

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

MONIQUE APARECIDA VOLTARELLI

**APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: QUE SABERES
O(A) PROFESSOR(A) TEM PARA ATUAR EM CRECHES?**

**SÃO CARLOS
2013**

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

MONIQUE APARECIDA VOLTARELLI

**APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: QUE SABERES
O(A) PROFESSOR(A) TEM PARA ATUAR EM CRECHES?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Iolanda Monteiro

**SÃO CARLOS
2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

V935ap Voltarelli, Monique Aparecida.
Aprendizagem profissional da docência : que saberes o(a)
professor(a) tem para atuar em creches? / Monique
Aparecida Voltarelli. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
246 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2013.

1. Professores – formação. 2. Aprendizagem profissional
da docência. 3. Educação infantil. 4. Saberes docentes. 5.
Educação. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Monique Aparecida Voltarelli
São Carlos 18/01/2013

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Iolanda Monteiro

Profª. Drª. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Profª. Drª. Marcia Cristina Argenti Perez

M. Monteiro

R. Anunciato

M. Argenti

DEDICATÓRIA

Para os professores apaixonados pela educação infantil;

Para os educadores que já trabalharam e para os que ainda trabalham comigo e que muito me ensinaram;

A todos que contribuíram para minha formação pessoal e profissional;

A todos aqueles que sempre me incentivaram a nunca desistir dos meus ideais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de ter estudado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos, por me dar forças quando pensei que fosse perdê-las, por me ajudar a superar todos os obstáculos e conseguir alcançar meus objetivos.

Agradeço em especial aos meus pais Luiz e Ana Celia que sempre me incetivaram a estudar, apoiando minhas escolhas. Obrigada pela preocupação, educação, carinho e pelo amor incondicional. Por mais que eu escreva algumas palavras de agradecimento, nenhuma será suficiente para descrever todo amor que sinto pela minha família e por toda força, inspiração, fé, luta, e vida que aprendo a cada dia com vocês.

A minha irmã Micheli, por me ajudar a ver a vida de um jeito diferente, pelos seus conselhos, pelo carinho e alegria transmitida em cada sorriso. Obrigada por me fazer sorrir, e por viver intensamente comigo todas as etapas da minha vida. Amo você.

Meus sinceros agradecimentos a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Iolanda Monteiro, que contribuiu muito para o meu crescimento profissional e pessoal, sofrendo comigo as angústias e as ansiedades, me acalmando nos momentos difíceis e comemorando comigo cada conquista deste mestrado. Obrigada pela paciência, pela amizade, pelo apoio e principalmente por ter acreditado na minha capacidade de realizar este trabalho e ter contribuído para concretização deste sonho. Admiro muito você!

À Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Morais Anunciato Oliveira, pelo carinho, apoio, amizade, entusiasmo e pelas contribuições para este trabalho. Profissionais como você que me fazem aumentar o amor pela profissão e inspira a continuar na luta pelo crescimento profissional. Obrigada por tudo!

À Prof.^a Dr.^a Marcia Cristina Argenti Perez, pelo carinho e pela leitura atenciosa do meu trabalho e pelas valiosas contribuições para este estudo, auxiliando para que melhores caminhos fossem tomados.

A minha tia Sueli, que sempre foi como uma segunda mãe para mim, estando presente em todos momentos da minha vida.

Tenho muito a agradecer a Elisabete, Letícia e Andreza que sempre me apoiaram, me ouviram, me inspiraram, que debateram questões e compartilharam comigo as conquistas pessoais e profissionais. Amigas com que posso contar em qualquer momento para dividir alegrias, tristezas, angústias e compartilhar as diversas emoções. Amo vocês, meninas.

Com muito carinho agradeço as minhas amigas Priscila, Meire e Mônica que foram as primeiras pessoas a comemorar comigo a notícia da aprovação no mestrado, em um lugar especial, em uma viagem inesquecível, proporcionando um dos momentos mais incríveis da minha vida; além de serem amigas, companheiras, parceiras para todos os momentos. Obrigada por terem me acolhido em São Carlos, pela amizade nesses anos, por compartilharem comigo a profissão docente e se constituírem grandes educadoras na educação infantil.

Agradeço imensamente à Thatiara e a Debora, pela amizade, confiança, parceria, e por se fazerem presentes sempre que preciso. Obrigada por me confortarem, por viverem comigo não só o mestrado, mas todo o cotidiano. As palavras aqui registradas são insuficientes para agradecer a toda cumplicidade e companheirismo.

À Jéssica e Luisa, pela paciência, pelo otimismo, pela diversão inenarrável, por conviverem comigo em um momento muito importante da minha vida. Acredito que nossa amizade se fortaleceu e amadureceu nesse tempo, e só tenho a agradecer por terem sobrevivido aos meus surtos e até se divertirem com eles.

Não poderia deixar de agradecer ao grupo de pesquisa “Estudos sobre a Docência: teorias e práticas” que colaboraram para minha formação enquanto pesquisadora, estudante e professora, compartilhando saberes que foram e continuam sendo essenciais para o meu desenvolvimento profissional. Em especial agradeço a minha amiga Juliana, por me socorrer em todos momentos de desespero e sempre ter uma palavra de conforto para dar.

Aos professores da Universidade Federal de Uberlândia que sempre incentivaram a seguir a carreira acadêmica, e aos professores do PPGE da Universidade Federal de São Carlos, que me ajudaram a construir saberes essenciais sobre a docência e a pesquisa. Profissionais que eu admiro e que influenciam na minha formação profissional.

Aos colegas do PPGE, pelo companheirismo nesse anos de mestrado.

Às professoras e as diretoras dos CEMEIs envolvidos na pesquisa, que colaboraram e proporcionaram a possibilidade de desenvolvimento deste trabalho, se colocando à disposição para contribuir com estudos sobre a formação de professores da Educação Infantil.

Acredito que todas as pessoas que estiveram comigo e me acompanharam nessa caminhada, acabaram contribuindo de alguma forma nesse processo, pois como já disse Chaplin, “cada pessoa que passa por nós é única, deixa um pedaço de si e leva um pouco de nós”. Muito obrigada por vivenciarem comigo esta etapa tão importante da minha vida, todos vocês são muito especiais!

Educar a paixão é educar o desejo de morte e vida, é descobrimento para enfrentar o medo, é educar os desejos de morte e vida, é encarar o desafio da aventura. Qual é o meu medo? A certeza duradoura para hoje, pela luta do que é mais coerente que posso produzir. Preciso me perguntar todo o dia se quero viver e refletir que aventura terei que assumir. Refletir é uma arma de luta!

Madalena Freire

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Formação mínima exigida para atuar em creche nos municípios ao redor de onde foi realizada a pesquisa..... | 77 |
| Quadro 2: Concepções das professoras sobre criança e infância..... | 121 |
| Quadro 3: Concepção das professoras sobre a profissão professor de creche..... | 127 |
| Quadro 4: Programação para Fase I para o mês de outubro/2011 (para o período da tarde)..... | 129 |
| Quadro 5: Concepção das professoras sobre a creche..... | 136 |
| Quadro 6 : O que trabalhar com as crianças na fase I, na fase II e na fase III..... | 189 |
| Quadro 7: A formação das professoras pesquisadas..... | 194 |
| Quadro 8: Ambientes de aprendizagem das professoras..... | 198 |
| Quadro 9: Fontes de aprendizagem e dificuldades para o trabalho com crianças de zero a três anos..... | 202 |

LISTA DE SIGLAS

CEB -Conselho Nacional de Educação

CEFAM -Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEMEI -Centros Municipais de Educação Infantil

CME -Conselho Municipal de Educação

CNE-Conselho Nacional de Educação

DCNEI -Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI- Escolas Municipais De Educação Infantil

EVA -Etil Vinil Acetato

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HTPC- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEI- Instituição de Educação Infantil

LBA- Legião Brasileira de Assistência

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC -Ministério da Educação e Cultura

PEB -Professor de Educação Básica

PEI Professor de Educação Infantil

PPP - Projeto Político Pedagógico

SME -Secretaria Municipal de Educação

UAB -Universidade Aberta do Brasil

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

UNESP –Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICEP -Centro Universitário Central Paulista

UNIP -Universidade Paulista

RESUMO

A aprendizagem da docência e a importância do professor continuar aprendendo são temáticas que vêm se destacando para a compreensão do desenvolvimento profissional e formação do docente, assim como as questões de cuidar e educar ainda se mostram desconectadas, quando pensamos em práticas pedagógicas na Educação Infantil. Partindo deste pressuposto, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, que foi realizada em três Centros Municipais de Educação Infantil de uma Rede Municipal de ensino do interior de São Paulo, envolvendo três professoras iniciantes que trabalhavam com crianças de zero a três anos. A partir da questão de pesquisa *“Como se configuram os saberes docentes de professoras iniciantes para atuar em creches?”*, procuramos caracterizar que saberes têm as professoras que trabalham com crianças de zero a três anos e como elas aprendem a serem professoras de creche. Para desenvolver este estudo, realizamos observações de campo, registros em diário, análise documental e entrevista semiestruturada. Os dados coletados foram organizados em cinco eixos de análises que buscaram atender os objetivos específicos da pesquisa: a) concepção de creche e crianças para as professoras; b) a proposta pedagógica das instituições de educação infantil; c) ações de educar e cuidar; d) conteúdos ensinados para as crianças de 0 a 3 anos; e) aprendizagem da docência na creche. As análises, pautadas nas contribuições teóricas de Abramowicz, André, Cerisara, Bondioli, Faria, Garcia, Huberman, Lüdke, Mantovani, Nóvoa, Oliveira, Rosemberg, Tardif, entre outros pesquisadores, mostram que as professoras não conseguem nomear que saberes possuem, porém elas sabem o que trabalhar com as crianças, e sabem onde procurar atividades para realizar com elas. Em linhas gerais, as professoras destacaram a importância de se realizar um trabalho educativo ao lado do cuidado necessário aos menores de três anos. Em relação às atividades realizadas na creche, as professoras relatam que não são diferentes em relação aos conteúdos, mas sim no grau de dificuldade e de intencionalidade que acompanha as respectivas faixas etárias das crianças, e que as exigências devem estar de acordo com o desenvolvimento infantil e com as especificidades da idade das crianças. Um ponto de vista em comum entre as três professoras refere-se aos saberes advindos da prática profissional e da troca de conhecimentos com professoras mais experientes, que se constituem enquanto as principais fontes de aprendizagem para a docência na creche.

Palavras Chaves : Aprendizagem da docência. Formação de professores. Educação infantil. Saberes docentes.

ABSTRACT

Learning to teach and the importance of the teacher to keep learning are highlighted themes in order to comprehend the professional development and the teacher's education, although the aspects of caring and educating are still disconnected when we think about the pedagogical practices in kindergarten. Considering this, a qualitative approach of researching was adopted in three municipal kindergarten educational centers in the countryside of São Paulo, involving three beginner teachers, who work with children from zero to three years old. Considering the research question "*How is the beginning teachers' teaching knowledge configured to act in nursery care?*", we tried to characterize the knowledge owned by the teachers who work with children from zero to three and how they learn to be nursery care teachers. In order to develop this study, field observations, diary registers, documental analyses and semi structured interview were undertaken. The collected data were organized in five axes of analyses in order to achieve the research's specific objectives: a) the teachers' conception of nursery care and children; b) the kindergarten institutions' pedagogical propose; c) the actions of educating and caring; d) the contents taught to children from 0 to 3; e) the learning of teaching in the nursery care. The analyses according to authors as Abramowicz, André, Cerisara, Bondioli, Faria, Garcia, Huberman, Lüdke, Mantovani, Nóvoa, Oliveira, Rosemberg, Tardif, among others, show that teachers are not able to name the knowledge they own, but they know what to teach the children and know where to find activities to be executed with them. Generally speaking, the teachers outlined the importance of executing an educative work and a necessary care of these children. Concerning the nursery care undertaken activities, the teachers reported they are not organized according to the contents. But concerning the degree of difficulty and the intentionality, which guides the age level of the nursery care children, the demands must be according to the child's development and the child's age specificity. A common aspect in the three teachers' speech refers to the knowledge acquired in the professional practice by the exchange of knowledge with more experienced teachers, the main source of learning to teach in the nursery care.

KEYWORDS: Learning to teach. Teachers' education. Kindergarten. Teaching knowledge.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPITULO I – APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA... 20 | |
| 1.1. Professores iniciantes e a aprendizagem profissional da docência..... | 20 |
| 1.2. Aprendizagem docente para o trabalho com a educação infantil | 33 |
| CAPÍTULO II: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSOR..... | 37 |
| 2.1. O cenário | 37 |
| 2.2. Concepções políticas e históricas de creche no Brasil | 38 |
| 2.3. Uma análise sobre o papel do professor e da creche na sociedade brasileira..... | 57 |
| 2.4. A educação infantil no contexto da pesquisa | 70 |
| O município..... | 70 |
| A educação infantil municipal..... | 70 |
| O Projeto Político Pedagógico | 72 |
| Os Professores de Educação Infantil do Município..... | 73 |
| A formação mínima exigida para os municípios da região | 75 |
| CAPÍTULO III- EM BUSCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 77 |
| 3.1. A educação infantil..... | 78 |
| 3.2. Algumas contribuições da Pedagogia da Infância..... | 80 |
| 3.3. Educar e cuidar..... | 87 |
| 3.4. Conhecimentos essenciais para o ensino dos pequenos | 93 |
| CAPÍTULO IV- CONHECENDO A PESQUISA..... | 103 |
| 4.1. O nosso propósito..... | 103 |
| 4.2. A natureza da pesquisa..... | 103 |
| 4.3. Os procedimentos metodológicos..... | 105 |

| | |
|--|------------|
| Os instrumentos de dados..... | 107 |
| 4.4. Os procedimentos de coleta e análise dos dados | 108 |
| Análise e discussão dos dados | 110 |
| 4.5. Trajetória enquanto professora e pesquisadora | 116 |
| CAPÍTULO V- EIXOS DA ANÁLISE DE DADOS..... | 118 |
| 5.1. CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE CRECHE PARA AS PROFESSORAS | 118 |
| 5.2. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL | 140 |
| 5.3. AÇÕES DE EDUCAR E CUIDAR | 151 |
| 5.4. CONTEÚDOS ENSINADOS PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS | 173 |
| 5.5. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA CRECHE..... | 192 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 210 |
| REFERENCIAS | 221 |
| APÊNDICES..... | 239 |
| APÊNDICE 1 | 240 |
| APÊNDICE 2 | 241 |
| APÊNDICE 3 | 242 |
| APÊNDICE 4 | 243 |
| ANEXO..... | 245 |
| ANEXO 1 | 246 |

INTRODUÇÃO

Sempre tive uma afinidade muito grande com as crianças e pelo trabalho educativo que pode ser desenvolvido com elas. Encantava-me pelo desenvolvimento infantil e pelas formas que aprendemos com eles e como estes aprendem rápido sobre o mundo que os cercam.

Quando ingressei no curso de Pedagogia e comecei a entender melhor sobre esse processo, considerava a educação infantil um campo muito difícil de trabalhar, pois requeriria muito estudo, dedicação, e uma postura para educar as crianças, momento para o qual ainda não me via preparada para atuar com essa faixa etária.

Durante a graduação transitei entre algumas áreas na educação, que foram desde educação especial, ensino profissionalizante, pedagogia empresarial, psicopedagogia, psicomotricidade, até chegar à formação de professores.

Como disse, enquanto aluna da graduação não me sentia preparada para trabalhar com as crianças pequenas, e sempre achei que nunca iria trabalhar com educação infantil e nem cogitava a hipótese de me envolver mais com esta temática por nem considerá-la um futuro campo de trabalho para minha profissão, devido às grandes especificidades que eu acreditava serem necessárias na atuação neste nível de ensino.

Tudo mudou depois dos estágios da graduação e com o início na docência após a formatura. Minha primeira experiência profissional foi com crianças de cinco anos, num local onde fiquei dois meses e logo desisti para trabalhar em uma creche da Rede Municipal da Prefeitura de Uberlândia- MG em uma sala de berçário com bebês em fase de adaptação. Foi neste momento que me apaixonei pela educação infantil.

Como não sabia nem trocar uma fralda, tudo que realizava na prática foi o que aprendi com educadoras e professoras mais experientes de creche que me ensinaram a cuidar das crianças pequenas. Naquele mesmo ano voltei para a faculdade para acrescentar a habilitação para trabalhar na educação infantil ao meu diploma, momento em que comecei a repensar a minha prática dentro da creche e a me incomodar com situações rotineiras para com o cuidado das crianças.

Ao pensar em criança, pensava na infinidade de formas de trabalhar com elas, de aprender com elas, de explorar a ludicidade, estimular o seu desenvolvimento brincando, criando e imaginando. Mas, quando ingressei na rede municipal percebi que não funcionava bem assim, e que as prioridades na educação infantil eram voltadas para a higienização,

cuidados com a saúde, alimentação e troca de fraldas. Não sabia se aquelas práticas eram específicas de onde eu trabalhava ou se eram um aspecto predominante em outras instituições.

Ao ingressar na rede de ensino de uma cidade no interior paulista, percebi que aquelas situações vividas na cidade mineira também estavam presentes no interior de São Paulo e algumas questões começaram a me fazer questionar sobre a forma como era realizado o trabalho com as crianças pequenas.

Acabei trabalhando com crianças de zero a três anos, e quanto mais tempo eu passava dentro da creche, mais as questões assistenciais me incomodavam. Questionava-me todos os dias porque os profissionais “apenas cuidavam” das crianças que ficavam no período integral na instituição de educação infantil, e na maioria das vezes não tinham a preocupação em planejar e organizar um trabalho educativo com as crianças menores de três anos. Neste momento comecei a refletir sobre as questões educacionais e possibilidades de trabalhos pedagógicos na creche para as crianças de período integral.

Enquanto recém-formada, acreditava que poderia chegar à instituição repleta de ideias e projetos e que tudo seria conforme o planejado. Porém, na prática, percebi a dificuldade e a resistência das minhas colegas de trabalho em mudar a rotina e repensar a prática, assim como ouvir uma jovem recém-formada sobre possibilidades de “educar” na creche. Percebi que precisava aprimorar minha formação para ganhar voz e construir conhecimentos que considerasse as especificidades da creche enquanto instituição conciliadora do cuidar e educar.

A partir de inquietações sobre a prática docente em creches, enquanto professora de educação infantil, venho observando uma atuação pautada no assistencialismo com os menores de três anos. Questiono, portanto, o fato das professoras passarem a maior parte do tempo realizando atividades relacionadas ao cuidado físico dos pequenos, seja por estarem presas a uma rotina já imposta pela rede, por terem pouco espaço para uma ação pedagógica, por se acomodarem com a sua atuação, por estarem desmotivadas e não serem valorizadas em seu trabalho, por não ter conhecimentos de conteúdos a serem desenvolvidas com as crianças de zero a três anos, ou demais possibilidades que possam explicar a falta de uma elaboração e/ou aplicação de um planejamento pedagógico direcionado para o trabalho nas creches.

O que seria necessário para que os professores pudessem mudar esta realidade? O que os professores precisariam aprender para atuar de forma que o cuidar e o educar não estivesse dissociado, Tendo em vista que para ensinar as crianças pequenas faz-se necessário entender

as formas como elas se desenvolvem, a fim de identificar o que acontece em cada faixa etária nos primeiros anos de vida, considerando ser este um período de grandes aprendizagens. Além disto, o que os cursos de formação inicial poderiam contribuir para formar um profissional preparado para não se chocar com a realidade encontrada e poder assumir uma postura voltada para a educação dos pequenos? Essas são algumas de inúmeras questões que me fazem questionar a conduta profissional assumida pelos docentes que já atuam em creches.

Questionamos a forma como se tem realizado nos cursos de formação de professores o preparo para o trabalho em creches, tendo em vista que o cenário apresentado permite inferir que haja possíveis lacunas na aprendizagem destes docentes, deixando-os sem respaldo e com dificuldades em sua prática. Além disso, destaca-se a representação que os docentes têm tido sobre a escolha de trabalho em creches, como bem pontua Oliveira (1995), no sentido de crer que não há preocupação com a formação para atuar com crianças menores de três anos, devido as suas experiências domésticas com crianças nesta faixa etária, limitando o trabalho ao cuidado da criança e reforçando a concepção historicamente construída de que as mulheres foram educadas para a maternidade.

As professoras pesquisadas no estudo de Oliveira (1995) afirmaram a ideia de que o trabalho em creches seria “mais fácil” por já terem vivenciado esse cuidado com alguma criança da família, não sendo necessária a preocupação com o ensino e conteúdos pedagógicos a serem desenvolvidos com as crianças.

Ressaltando ainda sobre a formação dos professores, Ortiz (2007) vem destacar sua inquietação acerca da falta da valorização do trabalho do profissional da creche, e a ausência de uma proposta pedagógica para as crianças menores de três anos, reduzindo a prática do professor apenas ao cuidado físico da criança.

Destacam-se, inicialmente, algumas reflexões: Como os valores e crenças destes profissionais influenciam o seu trabalho? Como estes professores aprendem para poder ensinar? Quais são as fontes de aprendizagens destes profissionais? Quais são os saberes que as professoras possuem sobre o trabalho em creches? Quais saberes são necessários para que as professoras desenvolvam seu trabalho com os menores de três anos?

Com a inclusão das creches no sistema educacional brasileiro, uma série de questionamentos surgiu sobre a função do professor para o trabalho nesta instituição, até mesmo porque os docentes têm que ser preparados, conforme a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), em cursos específicos de

magistério, em nível médio e em instituições de nível superior para responder adequadamente a demanda das creches e das inúmeras problematizações que ela potencializa.

Diante do que foi apresentado e na busca por identificar os saberes das professoras iniciantes que trabalham em creches, defini a seguinte questão de pesquisa: *Como se configuram os saberes docentes de professoras iniciantes para atuar em creches?*

Vislumbrando responder a questão proposta, o presente estudo tem por objetivo geral investigar quais os saberes que o professor precisa ter para trabalhar em creches, a fim de caracterizar que saberes têm as professoras que trabalham em creches da rede pública de ensino e como elas aprendem a serem professoras de creche.

Além disso, como objetivos específicos à pesquisa, procura-se identificar e analisar as concepções manifestas dos professores de creches sobre o que concebem como as funções de educar e cuidar; as funções da creche; como percebem a criança de zero a três anos; a contribuição e a importância da proposta pedagógica; os conhecimentos essenciais para o ensino dos pequenos; mapear os saberes destes professores; mapear as fontes de aprendizagens destes profissionais e os ambientes que a favorecem; identificar e analisar os saberes para a prática com crianças de zero a três anos.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa descritivo-analítica nos moldes qualitativos. Para a construção do trabalho utilizamos de busca e análise de documentos federais, estaduais e municipais, no que se referem à legislação, além de documentos oficiais e regulamentações que dispusesse sobre a formação de professores para a educação infantil, tais como diretrizes e demais referenciais para a constituição e elaboração da educação nesta etapa. Também fizemos uso de entrevistas semiestruturadas com professoras iniciantes que atuavam com crianças de zero a três anos da Rede Municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, ao lado de observações em campo, para caracterizar, identificar e analisar a prática pedagógica das professoras de creche, buscando coerência entre o que é dito e o que é feito na educação infantil com os menores de três anos e o que embasa a atuação destas profissionais, a fim de compreender como elas aprendem a serem docentes de creche.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, discutimos a aprendizagem da docência, apontando sobre a importância do professor sempre estar preocupado em aprender, pensando a formação em um processo *continuum*, pois a aprendizagem docente não se acaba e não se encerra com a formação inicial. Apontamos a reflexão como possibilidades de abrir novos caminhos, a qual fornece elementos para compreensão de como os professores aprendem, de como os profissionais podem melhorar a

sua atuação, e contribuir para o desenvolvimento profissional da docência. Perceber que a aprendizagem da docência ocorre através de um processo, faz-se necessário reconhecer a presença de debates, diálogos e estudos, para compreender como essa aprendizagem vai se configurando ao longo da prática do professor, o qual ocorre um movimento constante. Apresentamos também alguns aspectos sobre a formação de professores para atuar na educação infantil. Para realizar este capítulo nos respaldamos principalmente nas contribuições de Gomes (2009); Hernández (1998); Huberman (1992); Marcelo Garcia (2002); Pérez Gómez (1992); Tancredi (2009) e em Tardif (2011).

