KUHLMANN Jr., Moisés. **Políticas para a educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr., Moisés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Chagas, Mai/Jun/Jul/Ago Nº 14, ano 2000

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

MARTINS, A. O. **Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma formação in Lócus**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, SP, 2017.

OLIVEIRA, Scheilla Guimarães de. **Profissionalização docente**: elementos e contribuições para a compreensão do status “profissional” no magistério da educação básica. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVÁS, Pouso Alegre: 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In. OLIVEIRA FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T.M. (org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de, (org.) **O trabalho do professor na educação infantil**. -2.ed._ São Paulo: Biruta, 2012. (p.38).

OLIVEIRA, Zilma R. de M. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Consulta pública, agosto de 2010.

ONOFRE, M. R.; TOMAZZETTI, C. M.; MARTINS, A. O. Processos Formativos de professoras de educação Infantil e percepções acerca da sua identidade docente. **Revista de educação pública**, Cuiabá, v.26, n. 63. Set/dez, 2017, p.729-752.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores** - 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, Coleção Ágere, 2012.

PIMENTA, S. G.; **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances V. IIII, setembro 1997. p.6

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo construindo uma crítica: In. **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, S.G. Aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil, nos programas de magistério - 2o grau.* In. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. MEC BRASIL 1994. p. 26 disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf> acesso em maio de 2019.

RODRIGUES, S. A. e GARMS, G.M.Z. **Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades.** Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 123-137, jan./dez. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, Marcos C. de. **História social da infância no Brasil.** São Paulo: USF/Cortez, 1997, p. 141-161.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Virar gente: reflexões sobre o desenvolvimento humano. In ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M. et al. (org.) **Os Fazeres na Educação Infantil.** – 10. Ed. Editora Cortez. São Paulo, 2008. p. 37

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Alguns conceitos básicos sobre desenvolvimento humano. Encontro de conselheiros tutelares 11 e 12 de setembro, Ribeirão Preto, 2009.

SEBASTIANI, M. T. **A história das creches. In Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil.** 2 ed.- Curitiba, PR: IESDE, 2009. (p.49 e 54).

SELTIZ, C. et al, **Métodos de pesquisas das relações sociais.** São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

SELLTIZ, Claire. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: Herder, 1967.

SOUZA, A. C.; WEISS, V. Aprendendo a ser professora de bebês. In. OSTETTO Luciana Esmeralda. (org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores** - 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, Coleção Ágere, 2012.

SPAGGIARI, Sergio. A Parceria Comunidade-Professor na Administração das Escolas In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila& FORMAN, Georg. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, M. saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira da Educação.** São Paulo, 2000, n.13 (p. 7 e 9)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade.** Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000. p.234

VOLTARELLI, Monique Ap. **Aprendizagem profissional da docência: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creche.** 2013. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Federal de São Carlos, SP, 2013.

WINTERHALTER, Diolinda F. **As especificidades das práticas educativas na creche: o que as ações expressam em suas vivências na educação infantil?** 2015. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.

ZADMINAS, Mariana Rodrigues. **PEI egressos da UERJ no facebook:** uma busca pelas falas a respeito dos saberes e prática no berçário carioca. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Lei Municipal número 13889/2006 **Estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos, institui o Plano de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação, e dá outras providências.**