Em nosso segundo capítulo contextualizam-se as políticas públicas para a educação infantil e para a formação de professores que atuam neste nível de ensino, apresentando de maneira cronológica algumas das principais iniciativas, propostas e concepções políticas e históricas sobre a creche em nosso país, as quais com o passar dos anos foram instituindo um perfil para a constituição das instituições de educação infantil e do profissional que nela atua. Neste capítulo nos apoiamos em Abramowicz, Wajskop (1999); Campos, Rosemberg (2009); Cerisara (2002); Faria (2005); Kramer (2011); Kuhlmann Jr. (2000); Oliveira (2010) e Sarmiento (2004). Este também se analisa o papel do professor e da creche na sociedade brasileira e a educação infantil do município onde a pesquisa foi realizada.

No terceiro capítulo, dialogamos sobre a necessidade de se buscar construir uma educação infantil que considere os direitos fundamentais das crianças pequenas, da mesma forma que valorize suas produções culturais dentro da instituição na qual passa períodos parciais ou integrais de sua infância. Também procuramos apontar questões para se refletir o educar e o cuidar nas creches, a necessidade e a importância do professor ter conhecimentos específicos para ensinar os pequenos, e propomos a procura por uma pedagogia da infância que vêm sendo muito discutida atualmente a fim de elaborar um trabalho voltado para a infância dentro das creches. Além de nos pautar nas contribuições dos autores do capítulo anterior, também dialogamos com Barbosa e Horn (2001); Bondioli e Mantovani (1998); Craidy e Kaercher (2001); Finco (2011); Quinteiro Demartini e Prado (2005); Gandini (1999) e em Silva e Bufalo (2011).

No quarto capítulo, detalhamos a pesquisa, apresentamos a intenção que nos guiou para a realização deste estudo, e assinalamos a metodologia escolhida e utilizada (BOGDAN, BIKLEN, 1994; LÜDKE, ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2004; TRIVIÑOS, 1987), as etapas da coleta de dados e os participantes da pesquisa, e os instrumentos de coleta de dados empregados para subsidiar o desenvolvimento do percurso do nosso trabalho. Apresentamos

também o contexto onde a pesquisa foi realizada, e os procedimentos elencados para a análise de dados.

Em nosso quinto capítulo expomos e discutimos os dados coletados por meios dos diferentes instrumentos, buscando, sempre relacionar a realidade vivenciada na pesquisa com as teorias que respaldam nossa investigação. Apresentamos a análise dos dados em cinco eixos que procuram atender os objetivos específicos deste estudo e que foram divididas e pensadas após a releitura do diário de campo e das entrevistas realizadas com as professoras (ANEXO 1, 2 e 3), os quais são: a) concepção de creche e crianças para as professoras; b) a proposta pedagógica das instituições de educação infantil; c) ações de educar e cuidar; d) conteúdos ensinados para as crianças de 0 a 3 anos; e) aprendizagem da docência na creche.

Em seguida, temos as considerações finais do trabalho, na qual faremos uma reflexão sobre o que foi sendo discutido ao longo deste estudo, e encerramos trazendo algumas considerações para contribuir com o campo de formação de professores para a educação infantil.

CAPITULO I – APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

*Experimente coisas novas.
Troque novamente.
Mude, de novo.
Experimente outra vez.
Você certamente conhecerá coisas
melhores e coisas piores do
que as já conhecidas.
Mas não é isso o que importa.
O mais importante é a mudança,
o movimento, o dinamismo, a energia.
Só o que está morto não muda!*

Clarisse Lispector

Neste capítulo será apresentado a fundamentação teórica sobre a aprendizagem da docência, na busca da compreensão de como o professor aprende a ser professor, Dialogaremos sobre estes em início de carreira, e se consolidam ou não na profissão após o “choque da realidade”¹, passando por um período de desenvolvimento profissional da docência, conquistando autonomia e segurança para aprimorar sua atuação nas diversas situações reais de ensino. Aprender a ensinar e pensar a formação como um *continuum* é um dos elementos essenciais para quem quer ser professor, uma vez que as exigências para o trabalho profissional tem se ampliado cada vez mais, e o professor pode acompanhar as novas demandas através de um processo constante de formação, já que este movimento da aprendizagem nunca se encerra, e a formação inicial é apenas um primeiro passo para a aprendizagem da docência.

1.1. Professores iniciantes e a aprendizagem profissional da docência

Vem sendo cada vez mais discutida a importância de se investigar como os professores aprendem a exercer sua profissão, uma vez que a formação docente é fundamental para a qualidade da educação.

A formação docente contribui para a aprendizagem de novos elementos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem e que ressaltam a constante preocupação de melhorar a educação dos alunos, porém é necessário destacar que conforme aponta Hernández

¹ HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Lisboa: Porto, 1992. p. 31-62.

(2010), alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação aquilo que conheceu em uma ocasião de formação, seja ela qual for.

O processo de construção do conhecimento pedagógico e a forma de aprender a ensinar se tornou objeto de investigação a partir dos anos 80, de acordo com Mesa (2001), com o propósito de identificar e revisar as categorias de conhecimento sobre o ensino e de seus produtores, de forma a “ repensar seu valor para os professores e, sobretudo, a valorizar o conhecimento dos professores, e a reflexão sobre a prática como uma fonte de conhecimento sobre o ensino” (MESA, 2001, p.48).

A iniciação ao processo de ensinar deve ser entendida, conforme nos coloca Garcia (2002), como um contínuo ao desenvolvimento profissional docente, uma vez que este período inicial de formação é importante para subsidiar a aquisição de conhecimentos, destrezas e atitudes para aprender formas de ensinar e se constituir enquanto profissional docente.

A aprendizagem é um processo, conforme pontua Díaz (2001), inicialmente pessoal, uma vez que o considera como motivado e autodirigido, pois o professor dispõe de uma saber fundamental e está disposto a querer saber e ser capaz de guiar sua aprendizagem com autonomia e responsabilidade, mas também deve ser capaz de organizar esse novo saber, aplicando e avaliando seja em colaboração com os outros, ou seja, individualmente. Este conceito de aprendizagem autodirigido se refere à tomada de iniciativa do profissional na busca de novos conhecimentos a fim de satisfazer suas próprias necessidades formativas.

Diante da importância desta aprendizagem da docência se faz necessário algumas colocações para que esta aconteça: como questão inicial, se apresenta a necessidade do professor em se preocupar com o seu desenvolvimento profissional percebendo a necessidade de aprender novos saberes. Em uma segunda perspectiva, há a questão dos professores não estarem sendo incentivados para continuar os seus estudos, pois diante do cenário atual da profissão docente, os profissionais necessitam dobrar períodos e se sobrecarregam de atividades, ficando desestimulados a investir na própria formação. Outro aspecto também importante se refere à oportunidade do professor em continuar seus estudos no sentido de acreditar na possibilidade de poderem continuar a aprender.

A formação como um processo de aquisição, transmissão e troca de saberes, que conforme nos aponta Garcia (1999), pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e consolidação de uma base, a qual fornecerá elementos para aprendizagem do professor, associada às experiências de vida deste profissional.

Diante das mudanças do cenário educacional e com a evolução tecnológica, que pode facilitar e aproximar o professor do conhecimento, também se tem pensado na necessidade de se reconfigurar a formação de professores no sentido de considerar o conhecimento prático dos professores e a identificar elementos que interferem na aprendizagem dos mesmos.

De acordo com Garcia (1998) e Tardif (2011), o professor traz para sua aprendizagem da docência conhecimentos adquiridos em sua vida escolar, ou seja, um grande repertório sobre aprendizagem e sobre o ensino que foi vivenciada enquanto estudante. Ele apropria-se de experiências positivas e negativas do percurso vivido dentro da escola, o que acaba por influenciar e incorporar modelos e posturas profissionais doentes que os futuros professores utilizarão para embasar e formular suas técnicas de ensino.

Destaca-se a necessidade do processo de formação profissional para a docência incorporar estes conhecimentos durante o período que o futuro professor estiver em formação, de forma a explorar, refletir, compartilhar e (re)elaborar conhecimentos advindos deste processo e articular com a literatura específica da área aprimorando e legitimando saberes vindo da experiência dos estudantes (ZEICHNER, 1992).

Apesar dos recém-formados na profissão se depararem com inúmeras incertezas e dificuldades que são caracterizadas pelo momento nomeado “choque de realidade” (HUBERMAN, 1992), é neste período também que o professor começa a questionar a formação recebida, e a identificar as possíveis lacunas na formação para buscar em outros contextos formativos os conhecimentos que “faltam” para exercer a profissão.

Conforme destacado por vários autores (GARCIA, 1998; 1999; TARDIF, 2011; MIZUKAMI, 2004; NÓVOA, 1992) o início da carreira é um período de grandes aprendizagens práticas adquiridas com as vivências escolares, as quais contribuem para que o professor aprenda sobre a cultura escolar, a hierarquia existente, a respeitar e saber utilizar os espaços coletivos, a conhecer as famílias e aprender a lidar com a diversidade, aprimorar as relações humanas.

A iniciação à docência é um período de grandes aprendizagens para o professor, no qual o futuro professor vai se configurando enquanto profissional e estabelecendo suas bases de conhecimento para sua atuação.

Os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem realizar a transição de estudantes a professores e, por isso, surgem dúvidas e tensões, devendo eles adquirir adequado conhecimento e competência profissional em breve período de tempo.

O professor iniciante incorpora em suas primeiras experiências os saberes que julga essenciais para traçar seu perfil profissional e utilizará de técnicas, teorias e concepções aprendidas em sua formação inicial para aplicar e testar nas diversas situações, elaborando a partir delas um repertório de conhecimentos específicos para sua atuação docente, a fim de se adaptar à cultura escolar.

Acerca desta temática, destacamos os estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo vital dos professores, obra na qual o autor propõe cinco fases para a construção e consolidação da carreira docente, adotando como referência os anos de experiência do professor e não sua idade cronológica: entrada na carreira (1 a 3 anos), a consolidação da carreira (4 a 6 anos), a diversificação (7 a 25 anos), o conservantismo (25 a 35 anos) e, por último, o desinvestimento profissional (mais de 35 anos). Entretanto destaca que não são todos os professores que passam por todas as fases e nem todos agem da mesma maneira neste ciclo, pois cada pessoa tem sua forma própria de agir e pensar sobre sua área de atuação.

Ao apontar que o desenvolvimento de uma carreira se dá em um processo, Huberman (1992) entende que o percurso de uma pessoa em sua carreira ocorre através da compreensão de como as características influenciam o ambiente, sendo que ao mesmo tempo é influenciado por ele.

A entrada na carreira ocorre nos primeiros anos da profissão, momento no qual Huberman (1992) considera como um momento de sobrevivência na profissão, descoberta de novas áreas de atuação, de ter sua própria sala de aula e seus próprios alunos, enfim, uma diversidade de sentimentos que contribuem para que professor iniciante permaneça na profissão. Essa fase que vai caracterizar a superação das decepções causadas pelo choque com a realidade e a necessidade de sobrevivência, acarretados pelo enfrentamento das diversas situações iniciais do ensino, que podem se apresentar como situações fáceis ou difíceis para o docente.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideias e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Nesta fase o docente precisa lidar com o desconhecido e adquirir conhecimentos profissionais para lidar com as situações referentes ao ensino e à aprendizagem, o que pode implicar na oscilação entre a frustração e o sucesso da atuação do professor iniciante.

Tardif e Raymond (2000) afirmam que o ingresso na profissão docente define-se como um período crítico, tenso em relação às experiências anteriores, pois mesmo que o futuro professor já tenha experimentado situações parecidas no estágio, ao assumir toda a responsabilidade sobre a sala de aula, os conflitos, as sensações e o sentimento em relação à profissão também se transformam, e conforme as experiências vividas pelo professor iniciante vão delimitando a permanência ou não deste na carreira docente.

Aprender a ser professor e aprender a ensinar pode trazer mudanças não só para a vida profissional do professor, como também na pessoal, pois conforme assinalam Johnston e Ryan (1983):

(...) os professores em seu primeiro ano de docência são estrangeiros em um mundo estranho, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem. Embora tenham dedicado grande número de horas nas escolas vendo professores e envolvidos nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica na qual começam a ensinar. (JOHNSTON; RYAN, 1983, p. 137² apud GARCIA, 1998).

Compreendemos, portanto, que as primeiras vivências no início da carreira docente está atrelado aos diversos sentimentos conflitantes que desafiam diariamente a atuação docente de um professor iniciante, porém é neste período em que o professor aprende muito sobre a docência, o que vai fornecendo subsídios para resistir na profissão e para determinar o perfil que o docente será, conforme nos revela Garcia (1992).

Segundo Guarnieri (1996) e Lima (2004), quando os docentes iniciam na carreira, passam a conhecer as dificuldades relacionadas ao cotidiano escolar, no que se refere ao manejo de sala de aula e a interação entre os demais profissionais da escola, lutando para ganhar espaço e voz dentro da instituição escolar.

Chantraine-Demailly (1992) apresenta algumas formas de aprendizagem de saberes docentes, os quais se constituem nos diversos âmbitos e cenários que determinam algumas funções para o professor que está em formação. Dentre elas se destacam: a universidade (através do ensino formal, elaborado, e científico, fundamentam a formação dos professores,

² JOHNSTON, J., RYAN, K., (1983). Research on the beginning teacher: implications for teacher education. IN: HOWEY, K., GARDNER, W. (orgs.). **The education of teachers**. Nova York: Longman.

que aprendem os fundamentos básicos para o exercício da docência) ; a escolar (implica o conhecimento organizado das funções, perfis, papéis que o professor exerce na sociedade e no ambiente em que atua); a forma contratual estabelecida entre formandos e formadores (que negocia as modalidades, matérias e define o programa pedagógico a ser aprendido) ;e a forma interactiva-reflexiva (iniciativas de aprendizagem atreladas à solução de problemas advindos com a prática profissional, através da ajuda, troca, e reflexão com demais profissionais a fim de construir novos saberes sobre o aprender a ensinar).

Tentar compreender melhor os ambientes de aprendizagem, as dificuldades do aluno e as próprias dificuldades do processo de ensino e aprendizagem faz com que o profissional sobreviva às turbulências desta fase de inserção e progressivamente vai fornecendo aos professores as

(...) certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim, a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. (...) A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional (TARDIF, 2011, p. 86).

O que queremos dizer é que para aprender a ensinar não há “receitas” a serem seguidas, pois a magia da docência é justamente lidar com o desconhecido, o novo, pois como o objeto de trabalho do professor é o conhecimento e a pessoa humana, não há regras a serem seguidas e sim descobertas, sendo que cada situação de ensino exige uma especificidade, e cada ser humano é único.

Para amenizar este período, Schön (1992) e Zeichner (1992) afirmam a necessidade das universidades romperem com o modelo de racionalidade técnica, e adotar a atitude reflexiva e investigativa para a formação de professores, a fim de que estes futuros profissionais possam ter atitudes críticas diante do conhecimento e de seus saberes, além de terem condições de integrar a teoria e a prática e não serem tão impactados no processo inserção à docência, de forma a aprimorar seu desenvolvimento profissional.

Outro aspecto a ser considerado na formação inicial é a questão da valorização do trabalho docente, a fim de se elaborar uma identidade profissional, tendo em vista a importância de valorizar desde seu processo inicial de formação para que compreendam a importância de seu papel na sociedade e possam se tornar profissionais competentes e empenhados com o desenvolvimento de seu ofício.

As universidades poderiam oferecer a possibilidade de potencializar nos alunos a vontade de continuar aprendendo, incentivando-os a acreditar que o seu trabalho pode ter um impacto transformador, fazendo-os acreditar que são capazes de mudar o ambiente em que atuarem. Os docentes formadores poderiam repensar sua atuação no sentido de evitar a reprodução de práticas que pudessem interferir negativamente na aprendizagem da docência de seus alunos, para que estes possam vivenciar, com os próprios formadores, exemplos a serem seguidos durante o período em formação, e possam aprender os conteúdos ensinados na academia e principalmente a conduta e a postura de seus formadores.

Sobre a base do conhecimento Tardif (2011) e Imbernón (2001) ressaltam que para pensar em uma atuação profissional, o professor leva em consideração o que foi adquirido inicialmente nos cursos de formação inicial de professores e que vai sendo aprimorado e especializado juntamente com a atuação profissional, construindo um conhecimento prático que irá subsidiar seu desenvolvimento profissional docente.

O professor poderá se embasar nos fundamentos teóricos para a elaboração, organização e desenvolvimento do seu trabalho, que conforme experimentado, constituirá num acervo de saberes que se inserirão na base de conhecimentos adquiridos gradativamente pelo professor. Por meio de várias vivências, facilitará o desempenho de práticas pedagógicas, exigindo flexibilidade, inovação, e constante aprendizagem.

Neste contexto, é importante trazer as contribuições de Schön (1992), quando afirma que o desenvolvimento da aprendizagem da docência ocorre por meio de uma prática reflexiva que acontece em três momentos: conhecimento na ação; reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação, sendo que a partir dos problemas da atuação diária docente se produz uma base epistemológica sobre a docência. Neste sentido, o professor pode aprender fazendo, experimentando, testando e cometendo erros, para que a partir da tomada de consciência desses erros, possa se tentar realizar a ação, mas de outra maneira.

O professor, ao se habituar com o processo constante de reflexão, estará em constante aprendizagem, tendo a possibilidade de avaliar, descobrir, inventar, inovar, repensar, refletir, e progressivamente fortalecer sua prática com saberes que serão a base de seu trabalho na escola.

Nesse sentido, o processo de reflexão se apresenta como uma ferramenta importante para compreender as teorias adquiridas na formação inicial e a prática na sala de aula. Acerca disso, Garcia (1999) aponta que é o pensamento do professor que gera os conhecimentos práticos a partir da reflexão sobre a experiência.

Utilizar a reflexão para a formação docente contribui, segundo Zeichner (2008), para que o professor melhore a reprodução de suas práticas; para (re)pensar as questões técnicas e os métodos de ensino; ajuda o profissional a olhar para o seu próprio ensino e o ajuda a refletir individual e coletivamente sobre o seu trabalho, de forma que os professores tomem consciência de sua prática e visualize outros caminhos e possibilidades, contribuindo eficazmente para o desenvolvimento profissional docente.

Dewey (1959) diz a respeito da reflexão, no sentido que o profissional precisa ter claro a sua responsabilidade e ter dedicação com sua profissão, da mesma forma que destaca a necessidade do professor se dispor a momentos de reflexão com demais professores, para que possam criar um ambiente de colaboração e compartilhar de experiências. Para considerar o contexto em que o docente está inserido pode-se propor a construção de um novo conhecimento através da troca com outros profissionais. Desta forma, o docente não deve se limitar ao conhecimento adquirido na academia, pois pode aprender a criar novas estratégias de ensino que surgirão do exercício de reflexão constante sobre a prática.

Pensar na formação de professores requer considerar aspectos como o “desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (NÓVOA, 1992, p.15).

Este autor nos coloca a instituição educativa enquanto legitimadora de um saber que é elaborado pela prática docente, ou seja, é um lugar onde os professores ensinaram, mas ao mesmo tempo aprendem a ensinar a partir da reflexão de sua atuação, permitindo visualizar as produções em relação ao saber-fazer.

Nesta direção, podemos pensar a escola como um local de trabalho e formação profissional, refletindo em qualidade para a instituição e para os profissionais que nela atuam, e também para a aprendizagem dos alunos que a frequentam.

Ao ressaltar a importância da formação de professores estar atrelada à produção dos saberes, e às intervenções profissionais em âmbito escolar, Nóvoa (1992) afirma que as mudanças na escola ocorrem ao mesmo tempo com as mudanças de desempenho profissional e o empenho docente pode transformar as instituições que atuam, assim sendo a formação inicial deve considerar a articulação com o espaço escolar, e a ação profissional desenvolvidas nos projetos educacionais desenvolvidos.

A formação não se faz *antes da mudança*, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É nesta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1992, p.28).

Nossas indagações se dão no âmbito dos conhecimentos necessários para a atuação dos professores, de que habilidades e conteúdos precisam dominar para atuar na educação infantil, e como construir uma base de conhecimentos que esteja voltado para atuar nas creches.

Os professores possuem saberes advindos da formação inicial, mas durante os primeiros anos de profissão constroem seus saberes que são adquiridos pela prática, e que estão relacionados com o cotidiano escolar. Neste sentido, Tardif (2011) aponta a importância de levarmos em consideração os conhecimentos produzidos pelos professores através de sua prática, pois englobam especificidades de seu trabalho e colocam o professor enquanto produtor, e não apenas receptor de conhecimentos.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2011, p. 230).

Considerar os conhecimentos produzidos pelos professores na prática reforça a ideia da continuidade da formação, pois o professor nunca pára de aprender e adquirir saberes para sua atuação.

Nesta linha de pensamento ainda devemos levar em consideração as dimensões afetivas, cognitivas existentes nas crenças e valores pessoais do professor, pois de acordo com Tardif (2011) estas irão orientar e filtrar a prática pedagógica deste profissional, uma vez que é “a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais, quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação” (TARDIF, 2011, p.234).

Observar a prática de outros professores e dialogar com eles sobre estas práticas pode ser uma fonte de aprendizagem da docência durante o exercício da profissão.

Azzi (2009) afirma que é “no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade no qual está

inserido” (AZZI, 2009, p.108) e complementa dizendo que os saberes aprendidos na formação inicial são consolidados na atuação do professor na realidade escolar, que aprende a ser funcional e articular os conhecimentos teóricos, transformando a base que construiu na academia, em saberes articulados com a experiência docente.

Os saberes dos professores foram classificados por Tardif (2011) da seguinte forma: saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Estes saberes são oriundos de diversas fontes, que vão desde a história de vida de cada professor, dos valores, das crenças, das concepções, do contexto social, político e econômico, como também de diversos lugares de formação e de influências pessoais e profissionais que influenciam na construção dos saberes profissionais da docência.

Ao considerar os professores enquanto profissionais que elaboram saberes específicos ao seu trabalho e que por meio da prática profissional produzem e transformam estes saberes, Tardif (2011) aponta elementos para a compreensão de que todo ofício humano exige de seu profissional um saber específico e relacionado com a profissão, bem como um *saber fazer*, no qual o trabalhador precisa saber “pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho” (TARDIF, 2011, p.236).

Para aprender a ensinar, o professor pode se apoiar em uma postura de reflexão diante de seu próprio conhecimento, o que ressalta a necessidade deste profissional ter tempo e espaço para trocar ideias com seus colegas de trabalho sobre as formas de ensinar, a fim de aprender novos saberes que contribuirão para sua atuação docente.

A formação de professores de acordo com Nóvoa (1992) desempenha um papel importante para a aprendizagem da docência, no sentido de configurar perfis da profissão que irão impactar na sua atuação e na organização de seu trabalho. Para isso é necessário pensar em uma cultura organizacional e uma cultura profissional de formação contínua, que se preocupe com o desenvolvimento profissional docente valorizando o professor enquanto indivíduo e o professor enquanto parte constituinte de um coletivo docente em processo de formação.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um

investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25).

O autor ainda destaca que a formação não se constitui por acúmulo de títulos, cursos, técnicas, etc., mas sim através de um hábito reflexivo sobre os conhecimentos adquiridos nestes programas de formação, capaz de permitir ao professor um posicionamento diante das informações recebidas e uma atuação crítica diante das situações de ensino, (re)formulando sua prática e construindo seu perfil de atuação e sua identidade profissional.

A socialização profissional contribui para a aprendizagem de saberes que serão utilizados (ou não) pelos professores, os quais irão preparar sua prática pedagógica de acordo com o contexto do seu trabalho. Porém, ao viver a profissão, o professor vai elaborando a sua própria dinâmica de ensinar, a qual lhe fornecerá saberes adequados que contribuirão por toda sua carreira profissional.

Os estudos têm mostrado que a troca de conhecimentos e experiências entre os profissionais é de fundamental importância para a aprendizagem da docência e para o desenvolvimento profissional docente, por se tornar um componente de formação que valoriza o saber produzido pela prática, em um processo ativo e dinâmico entre os docentes, que desempenham papéis de alunos e professores nos momentos de socialização profissional. (GARCIA, 1998; MIZUKAMI, 2002; NÓVOA, 1992; TANCREDI, 2009; TARDIF, 2011).

Zeichner (2008) aponta a socialização do conhecimento entre os professores enquanto um instrumento importante para a aprendizagem da docência, pois os profissionais iniciantes aprendem muito com os mais experientes, e quando são inseridos em uma cultura escolar que tem a prática de compartilhar experiências, e refletir num sentido colaborativo, contribuem para a maneira que este iniciante na docência reinterprete e assimile as informações sobre o processo de aprender a ensinar.

Nesta perspectiva, o professor, ao levar em consideração as condições contextuais de seu local de trabalho, ressalta a necessidade de se pensar o seu objeto de trabalho e o que se pretende realizar com ele, refletindo, a partir das dimensões de seu dia-a-dia, situações que interferem o processo de ensino e aprendizagem. Ao colocar o próprio conhecimento e a própria prática como elemento de reflexão e de investigação, o professor passa a questionar e reelaborar suas metodologias de ensino.

Nesse sentido, Tancredi (2009) afirma que este processo é considerado como uma atividade investigativa que ocorre através da ação de pesquisar, não se referindo à pesquisa

acadêmica, mas à atuação docente, que a partir da reflexão apontará questionamentos de ocorrências desestabilizadoras, que demandam confronto com os “conhecimentos teóricos anteriores validando-os ou não, exigem a busca de novas referências, questionamentos sobre as razões do que está ocorrendo, tomada de decisões sobre caminhos a serem percorridos para entender melhor e superar situações difíceis” (TANCREDI, 2009, p.19).

Outro aspecto a ser considerado na aprendizagem da docência, são os efeitos das propostas das políticas públicas para a modalidade formativa dos docentes, que interferem desde a formação do currículo dos cursos de licenciatura até ao plano de carreira docente, que subsidiam constantemente o processo de construção da identidade profissional docente.

Desta maneira, pode-se perceber que o perfil exigido para o profissional docente modifica conforme as transformações políticas e sociais, mas também pelas especificidades do nível de ensino com o qual atua, o que delimita a constituição da identidade e de posturas de sua atuação

No que se refere ao desenvolvimento do docente, segundo Pizzo (2004), o professor passa por alguns processos de aprendizagem ao longo de sua carreira, o que influenciará em sua atuação profissional.

O autor afirma que sempre que iniciar seu exercício em um novo ambiente ou em uma situação de trabalho diferente da qual atua, o professor será inserido dentro de uma cultura escolar já dada, na qual em um primeiro momento adquirirá as formas que as relações se estabelecem, o “jeito” da instituição, e os modos de trabalho que são realizados. Posteriormente, passará por um processo de integração desta cultura em sua vida pessoal, de forma que vá percebendo os mecanismos reguladores e os comportamentos exigidos em um determinado ambiente, para, por fim, se adaptar (ou não) ao trabalho, estabelecendo vínculos, criando relações afetivas, as quais contribuirão para este processo e conseqüentemente influenciarão sobre o desenvolvimento profissional deste docente.

Garcia (1998) nos traz a importância de perceber o desenvolvimento enquanto um “processo que não é estático nem uniforme, mas sim caracterizado por uma mudança constante e, por isso, os modelos teóricos devem centrar-se na descrição e na explicação da natureza das mudanças e dos processos de mudança das pessoas adultas” (GARCIA, 1998, p.72).

Para favorecer o desenvolvimento profissional docente, as instituições escolares poderiam promover momentos para que os professores pudessem trocar experiências, organizar seu trabalho e se espelhar em professores mais experientes e com práticas bem

sucedidas para elaborar seu planejamento, de forma a adquirir saberes com profissionais de sua área de atuação.

Neste aspecto Imbernón (2001) afirma que a formação do professor acontece de forma permanente dentro e fora da escola, apontando a necessidade do docente procurar recompor o equilíbrio das práticas pedagógicas com o embasamento teórico aprendido, para desenvolver um conhecimento profissional que possa evoluir atendo-se às necessidades do que é colocado como qualidade para as instituições em que atua.

Portanto, o conhecimento criado na escola reflete o trabalho pessoal de cada profissional e o trabalho desenvolvido em grupo, que ao pensar, refletir e avaliar as práticas realizadas cresce e aprimora suas atuações profissionais e aprimoram a busca pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Podemos perceber que os autores citados até o presente momento se preocupam com as aprendizagens construídas pelos docentes na fase inicial de sua carreira, apontando que, para que se conquistar uma maior estabilização profissional, os professores terão que experimentar e testar em suas atuações.

Estas questões vão de encontro com que Tardif (2011) diz ao afirmar que o saber que professores possuem e incorporam a sua prática, passam por um processo de adaptação e transformação de conhecimento, ajustando, aperfeiçoando e modificando as estratégias de ensino para aprimorar sua prática profissional, uma vez que o saber do professor não “é somente utilizado como um meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2011, p.17).

Inserir no contexto educacional as transformações e inovações tecnológicas, fazendo uso delas no processo de ensino e aprendizagem, lidar com as diferenças e desenvolver um trabalho que reconheça e valorize as diversidades são algumas exigências que estão presentes no cenário de formação profissional para dar conta das especificidades que a docência requer.

O processo de reflexão sobre a prática pedagógica e o trabalho colaborativo entre os pares dentro da instituição escolar tem se apresentado como novas possibilidades e novos caminhos para entender como os professores aprendem e aprimorar essa formação. Para perceber que isso é um processo torna-se preciso reconhecer a necessidade de que haja debate, diálogos e estudos, para compreender como a aprendizagem da docência vai se configurando ao longo da prática do professor, o qual ocorre um movimento constante. Tudo o que se refere ao conhecimento/saberes de professor, está sempre relacionado em um processo de construção.

A preocupação com a aprendizagem da docência está articulada com o desenvolvimento profissional docente, principalmente dos professores em início de carreira que passam por períodos que implicam na construção de sua prática e identidade profissional.

Pensar sobre o período de vivência dos professores iniciantes na instituição escolar, não apenas como um momento de adaptação e de sobrevivência, mas sim como possibilidades formativas e acolhedoras que permitam o trabalho colaborativo/reflexivo, no intuito de diminuir o isolamento profissional, e os derivados prejuízos oriundos deste isolamento. Isto pode contribuir para que o professor iniciante não tenha que enfrentar sozinho as implicações decorrentes da entrada na carreira e que possa contar com profissionais mais experientes amenizando essa inserção e aprendendo com estes profissionais elementos que contribuam para a sua aprendizagem na docência.

1.2. Aprendizagem docente para o trabalho com a educação infantil

O trabalho na educação infantil, assim como em qualquer outra modalidade de ensino, exige que o professor busque novos saberes para atender a necessidades de seus alunos. No caso desta pesquisa a preocupação é referente aos menores de três anos, desta forma, o professor atento à realidade de seu aluno, pode valorizar a história social e cultural dos pequenos, pensando um trabalho na coletividade.

A aprendizagem profissional docente para o trabalho com as crianças pode-se tornar um processo de desenvolvimento muito rico, por possibilitar a ampliação de saberes já existentes com a aquisição de novos saberes que serão construídos nas experiências vivenciadas com as crianças e com as atividades desenvolvidos em sala de aula.

Ao pensar em saberes para o fazer docente, Tardif (2011) afirma que devemos contextualizar com o ambiente de trabalho do professor, pois este está intimamente ligado com sua identidade, com história de vida e com a sua experiência profissional, dentre os demais elementos que compõem esta lógica. Portanto, é necessário pensar os saberes relacionando com estes elementos que compõem os afazeres do professor.

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.

Qualificar o futuro docente para educar e cuidar, entender a complexidade da infância, dando voz às crianças e valorizando sua cultura (FARIA, 2011), além de lhes garantir que seus direitos fundamentais, têm se constituído enquanto elementos fundamentais para se pensar em uma formação de professores comprometida com as especificidades de sua área de trabalho.

O professor iniciante ainda não está pronto quando se insere no mercado de trabalho (GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2004; MIZUKAMI, 2002; TANCREDI, 2009), pois ao se inserir no ambiente de trabalho irá se deparar com uma série de questões que irão exigir decisões em sua atuação.

Devido à função da creche estar historicamente ligada a um atendimento assistencialista (KUHLMANN JR. 1998), o professor iniciante entrará em contato com diversas posturas profissionais que influenciarão na sua aprendizagem da docência. Queremos ressaltar a necessidade do docente em estar atento para não se ajustar ao comodismo e à reprodução de posturas profissionais focadas no cuidado físico, higienismo e na saúde da criança, o que lhe exigirá uma reflexão constante sobre o seu trabalho, a fim de repensar que postura profissional vai assumir e que práticas precisam ser desenvolvidas para não distanciar o cuidar do educar.

Gomes (2009) nos coloca a importância de se pensar a formação de professores de educação infantil associando a forma como os docentes aprendem pelos saberes da experiência prática, que irá contribuir para a construção de sua base de conhecimento (TARDIF, 2011) para atuar nas creches. A autora destaca que o professor irá se formar na “dinâmica de relações, interações, mediações e proposições, e a(s) identidade(s) que ele constituirá está (estão) vinculada(s) a esses contextos socializadores, a esses modos de ser e estar na profissão” (GOMES, 2009, p.41).

A realidade da situação profissional dos educadores de creches e pré-escolas que existem hoje no Brasil foi ressaltada por Campos (1994) quando este coloca que se a preocupação para com este nível de ensino estiver voltada a um atendimento que garanta um ambiente limpo e seguro, para que as crianças não se sujeem, não se machuquem e que seus responsáveis possam retirá-las da mesma forma que quando as entregaram aos cuidados da instituição, então precisaremos de uma atuação profissional que esteja voltada para a limpeza, alimentação, controle do comportamento dos alunos, e para isso são contratados profissionais com pouca escolaridade recebendo, conseqüentemente, baixa remuneração.

Outra perspectiva que a autora aponta como realidade no país, é uma atuação profissional preocupada para preparar as crianças para o ensino fundamental, ou seja, o professor precisa ser formado em nível médio ou superior e desenvolver atividades focando a escolarização das crianças pequenas.

Mas se a preocupação com a atuação do professor de educação infantil é associar o cuidar e o educar, como formar professores que não separem essas funções? Os recentes estudos (BARRETO, 1994; CAMPOS, 1999; FARIA, 2005; GOMES, 2009; KRAMER, 1994) têm mostrado a necessidade de se repensar a forma como estes profissionais estão sendo formados, a fim de traçar um novo perfil profissional que tenha uma formação para o desenvolvimento infantil, que integre o cuidar ao educar em sua prática, pois estas ações precisam ser integradas por todo processo educacional da educação infantil. O docente também pode aprender a elaborar um espaço educativo, juntamente com um planejamento preocupado em desenvolver uma pedagogia para infância, tomando como responsabilidade a formação integral dos pequenos.

Saber apoiar a criança, contribuir com o seu desenvolvimento, e potencializar sua criatividade e “propor novos desafios são competências esperadas pelo professor de educação infantil” (ORTIZ, 2007, p.13), mas para o profissional possuir estas competências, tem que haver em sua formação conhecimentos para isso.

Cerisara (1999) e Campos (1994) realçam a necessidade dos cursos de formação inicial fornecer conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, ajudando o professor compreender as potencialidades e os limites das crianças em cada faixa etária, para que se identifique o que é próprio para ser trabalhado com as crianças menores de cinco anos, considerando as características de cada idade para a elaboração de seu trabalho.

A necessidade de se preocupar com a formação profissional para atuar na educação infantil é defendida por Rosemberg (1994) ao colocar como imprescindível que “o profissional em educação infantil tenha acesso a uma educação formal específica (que lhe é garantida institucionalmente), e que lhe permita o acesso a uma habilitação profissional específica, socialmente reconhecida e lhe possibilite progresso na carreira” (ROSEMBERG, 1994, p. 55).

Kramer (1994) refere sobre a importância de se considerar nos cursos de formação inicial de professores, três aspectos para compor um currículo de formação preocupado com o educador para a infância, sendo que este deveria ser constituído por:

(...) (i) conhecimentos científicos básicos para a formação do professor (matemática, língua portuguesa, ciências naturais e sociais) e conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (psicologia, saúde, história, antropologia, estudos da linguagem etc); (ii) processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional; (iii) valores e saberes culturais dos profissionais produzidos a partir de sua classe social, sua história de vida, etnia, religião, sexo e trabalho concreto que realiza. (KRAMER, 1994, p.78).

A autora ainda afirma que a formação inicial precisa ser pautada no binômio de cuidar/educar e que para se construir saberes voltados para a prática profissional docente na educação infantil, de acordo com que se espera para uma atuação competente, a formação inicial não pode estar permeada pelo afastamento do trabalho do “profissional que cuida e do que educa, entre a universidade e a escola básica, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre o fazer e o pensar, uma vez que tal como o homem a que se dirigem, são indissociáveis” (KRAMER,1994, p.79) pois superar este binômio tem sido um grande desafio para a formação de professores de educação infantil.

O profissional de educação infantil, de acordo com Ortiz (2007) é “ aquele que sabe mediar as experiências da criança pequena de modo a contribuir positivamente para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem” (ORTIZ, 2007, p.11), que colabora para que as crianças utilizem e tenham valorizadas suas múltiplas linguagens, que aprendam sobre si mesmas, sobre sua cultura, da mesma maneira em que trabalhe com os pequenos atividades que estimulem a expressão de suas experiências e afetividades.

Essas condições formativas configuram a docência enquanto uma atividade complexa e por mais que sejam ressaltados alguns cuidados a serem tomados neste estudo, não há a intenção de oferecer práticas determinadas a serem seguidas, mas talvez caminhos para que a atuação docente na educação infantil se adapte ao contexto e consiga realizar um trabalho que abranja as questões da realidade em que o profissional atua. Também podemos apontar elementos para serem dialogados e refletidos pelos professores para que repensem sua prática pedagógica com os menores de três anos.

CAPÍTULO II: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Neste segundo capítulo serão apresentadas as políticas públicas para a educação infantil e para a formação de professores que atuam neste nível de ensino, demonstrando como as propostas e concepções políticas e históricas sobre a creche e formação de professores foram se configurando em nosso país, as quais estabeleceram um perfil para a constituição das instituições de educação infantil e do profissional que nela atua. Este capítulo também retratará sobre o papel do professor e da creche na sociedade brasileira, que tiveram exigências específicas para atender o que fosse condizente com o período histórico e as determinações exigidas.

2.1. O cenário

Falar de educação infantil para crianças de zero a três anos nos dias de hoje remete-se a uma série de fatores sócio-históricos que influenciaram e ainda o fazem diretamente na concepção de creche e conseqüentemente na formação de professor, uma vez que ambos caminham concomitantemente no atendimento dos pequenos. Essa atuação se torna preocupante e complexa nos diferentes momentos históricos da sociedade brasileira, trazendo diferentes conceitos de como a educação foi realizada com passar dos anos nas instituições destinadas ao cuidar e ao educar.

Durante décadas, o Brasil foi constituindo um debate acerca das funções de creche e do papel do professor que nela atuam de forma a atender as demandas da sociedade vigente e das políticas públicas instauradas para a educação infantil, na forma em que elas se definiram e os impactos que causaram na maneira de como o adulto percebe a criança, passando de uma visão assistencialista até a uma preocupação pedagógica para com os pequenos (BRASIL, 2006).

No decorrer dos séculos o cuidado da criança se restringia aos cuidados familiares, principalmente maternos. Nesse período tinha-se a ideia de educar a criança como um adulto em miniatura, na qual as instituições infantis restringiam-se ao acolhimento de crianças abandonadas.

A partir da Revolução Industrial as creches assumem um caráter não apenas assistencialista como antes, mas também social. Nesse período há uma mudança na família uma vez que a mãe se insere no mercado de trabalho e dessa forma, surge a necessidade de instituições que acolham essas crianças enquanto as mulheres trabalham. Este fato marca uma grande mudança na visão de criança e de creche, pois é um período de transformação da sociedade, dos valores, das classes que vão sendo construídas a partir do acúmulo de capital, exigindo uma nova necessidade educacional para a exploração dos novos métodos de trabalho, os quais enfatizassem a importância de uma educação que promovesse o desenvolvimento social da criança (KUHLMANN JR., 1998). Nesta fase as mulheres também passam a solicitar um atendimento educacional e um espaço seguro para deixar seus filhos (KRAMER, 1995), uma vez que elas não podiam se responsabilizar por período integral da educação e do cuidado dos mesmos.

Dessa forma, o profissional responsável por essas crianças deveria ter atributos que iriam além do cuidar da criança e gostar dela; precisava, também, compreender o papel materno e, de certa forma, “substituir” a mãe.

Assim, esse profissional pautará seu trabalho nas teorias que nascem para desenvolver um novo conceito de educação, uma vez que surge a ideia de criança, de como ensiná-la, teorias que buscaram formular uma pedagogia que suprisse as necessidades da sociedade e que a instruissem e disciplinassem a partir desse novo conceito surgido.

2.2. Concepções políticas e históricas de creche no Brasil

A concepção de creche no Brasil foi sendo construída de acordo com as mudanças históricas ocorridas no mundo.

Até o início do século XIX não havia atendimento em creches para crianças pequenas no país, uma vez que a situação começou a mudar a partir da metade deste século, quando ocorreu a abolição da escravatura e a migração para centros urbanos, havendo iniciativas isoladas para proteção à infância.

Com o crescimento cultural e tecnológico houve a criação de alguns internatos e asilos infantis para o cuidado de crianças pobres. Este fato promoveu mudanças no sentido educacional com o Movimento da Escola Nova, no qual trouxe concepções para o país de influências americanas e europeias nos aspectos sociais que estavam em transformação (BRASIL, 2006). A partir daí começou-se a receber “produtos” estrangeiros que já estavam

sendo usados na Europa, como o termo para uma nova entidade educacional para crianças pequenas chamado de Jardim-de-Infância, a qual foi inicialmente criada em 1875 no Rio de Janeiro e 1877 em São Paulo.

Até 1900, segundo Marcilio (2011) as crianças eram atendidas institucionalmente pela Casa dos Expostos, ou também conhecidas como Roda dos Expostos, na qual as crianças eram abandonadas, e a partir de então eram cuidadas e educadas pelo cunho educativo missionário e foi utilizada por mais de um século no Brasil. Tinha a finalidade de reduzir o grande número da mortalidade infantil, garantir o anonimato dos pais, e estimular as pessoas a resguardarem os bebês não desejados, ao invés de serem abandonadas pelas ruas, lixos, portas de casas de famílias e que morressem de fome, frio ou qualquer outra situação de perigo.

Inicialmente, o atendimento das crianças deu-se no setor privado, inspirado nos pensamentos de Froebel, para depois surgir no setor público (PINAZZA, 2009). Apesar de inicialmente essas instituições serem confundidas como depósitos de crianças, elas também foram criticadas por tirar a criança precocemente da mãe, o que poderia atrapalhar o seu desenvolvimento. Neste aspecto, o atendimento nas instituições se restringia às mães que tinham que trabalhar e não tinham com quem deixar seus filhos (ROSEMBERG, 2011). Evidencia-se, neste momento, uma resposta imediata para a assistência da criança, concepção esta que se permeia até os dias de hoje.

Campos (1999) mostra que neste período foi possível

(...) identificar dois perfis profissionais bem diferentes: a antiga “jardineira” ou professora de jardim- de-infância, formada inicialmente na tradição froebeliana, mas com uma identidade cada vez mais semelhante à do professor primário, na medida em que as escolas maternas foram praticamente universalizadas na França; e a educadora de creche, instituição criada inicialmente para o segmento mais pobre da população, que se disseminou após os anos 60, mas com vinculação institucional e características muito diferentes da escola maternal. (CAMPOS, 1999, p. 130).

A partir da Proclamação da República, em 1889, há uma renovação ideológica na sociedade, com um aumento da urbanização, da industrialização dos centros urbanos e das mudanças na estrutura familiar de forma a intensificar as mudanças na atividade industrial, na qual a mulher foi inserida no mercado de trabalho, surgindo a partir de então o grande problema do cuidado com as crianças (BRASIL, 2006).

Num primeiro momento, as mães pagavam as “criadeiras³” para cuidarem dos seus filhos enquanto trabalhavam. Em seguida, Kuhlmann Jr. (1998) pontua, que com a evolução do sistema econômico do setor industrial, as fábricas começaram a admitir crianças com mão-de-obra barata, as quais eram submetidas assim, como o restante da família, a precárias condições de trabalho, com uma enorme carga horária e dentre outros fatores que fizeram com que ocorressem reivindicações pelo movimento operário em prol de uma melhor qualidade de vida, incluindo a exigência da criação de lugares para a guarda de seus filhos enquanto trabalhavam.

A fim de abafar o movimento operário, algumas indústrias criaram creches e maternais nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo para o atendimento dessas crianças. Mesmo assim, as pressões operárias continuaram com o decorrer dos anos chegando a exigir do Estado a criação de creches e parques infantis (FARIA, 1999). Nesta época percebe-se que o modelo familiar influencia diretamente no cuidado das crianças pequenas, negando a exigência de uma formação ou até mesmo de uma profissionalização para esta atuação.

Na década de 20, com a expansão de atividades industriais e com uma revolução burguesa no país, se começou a discutir a proteção da infância, o que regulamentou o atendimento delas em creches e jardins-de-infância (HADDAD, 2011). Neste período os educadores e professores estavam influenciados pelo movimento escolanovista na busca de melhores condições do trabalho pedagógico para mudar o sistema escolar brasileiro.

A partir da década de 30 surge o Manifesto dos Pioneiros na Educação impactando na criação de novos jardins-de-infância e cursos para formar professores apoiados pelos interesses da burguesia industrial que almejava a ascensão social (KUHLMANN JR, 1998).

A criação de creches estava pautada no higienismo, como instituições de saúde e rotinas que se preocupavam com a redução da mortalidade infantil. Até a década de 50 as creches eram de responsabilidade filantrópicas e religiosas assumindo uma postura assistencialista e protetora (ROCHA, 2009). Os profissionais que nela trabalhavam apenas necessitavam possuir conhecimentos elaborados sobre o desenvolvimento físico das crianças. Ressalta-se que por muito tempo as creches se preocuparam com a assistência, a custódia e a higiene que eram tidas como o centro do processo educativo.

A partir da segunda metade do século XX a criação dos jardins-de-infância foi incluída no sistema de ensino pautada pela Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1961 (BRASIL, 1961).

³Eram mulheres que ficavam com as crianças pequenas, mas que não tinham nenhuma formação.

Nesse mesmo período Organizações não governamentais, e organismos internacionais, passam a atuar na Educação Infantil preocupados com a educação formal. Começa-se a preocupação, conforme afirma Kuhlmann Jr (1998), com atividades recreadoras para com as crianças, de forma a oferecer algum lazer para elas, exigindo uma maior preparação dos profissionais das creches para orientá-las nesse sentido, pautando-se em brincadeiras.

No final de década de 70 e início da década de 80 houve uma pressão sobre o poder público para tornar a creche como um direito do trabalhador e dever do Estado, reivindicação essa que só foi reconhecida com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que democratizou a escola pública.

No início dos anos 70, o magistério apresenta-se como uma profissão que solucionava a falta de profissionais na escola primária, uma vez que estavam relacionadas às “funções” delegadas às mulheres com o cuidado doméstico, elas se submetiam a baixos salários, para cuidar da infância (ROSEMBERG, 2011).

Com a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) se estabeleceu as Diretrizes e Bases para o primeiro e segundo graus, além de contemplar a formação de professores na chamada Habilitação Específica para o Magistério, em seu Art. 29 instituía:

A formação de professores e especialistas para o ensino de primeiro e segundo graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1971).

Reconhecendo como formação mínima para trabalhar com as crianças necessitava de formação em nível de segundo grau.

Em 1977 foi criado o Projeto Casulo, que foi o primeiro programa do país de educação infantil em massa implantado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), com o discurso da prevenção a favor da segurança nacional, uma vez que pretendia atender as crianças carentes, principalmente no que se refere ao combate à desnutrição.

De acordo com Rosemberg (2011), o projeto foi implantado a fim de ampliar o atendimento da quantidade de crianças e diminuir os gastos federais, sendo assim, em menos de quatro anos já se atendia uma margem de um milhão de crianças carentes. As crianças eram atendidas de quatro a oito horas em conformidade com as condições locais. Destinava-se a oferecer amparo ao menor de 0 a 6 anos, de modo a prevenir a sua “marginalidade” e, além disso, tinha-se a intenção de proporcionar as mães tempo livre para ingressar no

mercado de trabalho, para que pudessem elevar a renda familiar (KRAMER, 1995, p. 72 e 73).

Foi com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1998) que houve uma consideração pela educação das crianças de 0 a 3 anos, sendo-lhes garantido o direito de assistência às crianças menores de cinco anos em creches e pré-escolas, conforme dispõe o artigo 25 do capítulo 2 da Constituição. Também dispõe a competência para os municípios, de acordo com o artigo 30 de manter em cooperação com a União e o Estado a oferta da educação infantil. Este documento veio representar um grande marco para a história da Educação Infantil no país, uma vez que ela vem sendo construída a partir da luta dos educadores e pesquisadores, e da sociedade em geral, principalmente pela força da luta das mulheres e com sua respectiva entrada no mercado de trabalho, momento em que foi conquistado, portanto, o direito de ter um espaço público para deixar seus filhos durante sua jornada de trabalho.