ANEXOS

Anexo 1 _____ **TCLE**

Anexo 2 _____ **Roteiro de questões**

Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, portador (a) do RG _____, aceito o convite para participar da pesquisa em caráter de dissertação de Mestrado, intitulada “O UNIVERSO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE BERÇÁRIO: UMA ANÁLISE SOBRE OS SABERES QUE EMBASAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”, sob a responsabilidade da acadêmica Andréia Barboza Braga, sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Márcia Regina Onofre, vinculada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGPE/UFSCar. Fui informado (a) que essa pesquisa terá como objetivo geral compreender quais saberes embasam as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de berçário de uma rede municipal de educação do interior paulista e como objetivos específicos: analisar como os(as) professores(as) de berçário concebem os saberes específicos de suas ações; O que compreendem por práticas pedagógicas e como se organizam para executá-las; Quais os reflexos da formação inicial em sua atuação; Como as ações de formação continuada auxiliam na prática pedagógica; Como os(as) professores(as) que atuam em berçário se reconhecem em seu fazer docente; O que entendem como ser seu papel nos espaços e relações com os alunos que atendem; Qual a compreensão e o compromisso em ser professor(a) de berçário; Como os Horários de Trabalho Coletivo (HTPC) promovem processos formativos de teoria e prática. Fui informado(a) também, que a realização de tal pesquisa justifica-se uma vez que este estudo pode contribuir para formação de professores de berçário e relevância acadêmica, na medida em que propõe novas dimensões da pesquisa e do fazer pedagógico. Fui informado que minha participação deverá ser voluntária e que posso interromper minha participação a qualquer momento anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em participar não envolverá prejuízos ou comprometimentos em minha relação com o pesquisador ou com a instituição responsável. Estou ciente que minha participação enquanto professor(a) de berçário na rede municipal de ensino consiste em responder questionário e/ou entrevista, pré-agendadas, para comentar e discutir sobre minha formação e concepção de práticas pedagógicas, concordando com a gravação em áudio e/ou vídeo da entrevista para uso exclusivamente acadêmico científico.

Fui informado (a) dos possíveis riscos envolvidos na pesquisa durante a realização das entrevistas, que são relacionados ao conforto dos participantes e os possíveis constrangimentos e que para amenizar essas possibilidades medidas serão tomadas como escolha do horário e local para sua realização em local arejado, confortável e privado. Os questionários serão respondidos on-line, distribuídos por e-mail.

Fui informado dos possíveis benefícios esperados para esta pesquisa em âmbito pessoal, que se referem à reflexão e expressão da opinião pessoal, revisitação à prática profissional contribuindo para auto estima e qualidade de vida. Fui informado (a) e estou ciente que minha participação é gratuita e não me oferecerá quaisquer ônus financeiros sendo garantido oferecido de ressarcimento financeiro em caso de ônus com transporte para participação na entrevista.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que minha identidade não seja revelada. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizados nomes fictícios.

Estou ciente de que deverei receber uma cópia deste termo, no qual deverá constar o nome, o telefone e o endereço do pesquisador principal para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a minha participação, além do nome telefone e endereço da orientadora dessa pesquisa.

Fui informado (a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Pesquisador Principal Andréia Barboza Braga Tel.: (16) 981079038 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: andreinhbraga@gmail.com	Orientadora da Pesquisa Profa. Dra. Marcia Regina Onofre. Tel.: (16) 3306-6559 Rod. Washington Luís, Km 235 E-mail: mareonf@yahoo.com.br
---	---

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de PósGraduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Nome: _____
RG: _____

Anexo 2

QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo fazer um mapeamento dos(as) professores(as) da educação infantil que atuam no berçário no atendimento de crianças de 0 a 18 meses na rede municipal de ensino de São Carlos, SP.

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____
Endereço: _____
Bairro: _____ Telefone: _____ Data
de Nasc. ____/____/____ Natural de: _____
RG: _____ Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino
Estado civil: _____ Nº de filhos _____
Local de trabalho: _____ Função: _____

FORMAÇÃO (preencher todos os campos correspondentes aos níveis em que você estudou):

() **1º. Grau/ Ensino Fundamental**

() completo /ano de conclusão _____ Rede Pública () Rede Particular ()
() em curso / ano de ingresso _____ Rede Pública () Rede Particular ()
Instituição _____ Rede
Pública () Rede Particular ()

() **2º. Grau/ Ensino Médio**

() completo /ano de conclusão _____ () em
curso / ano de ingresso _____
Instituição _____ Rede
Pública () Rede Particular ()
() Curso Técnico/Completo. Qual? _____
() Curso Técnico/Incompleto. Qual? _____
() Habilitação específica para o Magistério de 2º grau ou () CEFAM () completo /ano de
conclusão _____
() em curso / ano de ingresso _____
Instituição _____ Rede
Pública () Rede Particular ()