Com a inclusão da Educação Infantil na Constituição de 1988 (BRASIL, 1998) iniciou-se um novo debate a favor das crianças de 0 a 6 anos uma vez que em seu artigo 227 traz que

(...) é dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A partir do momento que a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece a Educação Infantil como direito da criança, uma opção da família e dever do estado, deram-se início novas políticas sobre a educação para os pequenos, sendo que as pesquisas começam avançar nesta área trazendo uma preocupação com o trabalho a ser desenvolvido nas instituições para atender essas crianças.

Em 1990 ocorreu a elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), o qual visa garantir-lhes os direitos fundamentais e aborda nos incisos do artigo 53 a regulamentação em relação à educação colocando os seguintes aspectos: “igualdade de condições para acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”.

Este mesmo documento traz em seu art.54, capítulo IV o dever do Estado em assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças menores de seis anos, e garante em seu art.58 que o processo educacional desenvolvido respeite-se “os valores culturais,

artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”. Desta forma, aponta a necessidade de não apenas oferecer o atendimento às crianças, mas também, que este processo ocorra de forma contextualizada com a realidade destas, valorizando a importância da cultura e da liberdade para criação, experimentação e contato com as diversas formas de expressão.

Porém, foi só com a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) que se estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, determinando como responsabilidade do município oferecer e financiar o atendimento para crianças 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.

No que diz respeito à LDB/96 (BRASIL, 1996) houve diversas mudanças em relação às leis anteriores. Ao incorporar no artigo 21 a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, amplos progressos puderam ser trazidos para a educação brasileira, uma vez que passou a ser reconhecido que a aprendizagem começa nos primeiros anos de vida. A Educação Infantil é reafirmada em diretrizes e normas para o atendimento das crianças à educação em creches e pré-escolas, representando um grande avanço para a educação infantil no país.

A educação infantil é abordada na Seção II, do Capítulo II sobre a Educação Básica, nos seguintes termos do artigo 29: “*A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*” (BRASIL, 1996). E ainda é estabelecido as formas que serão ofertadas a população de acordo com o artigo 30: “*I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.*” (BRASIL, 1996). Além disto, a lei trata da incumbência dos municípios a oferecerem este atendimento, como também traz definições quanto aos profissionais que nessa modalidade de ensino atuarão.

Oliveira (2011) pontua que a entrada da Educação Infantil como parte da Educação Básica amplia a dimensão em que a educação infantil está inserida uma vez que é definida uma função específica no sistema educacional: “[...] o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa física tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores.” (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Essa ação traz implicações as instituições de educação infantil que terão que trabalhar, conforme o artigo 29 da LDB/96 (BRASIL, 1996), os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais desta criança, complementando o trabalho desenvolvido pela família e pela comunidade, tomando-a como um todo, não se preocupando apenas com o seu aspecto físico, mas também com o seu desenvolvimento integral.

Com a valorização da criança, e sua inserção como nível de ensino na educação básica, a LDB/96 (BRASIL, 1996) vem exigir uma nova formação dos profissionais que atuam nesta área, que de acordo com o art.62 se dará em “nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” admitindo ainda, a preparação em magistério na educação infantil oferecida em nível médio, na modalidade Normal (texto regulamentado conforme o Decreto n. 3.276/99).

De acordo com as orientações da LDB/96 (BRASIL, 1996), Oliveira (2011) coloca que a formação de professores, principalmente para a Educação Infantil, abre um precipício entre o perfil do professor escolar e do educador leigo da creche uma vez que as “condições de trabalho e salário, somadas à extrema desigualdade social da população brasileira, configuram um novo tipo de ocupação que dificilmente atrairá as jovens que conseguem uma escolaridade maior” (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

Ressaltam-se as problemáticas para a construção da identidade e do perfil do profissional que trabalha nas creches, sendo que a profissão não tem se apresentado como uma promissora oportunidade de trabalho para as pessoas com maior escolaridade, reforçando a desvalorização do profissional e ressaltando a necessidade de se implantar novos planos de carreira, capazes de considerar os conhecimentos já acumulados pela experiência profissional e promovam a atualização e a formação ampla e plural para atender as novas exigências deste nível de ensino.

Nesta perspectiva, as instituições de educação infantil têm assumindo um novo caráter na educação, que não é apenas voltado para a guarda e o cuidado das crianças pequenas, mas sim com a preparação de profissionais para desenvolver um trabalho educativo associado ao cuidado destas crianças menores de seis anos.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), com três volumes, a fim de auxiliar o professor na prática de seu trabalho educativo cotidiano junto às crianças pequenas.

De acordo com a carta do ministro ao Professor de Educação Infantil tem-se a seguinte colocação sobre as finalidades do RCNEI (BRASIL, 1998c):

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998c, grifo do autor).

O RCNEI (BRASIL, 1998) traz uma proposta flexível e não obrigatória, que pretende estruturar sugestões para práticas educacionais adequadas às crianças de 0 a 3 anos. O RCNEI (BRASIL, 1998) visa à elaboração de uma proposta pedagógica para cada faixa etária, com a finalidade de guiar os elementos mais importantes para um atendimento de qualidade na Educação Infantil. Nele consta também um exemplo da representação profissional da educação infantil, indicando as várias formas para se organizar, conduzir e avaliar de modo que se possa desenvolver junto com as crianças e com relação às famílias.

De acordo com Cerisara (2000), a elaboração do RCNEI (BRASIL, 1998) pode ser considerado um retrocesso para a educação infantil no país considerando que propõe a escolarização das crianças menores de cinco anos. Pareceristas de diversas regiões do país puderam contribuir para a melhora da elaboração deste documento. Em grande parte deles, de acordo com autora, houve a preocupação com a educação infantil ser tratada como uma forma de trabalho do ensino fundamental, afirmando que a “educação infantil deve tomar como referência a criança e não o ensino fundamental” (CERISARA, 2011, p.29).

Houve questionamentos em relação às especificidades do trabalho com esta faixa etária, uma vez que atualmente vem se pensando em construir uma Pedagogia para a Educação Infantil (CERISARA, 2011; FARIA 2005; FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007; OLIVEIRA, 2008). O RCNEI (BRASIL, 1998) tem representado um “engessamento” de práticas criativas diversas que ela preconiza e pode vir a ser engavetada pelas instituições devido à dificuldade de sua execução (CERISARA, 2000, p. 15). Mas outros pareceristas apontam que o RCNEI (BRASIL, 1998) propôs ideias que possam contribuir para propostas de trabalho na educação infantil, de forma a mexer com o cotidiano e a rotina das creches, a fim de propor reflexões aos profissionais a partir de sugestões de trabalho com as faixas etárias, se constituindo, apesar de inúmeras críticas, uma importante iniciativa do MEC para a educação infantil brasileira.

Porém, se pode avaliar este documento no sentido de favorecer uma construção de propostas pedagógicas para a educação infantil, a partir da reflexão dos profissionais que nela trabalham. Como dito anteriormente, a publicação do RCNEI (BRASIL, 1998) está dividida em três volumes: Volume I- Introdução; Volume II Formação Pessoal e Social; Volume III- Conhecimento do mundo.

Será apresentado em seguida o que o discurso oficial acredita como verdadeiro e apresentado como regulamentação para a educação infantil e para a formação de professores que atuam com os menores de cinco anos.

De acordo com o documento, o objetivo da elaboração do Referencial foi de “apontar metas de qualidade que possam contribuir com o desenvolvimento integral da criança” e se coloca como uma

(...) proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (BRASIL, 1998c, p. 14).

O Volume I, que se refere à introdução do documento, apresenta a concepção de criança: de educar, cuidar, e brincar, dispõe sobre a intervenção do professor, seu respectivo papel, a elaboração de um currículo para a educação infantil, e também propõe que o trabalho seja organizado de acordo com a idade das crianças, abrangendo os componentes curriculares e a organização e a seleção dos conteúdos a serem trabalhados. Propõem-se orientações didáticas, além da organização do tempo, do espaço, da seleção de materiais, e ainda sugere-se a observação e o registro do professor para uma avaliação formativa das crianças⁴.

Em relação ao professor, o RCNEI (BRASIL, 1998c), afirma que

(...) embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é

⁴ Neste documento, a avaliação é entendida como um conjunto de ações que contribuam para a reflexão do professor sobre a condição de aprendizagem das crianças, tendo como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar o processo como um todo (BRASIL, 1998c, p. 59).

significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçaristas, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc. (BRASIL, 1998c, p.39).

Percebemos, no material oficial, a desvalorização do profissional que trabalha com as crianças menores de três anos, e aponta para a necessidade de uma reformulação deste uma vez que não tem a formação adequada para que possam se atualizar e se formar, colocando a tarefa para os professores e as redes de ensino em investir na capacitação e atualização dos professores de educação infantil.

Desta forma, os profissionais poderia ter uma formação ampla e polivalente, que possa refletir sobre suas práticas e construir um projeto educativo, que esteja comprometido com a realidade das crianças.

Em relação à concepção de criança, o RCNEI (BRASIL, 1998c), em seu primeiro volume, a entende como sujeito histórico e social, que está inserido em uma determinada sociedade, com uma cultura e em um momento histórico (BRASIL, 1998c, p. 21).

De acordo com Cerisara (2000) ao pensar sobre a concepção de criança, levando em conta a opinião dos pareceristas do Referencial, se trata de uma visão que se dirige apenas ao aluno, dando maior prioridade ao indivíduo escolar do que enquanto ele criança, não pensando na criança enquanto sujeito de direitos e sim enquanto um princípio educativo.

Além disso, o RCNEI (BRASIL, 1998) também não explica a diferença entre as diversas idades das crianças, que segundo Cerisara (2000), a sugestão de trabalho para as crianças menores ficam dependentes ao que se é pensado para as maiores.

Em relação ao educar, o RCNEI (BRASIL, 1998c) aponta para o significado de proporcionar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens dirigidas de maneira integrada e que colaborem para o “desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (BRASIL, 1998c, p.23). E entende o cuidar como parte integrante da educação infantil, de forma que valorize e ajude as crianças a desenvolver suas capacidades. Afirma que o cuidado é uma ação em relação ao outro e a si próprio que tem uma extensão significativa e gera a necessidade de ser realizada em procedimentos específicos.

O documento também define a concepção de brincar e a sua importância na educação infantil, colocando esta atividade como uma linguagem infantil que está relacionada com a

realidade, uma vez que por ocorrer na imaginação, é sugerida que por meio desta ocorra o domínio da linguagem simbólica. (BRASIL, 1998c)

Com relação ao conteúdo abordado nos Referenciais (BRASIL, 1998), Cerisara (2002) constata a presença de apreciações importantes para a educação infantil, pois colocam princípios que admitem progredir na determinação da especificidade da área. Nota-se uma evidência nos seguintes itens: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição escolar e o projeto educativo.

O volume II do RCNEI (BRASIL, 1998b) aborda a Formação Pessoal e Social, a qual busca favorecer os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças, propondo como recursos para a aprendizagem a imitação, o brincar, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal. Aponta alguns conteúdos a serem trabalhados nesta temática para crianças de zero a três anos, com orientações didáticas para o professor desenvolver o seu trabalho, abordando os recursos sugeridos e também possui separadamente todo esse procedimento para as crianças de quatro a seis anos. Há também orientações para organizar um ambiente que facilite os cuidados essenciais, tais como: proteção da criança; alimentação; cuidado com os dentes; banho; troca de fraldas; sono e repouso. Além de sugerir atividades para a organização do tempo para a creche e pré-escola, além da necessidade da observação, do registro e da avaliação formativa.

O cuidado com que se deve tomar, a partir destas orientações, é para que o processo de desenvolvimento da criança no espaço da creche, não se torne algo fechado e repleto de regras para controlar toda ação da criança, uma vez que o documento sugere orientações para o tempo e para o espaço. O profissional não pode esquecer que o aprender não deve ocorrer de forma metódica e presa ao que o RCNEI (BRASIL, 1998) propõe, mas sim, que busque formas prazerosas para a criança se descobrir e conhecer a si mesma e o outro de forma lúdica, respeitosa e dentro do tempo da criança.

Kulmann Jr.(2000) coloca dentre as funções da educação infantil a interação como um plano em que a criança se desenvolve e se relaciona com o mundo. Ressalta a necessidade de proporcionar-lhes experiências ricas e diversificadas e aponta que a instituição pode ser

(...) educacional e adotar práticas e cuidados que ocorrem no interior da família, sem precisar escorar-se em uma divisão disciplinar que compartimenta a criança. A instituição pode ser escolar e compreender que para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados. Que para ela, a ampliação do seu

universo cultural, o conhecimento do mundo, ocorre na constituição de sua identidade e autonomia, no interior do seu desenvolvimento pessoal e social, diferentemente da segmentação proposta. (KULMANN JR., 2000, p. 65)

O autor ainda destaca a necessidade de se tomar a criança como ponto de partida para se pensar em uma educação infantil, o que significa que é necessário se preocupar com a formação do professor que irá desenvolver o trabalho, uma vez que “não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam” (KULMANN JR, 2000, p. 65).

Já o Volume III se refere ao Conhecimento de Mundo, o qual possui o movimento; a música; as artes visuais; a linguagem oral e escrita; a natureza e sociedade; e a matemática como eixos de trabalho com as crianças. Cada eixo possui os objetivos de trabalho para este período de zero a três anos, e para crianças de quatro a seis anos, e possui os conteúdos necessários para trabalhar a temática, e as orientações gerais para o professor.

Ao fragmentar os eixos que contemplam a educação infantil, o RCNEI (BRASIL, 1998), por um lado, apresenta sugestões e orientações para trabalhar de forma mais específica cada item apontado como necessário para a educação infantil, mas por outro, temos que nos atentar de que o objetivo da educação infantil não é de preparar a criança para o futuro no sentido de antecipá-la os conhecimentos, a fim de poder frequentar o ensino fundamental, mas sim de “permitir que ela viva o presente como etapa necessária para o que está por vir” (NASCIMENTO, 2000, p. 108).

Assim sendo, Cerisara (2000) chama a atenção para o que os pareceristas colocam neste item do RCNEI (BRASIL, 1998), sendo que ele poderia ter sido um avanço se não tivesse recebido o tratamento escolar, sendo reduzido a um conteúdo da educação infantil. Em vez disso, o brincar deveria não ser apenas um eixo do documento, mas algo que deveria perpassá-lo, como uma atividade permanente.

A autora também aponta a necessidade e a importância de se ler o RCNEI (BRASIL, 1998) para ter um subsídio sobre o debate para a educação infantil e acrescenta que o documento faz parte de um processo de amadurecimento de uma área que ainda tem pesquisas recentes e que tem uma vasta área de abrangência e diversidade a ser discutida.

Neste sentido pode-se perceber que a educação infantil ainda se encontra em um processo de construção, na dualidade de cuidar e educar, e ainda caminhando para se pensar em propostas e ações que melhorem a qualidade do atendimento das crianças nas creches e

pré-escolas, e na atualização e capacitação dos profissionais que trabalham nesta área, pois ainda se tem um longo caminho a traçar.

Desta forma, Cerisara (1999) afirma que

(...) a educação infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um Referencial único para as instituições de educação infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam nestes pareceres que o fato de a educação infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas. (CERISARA, 1999, p. 44).

Com a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998, e com a regulamentação e instituição das DCNEI, em 1999, surge um novo modelo escolar que exigiu uma recodificação das creches e uma formação de professores com um perfil polivalente, criativo, flexível, ousado e inovador que fizesse com que a interação com as crianças ocorresse desde o nascimento de forma a considerar a diversidade presente na creche.

No ano de 1999, foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que deveriam nortear as propostas curriculares e projetos pedagógicos, estabelecendo também em seu artigo segundo que constituíssem a doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos para nortear as instituições de educação infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

De acordo com o Parecer 20/2009 que revisa as DCNEI, (BRASIL, 2009) afirma que o documento tem caráter mandatório para orientar políticas que incluam a educação infantil, a formação de professores, além de que se propõe a contribuir com o desenvolvimento e o planejamento do projeto político pedagógico das instituições de educação infantil.

O documento ainda coloca que as creches serão implantadas em instituições públicas e privadas com o objetivo de cuidar e educar as crianças menores de cinco anos, sendo que os profissionais que nelas trabalham precisam ter formação adequada em nível superior, admitindo o magistério em nível de ensino médio, “refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças” (BRASIL, 2009, p.4).

As diretrizes contemplam desde a organização de espaços, tempo e materiais até a proposta pedagógica para o trabalho com a diversidade, crianças indígenas, infâncias no campo, articulando com o ensino fundamental. Apontam definições e concepções de educação

infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. Mesmo a criança sendo compreendida como um sujeito que precisa ser respeitado no seu processo de desenvolvimento e na relação com o meio em que vive, é percebido que o eixo central das políticas da educação infantil é a expansão sem qualidade, pois estes documentos vêm orientando à elaboração e à proposta pedagógica para a ampliação do atendimento à criança, mas não deixam claro como serão realizados os financiamentos e quais suportes serão dados para que estes procedimentos articulem com a qualidade do ensino.

Em 2006 foi publicado os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil em dois volumes. O primeiro contém os fundamentos sobre a Qualidade na Educação Infantil; elabora a concepção de criança e de pedagogia na educação infantil; debate sobre a qualidade da educação e da educação infantil; apresenta alguns resultados de pesquisa recentes na área; e discute a qualidade na perspectiva de legislação e da atuação dos órgãos oficiais no Brasil.

O segundo volume aborda a questão das competências dos sistemas de ensino em nível federal, estadual e municipal; caracteriza as instituições de educação infantil no Brasil; apresenta os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) contemplando os seguintes itens: as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições.

Segundo a apresentação do documento, a intenção de se elaborar Parâmetros para Educação Infantil é de fornecer referências de qualidade para que “que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” (BRASIL, 2006, p.7).

Para que melhor se entenda as produções que o MEC vem realizando para a educação infantil, faz-se necessário entender a diferença conceitual entre *parâmetros de qualidade* e *indicadores de qualidade*, os quais podem ser entendidos da seguinte maneira:

Entende-se por **parâmetros** a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (Houaiss e Villar, 2001). **Parâmetros** podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. **Indicadores**, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. **Parâmetros** são mais amplos e genéricos, **indicadores** mais específicos e precisos. (BRASIL, 2006, p.8, grifo do autor).

Por exemplo, poderíamos citar como parâmetros necessários para a educação infantil uma infraestrutura adequada e destinada especificamente para as instituições de Educação Infantil; já os indicadores demonstrariam a dimensão em que este espaço está sendo oferecido para a criança, e a qualidade seria se os ambientes físicos, os espaços, os materiais e os mobiliários estivessem proporcionando o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos (físico, afetivo, cognitivo e criativo) favorecendo a experiências das crianças com materiais acessíveis a ela.

Neste sentido, os Parâmetros (BRASIL, 2006), levando em consideração a concepção da criança enquanto cidadã de direitos, ser social e histórica produtora de cultura e indivíduo único e singular, propõem que as creches se tornem um espaço de convívio coletivo, destacando as relações educativas como essenciais para o aprendizado da criança.

O documento também se refere a indissociabilidade entre cuidar e educar, a fim de garantir os direitos das crianças, fornecendo atendimento aos cuidados necessários para o seu desenvolvimento no que se refere à alimentação, saúde, higiene, proteção, descanso e ao mesmo tempo fornecer o acesso ao conhecimento sistematizado. (BRASIL, 2006, p. 17).

O segundo volume deste documento vem apontar a necessidade de se conhecer as competências definidas a partir das definições legais para os sistemas de ensino e instituições de educação infantil, a fim de que se compreenda que para alcançar a qualidade do ensino, se faz necessário que as “instâncias responsáveis pela gestão respeitem a legislação vigente” (BRASIL, 2006, p. 10).

O documento conclui que para se conquistar a qualidade na educação infantil é necessário considerar algumas variáveis que influenciam diretamente neste processo, tais como o contexto (em que a criança e a instituição estão inseridos, a formação dos professores que nela atuam, a relação que estabelece com a família, dentre outros fatores que podem ser identificados neste aspecto); que é preciso conhecer os direitos, as necessidades; a demanda e as possibilidades para que se melhore a qualidade de uma instituição; da mesma forma em que a qualidade vem sendo construída socialmente, e desta forma esta sujeita a constantes e a negociações e que a definição de critérios depende destas diferentes perspectivas.

No documento Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças, é focalizado o atendimento em creches levando em conta o longo período de tempo que as crianças passam nestas instituições, as autoras Rosemberg e Campos (2009) se atentaram para indicar critérios que buscassem “atingir, concreta e

objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente” (ROSEMBERG; CAMPOS, 2009, p. 7).

Campos (2009) aponta critérios para a unidade creche, de forma que respeite a criança, apontando que ela tem o direito de brincar; de ter atenção; de passar o dia em um ambiente aconchegante seguro e estimulante; de ter contato com a natureza; ter direito a higiene, a alimentação e a saúde; de desenvolver sua capacidade de expressão; de se movimentar em espaços amplos; de expressar seus sentimentos; de desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa, de forma a ter uma especial atenção ao seu período de adaptação.

Rosemberg (2009) aponta os critérios para políticas e programas de creche, desde que respeitem os direitos fundamentais da criança; que se comprometam com o bem-estar delas; que as reconheçam como cidadãs que precisam de políticas que garantam os seus direitos.

Outro documento elaborado pelo MEC em 2006 voltado para a Educação Infantil foi a Política Nacional de Educação Infantil, o qual possui um resgate histórico sobre a trajetória da educação das crianças menores de seis anos, ressaltando que a necessidade de uma educação infantil vem sendo cada vez mais ampliada e sustentada por pesquisas científicas e experiências pedagógicas.

O documento apresenta objetivos, metas, estratégias, recomendações para uma política para educação infantil, de forma que contemple a sua amplitude e complexidade, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e que pode ter sua educação complementada pelos profissionais da Educação Infantil. O documento reconhece que a expansão do atendimento educacional foi “esquecida” pelas políticas públicas na qual

(...) a pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. Difundiram-se “formas alternativas de atendimento” onde inexistiam critérios básicos relativos à infraestrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc. (BRASIL, 2006, p. 7).

Devido a esse processo, a educação de crianças desta faixa etária assume diferentes funções, oscilando entre assistencialista, compensatória, educacional nas instituições de ensino.

Na tentativa de definir uma política para esse nível de ensino, o documento propõe algumas diretrizes da política nacional para a educação infantil, sendo que dentre elas se destacam:

- *A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional;*
- *A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação;*
- *A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas;*
- *As instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação das professoras e dos professores;*
- *As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos;*
- *As políticas voltadas para a Educação Infantil devem contribuir em âmbito nacional, estadual e municipal para uma política para a infância (BRASIL, 2006, p. 7.)*

Perante essas colocações podemos perceber a preocupação em âmbito federal de se garantir o atendimento às crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas, a fim de assegurar a qualidade, a participação dos professores no planejamento pedagógico, e que estes possuam formação adequada para trabalhar com essa faixa etária.

Diante de tantas mudanças e com desenvolvimento tecnológico ela passou a se constituir como sujeito ativo na sociedade, ou seja, se tornou o centro de interesse educativo pelo adulto ganhando voz e conquistando espaços sociais, pedagogias, literaturas e o interesse do mercado econômico, tendo nela uma forte consumidora.

Em virtude das alterações da visão de infância, foi se formulando um pensamento pedagógico e social que provocou impactos na forma de educar as crianças mais novas ressaltando a necessidade da formação de um profissional apto a trabalhar com essa pluralidade do novo século.

Historicamente, as creches foram vistas como o atendimento assistencial às classes menos favorecidas, associando-o às mães que estivessem no mercado de trabalho, tendo a preocupação inicial em zelar e cuidar da saúde e segurança da criança menor de seis anos.

A partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e das demais publicações e resoluções políticas voltadas para a educação infantil, a criança conquista o direito de ter acesso a uma educação que complemente a ação educativa realizada na família e na comunidade, sendo assim as instituições que atendem essa faixa etária precisam estar articuladas com a família, a fim de construir um projeto político pedagógico que esteja

contextualizado com a realidade das crianças atendidas, assim como práticas educacionais que garantam o direito e o respeito destas crianças.

Oliveira (2011) nos coloca que

(...) os avanços na legislação levantam desafios que, na verdade, não são conquistados da noite para o dia. (...) Essas concepções dizem respeito não só a criança, seu desenvolvimento e educação, como, também, ao papel do Estado, da sociedade e dos profissionais que atuam na educação infantil (OLIVEIRA, 2011, p. 35).

A autora afirma ainda que a participação da sociedade tem uma função essencial na demarcação de políticas para a educação infantil, mas que, além disso, as políticas nacionais também são deliberadas ao considerar a ação e o envolvimento de cada esfera de governo nesse processo.

O que vem se percebendo ao campo das políticas para a educação infantil é a prioridade dada ao atendimento da demanda, sem se preocupar com a qualidade deste atendimento.

Os pesquisadores (CAMPOS, 1999; KUHLMANN JR., 2000; OLIVEIRA, 2011) da área têm apontado a necessidade de considerar como prioridade das políticas a criança em primeiro lugar. A criança, enquanto sujeito de direitos, ao ser atendida em uma instituição de educação infantil, pode ter a sua educação complementada em creches e pré-escolas, mas para que isso aconteça é necessário uma articulação do trabalho entre família, instituição de educação infantil e projeto político pedagógico.

Ao pensar sobre as políticas para a educação infantil, se faz necessário compreender quais as concepções de criança vem se tomando para definir como será o atendimento das menores de cinco anos nas instituições. Para isso, é necessário pensar políticas públicas que se atentem a formação dos profissionais que trabalham nesta faixa etária, destacando a especificidade de conhecimentos que se requer para desenvolver uma formação adequada ao trabalho com o público infantil, garantindo o seus direitos e buscando cada vez mais melhorar a qualidade do atendimento nas escolas.

Segundo Brandão (2004) o que vêm predominando nas políticas públicas para este nível de ensino é uma “lógica de investimento “barato” no atendimento à criança pequena” (BRANDÃO, 2004, p.21), pois uma vez que aumentar o número de vagas e gerar maior atendimento as famílias, sucateia a qualidade deste ensino.

As instituições de educação infantil tem atendido um número muito grande de pessoas, porém sem uma infraestrutura adequada, com escassez de materiais e com professores descrentes da realidade da qual enfrentam, sem formação adequada para o trabalho que executam, sem incentivos de continuar seus estudos, devido às baixas condições de trabalho, baixos salários e sem valorização profissional. Como afirma Campos (1999), “confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de formação prévia” (CAMPOS, 1999, p.131).

Neste aspecto, a luta por uma educação de qualidade contínua, tanto por pressão da sociedade, como dos pesquisadores e profissionais da área a fim de se atingir uma ação que promova o desenvolvimento infantil em instituições que tenham profissionais e condições adequadas para o atendimento, para que a partir deste ponto, possa-se dar alguns passos em direção à qualidade deste nível de ensino.

Segundo Oliveira(2002),

(...) tanto a elaboração das leis como a definição de políticas não acontece no vazio, mas dentro de um contexto social e político em que sociedade civil e organismos governamentais interagem. Nessa perspectiva, a maior ou menor importância dada à educação infantil depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existente na sociedade. (OLIVEIRA, 2002, p. 36).

Essa preocupação também está apontada nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento elaborado pelo MEC, em 2009. Demonstra que para se alcançar a qualidade neste nível de ensino são necessários diversos fatores que precisam estar envolvidos, tanto no que se refere às pessoas neste processo educacional, quanto ao contexto histórico, social e econômico, no qual a instituição de educação infantil se insere.

As tradições culturais, a responsabilidade coletiva pela educação, as maneiras como fazê-la e o cuidar correspondente acontecem e se definem no processo pedagógico, as condições de atendimento, os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil e a formação dos profissionais se tornam fatores importantes e também são pontos de partida para se pensar na definição de critérios para a qualidade de acordo com esse documento.

Porém a distância entre o que se propõe teoricamente sobre o atendimento das crianças nas creches e a realidade nas instituições escolares aponta que existe uma discordância entre os padrões para a qualidade de atendimento e o tipo de serviço que as famílias e as crianças

recebem de fato, principalmente quando pensamos esse atendimento nas famílias economicamente desfavorecidas.

Temos que considerar que esta proposta do MEC contribui no sentido de compreender os pontos fracos e fortes das instituições de educação infantil, para que então possa se pensar em condições de elaborar um plano de ação, ou uma proposta pedagógica que leve em conta as prioridades a serem alcançadas e dar um passo ao longo caminho da construção de um trabalho significativo e de qualidade.

As políticas públicas para a Educação Infantil têm demonstrado que a valorização do desenvolvimento infantil e da escolarização são um pressuposto que ainda sustenta o discurso da qualidade, e que esta depende da interação dos profissionais das instituições de educação, os quais tenham a intenção de participar na construção de pequenas ações que possam oferecer, dentro do que é possível, maior qualidade ao atendimento dos pequenos.

2.3. Uma análise sobre o papel do professor e da creche na sociedade brasileira

Com os avanços da história sobre o conceito de infância, e a partir das novas mudanças das políticas educacionais e sociais, pode-se perceber a creche como uma instituição ampla e repleta de significações que vão nortear o trabalho do professor e o atendimento das crianças de 0 a 3 anos.

A partir do final do século XX e início do século XXI as creches passam a ser pensadas como uma instituição educacional preocupada com o respeito às diferenças, com o cuidado coletivo e com a pluralidade cultural centrado na criança.

Segundo Abramowicz e Wajskop (1999) a criança tem direito a uma escola plural, significativa, múltipla, produtora de diferenças a partir da concepção de que as creches devem promover um trabalho educativo centrado na produção e no acolhimento das diferenças. Entende-se, portanto que a creche é uma instituição que deve compartilhar seu trabalho com a família e a comunidade da qual a criança está inserida, tendo em vista a valorização da sua cultura para, então, desenvolver um trabalho para a formação do cidadão.

É importante destacar que a formação de professores que trabalham com educação infantil no decorrer da história sempre foi muito carente, uma vez que esta área de ensino não exigia formação de ensino superior, sendo associada a conhecimentos maternos e de cuidado com a criança, predominando o trabalho feminino mesmo sem instrução adequada para o atendimento delas.

Sobre a formação dos professores, Ortiz (2007) vem destacar a preocupação da falta da valorização do trabalho do profissional da creche, e a possível ausência de uma proposta pedagógica para as crianças menores de três anos, reduzindo a prática do professor apenas ao cuidado físico da criança.

Segundo Abramowicz e Wajskop (1999), a concepção que norteou a prática educacional das creches ao longo dos anos conservou uma relação direta com a concepção de infância presente e utilizada em cada época histórica e com a questão das transformações e posições assumidas pelas diferentes classes sociais as quais se destinavam a instituição. Uma vez, que como bem pontuam as autoras, “cada momento histórico constrói, reserva e atribui como “função” e período da infância, impõem tarefas a essas funções educativas”. (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p.9).

Faria (2005) acrescenta que devemos romper com uma educação “antecipatória e preparatória” para a escola, na tentativa de superar o modelo escolar que insiste em perpetuar na educação infantil, mesmo assim sabemos que a atuação dos profissionais deste nível de ensino ainda se perpetua a formação profissional com maior atenção para a psicologia do desenvolvimento infantil, com práticas domésticas preocupadas com os cuidados físicos da criança.

No Brasil, ainda temos muito que conquistar em termos de valorização e da atuação profissional da educação infantil, porém devemos considerar alguns progressos em relação a esta questão.

Ao compreender os caminhos percorridos e os avanços conquistados para a formação de professores nesta área, pode-se perceber quais obstáculos ainda precisam ser superados para melhorar a qualidade da preparação deste profissional para atuar na Educação Infantil.

O documento elaborado pelo MEC, em 1994, denominado “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), reuniu autoras como Barreto, Kramer, Campos, Pimenta, Rosemberg e Oliveira para discutir questões para a formação do professor da Educação Infantil, trazendo propostas e destacando elementos que são essenciais para se pensar em uma política que esteja voltada para o trabalho com os crianças menores de 3 anos..

As autoras destacam a formação de professores como um dos fatores mais importantes para mudanças significativas na educação, e uma das questões mais preocupantes para a área, uma vez que tem um grande impacto sobre a qualidade do atendimento para este nível de ensino.

Neste documento, Kramer (1994) questiona as estratégias de formação que são desenvolvidas no país voltadas para um caráter mais emergencial, tendo como características a fragmentação, a falta de continuidade e a tentativa de solucionar episódios temporários ou de determinações legais que precisam ser cumpridas nas instituições de ensino. Porém, é notável que cursos deste tipo não dão conta da complexidade da formação para atuar com a educação infantil, uma vez que visam “tapar buracos” ou abranger temáticas da época. Sem uma continuação ou aprofundamento nos estudos, não há como esperar grandes expectativas diante deste tipo de formação. Como afirma a autora “os cursos emergenciais, episódicos, via de regra não redundam em melhorias do ponto de vista da carreira profissional daqueles que os frequentam” (KRAMER, 1994, p.23), pois enquanto não houver projetos de formação que visem avanços na escolaridade de seus profissionais, não se terá resultados visíveis na prática.

Para que se possa cobrar dos profissionais uma determinada atuação em sala de aula, é necessário fornecer subsídios de formação adequados com a proposta de prática com as crianças, para que os professores possam receber os conhecimentos necessários e se preparem para corresponder às políticas para a educação infantil.

Este documento faz refletir sobre as condições de formação que os professores são submetidos, e que sejam percebidos não só como receptores de conhecimento, mas enquanto produtores do mesmo, além de que para se pensar em uma formação continuada, ou em serviço para capacitar os profissionais é necessário investir em recursos para este propósito, fornecendo elementos motivadores para que os professores aprofundem seus estudos e ampliem seus conhecimentos de forma significativa.

Se considerarmos a longa jornada de trabalho e a falta de incentivos salariais, o professor não terá condições para se dedicar e se envolver com os estudos para a melhoria de sua prática, podendo causar o resultado reverso ao que se espera dos cursos de formação, acentuando o stress e o desgaste físico e emocional por falta de tempo e salários adequados para isso.

Kramer (1994) afirma que os

(...) profissionais precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem, e, se procede a essa reflexão que faço, as políticas de formação comprometidas com a qualidade precisam assegurar que os profissionais tenham acesso à biblioteca, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo, no interior e como parte de seu trabalho. E só o farão se e quando compreenderem que essas ações podem mesmo ultrapassar os resultados de treinamentos ou modalidades convencionais de

formação, se e quando tiverem coragem e vontade política para tanto. (KRAMER, 1994, p. 26).

Já a autora Pimenta (1994) aponta alguns aspectos da formação de professores para a educação infantil, destacando que ele precisa ter o currículo, os conteúdos, as atividades e a organização como referências em sua formação, para desenvolver no futuro a habilidade de pesquisa sobre o contexto em que trabalha, a questão da humanização e a indissociável tarefa de cuidar e educar.

O texto traz a perspectiva do profissional de educação infantil poder desenvolver um trabalho menos desgastante, de forma que se apoie em conhecimentos específicos para o seu trabalho e almeje uma progressão ascendente para a profissão, a fim de manter uma estabilidade no emprego, com perspectivas de crescimento profissional e maior confiança para a atuação.

Além disto, o documento reitera a necessidade de se desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias e específicas para trabalhar com os menores de três anos, de forma que deixe clara a postura que o professor precisa ter para atuar e que esteja de acordo com o que se pretende alcançar..

Outro documento elaborado pelo MEC, que também aborda a questão dos professores para a educação infantil são os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) o qual aponta as competências dos sistemas de ensino em âmbito federal, estadual e municipal.No que se diz respeito ao nível estadual é colocado que se promova a habilitação exigida pela legislação para os profissionais que ainda não a possuem, de forma a garantir a formação continuada nas instituições de educação infantil. Referente ao papel do professor na educação infantil, o documento afirma que

(...) os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças. (BRASIL, 2006b, p.28).

Os Parâmetros (BRASIL, 2006) também dispõem sobre a habilitação exigida para atuar na Educação Infantil, que deve ser em nível superior, admitindo como formação mínima a modalidade normal em nível médio. O documento vai delimitando quais são as responsabilidades dos profissionais da educação, elencando trajetórias que oportunizem uma educação de qualidade para com as crianças..

Essas discussões em nível federal são importantes para entendermos qual a concepção de criança e do papel do professor que vem sendo apresentado como referência para o país. Porém, estes documentos apresentam uma distância muito grande da realidade, com ideias que estão longe de serem efetivadas nas redes públicas de ensino.

Para que se atendam suas respectivas exigências seriam necessários recursos públicos destinados à educação infantil que dessem conta de todas as peculiaridades e especificidades de um atendimento apropriado.. Enquanto presenciarmos a falta de recursos, a infraestrutura das instituições inadequadas e a existência de um número significativo de profissionais sem formação adequada, fica difícil atingir o que as políticas têm apontado como qualidade.

Os documentos apontam que a preocupação é de se ampliar o atendimento das crianças menores de seis anos, até atingir toda a demanda em nível municipal. Esta preocupação é a que mais se efetiva nas instituições de ensino, pois a realidade é que se colocam cada vez mais crianças dentro das escolas, a fim de ampliar o seu atendimento, mas não se ampliam as condições necessárias para que este atendimento aconteça minimamente dentro do que as legislações vêm definindo como um atendimento de qualidade.

Os professores de acordo com o Parecer 20/2009, o qual revisa as DCNEI,

(...) têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (BRASIL, 2009, p. 7).

Assim a especificidade de seu trabalho, também vai sendo construído em sua prática, através do contato direto da criança, conhecendo e respeitando suas singularidades e associando o trabalho educativo a assistência de suas necessidades básicas.

Com a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) fica definido o número de crianças por professor, a fim de que este possa dar uma maior atenção e uma tenha responsabilidade que esteja proporcional a quantidade de professores que atuam na sala com os pequenos.

Fica recomendado para o trabalho com as crianças que possui de zero a um ano, um agrupamento em torno de seis a oito crianças por professor; no que se refere às crianças de

dois a três anos, recomenda-se que cada professor se responsabilize por quinze crianças; e para as crianças de quatro a cinco anos o número sobe para vinte crianças por professor.

O Parecer 20/2009 aponta a necessidade de se desenvolver programas de formação continuada, o qual se torna um dos princípios fundamentais para que se melhore a qualidade na educação infantil, tendo esse direito garantido também pela LDB/96 (BRASIL, 1996) em seu Art.67 que define os sistemas de ensino enquanto promotores da valorização dos profissionais da educação garantindo “II - *aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (...) V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho*”. Além disto, o professor também precisa refletir sobre sua prática pedagógica de maneira que se possa melhorar, elaborar e aprimorar condições de aprendizagem e desenvolvimento para os pequenos.

Porém, entende-se que a educação infantil não depende apenas do trabalho desenvolvido pelo professor nas instituições escolares, pois estes compartilham da educação dos pequenos com seus familiares. Cabe aos profissionais da educação desenvolver um trabalho colaborativo com as famílias. Esse trabalho pode ser realizado no sentido de aproximá-las ao ambiente escolar, a fim de que colaborem e opinem sobre a educação das crianças, que envolva e respeite, as culturas e as religiões das famílias, trazendo para dentro da unidade escolar o contexto em que estão inseridas e se desenvolva um trabalho pedagógico capaz de englobar estas questões, enriquecendo as experiências das crianças.

Quanto ao papel do professor, o Parecer 09/2009 define que

(...) cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta. (BRASIL, 2009, p.15).

O Parecer também aponta para a necessidade de articulação da organização de tempos e espaços para que as crianças possam se expressar e explorar o imaginário através das brincadeiras, da linguagem, gestos, desenhos e demais formas artísticas que aprimorem o seu desenvolvimento.

No que se refere à políticas de financiamento, Faria (2005) coloca que ainda hoje a educação infantil não possui uma regulamentação de financiamento público o que dificulta o

que a Constituição de 88 (BRASIL, 1998) define como direito para as crianças, uma vez que “os artigos que lá aparecem não são autoaplicáveis. Necessitam não somente da sistematização de conteúdo, como propõe a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), como também da definição de fontes de recurso e criação de verba própria para o seu cumprimento”.

É preciso interromper com essas práticas que maqueiam as estatísticas e omitem a responsabilidade do Estado para com a educação infantil, pois a prioridade de ampliação de vagas e atendimento da demanda vem predominando em detrimento das demais necessidades reais requeridas.

Além disso, pontuamos a questão do Poder Judiciário interferir no atendimento das crianças menores de seis anos nas instituições de educação infantil, acrescentando mais alunos nas salas de aula, “desrespeitando os critérios da fila de espera e considerando a instituição uma substituta materna e não um direito à educação” (FARIA, 2005, p. 1030).

Esta problemática reflete algumas situações que impactam no cotidiano ‘da creche, uma vez que aumentar o contingente nas salas de aula, sem que a instituição tenha condições para atender a demanda, diminui ainda mais a qualidade do ensino, reforça a concepção assistencialista e ainda aponta para a realidade de que os professores têm que fazer “mágica” para dar conta da quantidade de crianças, pois dificilmente novos professores serão contratados. Outro aspecto se refere ao Poder Judiciário estar cumprindo a lei, pois ao ser procurado pela família em busca de atendimento para as crianças, este não pode negá-lo, pois é um direito da criança.

O problema, na verdade, se refere à questão de não haver r vaga para todas as crianças menores de três anos, de possuir filas enormes para matrícula nas creches, pois a educação infantil fica apenas nos discursos políticos, os quais não são efetivados na prática.

Como as instituições de educação infantil dependem da verba que vem do município, o qual não tem dado conta de oferecer atendimento em creches para todas as crianças, gera todo este desgaste e estresse para os professores que têm que atender as demandas e as definições que lhes são impostas sem considerar as reais condições em trabalham e no espaço físico das instituições.

Não deveria haver filas para que os pais pudessem matricular seus filhos, uma vez que a luta política na educação infantil é também para ter o direito ao atendimento.. A fila poderia existir por questões como mudar de escola ou por questões de comodidade e preferência, mas de forma que houvesse a vaga garantida na instituição. Por não ser essa a realidade dos

municípios brasileiros, o Promotor e demais representantes do Poder Judiciário têm que interferir na dinâmica escolar para que possa se efetivar o que é da criança por direito.

As políticas não são neutras e esbarram com a realidade, fazendo parecer que é apenas na realidade que presenciamos o problema, mas as questões que perpetuam a educação infantil vão além de colocar ou não a criança na instituição. Uma vez que a educação se apresenta como prioridade apenas no discurso, tendo em vista que a lei existe para resolver apenas uma dimensão do problema, mas não resolve o que desencadeou este problema. Se fizermos uma análise ampla do contexto social, veremos que não há vaga para todos.

As políticas públicas também colocam-se diante de questões polêmicas da realidade das instituições infantis, desde horário de funcionamento, quantidade de crianças atendidas por profissional, ações para o respeito à diversidade e regime colaborativo entre os profissionais da educação, mas não oferecem os subsídios necessários e nem apontam quanto será destinado em verbas para que estas questões se concretizem na realidade.

Um pequeno exemplo destas questões é o trabalho com a diversidade dentro das instituições de ensino, pois se não for oferecida formação adequada aos profissionais da educação, como poderão desenvolver um ensino de qualidade? E quando nos referimos a estes profissionais, deve ser levado em conta todos os profissionais e funcionários que têm o contato direto com a criança, para que trabalhem em sintonia, tendo os mesmos princípios educacionais para que se comece a pensar em uma educação para igualdade.

Importante levar em consideração a relação que se estabelece com a família, que também deve ser algo pensado desde o projeto político pedagógico da escola, lembrando ainda da necessidade de matérias para desenvolver o trabalho com as crianças e dentre inúmeros outros problemas que ainda não são levados em consideração ao se elaborar estes documentos para que as mudanças realmente se efetivem no cotidiano escolar.

No que se refere à formação de professores Mantovani (1999) aponta para a necessidade dos professores obterem conhecimentos sociológicos, a fim de compreenderem o contexto em que a criança está inserida, para a partir deste entendimento passar a vê-la enquanto sujeito histórico e ativo em sua realidade, observando as maneiras como ela constrói suas relações, como interage com as demais crianças, com os objetos que a cerca e preparar uma intervenção a partir da interação com a criança e seus familiares.

Por estes motivos o profissional de creche precisa ser formado para que se tenha conhecimento sobre sociedade e cultura, e que investigue também estas questões sobre a região em que atua.

Ao pensarmos nesta soma de fatores que o profissional de educação infantil tem que dar conta, se nota que existem grandes expectativas sobre sua postura, da mesma maneira que a secretaria de educação, a direção, os familiares e demais setores sociais envolvidos com a educação das crianças esperam muito e depositam uma grande responsabilidade sobre o trabalho deste profissional.

Por outro lado, Campos⁵ (1999) nos coloca que diante de um cenário educacional como o nosso, onde há o predomínio de professores leigos, com baixa escolaridade, é complicado exigir tantas competências a serem trabalhadas com as crianças, quanto o “conhecimento das fases de desenvolvimento das crianças e de sua realidade cultural e social de uma perspectiva profissional, sem que se garanta, como ponto de partida, um patamar mínimo de instrução” (CAMPOS, 1999, p. 136).

Porém a autora também acredita na necessidade de conhecer as características culturais, sociais, étnicas da realidade de suas crianças, mas quando se trata dos profissionais da creche, ela acredita que estamos distante de alcançar as condições necessárias de um perfil profissional que dê conta das especificidades da educação infantil, até mesmo porque enquanto não se superar esta fase transitória de formação (para se chegar o que estipula a LDB/96 (BRASIL, 1996), que todos os professores sejam formados em nível superior), fica complicado em visualizar mudanças significativas na educação infantil.

Concordamos com Cruz (1996) no que diz respeito à formação e as condições de trabalho em que os profissionais de educação são submetidos, uma vez que

(...) como o educador pode ter amor ao seu trabalho e nele se sentir a vontade, se recebe um salário tão baixo, não tem perspectivas profissionais, não conta com uma clara proposta pedagógica e um bom currículo, e não recebe acompanhamento competente e regular do seu trabalho? Como pode demonstrar carinho e dar a devida atenção às crianças tendo um tão grande numero delas sob a sua responsabilidade e jornadas de trabalho tão extenuantes? Como pode criar um ambiente estimulante sem o mínimo de recursos materiais para isso? Não é impossível, mas torna-se muito mais exigente, desgastante e injusto. Transferir para o educador toda a responsabilidade pela qualidade do atendimento à criança, descuidando das condições que ele precisa para realizar um bom trabalho, é simplesmente ingenuidade ou pode expressar má intenção. (CRUZ, 1996, p.88).

Estas questões estão mais do que presentes no debate da qualidade para a educação infantil, mas se estes assuntos são tão “gritantes” ao ponto da maioria dos pesquisadores

⁵ Importante destacar que a autora mostrou há 13 anos a preocupação com o cenário educacional da educação infantil, e mesmo depois destes anos ainda são preocupações que perpassam este nível de ensino que ainda não conta com um corpo docente formado em nível superior.

(CAMPOS, 1999; CRUZ,1996; FARIA, 2005; KRAMER,1994; KUHLMANN JR., 2000) trazerem a tona em seus discursos, já está mais do que na hora de se repensar as políticas públicas e delinear investimentos para que se possa dar um salto quantitativo na educação infantil.

Entende-se que aquilo que foi historicamente construído não se transforma do dia para a noite e que os debates sobre as concepções de criança, creche, currículo e propostas pedagógicas avançaram muito nos últimos anos. Porém, estamos muito distantes de mudar essa realidade. Também sabe-se que enquanto estiver construindo e delimitando uma educação infantil para o nosso país, ainda não teremos mudanças visíveis do sistema educacional.

No entanto, essas inquietações e questionamentos acerca do que vem se pensado para a educação infantil devem ser consideradas um importante processo para a construção de medidas que possam subir aos poucos longa escada de acesso a um nível melhor de qualidade para este nível de ensino.

De acordo com o que se tem pensado para o atendimento das crianças, acredita-se que a construção de uma pedagogia para infância seja um novo caminho a ser seguido, de forma que valorize as culturas infantis, sua criatividade seja potencializada e que se reconheça a família como parceira deste processo, a fim de que ambas instituições promovam relacionamentos que se ampliam para outros espaços pela atuação das crianças e dos profissionais.

Quando as creches são definidas como parte da educação básica, o nível de formação do professor muda, e uma nova concepção educativa é tida para o trabalho com os menores de três anos. Além de cuidar das crianças, o professor precisa educá-las através de uma formação específica em nível superior, de forma que suas experiências sejam ampliadas, e sejam articulados seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais no que se diz respeito ao desenvolvimento infantil.

Entretanto, definir a formação de professores em nível superior não é suficiente para dar conta das especificidades da educação infantil. Conforme afirma Cruz (1996) que a “escolaridade por si somente, não é um indício de preparação pra o trabalho com a educação infantil” (CRUZ, 1996, p.88).

Faz-se necessário que os cursos de Pedagogia preparem os futuros profissionais para o trabalho com a infância, de modo a oferecer conhecimentos próprios da área, para que os eles não se sintam “perdidos” e quando entrarem em contato com as instituições escolares, não

sejam capazes de reproduzir, por falta de conhecimentos, as práticas enraizadas, assistencialistas e/ou escolarizantes, as quais vêm sendo desenvolvidas nas creches públicas do nosso país.