() **Curso Normal Superior ou () Pedagogia**

() completo /ano de conclusão _____
() em curso / ano de ingresso _____
Instituição _____

Quais habilitações? () Adm. Escolar () Superv. Escolar () Ed. Especial () Orient.
Educativa () Magistério

() **Outros Cursos de Graduação**

Curso: _____ Habilitação: _____
() completo /ano de conclusão _____
() em curso / ano de ingresso _____ Instituição _____
Curso: _____ Habilitação: _____
() completo /ano de conclusão _____
() em curso / ano de ingresso _____ Instituição _____

() Participação em Projetos de Iniciação a Pesquisa. Qual? _____

() **Complementação pedagógica ou outras Habilitações após a graduação**

Curso: _____

() completo /ano de conclusão _____ Instituição _____

() em curso / ano de ingresso _____ Instituição _____

Curso: _____

() completo /ano de conclusão _____ Instituição _____

() em curso / ano de ingresso _____ Instituição _____

() **Pós-Graduação - lato sensu (Especialização)**

Curso: _____

() completo /ano de conclusão _____

() em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

2) Curso: _____

() completo /ano de conclusão _____

() em curso / ano de ingresso _____

Instituição _____

() **Pós-Graduação - Stricto sensu**

() **Mestrado** Área: _____

() completo /ano de conclusão _____

() em curso / ano de ingresso _____ Instituição _____

() **Doutorado** Área: _____

() completo /ano de conclusão _____

() em curso / ano de ingresso _____ Instituição _____

CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Realizados nos últimos 7 anos com mínimo de 30 h na área da educação)

1. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

2. Curso: _____ Carga

horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

3. Curso: _____ Carga

horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

4. Curso: _____ Carga

horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

5. Curso: _____ Carga

horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

6. Curso: _____ Carga

horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

7. Curso: _____ Carga

horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

8. Curso: _____ Carga

horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

9. Curso: _____ Carga
horária: _____ Data: __/__/____
Instituição: _____
10. Curso: _____ Carga
horária: _____ Data: __/__/____
Instituição: _____

CURSOS EM OUTRAS ÁREAS (Informática, Saúde, Nutrição, outras)

1. Curso: _____ Carga
horária: _____ Data: __/__/____
Instituição: _____
2. Curso: _____ Carga
horária: _____ Data: __/__/____
Instituição: _____
3. Curso: _____ Carga
horária: _____ Data: __/__/____
Instituição: _____
4. Curso: _____
Carga horária: _____ Data: __/__/____
Instituição: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA EDUCACIONAL

Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____
Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____
Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____

EXPERIÊNCIA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____
Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____
Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____

EXPERIÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR

Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____
Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____
Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM OUTRAS ÁREAS

Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____
Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____
Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____

- 1) Há quanto tempo atua na educação infantil?
- 2) Há quanto tempo é professor(a) de berçário?
- 3) Por que escolheu essa fase para atuar?
- 4) Como se relaciona com os bebês?
- 5) Como se relaciona com os seus pares?
- 6) Como se relaciona com a Gestão da Escola?
- 7) Como se relaciona com os pais e responsáveis pela criança?
- 8) Como define sua prática pedagógica cotidiana?
- 9) O que são saberes da docência para você?
- 10) Quais saberes aprendeu no curso de formação que auxilia em sua prática profissional?
- 11) Quais saberes aprendeu na prática profissional e como?
- 12) Como define o reconhecimento do seu trabalho?
- 13) Você faz cursos com qual frequência e com qual intenção?
- 14) Você busca conhecimentos para atuar no berçário? Quais e como?
- 15) O que é um professor(a) de berçário para vc?
- 16) Qual a sua função e o seu papel na vida dos bebês?
- 17) Como trabalha a tríade cuidar-educar-brincar?
- 18) Como os Horários de Trabalho Coletivo (HTPC) promovem processos formativos de teoria e prática?