Aponta-se a necessidade de tomar a criança como ponto de partida (KUHLMANN JR., 2000), preparando os profissionais para desenvolver trabalho com as famílias e tê-las como parceiras em seu trabalho, além de prepará-los para desenvolver um trabalho educativo que leve em conta à diversidade cultural do Brasil.

Estas questões não podem ser deixadas de lado, e é preciso que o profissional atente para elas quando estiver no mercado de trabalho, pois para que se promovam transformações no campo da educação infantil, faz-se necessário refletir para tentar pôr em prática esse trabalho educativo, ou pelo menos, começar a caminhar nesta direção.

Os profissionais precisam obter conhecimentos que englobe o debate destas questões, que situe o futuro profissional no trabalho que é desenvolvido nas creches, assim como dê base para que o professor não se sinta desorientado quando tiver que desenvolver um trabalho com os menores de seis anos, principalmente no que se refere as crianças da creche.

Pensando neste sentido, concordamos com que Faria (1995) que coloca a necessidade da profissionalização através de um itinerário formativo que contemple as seguintes sugestões:

- (...) - orientação madura e responsável da atividade educativa e didática para a idade infantil;
- preparação inicial de nível universitário completo, dirigida para a formação nos planos pessoal, cultural, pedagógico, psicológico e operativo;
- formação em serviço direcionada ao apoio para a solução de problemas específicos da atividade, para o aperfeiçoamento contínuo da profissionalização e para o crescimento pessoal;
- vida profissional levada em um ambiente de trabalho que permita relacionamentos válidos, que seja culturalmente estimulante, fundado na colaboração, destinado ao melhor desenvolvimento da própria escola e das suas relações com a sociedade. (FARIA, 1995, p. 100).

A autora afirma que seguindo estas orientações podemos pensar em uma formação totalmente inovadora que diz respeito a uma preparação para a educação da criança.

Em janeiro de 2009 foi instituído a Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica, a qual estabeleceu em colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a formação inicial e continuada dos professores para as redes públicas da educação básica.

Em seu art. 2 estabelece os princípios da Política, garantindo no item IV a qualidade dos cursos de formação a serem oferecidos nas modalidades presenciais e à distância; no item V garante a articulação entre a teoria e a prática durante o processo formativo; destacando no item VIII a importância da valorização profissional docente, considerando desde a sua jornada de trabalho até a garantia de condições dignas de trabalho.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), dentre outros objetivos, pretende promover a qualidade da educação pública; ampliar o número de docentes atuantes na educação básica; reforçar a formação continuada de forma que esteja relacionada com a prática profissional a fim de atender as características culturais, regionais e sociais da escola; além disso, visa ampliar as vagas nos cursos de licenciatura e de pedagogia das instituições públicas do ensino superior, prevendo também o oferecimento da formação continuada dos profissionais em instituições formativas públicas de educação, cultura e pesquisa.

O MEC lança em 2009 o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em consolidação com a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009, com a intenção de formar mais de 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados. Após algumas pesquisas, o MEC levantou a informação de que mais de 600 mil professores estão atuando nas redes públicas de ensino sem a formação adequada. Devido a estes dados há uma preocupação em oferecer uma formação em nível superior⁶, e para isso o Plano já conta com cerca de noventa instituições de ensino superior para ofertar cursos que serão oferecidos na modalidade presencial e a distância⁷.

Através deste Plano, os profissionais⁸ que não tiveram a oportunidade de se graduar nos cursos de licenciatura poderão realizá-la através da parceria com as instituições públicas de ensino superior, e os profissionais que já são formados, mas que atuam em uma área diferente da qual se formaram, poderão realizar a sua segunda licenciatura. Também incluirá os profissionais que estão em exercício fora de sua área de formação, no caso, os bacharéis que não possuem licenciatura e também precisam complementar seus estudos para que possam atuar enquanto docentes nas redes públicas da educação básica.

Os cursos oferecidos para a formação serão dispostos da seguinte maneira: cursos regulares de licenciatura na modalidade presencial; cursos regulares de licenciatura na

⁶ Graduação e licenciaturas para as diversas áreas do conhecimento.

⁷ Através da UAB- Universidade Aberta do Brasil.

⁸ Os profissionais que não possuem formação adequada à LDB/96.

modalidade à distância; cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura; cursos presenciais especiais de segunda licenciatura; cursos especiais de formação pedagógica (BRASIL, 2009).

Kramer (2011) ressalta a importância dos profissionais da educação reconhecerem a especificidade da infância, o que exige do profissional uma postura criativa e lúdica para realizar seu trabalho dentro das creches.

Para que isso se efetive, Moss (2011) aponta para um profissional da educação infantil que não atue enquanto técnico e que nem seja o substituto da mãe, nem tampouco o professor escolar.

A autora sugere que para trabalhar com as crianças de pouca idade precisa-se de um profissional que reflita constantemente sobre sua prática, que se proponha a ser um pesquisador de sua área para construir conhecimentos sobre estas crianças, e dele próprio. Além disso, o profissional pode amparar as relações e a cultura da criança, instituindo espaços e condições desafiadoras, questionando suas próprias representações de criança e sua compreensão de aprendizagem infantil, amparando a aprendizagem de todas as crianças, mas também aprendendo com elas.

Esta autora ainda acrescenta que para construir um profissional enquanto pesquisador e reflexivo são necessários alguns procedimentos de trabalho que enfatizem e possibilitem uma análise crítica constante da prática e de como os percebem e entendem as crianças.

Para Silva (2011),

(...) a creche constitui-se, ao mesmo tempo, em um espaço de reflexão e debate em torno de questões relacionadas tanto às condições de vida de um modo geral, quanto aos valores inerentes aos diversos elementos que compõe a prática profissional, cuja natureza- cuidar e educar crianças pequenas- faz com que todas tenham concepções prévias ao ingresso e/ou formação para o trabalho. (SILVA, 2011,p.208).

Entretanto, nos dias atuais, podemos caminhar para um novo entendimento de infância, que segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) e Sarmiento (2004), compreendem que as diferentes sociedades estão buscando um entendimento de criança como co-constutora de conhecimento, identidade, cultura e infância enquanto uma construção social, elaborada para e pelas crianças por meio de um conjunto ativamente negociado de relações sociais.

Com isto surgem novos entendimentos de Educação Infantil e, conseqüentemente, o desafio de sistematizar uma prática pedagógica que atenda as necessidades deste novo cenário educacional.

2.4. A educação infantil no contexto da pesquisa

Após realizar a discussão sobre as políticas públicas para a educação infantil em âmbito nacional, também serão abordadas as especificidades legais para a educação infantil municipal onde a pesquisa foi realizada.

O município

Localizado no interior do Estado de São Paulo, com uma população, segundo o IBGE (2010) em torno de 221.936 habitantes, que estão distribuídos em uma área de de 1.141 km², sendo considerada a 13.^a maior cidade do estado se levarmos em consideração o número de habitantes.

No que se refere ao setor educacional público destinado a educação infantil, a cidade conta com vinte e seis EMEIs (que atendem crianças acima de três anos); treze Creches (que atendem crianças de quatro meses a três anos) e quatro CEMEIs (que atendem crianças de quatro meses a cinco anos), totalizando quarenta e três instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal, que estão espalhadas pelos diversos bairros da cidade, atendendo a comunidade local e os bairros regionais mais próximos; sem contar com as instituições de caráter filantrópico, confessionais e de iniciativas privadas (que são muitas também).

A educação infantil municipal

O Sistema Municipal de Ensino do município pesquisado foi criado em maio de 2006 de acordo com a Lei nº 13.795, a qual compreende as Instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental que são mantidas pelo Poder Público Municipal, assim como as demais instituições de educação infantil que são mantidas por iniciativa privada, confessionais ou filantrópicas. Este sistema também é responsável em autorizar o funcionamento de tais instituições.

De acordo com a LBD/96 é responsabilidade de o município oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, afirmando que os “Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996, p.6), portanto, se espera que o município responda às definições da lei, atendendo o direito das crianças.

A valorização dos profissionais de educação e a oferta de uma educação com qualidade são princípios que, de acordo com a Lei nº 13.795/06 subsidiam as ações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A educação infantil é oferecida em creches, escolas e centros de ensino público e privados, que atendem crianças de quatro meses a cinco anos em período integral ou parcial, de acordo com a Resolução CME n.º004/06, as instituições de educação infantil são responsáveis pelo cuidado e educação das crianças de 0 a 5 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (PARECER CNE/CEB 22/1998 – DCNEI art. 3º inciso V); e tem como finalidade o desenvolvimento, conforme previsto no mesmo documento em seus artigos três e quatro, o desenvolvimento integral da criança, indissociando o cuidar do educar.

Em relação aos espaços e instalações da educação infantil, estes estarão de acordo com o projeto político pedagógico da escola, respeitando as necessidades conforme orientadas pelos Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil, a fim de oferecer condições adequadas de “localização, acesso com eliminação das barreiras arquitetônicas, segurança, salubridade, saneamento e higiene” (RESOLUÇÃO CME n.º004/06, capítulo V, artigo 15), já o que se refere aos espaços internos as instituições de educação infantil contemplarão, conforme previsto no art.15 da Resolução CME n.º004/06:

I - espaço para recepção;

II - salas para professores e para os serviços administrativo- pedagógicos e de apoio;

III - salas para atividades das crianças, com boa ventilação, iluminação, visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados;

IV - refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação;

V - instalações sanitárias completas, suficientes e próprias, quer para uso das crianças, quer para uso dos adultos;

VI - berçário, se for o caso, provido de berços individuais, de área livre para movimentação das crianças, de locais para amamentação e para higienização, com balcão e pia, e de espaço para o banho de sol das crianças;

VII - área coberta para atividades externas, compatível com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição.

VIII - espaço para repouso provido com colchonetes com piso lavável e quente quando a instituição oferecer tempo integral de atendimento para crianças maiores de 2 anos. (RESOLUÇÃO CME n.º004/06, cap.V, artigo 15).

Além de garantir espaços cobertos para as salas de aula, definindo 1,50m² por criança, nas instituições que atendem os menores de três anos, ainda prevê áreas verdes para as crianças desenvolverem atividades físicas e de lazer.

O Projeto Político Pedagógico

A Lei n.º 13.795/06 prevê em seu quarto artigo a elaboração do projeto político pedagógico periodicamente pelas instituições de ensino que abrangem os parâmetros da política municipal para a educação e realização um regimento escolar que deve ser aprovado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Da mesma maneira, a Resolução CME n.º004/06 garante a elaboração do projeto pedagógico pelas IEI, prevê práticas de educação e cuidado, observando em sua elaboração e execução o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas que considerem:

I – princípios éticos, políticos e estéticos, conforme Diretrizes Curriculares e Parâmetros de Qualidade em Educação Infantil - Volume I e II – 2006;

II - fundamentos norteadores; prática de cuidado e educação na perspectiva de integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança;

II - os fins e objetivos, organizando as atividades da criança de maneira intencional, promovendo a integração entre as diversas áreas de conhecimento.

III - a concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem; concebendo-a como um ser completo, total e indivisível;

IV - as características da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere; considerando a inclusão como direito das crianças com deficiência, elaborando estratégias, materiais e orientações específicas para essa população;

V - o regime de funcionamento; sem exceder o tempo que a criança passa com a família;

VI - o espaço físico, as instalações e os equipamentos, conforme os Padrões de Infraestrutura para o Espaço Físico destinado às Instituições de Educação Infantil, estabelecidos pelo MEC e a Lei de Acessibilidade - Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000;

VII - a relação de recursos humanos, especificando cargos e funções, habilitação (nível médio- modalidade Normal, preferencialmente nível superior – Pedagogia) e níveis de escolaridade; formação continuada dos profissionais;

VIII - os parâmetros de organização de grupos e relação professor /criança considerando:

a) 1 professor para 6 (seis) crianças de 0 a 1 ano;

b) 1 professor para 8 (oito) crianças de 1 a 2 anos;

c) 1 professor para 12 (doze) a 15 (quinze) crianças de 2 a 3 anos;

d) 1 professor para 20 (vinte) crianças de 3 a 4 anos;

e) 1 professor para 25 (vinte e cinco) crianças de 4 a 5 anos.

IX - os parâmetros de organização de grupos e relação professor / criança considerando, para os caso de agrupamento de idades mistas:

a) o grupo de 0 a 3 anos terá no máximo 15 crianças, devendo ser prevista ajuda em caso de concentração de crianças mais novas;

b) o grupo de 4 e 5 anos terá no máximo 20 crianças;

X - a organização do cotidiano de trabalho junto às crianças;

XI - a proposta de articulação da instituição com a família e com a comunidade;

XII - o processo de acompanhamento do desenvolvimento integral da criança;

XIII - o planejamento geral e a avaliação institucional;

XIV- a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. (RESOLUÇÃO CME n.º004/06, cap.VI, artigo 12).

Os Professores de Educação Infantil do Município

A formação mínima exigida para assumir o trabalho educação infantil para o trabalho no município onde o estudo foi realizado, se dá em normal de nível médio ou normal superior e ou licenciatura plena em pedagogia. A jornada de trabalho é distribuída em trinta horas semanais, sendo que vinte e cinco horas são de atividades com os alunos, e as demais cinco horas são previstas para trabalhos pedagógicos desenvolvidos individual ou coletivamente.

Em relação às atribuições da função do professor de educação infantil, está previsto o trabalho com crianças com crianças de zero a cinco anos em CEMEIs, tendo em vista a realização das seguintes atividades:

- *Acompanhar o desenvolvimento da criança tendo em vista seus direitos e suas necessidades próprias no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção, à afetividade, à convivência e ao acesso ao conhecimento pleno e sistematizado;*
- *Assegurar a organização e higienização do espaço físico para o pleno desenvolvimento das crianças e para o desenvolvimento das atividades;*
- *Participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar desenvolvido de acordo com as diretrizes e orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME);*
- *Participar da Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva (HTPC), do planejamento, dos momentos de avaliação discente e docente, de capacitação e formação profissional, bem como de atividades culturais e educativas extraclasse, quando for proposta da Unidade Escolar e/ou da Secretaria Municipal de Educação;*

- *Planejar e executar o plano de trabalho visando o desenvolvimento infantil, de acordo com cada faixa etária;*
- *Colaborar nas ações concernentes ao programa de integração escola/família/comunidade;*
- *Executar e manter em ordem a escrituração pertinente à vida escolar do aluno, à organização da escola e toda aquela referente à própria função;*
- *Executar outras tarefas no âmbito escolar a fim de garantir a qualidade do atendimento oferecido às crianças e à comunidade;*
- *Participar dos Conselhos e Instituições auxiliares da Unidade Escolar*⁹.

Alguns documentos oficiais do município garantem a valorização profissional enquanto essencial para a melhora da qualidade da educação infantil, dentre eles, o Decreto nº 75/ 2005 que aprova o código de ética do servidor público municipal dispõe em seu segundo capítulo e décimo segundo artigo enquanto dever do servidor em “*participar dos movimentos e estudos que se relacionem com a melhoria do exercício de suas funções tendo por escopo a realização do bem comum*” (DECRETO N.75/ 2005, CAP. II, ARTIGO XII).

Outro documento essencial neste aspecto é a Lei n. 13.889/06 que estrutura e organiza a educação pública municipal e institui o plano de carreira e remuneração para os profissionais de educação, dentre outras providencias, garante a valorização dos profissionais da educação e o aprimoramento da qualidade do ensino, oferecendo oportunidades e meios para o aperfeiçoamento profissionais do quadro docente do município.

Este documento ainda dispõe em seu art.5 que o Poder Executivo realizará a valorização dos profissionais da educação, a fim de incentivar e garantir a formação permanente dos profissionais; condições dignas de trabalho para os professores; realização periódica de concurso público; piso salarial; participação em eventos técnico-científicos; e progressão funcional dos funcionários com base nos títulos e na avaliação de desempenho dos mesmos.

E também dispõem em seu capítulo XIV, sobre a Capacitação do servidor, procedimentos para proporcionar os docentes municipais a sua atualização profissional, objetivando a melhora da qualidade do ensino, oferecendo em seu art.59 algumas possibilidades para que isso aconteça, e dentre elas está previsto a participação em “cursos, congressos, seminários, encontros, simpósios, palestras, fórum de debates, semanas de

⁹ Prefeitura Municipal de São Carlos, edital de processo seletivo para contratação de professor em caráter temporário, 2012. Disponível em: www.saocarlos.sp.gov.br/index.../concursos-e-processos-seletivos.ht...; Acessado em 23/03/2012.

estudos e outros similares organizados ou credenciados pela Administração” (LEI n. 13.889/06).

O processo de escolha de classes e/ou aulas ocorre a partir da classificação dos professores que seguem critérios de acordo com a titulação, publicações em eventos ou artigos e revistas; participação em cursos de duração de trinta horas e tempo efetivo de exercício. Isto significa que o professor precisa estar sempre estudando e participando de cursos e ou eventos para que some em sua pontuação no momento da atribuição, que será pontuado pelo gestor da escola, para definir a ordem dos docentes a escolha de classes e/ou aulas.

A formação mínima exigida para os municípios da região

Como já dito acima, a formação mínima para o trabalho neste município onde foi realizada a pesquisa é Normal, de nível médio, ou Normal Superior, ou Licenciatura plena em Pedagogia. Observa-se que no interior do Estado de São Paulo, a formação exigida para o atendimento dos menores de três anos não tem cobrado o nível superior para assumir o cargo.

Esta situação pode ser analisada ao realizarmos uma pesquisa nos editais de concursos de alguns municípios do interior do Estado, que colocam o ensino médio completo como pré-requisito para atuar em creches.

A falta de um profissional qualificado e formado para trabalhar com crianças reflete na qualidade do atendimento em que as estas estão recebendo. Observamos que alguns municípios contratam educadores de creches, agentes educacionais, dentre outras nomenclaturas utilizadas para se referir ao profissional que atua nesta instituição e que apenas possui o ensino médio completo.

Para uma melhor visualização e comparação da formação mínima exigida e da jornada de trabalho, o quadro abaixo demonstrará que são os profissionais que estão com as crianças de zero a três anos na educação infantil no interior do Estado de São Paulo.

Quadro 1: Formação mínima exigida para atuar em creche nos municípios ao redor de onde foi realizada a pesquisa.

| CIDADE | FUNÇÃO | FORMAÇÃO MÍNIMA | JORNADA DE TRABALHO |
|-------------------------------------|--|--|---------------------|
| Itirapina ¹⁰ | Professor de Educação Infantil (PEI) | a - habilitação para o Magistério em nível superior. b - comprovante de matrícula em curso de pedagogia para alunos do último ano. c - comprovante de 50% da carga horária cumprida, em curso de licenciatura plena em pedagogia, para estudantes das demais séries. | 24 horas semanais |
| Ibaté ¹¹ | Professor de educação básica I | Formação em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em Pedagogia com habilitação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Curso Normal Superior, ou Curso Normal ou equivalente, em nível médio. | 31 horas semanais |
| Araraquara ¹² | Agente educacional | Ensino Médio Completo. | 40 horas semanais |
| Descalvado ¹³ | Professor de educação básica I | Curso superior de pedagogia, licenciatura de graduação plena ou curso normal em nível médio ou superior. | 40 horas semanais |
| Ribeirão Preto ¹⁴ | Educador de Creche | O profissional para atuar na função de Educador de Creche deverá comprovar, pelo menos, a habilitação mínima para o Magistério (Curso Normal em nível médio), conforme art. 62 da LDB/96. | 29 horas semanais |
| Rio Claro ¹⁵ | Professor de Educação Básica I - PEB I | Formação em curso superior de graduação em licenciatura plena com habilitação específica em Pedagogia ou em curso Normal Superior, admitida como formação mínima em nível médio, na modalidade Normal. | 25 horas semanais |

É interessante ressaltar que os concursos da região apontam como leitura necessária para a prova sobre a legislação os seguintes documentos: Constituição Federal/ 88; a LDB/96; o Estatuto da Criança e do Adolescente; o RCNEI, que são comuns a todos os municípios, implicando que o professor que se efetive tenha conhecimentos sobre estas leis nacionais que implicam na atuação para a educação infantil.

¹⁰ Disponível em: <http://www.pciconcursos.com.br/noticias/itirapina-sp-reabre-inscricoes-da-selecao-001-2011>. Acessado em: 04/04/12.

¹¹ Disponível em: <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-ibate-sp-60-vagas>. Acessado em: 04/04/12.

¹² Disponível em: www.ibamsp-concursos.org.br/site/concursos/documento/2246. Acessado em: 05/04/12.

¹³ Disponível em: www.rboconcursos.com.br/documento.php?d=400. Acessado em: 05/04/12.

¹⁴ Disponível em: www.ribeiraopreto.sp.gov.br/dom/sdom/uploads/i73091123.pdf. Acessado em 05/04/12.

¹⁵ Disponível em: http://jcconcursos.uol.com.br/arquivos/pdf/Rio_Claro_Edital_7743.pdf. Acessado em 05/04/12.

CAPÍTULO III- EM BUSCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AS CEM LINGUAGENS DAS CRIANÇAS

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

Loris Malaguzzi

Este capítulo irá abordar algumas questões sobre a educação infantil, principalmente, no que se refere ao educar e ao cuidar, aos conhecimentos que são essenciais para o ensino das crianças menores de três anos, além de apresentar algumas abordagens da pedagogia da infância, dialogando com o que se tem pensado atualmente para trabalhar com as crianças na creche, que potencialidades precisam ser desenvolvidas e a necessidade de mudanças na postura profissional do docente que atua neste nível de ensino.

3.1. A educação infantil

A educação infantil é um nível de ensino que atende crianças de zero a cinco anos de idade, é parte integrante da Educação Básica, e vem sendo uma das áreas educacionais que tem sido objeto de preocupação de muitos pesquisadores.

A educação infantil está dividida entre creches e pré-escolas, na qual a primeira fica responsável por crianças de zero a três anos, e a segunda pelas crianças de quatro e cinco anos. Esta nova configuração se deu através da implementação da Lei nº 11.274 de 2006 (BRASIL, 2006) que torna obrigatória a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental, o qual passa ter duração de nove anos, e a educação infantil, conseqüentemente, fica responsável pelo atendimento das crianças de zero a cinco anos.

Este nível de ensino busca desenvolver atividades estimuladoras, as quais contribuam para o desenvolvimento, socialização e autonomia da criança, na qual o cuidar e o educar caminham juntos para que se promova um trabalho de qualidade com as crianças pequenas.

Por meio de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos, as crianças têm suas capacidades cognitivas, motoras, afetivas e linguísticas desenvolvidas, destacando-se este período essencial para as descobertas e para a inserção no espaço público. A educação infantil promove o primeiro contato para além do âmbito privado, no caso as famílias, para começar a viver em sociedade, na qual a criança terá oportunidade de interagir com demais de variadas idades, e com adultos que vão além de sua família e vizinhança.

As crianças são sujeitos históricos que pertencem a uma determinada família e a um grupo social, ou seja, são seres sociais (OLIVEIRA, 2010), que também vem sendo vistos pelos pesquisadores da área (CERISARA, 2004; FARIA, 2000; KRAMER, 1999; OLIVEIRA, 2010) como produtores de cultura, e nesse sentido, a educação infantil precisa reconhecê-las imersas neste contexto, para promover atividades que as valorizem, partilhem de experiências

positivas e que favoreçam a socialização de sua produção cultural entre si, com as famílias e com toda comunidade.

A necessidade de reconhecer na infância sua especificidade, no sentido de valorizar o que ela faz de melhor, ou seja, sua capacidade de criação, imaginação e fantasia, é apontada por Kramer (1999) como o que devemos compreender e conhecer no que diz respeito à forma como as crianças brincam, como se organizam, o que elas inventam, o que dizem, portanto, produzindo cultura. Somente a partir desta perspectiva que as instituições de educação infantil poderão pensar novas possibilidades para o desenvolvimento humano e social destas crianças.

Através de oportunidades de criação, as crianças reconstróem o mundo em que vivem e vão compreendendo os diferentes papéis sociais assumidos pelos adultos, sendo que para isso, o ambiente precisa ser estimulador e rico em oferta de brinquedos e matérias para que a criança possa explorar o mundo e se desenvolver.

O público infantil precisa entrar em contato com diversos materiais, como revistas, livros, jornais, água, areia, argila, texturas, tecidos, telas, cartazes, vídeos, lousa, brinquedos, etc., além de de diferentes ambientes a serem utilizados, tais como sala de aula, solário, parque de área, área externa, hortas, pátio coberto, sala de vídeo com mobílias e objetos que fiquem ao seu alcance, para que se promovam momentos interacionais, em diversos lugares e com diversas ferramentas que desenvolvem a exploração dos espaços e construir significados para as crianças.

Para isso, o professor pode se utilizar de diversas possibilidades de estímulos e planejar os momentos para que as crianças entrem em contato com esses ambientes, sendo que este pode organizar também os “cantinhos”, os grandes aliados para interação de pequenos grupos de crianças no mesmo espaço educacional. Assim, os pequenos podem circular entre estes espaços planejados e aproveitarem para interagir em atividades diferentes.

A educação infantil vai se constituindo como um espaço para desenvolver potencialidades nas crianças, ampliando suas relações sociais, conhecendo e cuidando do seu próprio corpo, ganhando autonomia para realizar atividades básicas sozinhas (como tomar banho, usar o banheiro, se trocar, calçar sapatos, se alimentar, escovar os dentes, dentre outras), aprendendo a se expressar de diversas formas, a explorar as diversas linguagens para a comunicação, estimulando, aguçando, aconchegando a criança, para que ela se sinta segura dentro da instituição para se desenvolver.

A família é o espaço privado da criança, é o primeiro contato com o mundo é realizado através dela, mas é o professor que será a primeira pessoa a inserir a criança no espaço

público (OLIVEIRA, 2010). É a instituição escolar que vai educar a criança, mas também sua família, e transformar tudo que nela aparecer em conteúdo pedagógico de reflexão a ser desenvolvido com as crianças e seus familiares. Desta forma, professor e familiares vão compartilhando e construindo, cooperativamente, reflexões sobre a educação formal e informal das crianças, dando limites, ensinando bons comportamentos, regras de convivência, e promovendo um diálogo sobre como fazer e como melhorar a aprendizagem delas.

3.2. Algumas contribuições da Pedagogia da Infância

Só vemos o que nossa mente nos permite conhecer.

(FARIA, 2004, p.65)

Ao pensar em uma pedagogia para a infância, precisamos dar importância, conforme afirma Faria (2004), ao que vemos e as experiências que vivemos, aos nossos sentimentos e a forma de conhecermos o mundo, para, então, olharmos por outras perspectivas e fazer este exercício a fim de perceber de que forma as criança realizam essas mesmas ações e buscar a construção de uma pedagogia que proporcione possibilidades da criança ser, fazer, sentir e pensar.

Talvez o olhar ao contrário e ver o mundo de ponta-cabeça possa nos aproximar da forma com as crianças se sentem. Talvez seja possível enxergar seu protagonismo, suas ações dentro do processo de uma educação emancipatória. (FARIA; FINCO, 2011, p. 5).

Outra fala que consideramos importante é de Cerisara (2004), quando afirma que a criança, desde muito pequenas, possuem uma história e fazem cultura. Para discorrermos sobre a pedagogia da infância precisamos pensar a criança enquanto protagonista.

Falar em pedagogia da infância é pensar em buscar por uma pedagogia comprometida com a infância, ou seja, precisamos nos preocupar não apenas no que fazer para nossas crianças, mas precisamos pensar em uma pedagogia construída com elas.

Concordamos com Faria (2004) quando aponta que é dever dos profissionais da educação fornecer desde cedo experiências que possam ser experimentadas junto com as crianças a fim de perceber novas formas de ver o futuro da educação infantil, ou seja, “repensar a relação entre a pedagogia da infância e o protagonismo infantil, em um projeto de

cumplicidade do adulto com as crianças, na construção de conhecimentos” (FARIA; FINCO, 2011, p. 6).

A autora se apoia no poema de Clarisse Lispector que diz “por pertencer, ter a vontade de dar o melhor de si” (apud FARIA, 2004, p. 68), ou seja, é necessário ao se ver enquanto profissionais comprometidos com o próprio trabalho, que se busque fazer o melhor para se tomar por esse pertencimento, e consentir desenvolver o próprio potencial, para a partir disto, poder elaborar uma proposta a fim de desenvolver o potencial nas crianças com as quais o professor trabalha.

Ao tomarmos como partida a criança enquanto sujeito de direitos, garantidos por leis e diretrizes nacionais que tem se preocupado em garantir o atendimento adequado em uma instituição educativa não apenas assistencial, mas promotora de educação e cuidado voltado para o desenvolvimento integral da criança, requer pensarmos os diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação infantil e o que se tem proposto para trabalhar com as crianças menores de cinco anos.

Faria (2005) tem apontado em suas obras, a necessidade do profissional da educação aprender a ouvir as crianças, pois para se desenvolver uma pedagogia com elas e para elas, partimos do pressuposto que elas têm fala, têm um papel social, têm direitos, produzem cultura, que se relacionam com as demais pessoas e que desta interação ela estabelece elementos para entender e representar o mundo, e vai construindo significados a partir da influência do meio em que vive (CERISARA, 2004).

Diante disto, como os profissionais de educação infantil percebem as crianças de 0 a 3 anos? Como trabalhar com as crianças a fim de potencializar o seu crescimento respeitando seus direitos fundamentais e sua criatividade? O que significa ser criança no Brasil? E no Estado de São Paulo? E no município? As questões não se calam, e não terminam, e são aqui colocadas como elementos de reflexão, mesmo elencando algumas para o texto deste trabalho. Muitas outras, porém, ficam gritando para serem postas em questionamento no sentido mais variado no que se refere às crianças e as infâncias. Mas, afinal, qual é a intenção de se propor tantas questões para pensar a educação infantil? A discussão aqui apresentada tem a preocupação de elencar elementos que possam contribuir com uma proposta pedagógica e com a construção de uma pedagogia destinada à infância, “uma pedagogia da diferença, da escuta, das relações” (FARIA; FINCO, 2011, p. 3).

Campos (1992) demonstra, na obra “Creches e Pré-Escolas no Brasil”, quantos são os investimentos destinados às crianças menores de cinco anos de idade, e aponta que as

famílias com renda mais baixa são as que possuem o maior número de crianças e também se tornou o grupo que são menos priorizados dentro das políticas sociais no Brasil (CAMPOS,1992).

Esta informação demonstra, também, que as indignações dos pesquisadores e profissionais da área têm questionado o âmbito da infância enquanto uma questão pública, o que nos ajuda a entender a grande expansão de estudos voltados para os pequenos, em estudos acadêmicos preocupados em realizar debates teóricos voltados para as crianças menores de cinco anos.

As DCNEI (BRASIL, 2010) colocam como definição de criança um sujeito histórico e “de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.12).

A concepção de criança que possuímos, portanto, é o que vai influenciar na proposta de práticas pedagógicas para o trabalho com elas. O que realmente acreditamos que a criança é capaz de fazer? Aqui é bom lembrar o que Assis (1998) diz sobre as crianças:

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:

*inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;

*tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;

* inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;

* encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (BRASIL,1998, p.6).

Diante de toda essa riqueza, ainda, presenciamos práticas reprodutoras, escolarizantes, institucionalizadoras, as quais insistem em desenvolver um trabalho com as crianças no sentido de “ discipliná-las a partir da exigência de silêncio, repetição e memorização, fazendo da infância um momento, não de experiências e de inventividade, mas de repetição e memorização de conteúdos sem nenhum significado” (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 28).

Pode-se concordar com Cerisara (2004), quando afirma que para ser professor de educação infantil, se faz necessário ter uma formação diferenciada e que contemple as

especificidades da educação infantil, ou seja, que difere da formação dos profissionais dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Requer-se, também, pensar a creche enquanto espaço de produção de conhecimento, de formação continuada para os profissionais observarem a criança, escutá-la e refletir sobre as experiências de aprendizagem que lhes estão sendo oferecidas .

Cerisara (2004) afirma ainda, que para elaborar uma Pedagogia da Educação Infantil, é preciso pensar em educação e não em ensino, isto é, a criança não precisa se embasar em aprendizagens de conteúdos disciplinares, e sim, em propostas que lhe sejam significativas para o seu crescimento e desenvolvimento enquanto pessoa. Precisa-se ver a criança da educação infantil e não tratá-la como crianças . O foco da educação infantil não “está nos processos ensino-aprendizagem e, sim, nas relações educativo-pedagógicas” (CERISARA, 2004, p.9).

Oliveira e Tebet (2010) afirmam que é a visão “autocêntrica” que atrapalha o trabalho do professor em perceber a criança enquanto ator social, que interage no meio em que vive, produz cultura e busca atrelar sentido as coisas a sua volta, maneira, esta, de ver o mundo da qual o adulto está ainda muito distante de perceber, e sendo assim, se reforça a necessidade de preservar-lhes a singularidade .

Acreditamos que para romper com estas maneiras de ver a criança, se faz necessário pensar atitudes de mudança, que conforme propõe Cerisara (2004), essa mudança precisa ser no sentido de reconhecer que não conhecemos as crianças e as suas formas de ser e criar, e que este conhecer as crianças, tendo um olhar voltado para o plural da infância se torna um grande desafio, e ao mesmo tempo uma ação primordial para a Pedagogia da Infância.

Uma grande tarefa posta para esse campo em construção se refere em dar visibilidade a uma criança “concreta, que difere de uma criança homogeneizada, em conhecer as especificidades das crianças e das infâncias das camadas populares, que pode ser pobre, negra, menino ou menina, com marcas regionais e dialetais e acabam sendo excluídas da história” (FARIA e FINCO, 2011, p. 8-9).

Para este entendimento da criança, estudos têm sido desenvolvidos na perspectiva da Sociologia da Infância, o qual visa “ construir uma ideia de crianças e de infâncias de maneira positiva, valorizando suas singularidades, linguagens, culturas e estéticas” (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p.44). Nesta perspectiva, a criança é colocada como protagonista, e o professor toma isso como partido para se pensar em um trabalho voltado

para sua infância, dando-lhes voz , prestando atenção nas informações oferecidas, a fim de dialogar com os sinais que elas estão emitindo.

Os conhecimentos que temos sobre a infância até agora, conforme nos coloca Quinteiro (2005), nos fornece elementos para entender as condições sociais das crianças no Brasil, saber mais sobre a história da infância (ou da sem infância) e de nossas crianças, fornecendo subsídios para pensar na constituição de culturas produzidas por elas, a partir da forma como compreendem o mundo e as possibilidades de criação a partir desta realidade em que elas vivem.

A partir da Sociologia da Infância e da Cultura da Infância que esperamos ter informações e conhecimentos para compreender que os pequenos produzem

(...) um tipo de cultura na relação com seus pares e com o mundo, que possibilita a construção simbólica de um conjunto de saberes sobre o mundo que a rodeia e que possui uma especificidade que a distingue do adulto. A criança representa e ressignifica seu contexto e as informações recebidas pelos adultos por meio das produções simbólicas do brincar e do desenho. Entendemos que as produções simbólicas são as maneiras pelas quais as crianças dão sentidos e significados as coisas. É a partir das vivências das crianças por meio do brincar, desenhar, inventar, construir que elas simbolizam e vão construindo sentidos próprios ao mundo em que vivem. Dessa forma, a cultura da infância não pode ser pensada no singular, trata-se na realidade de culturas da infância, no plural, já que são múltiplas as possibilidades de sentidos que podem ser atribuídos ao mundo. (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p.39).

Assim, as autoras colocam que a função essencial para pensar na educação dos menores de cinco anos deve se direcionar para que a infância seja experimentada e caracterizada pela invenção, pela brincadeira, pela fantasia, pelas ações pedagógicas voltadas para fazer as crianças potencializarem essas ações através do lúdico.

O que a Sociologia da Infância tem feito é contribuir com pontos centrais para se elaborar o que vem sendo chamado de Pedagogia da Infância (CERISARA, 2004), uma vez que é preciso legitimar a voz das crianças e considerá-las como arquitetas destas novas práticas pedagógicas.

Dentre os documentos elaborados pelo governo federal, os “Critérios para um atendimento em creches que respeita os direitos fundamentais das crianças”, elaboradas por Campos e Rosenberg em 2009, elegem alguns critérios que podem ser tomados como iniciais dentro das instituições de educação infantil no sentido de elaborar uma pedagogia voltada para as crianças.

Mas como realizar todas estas propostas inovadoras para a educação infantil dentro das reais condições ofertadas pelos municípios que oferecem esse nível de ensino? Kramer (1999) aponta a falta da valorização e da construção de espaços que estejam voltados para a arte, história e cultura; da mesma maneira em que enfatiza a falta de espaços sociais públicos pensados para as crianças. Isto significa que brinquedotecas, praças, parques (e estes também são essenciais dentro de uma creche ou instituições de educação infantil que atendam este público infantil), assim como é evidente a falta de espaços próprios dentro dos quais os adultos frequentam e que estejam destinados a criança, pois os museus, bibliotecas, hospitais, bancos e demais setores da sociedade nem sempre possuem uma área destinada a elas, . Quando muito, podemos encontrar uma parte ou um parque dentro de shoppings que têm algum atrativo infantil para os adultos deixarem suas crianças enquanto fazem suas compras.

Disto, resume-se a importância de garantir nas creches e pré-escolas espaços para que as crianças brinquem, criem, explorem, aprendam, pois este local é o que lhes constitui como espaço público, o qual também garante os seus direitos e atende a necessidade das famílias. E se essa instituição, feita para a criança não estiver destinada a colocá-la como prioridade e como protagonista, em que outro espaço da sociedade ela terá oportunidade de vivenciar tudo isso?

Mesmo diante de tantas dificuldades, além das precárias condições de trabalho, de um espaço físico que nem sempre é adequado para as crianças, sem contar com a desvalorização sofrida pelos profissionais que nela atuam, sua respectiva responsabilidade e a falta de reconhecimento como pessoas importantes para a formação das crianças, ainda preferimos acreditar no que Cerisara (2004) propõe, tendo em vista este cenário, uma vez que não estamos pensando que

(...) cruzemos os braços e esperemos que as determinações legais de repente, como num passe de mágica, sejam cumpridas. Não podemos nos dar a esse luxo porque as crianças estão lá nas instituições e não vão deixar de ser crianças para esperar que estejamos prontos para educá-las em nossas instituições. (CERISARA, 2004, p. 13).

Esperar. Qual o significado de esperar para as crianças? Conforme aponta Mistral (1938) o *esperar* é para o adulto, pois nesta faixa etária, sabemos esperar pelas coisas que precisamos, que buscamos e que lutamos, mas as crianças não esperam, elas não podem esperar. Esperar por professores que sejam bem formados, por espaços adequados para atendê-las, com políticas preocupadas em vê-las e assegurá-lhes o mínimo de “qualidade”.

Para as crianças “não podemos responder “amanhã”. O seu nome é “hoje” ”. (MINISTRAL, 1938, p. 46¹⁶ apud FARIA e FINCO, 2011, p.1).

Precisamos nos preocupar em direcionar nossos esforços para construir uma pedagogia da infância que garanta os direitos das crianças e o direito a melhores condições de atendimento dentro das instituições de educação infantil para todas elas, pois com já disse Faria (2007), independente de sua condição financeira destas crianças, da raça ou cor, do seu gênero, nacionalidade, com necessidades educativas especiais ou não, elas continuam sendo crianças e precisam ser respeitadas em sua singularidade.

Tendo em vista que vivemos em um país com uma ampla diversidade cultural e, portanto, a “ organização do espaço deve contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças atendendo as especificidades de cada demanda possibilitando identidade cultural e sentido de pertencimento” (FARIA, 2007, p. 70).

Acreditamos que as palavras de Mello (2004) são fundamentais para compreender que só realizaremos uma pedagogia da infância voltada para a valorização das culturas infantis a partir do momento em que proporcionarmos a elas oportunidades de crescimento cultural, para que ela vá internalizando e atribuindo sentido as experiências mais marcantes que vivenciou. Devemos considerar que para aumentar a

(...) quantidade e a qualidade do acesso da criança à cultura acumulada garantem a formação e o nível em que se dará a formação de sua inteligência e de sua personalidade. Quanto maior e mais diversificado for o acesso da criança à cultura, mais alto o nível de formação de sua inteligência e personalidade. (MELLO, 2004, p.70)

O que significa, portanto, que devemos proporcionar momentos diversificados com elementos da cultura, ou de culturas, que ajudem a criança a elaborar o conhecimento a partir de sua participação efetiva nesse processo de construção.

Ao atribuir significado ao que vai conhecendo, ela aumenta o seu repertório cultural e vai aprofundando em nível de complexidade os processos que nos formam enquanto participantes de uma determinada sociedade e de uma determinada cultura, nos construindo enquanto atores sociais neste processo.

Elencamos nas palavras de Finco (2010) a preocupação para exercitamos o olhar para as crianças e conseqüentemente refletirmos sobre o profissional que queremos ao lado delas, o que nos faz pensar na formação de professores para “ a emergência de novas pedagogias, que

¹⁶ MISTRAL, G. **Tala, poemas**. 9.ed. Buenos Aires: Losada, 1938.

promovam e recebam “ com bons olhos” a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, as perspectivas múltiplas e as especificidades espaciais e temporais” (FINCO, 2010, p.175).

Para finalizar, Faria (2011) defende que precisamos rever as formas como a educação tem sido trabalhada nesta idade, de forma a “ superar aquela educação reprodutora que didatiza o lúdico, patologiza a infância e reduz a educação ao ensino” (FARIA, 2011, p. xvi) para promover uma educação que valorize o convívio com as diferenças, que priorize as expressões infantis, que agregue as famílias nas creches e optando pelo brincar como um “favorecedor de descobertas” (FARIA, 2011).

3.3. Educar e cuidar

A concepção de cuidar das crianças neste estágio de vida caminhou ao lado da história das instituições de educação infantil, preservando a saúde e os cuidados físicos básicos para a sobrevivência fora das famílias. Com o passar do tempo foi se percebendo a necessidade de se realizar um trabalho educativo com as crianças que frequentavam estas instituições, exigindo dos profissionais posturas diferenciadas, e atitudes que integrassem o cuidar com o educar.

Quando se aponta a dimensão do cuidar, a primeira perspectiva que aparece se refere à realização de atividades que estejam preocupadas em preservar o sono, a higiene e a alimentação das crianças.

Entende-se que promover um ambiente acolhedor e seguro a elas é fundamental para que a Educação Infantil aconteça, mas a preocupação é que ele sempre esteja atrelado ao educar, pois no momento em que as crianças estão frequentando um ambiente público e convivendo com pessoas da sua mesma faixa etária, relações serão construídas e culturas serão produzidas (FARIA, 2000).

Ressalta-se a importância da contribuição teórica de Craidy (2011) que é “equivocado afirmar que só agora as creches e pré-escolas se transformaram em instituições educativas. Elas sempre foram educativas, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las” (CRAIDY, 2011, p. 61).

As DCNEI (BRASIL, 2009) apontam para a necessidade do professor de educação infantil ajudar a criança a adquirir autonomia para cuidar de si mesma, ação esta completamente educativa, que depende de um planejamento e uma organização por parte dele

e da instituição, a fim de preparar atividades que facilitem este processo. A criança vai aprender a cuidar de si mesma e desenvolver sua autonomia “se puder, vivenciar cuidados cotidianos de qualidade” (ORTIZ, 2007, p.12).

O educar está indissociado do cuidar, uma vez que ao fornecer elementos lúdicos, acolhendo a criança e garantindo-lhe um ambiente em que possam construir ações significativas, permitirão que elas se apropriem de aprendizagens que serão necessárias por toda a vida. Deste modo, a instituição de educação infantil como um todo precisa fornecer condições para as crianças explorarem os ambientes de maneiras diversas e ir adquirindo as formas culturais de agir e pensar¹⁷.

Para que isto aconteça, conforme afirma Rosemberg (1996), é necessário que haja na formação de professores uma preparação para lidar com o binômio educar e cuidar, pois sem a base na sua formação, como estes desenvolverão um trabalho coerente com que se espera para a educação infantil? A autora afirma ainda que “não é naturalmente que se aprende a educar e cuidar de crianças pequenas em grupo oferecendo-lhes um atendimento de qualidade” (ROSEMBERG, 1997, p.11).

As relações educativas na educação infantil precisam perpassar as funções de cuidar e educar, tendo em vista a higiene, a proteção, alimentação e ao acesso ao conhecimento sistematizado, mas se as relações precisam ser baseadas nesta indissociabilidade, por que os profissionais de educação não potencializam ações educativas durante as situações de cuidados com as crianças? Que concepções de criança vem permeado seu espaço de atendimento? Que atividades e que propostas curriculares vêm sendo desenvolvidas com as crianças de 0 a 3 anos?

Campos (1999), Kramer (1995) e Oliveira (2011) apontam que as creches do Brasil predominam um modelo de atendimento voltado para ações assistencialistas, no que se refere aos cuidados quanto à alimentação, a higiene e ao controle das crianças, como demonstra a maioria dos diagnósticos e dos estudos de caso realizados em creches brasileiras (BRASIL, 2006).

Ao contrário do que se pensam, as ações realizadas na creche possuem uma intencionalidade educativa e um planejamento pedagógico para programar atividades que serão desenvolvidas na rotina da creche e da pré-escola, onde a criança vai interagir, estabelecer relações a aprender a se respeitar, a respeitar o outro e ser respeitada. A partir do

¹⁷ O que requer do profissional uma atenção especial às necessidades das crianças e na forma com que se refere a elas, para que forneça exemplos educativos de cuidados pessoais e das formas de relação entre os grupos.

momento que o professor planeja suas ações e que profissionais formados são colocados nos ambientes das instituições de educação infantil, o caráter e a finalidade desta instituição se tornam educativas, nos quais os professores cuidam educando e educam cuidando.

Pode-se fazer dos questionamentos de Cerisara (2004) nossos próprios questionamentos no que se refere à especificidade da educação infantil, uma vez que neste âmbito ainda presenciamos a separação do cuidar e do educar, o que precisa de fato ser questionado, ou seja,

(...) O que significar cuidar? Até onde vai a educação e o cuidado? Onde começa um e outro? *Será que educar já não contempla o cuidar?* Se o cuidado faz parte da vida humana e é constitutivo de todas as relações entre seres humanos, será que é necessário utilizá-lo na Educação Infantil? Que benefícios e que prejuízos à expressão “educar e cuidar de forma indissociável” têm trazido para o trabalho com as crianças? (CERISARA, 2004, p. 12 e 13, grifo nosso).

O grande panorama de discussões na educação infantil está pautado no binômio educar e cuidar, o que comprova que ainda não se tem determinado as concepções para se desenvolver um trabalho na educação infantil. Acreditamos em Cerisara (1999) quando afirma que as instituições de educação infantil e as relações construídas com as escolas e com as famílias, possibilita a visualização de que se defendeu, e ainda hoje, presenciamos um papel pedagógico para estas instituições no sentido da

(...) valorização das atividades ligadas ao ensino de alguma coisa, à transmissão de conhecimentos, muitas vezes reproduzindo ou antecipando as práticas condenadas pelas próprias escolas de ensino fundamental em que são valorizadas as atividades dirigidas, consideradas como pedagógicas. Essa interpretação reducionista do pedagógico acabou por trazer para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas. *Essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada*, uma vez que ela depende dos adultos para sobre viver e também pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil. (CERISARA, 1999, p. 16, grifo nosso).

Essa não definição dá espaço para atuações que ora se colocam enquanto uma preparação para o ensino fundamental, que busca desenvolver atividades que tenham a finalidade de escolarizar os pequenos para que cheguem preparados e, muitas vezes, até alfabetizados para o ensino fundamental. Por outro lado, percebemos as posturas assistências

e rotineiras, que não se preocupam com o desenvolvimento cognitivo das crianças, optando por ações “mais fáceis” para realizar com elas, durante a rotina imposta das creches.

Devido a isso percebemos ações mecanizadas de cuidado sem se preocupar com o desenvolvimento da autonomia da criança, deixando ela “livre” nos espaços, com interferências no que diz respeito à preservação da saúde e da integridade física da criança.

Os documentos mais recentes, como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), dentre outros apontam a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na educação infantil.

De acordo com os RCNEI (BRASIL, 1998c) educar significa

(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998c, p. 23).

E o cuidar também é definido pelo documento da seguinte maneira:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998c, p. 24).

Nestas perspectivas o RCNEI (BRASIL, 1998) demonstra a necessidade de se integrar ações educativas com as de cuidado, considerando-as como parte integrante da educação infantil, sem hierarquizar nem delinear diferenças entre os profissionais da creche e os da educação infantil.

O discurso oficial atual tem se pautado em torno da qualidade, demonstrando que as ações educativas e de cuidado devem estar voltadas para construir um contexto condizente com o que vem sendo apontado como qualidade para a educação infantil, respeitando a criança e os seus direitos e promovendo uma proposta pedagógica que leve em consideração as questões ambientais, culturais e da diversidade como um todo, as quais devem subsidiar o trabalho diário com as crianças.

De acordo com Craidy e Kaercher (2001), as ações planejadas pelo professor precisam estar contextualizadas com a proposta pedagógica da instituição infantil, a qual deve permear pelo planejamento a intenção de se desenvolver a identidade e a autonomia das crianças. A intencionalidade no cuidado que vai promover ações educativas voltadas para a formação de “quem sou eu”, “como me relaciono com o meu próprio corpo”, a fim de se promover a identidade e a autonomia da criança.

O docente, ao buscar por uma formação social e pessoal, com atitudes planejadas para o acolhimento desta criança, pode participar efetivamente dos momentos de cuidado, que faça a criança compreender e construir significados sobre as ações que são desenvolvidas. O estabelecimento de vínculos também é importante para a relação entre o educador e a criança, no sentido em que ela não se sinta invasiva, e sim confortável diante do toque do professor em momentos de banho, alimentação e sono, que estes momentos seja prazerosos.

O cuidar e o educar estão associados às situações de alimentação, banho, troca de fraldas e demais ações realizadas pelo professor na creche. As crianças estão aprendendo tudo o que acontece dentro da instituição, então, tudo o que acontece nela vira conteúdos de ensino.

Para exemplificar essa situação podemos tomar como um elemento inicial a refeição dentro da creche, apontando alguns conteúdos de ensino presentes neste momento, tais como: aprender a segurar diferentes talheres; aprender o que significa uma situação de refeição dentro de nossa cultura; aprender a sentar-se à mesa; aprender sobre os alimentos que está ingerindo e a importância deles para o bom funcionamento de seu organismo; aprender texturas, cheiros e sabores, enfim, uma série de elementos os quais podem ser abordados durante a alimentação.

Porém, o que percebemos é que eles estão desconexos dentro da creche, pois, em nossa cultura, o sentar-se à mesa para uma refeição significa um momento de trocas com o outro, de conversas, de estar junto, e na creche ela precisa ficar quieta, sentada, sem fazer barulho, sem mexer na comida. Ou seja, este exemplo demonstra ainda mais a necessidade de

se planejar este momento dentro da rotina, e tomar a alimentação como uma intencionalidade de ensino dentro do planejamento do professor.

Rosemberg (1990) coloca que é por meio da alimentação que se pode trabalhar as noções de quantidade, tamanho, textura, forma, além de poder ressaltar a questão da transformação dos alimentos através das receitas, e ajudar trabalhar os cinco sentidos, e nas sensações que os alimentos proporcionam (pegar, cheirar, olhar, sentir o sabor, temperaturas dos alimentos, etc.).

A autora também aponta a necessidade dos professores não chantagearem as crianças usando como forma de controle do comportamento, uma vez que se percebe que os professores buscam punir as crianças ameaçando deixar sem sobremesa ou sem suco, para que as crianças fiquem quietas, e o fato de ficar gritando com elas são atitudes que prejudicam o momento da alimentação das crianças.

Outro aspecto que vem atrelado ao cuidar é o brincar, termos, que conforme diz Kishimoto (1993), precisam andar sempre juntos pois quando a criança brinca ela está aprendendo a ser social, a fazer amizade, aprende sobre o seu próprio corpo, expande movimentos, explora os sentidos, entra em situações imaginárias e simbólicas.

A autora aponta que até os dois anos a criança aprende diferentes maneiras de lidar com a mesma situação, de sentar, de dançar, de dar de comer e a criança começa a imitar essas ações que ela observa na sociedade, sendo este, o primeiro processo de evolução dentro da brincadeira. A partir da três anos, ela começa a associar o fato de dar de comer a função de uma mãe e/ou de sua professora, que realizam esta atividade com ela, passando para além do imitar a representar um papel social.

Essas mudanças significam a forma que a criança perceberá o mundo, demonstrando de que maneira ela reconhece os papéis que ela pode/quer assumir (se ela quer representar a mãe dela, a mãe de um colega ou de uma história ou de um desenho, etc), sendo que ela discrimina, segundo a autora, um papel exercido por um adulto na sociedade, depois entra no faz-de-conta, que a ajudará resolver conflitos, a se socializar e não fica apenas mais na imitação. Concorda-se com o RCNEI (BRASIL, 1998) quando este afirma que educar significa “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens” (BRASIL, 1998c, p. 23).

3.4. Conhecimentos essenciais para o ensino dos pequenos

A educação infantil no Brasil, conforme foi apontado no capítulo anterior, conta com algumas políticas, que no passar dos anos, foram se aprimorando para dar conta das necessidades para o atendimento das crianças menores de cinco anos.

Nos dias atuais, podemos contar com dois grandes documentos, que apesar das limitações e de alguns direcionamentos muitas vezes escolarizantes, e até mesmo ultrapassados (uma vez que a educação infantil no Referencial está considerando as crianças até seis anos de idade, e depois da implementação do ensino fundamental de nove anos, a educação infantil atende crianças com até cinco anos), são os que regem este nível de ensino no país, e são os documentos que podem orientar o professor em seu trabalho. Estes são o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, que foi elaborado em 1998, a fim de auxiliar o professor na prática de seu trabalho educativo cotidiano junto às crianças pequenas; e as DCNEI, que foram elaboradas em 1999, possuem caráter mandatório e obrigatório para reger a educação infantil nas creches e pré-escolas.

O Referencial aponta alguns conteúdos a serem trabalhados com as crianças de zero a seis anos, mas nesta discussão será dado maior enfoque aos conteúdos para as crianças de zero a três anos.

Ressalta-se que para o processo de aprendizagem infantil é necessário relacionar novos conteúdos com os conhecimentos já existentes, usando de recursos variados para promover diferentes aprendizagens, vivenciando experiências que contemplem as ferramentas estabelecidas para cada faixa etária, como norteadores da proposta de trabalho do professor, pois “ é importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos” (BRASIL, 1998c, p. 48).

Os conteúdos estão contemplados no RCNEI (BRASIL, 1998c) da seguinte maneira: conteúdos conceituais; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. Os conteúdos conceituais abrangem a construção de conceitos referentes aos símbolos, imagens, princípios que atribuam sentido à realidade; já os conteúdos procedimentais referem-se ao modo de fazer, relacionados aos caminhos que a criança possa percorrer para chegar a uma determinada ação, envolvendo a tomada de decisões; e os conteúdos atitudinais se referem aos valores, normas e atitudes, desde a relação entre as pessoas, até as seleções de demais conhecimentos a serem articulados para a aprendizagem da criança.

Os conteúdos também são organizados por blocos e, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998c), essa organização

(...) visa a contemplar as dimensões essenciais de cada eixo e situar os diferentes conteúdos dentro de um contexto organizador que explicita suas especificidades por um lado e aponta para a sua “origem” por outro. Por exemplo, é importante que o professor saiba, ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também, a fala, a escuta, e a escrita; ou, quando organiza uma atividade de percurso, que está trabalhando tanto a percepção do espaço, como o equilíbrio e a coordenação da criança. Esses conhecimentos ajudam o professor a dirigir sua ação de forma mais consciente, ampliando as suas possibilidades de trabalho. (BRASIL, 1998c, p.53).

E, além disso, também propõe a integração dos conteúdos como instrumentos para analisar e compreender a realidade educacional, afirmando que todo material utilizado precisa ser relacionado entre si.

O RNCEI (BRASIL, 1998b), em seu segundo volume, contempla experiências que favoreçam a construção da identidade da criança, para que ela aprenda a viver em sociedade, a se relacionar com as pessoas, e ganhar autoconfiança para se desenvolver. Nesse sentido o documento aponta alguns conteúdos para desenvolver a “Formação Pessoal e Social” com as crianças de zero a três anos:

- Comunicação e expressão de seus desejos, desgostos, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas.
- Reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz.
- Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação.
- Iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário.
- Realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance para que adquira maior independência.
- Interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos.
- Participação em brincadeiras de “esconder e achar” e em brincadeiras de imitação.
- Escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar.
- Participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro.
- Respeito às regras simples de convívio social.
- Higiene das mãos com ajuda.
- Expressão e manifestação de desconforto relativo à presença de urina e fezes nas fraldas.
- Interesse em desprender-se das fraldas e utilizar o penico e o vaso sanitário.
- Interesse em experimentar novos alimentos e comer sem ajuda.
- Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo. (BRASIL, 1998b, p.29).

Além de elencar os conteúdos, o RNCEI (BRASIL, 1998b) aponta também orientações didáticas para que fornecer suporte ao trabalho do professor, a fim de atingir os conteúdos propostos através do trabalho da autoestima; da escolha; do faz-de-conta; da interação; imagem; cuidados e segurança. Também fornece orientações gerais para o professor organizar ambientes, organizar o tempo, os momentos de cuidado com a alimentação, banho, trocas de fraldas, tratamento dos dentes e horas de sono, propondo atividades e sugestões que possam contribuir com seu trabalho na creche.

É válido destacar que os documentos legais têm um caráter prescritivo, descrevendo formas de como trabalhar com a criança, sendo necessário que o professor, quando se utilizar destes documentos, posicione-se criticamente sobre eles e reflita sobre o que é interessante utilizar em seu trabalho, de forma que esteja contextualizado com sua realidade educacional.

O terceiro volume do RCNEI (BRASIL, 1998a) refere-se ao “Conhecimento de Mundo”, a fim de que se proporcionem elementos para que o profissional relacione as diferentes linguagens e objetos de conhecimento, com os aspectos culturais, o que favorece a expressão e a comunicação da criança, propicia a interação com o outro, com a cultura e com os conhecimentos construídos, abordando instrumentos que serão essenciais para o desenvolvimento infantil.

Para isso, o documento elenca alguns conteúdos sobre os eixos Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, Matemática, os quais serão apresentados abaixo para o trabalho com crianças de zero a três anos.

Os conteúdos relacionados ao Movimento estão divididos entre a expressividade e o equilíbrio e coordenação. Para expressividade os conteúdos apontados são “*reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros; expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral*” (BRASIL, 1998, a, p.30). E para equilíbrio e coordenação, os conteúdos estão colocados englobando a “*exploração de diferentes posturas corporais (...); ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço (...); aperfeiçoamento dos gestos (...) por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas*” (BRASIL, 1998a, p.35).

Em relação ao Movimento, Faria e Salles (2007) dizem que a criança vai se apropriando dos gestos e das atividades relacionadas ao movimento na creche, percebendo as posturas culturalmente dadas pela instituição e o meio em que vive, e que lhe dará suporte

para elaborar suas ações e para demonstrar seus sentimentos através dos movimentos aprendidos.

O professor necessita estar atento para organizar o espaço e tempo para desenvolver atividades que favoreçam o desenvolvimento da motricidade da criança, enriquecendo as suas experiências. É através dos movimentos que a criança interage com as demais pessoas, conhece mais sobre si mesma, explora o ambiente que a cerca, e aprende muito mais se tiver oportunidades para se movimentar. Neste sentido, destaca-se a importância de deixar os bebês mais tempo fora do berço, para que tenham um grande espaço para explorar e se desenvolver.

Se colocarmos os bebês no chão eles poderão exercitar movimentos mais amplos, poderão provocar deslocamentos de seu corpo, aprendendo também a se reconhecer enquanto um organismo independente dos outros. O bebê poderá se dirigir, engatinhando, pra outras crianças ou outras coisas que lhe interessam, poderá trocar coisas e amiguinhos. Dizemos que ele está explorando seu ambiente, conhecendo as coisas, aprendendo as características de certos objetos, experimentando. (ROSEMBERG, 1990, p. 28).

O professor pode planejar momentos em que as atividades da criança estejam voltadas para desenvolver sua linguagem corporal e para que ela se movimente e possa experimentar diversas situações..

Em seguida, o RCNEI (BRASIL, 1998a) apresenta os conteúdos para o eixo da Música, que também estão divididos entre o fazer musical e a apreciação musical. Para o fazer musical, coloca-se

- a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio;
- a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;
- a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo. (BRASIL, 1998a, p.58).

E para a apreciação musical, é sugerido como conteúdo a “*escuta de obras musicais variadas; participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais*” (BRASIL, 1998a, p 63).

A linguagem musical precisa ser desenvolvida com as crianças, desde muito pequenas para que se ampliem suas vivencias culturais. Faria e Salles (2007) colocam a importância de

se trabalhar com a linguagem musical para acalmar os bebês, o que ajuda com que eles durmam com maior facilidade, e para os maiores mostrar as diversidades culturais existentes em nossa sociedade, trabalhando com as crianças as cantigas folclóricas, relacionando com o movimento através das danças de roda, ressaltando artistas e a cultura local de sua região. Podem ser despertadas nas crianças as sensibilidades sonora e musical, pois elas também são “capazes de criar ritmos, músicas, produzir sons diversos” (FARIA e SALLES, 2007, p. 81).

Para Artes Visuais, o RCNEI (BRASIL, 1998a) contempla o fazer artístico e a apreciação enquanto subitens para os conteúdos de trabalho. O primeiro sugere como conteúdos a

- Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.
- Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas.
- Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes.
- Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo. (BRASIL, 1998a, p. 97).

E o segundo, aborda a “*observação e identificação de imagens diversas*” (BRASIL, 1998a, p. 103).

A linguagem plástica e visual é destacada pelas autoras Faria e Salles (2007) como o meios em que as crianças vão apresentar o mundo da cultura infantil, expressando a forma como compreendem as experiências vividas, o mundo adulto, e os conhecimentos dos símbolos que já ganharam sentido em suas vidas. Assim, para que a produção das crianças evolua, é importante que o professor ofereça sempre suportes artísticos, históricos e culturais, trabalhando com a literatura infantil, e com ferramentas variadas para aumentar o poder de percepção das crianças em relação ao seu próprio mundo e ao mundo adulto, o que enriquecerá seu processo de produção cultural.

O quarto eixo do RCNEI (BRASIL, 1998a) é sobre a Linguagem oral e escrita e aponta como sugestões de conteúdos:

- Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.

- Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.(BRASIL, 1998a, p.133).

Para o desenvolvimento da linguagem oral, se faz necessário que o professor sempre estimule a fala das crianças, e que fale corretamente com elas, sem usar falas infantilizadas, e com o português mais próximo do correto, para que a criança, ao se apropriar da língua portuguesa, aprenda a estrutura linguística correta. Desde o nascimento até os seis anos, a criança passará por uma fase importante que é a aquisição da linguagem..

O professor pode proporcionar situações que as crianças sintam necessidade de se utilizar da linguagem escrita, sendo

(...) fundamental que os(as) professores(as) que atuam nessa etapa educacional organizem seu trabalho de forma a favorecer, intencionalmente, a apropriação, e o desenvolvimento dessa linguagem pelas crianças, ampliando suas possibilidades de interação com os sujeitos da cultura e construindo sua subjetividade. (FARIA; SALLES, 2007, p. 64).

Da mesma maneira, a instituição de educação infantil precisa ser um ambiente letrado, a fim de estimular as crianças a interagirem com a linguagem, com os símbolos e com a função social da escrita, pois organizando os espaços, elas podem ter contato com livros, revistas, de modo que sempre estejam ao seu acesso. A instituição também precisa contar com uma biblioteca, para que o professor possa diversificar o material trabalhado com as crianças.

Natureza e Sociedade são os itens que se compõem como quinto eixo do documento, e para o trabalho,, estas temáticas devem ser inseridas e integrado na rotina dos pequenos, de forma que o RCNEI (BRASIL, 1998a) não separa em blocos de conteúdos, porém sugerem alguns pontos que podem ser incorporados ao cotidiano da creche, tais como a “*participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais (...); exploração de diferentes objetos, de suas propriedades (...); contato com pequenos animais e plantas; conhecimento do próprio corpo (...).*” (BRASIL, 1998a, p. 177).

Em relação aos conhecimentos relacionados à natureza e sociedade, há muitas questões que podem ser trabalhadas, tantas que o RCNEI (BRASIL, 1998a) nem sugere

blocos de conteúdos, mas é importante que o professor saiba que é dentro deste eixo em que ele vai propor situações para ampliar as possibilidades de autonomia das crianças, o que não é necessário realmente centrar em acúmulo de conteúdos, mas sim que a criança elabore conceitos que lhes sejam significativos para a vida.

Para concluir esta parte, retoma-se a ideia de que a criança necessita entrar em contato com objetos diversos, experimentar diferentes sensações, ampliar seus conhecimentos em relação aos seus cinco sentidos, e como

(...) as crianças são, desde pequenas, muito curiosas e mostram-se avidas por conhecer e compreender esse mundo, é importante lhes oferecer também a oportunidades de explorarem diversos tipos de objetos e de fenômenos, seres e materiais da natureza. Assim o professor pode chamar a atenção das crianças para o barulho do vento, o canto dos pássaros, para o cheiro das flores e a textura das folhas; sugerir que coloquem as mãos na água para sentir sua temperatura; pedir que experimentem sabores diversos, sentido o seu gosto. (FARIA; SALLES, 2007, p. 90).

Ao se envolver na busca e na descoberta de novos conhecimentos, elas se apropriam de posturas investigativas, descobrem novos modos de vida, entendem sua cultura, e aguçam sua curiosidade para aprender sempre mais.

O último eixo do Referencial é o da Matemática, que tem como sugestão de conteúdos o trabalho com a

- Utilização da contagem oral, de noções de quantidade, de tempo e de espaço em jogos, brincadeiras e músicas junto com o professor e nos diversos contextos nos quais as crianças reconheçam essa utilização como necessária.
- Manipulação e exploração de objetos e brinquedos, em situações organizadas de forma a existirem quantidades individuais suficientes para que cada criança possa descobrir as características e propriedades principais e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar etc. (BRASIL, 1998a, p.217).

Em relação à aprendizagem da matemática, a criança precisa saber como elemento essencial, qual é a função social do uso da matemática, o motivo pelo qual ela precisa aprender, e como se apropriar deste conhecimento que é tão importante para o dia a dia.

Para isso o professor pode utilizar de experiências rotineiras para começar com as crianças pequenas o uso da matemática, de modo que elas aprendam dividir, subtrair e somar em situações práticas dentro do cotidiano escolar, e não apenas memorizar números, e realizar

atividades isoladas em xerox ou papéis mimeografados que não possuem o menor sentido para ela. Ao se apropriar deste conhecimento, com situações que ela vivencia, o aprendizado será consequente.

Faria e Salles (2007) apontam que as ações desenvolvidas com as crianças dependem de um planejamento por parte do professor capaz de envolver posturas, atitudes, estratégias e ações que estejam voltadas para a aprendizagem infantil, usando elementos simples com os quais este público já tem o contato, que muitas vezes já faz o uso da matemática, porém não o percebe, e o professor precisa mediar essas ações interferindo e ajudando a criança a construir estes significados.

Apesar de não ter o caráter mandatório, possuir muitas limitações, ter um caráter um tanto quanto escolarizantes e, conforme Faria (2000), estar destinado as crianças das classes mais favorecidas, o RCNEI (BRASIL, 1998) é o único documento nacional que orienta o trabalho dos professores de educação infantil.

Em 1999, foi instituída as DCNEI (BRASIL, 1999) que deveriam nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecendo também em seu artigo segundo que constituíssem a doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos para nortear as instituições de educação infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

O documento preocupa-se com a elaboração de um currículo para educação infantil que contemple práticas que articulem “experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 13) e que perpassem o desenvolvimento integral da criança com menos de cinco anos de idade.

Para isso, propõe-se alguns eixos para as práticas pedagógicas da educação infantil, destacando as interações e as brincadeiras como fundamentais para esse nível de ensino. Aponta que as propostas pedagógicas devem considerar a diversidade, as crianças indígenas e as infâncias do campo, de modo que assegure o trabalho coletivo e a organização de matérias capazes de englobar a construção de um trabalho atento as mais diferentes aprendizagens.

Nota-se que estes documentos não têm dado conta das especificidades da educação infantil, pois mesmo que sugiram eixos de trabalho para com os pequenos, não oferecem conteúdos específicos para a rotina da creche. Eles apontam elementos gerais para que o professor desenvolva o seu trabalho, mas não enfoca conteúdos que gerem a mudança de comportamento das crianças.

Os conteúdos e os eixos norteadores oferecem uma base para o professor pensar o seu trabalho, mas a conversa sobre o tema, a explicação dos conteúdos, a construção de conceitos sobre comportamentos que a criança precisa aprender ficam a cargo do professor.

O que estamos apontando como conteúdos não são atividades que as crianças necessitam cumprir, mas aquelas que se referem à construção de conceitos sobre a higienização, sobre o cuidado com os brinquedos e com o espaço físico da instituição, pensando em um educar para mudar comportamentos. Estes fazem parte de saberes específicos que os professores necessitam dominar, além de dialogar com os conteúdos gerais e mostrar que em tudo há uma finalidade, com o objetivo da criança aprender uma determinada ação, tanto referente a ela, como ao outro.

Faria (2011) afirma que para efetivarmos os direitos das crianças, no tocante ao atendimento na educação infantil, um professor que esteja comprometido com o conhecimento, para buscar cumprir o difícil papel de se realizar uma educação

(...) não espontaneísta, não improvisada, com conteúdo, embora não escolar, centrada na criança e na experiência infantil que proporciona a construção de todas as dimensões humanas com ênfase naquelas que geralmente não são praticadas no ensino fundamental: o lúdico, o artístico e o imaginário (FARIA, 2011, p. xiii).

Acredita-se que o educador precisa ser parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento, e desta forma, pode-se concordar com Oliveira (2010) quando aponta que a função do professor

(...) é a de ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e assim, lhe permita estruturar seu pensamento. Ao responder a criança, ampliando, redefinindo e esclarecendo seus comentários, confusões e ações, o professor alimenta o pensamento infantil, propondo-lhe questões que a ajudem a consolidar as ideias que já possui e a construir hipóteses. (OLIVEIRA, 2010, p. 207).

As crianças de 0 a 3 anos, ao frequentar as instituições de educação infantil, necessitam ter garantido momentos em que ela possa brincar, aprender, socializar e contar com um ambiente acolhedor, com propostas de trabalho que incorporem toda a ludicidade necessária para essa faixa etária, de forma que possam encontrar professores bem pagos e com uma formação específica para desenvolver um trabalho que condiz com o esperado para a

infância, promovendo um espaço para a infância, tendo nela um ambiente rico de todos os tipos de aprendizagem que são necessários para a formação humana.

E conforme acrescenta Faria (2011) a formação de professores necessita de um ingrediente essencial para o trabalho com as crianças: a arte, para que assim, os profissionais se soltem mais, resgatem sua dimensão do brincar e se construa um “repertório inovador para uma pedagogia de processo (e não de resultado), como se espera de uma pedagogia da infância de 0 a 10 anos” (FARIA, 2011, p. xiv).

O educador, segundo Faria e Dias (2007), ao pensar seu trabalho o profissional reflete sobre a sua visão da sociedade, do ser humano, da criança, do desenvolvimento, do cuidado e da educação, a fim de que se possa ter coerência entre o que ele se propõe a trabalhar e o que realmente realiza nas ações cotidianas. Ter clareza sobre as finalidades e objetivos que se quer conquistar com seus alunos, de forma a organizar o seu trabalho atingindo os objetivos propostos, aproveitando o tempo e espaço da instituição escolar.

Neste sentido, também cabe destacar o que Alves (2002) ressalta sobre

(...) a tarefa do professor: mostrar a frutinha. Comê-las diante dos olhos dos alunos. Provocar a fome. Erotizar os olhos, fazê-los babar de desejo. Acordar a inteligência adormecida. Aí a cabeça fica grávida: engordar com ideias. E quando a cabeça engravida não há nada que segure o corpo”. (ALVES, 2002, p. 207).

O professor pode provocar e questionar as crianças, pensando em potencializar a sua criatividade e semear o conhecimento para que as aprendizagens lhes tornem significativas.

Ele pode ajudar a criança a construir sentidos sobre suas ações e deve estar comprometido com o seu trabalho na tarefa de cuidar e educar, sem priorizar uma ou outra ação. Ambas precisam estar atreladas tanto à fala como às ações do professor, e que estas, possam potencializar as atividades rotineiras da creche e dar significados para as crianças.

Percebe-se, assim, que a educação infantil é um campo consolidado, dinâmico e dialético, o qual possui várias perspectivas e vários desdobramentos. Apesar de ser um campo consolidado, a educação infantil está em constante movimento, pois a diversidade de caminhos a serem seguidos faz com que haja várias mudanças neste nível de ensino. Assim, a educação infantil demonstra a riqueza de possibilidades de trabalho e grande diversidade que podem ser contempladas na atuação dos profissionais que trabalham com os menores de cinco anos.

CAPÍTULO IV- CONHECENDO A PESQUISA

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor não importa o que. (FREIRE, 1996).

Neste capítulo serão apresentados os caminhos escolhidos e percorridos para o desenvolvimento deste trabalho, abordando como foi realizada a pesquisa de campo, quais foram os participantes selecionados, o local escolhido para a coleta de dados e os procedimentos de coleta e análises de dados. Juntamente com as contribuições da literatura, busca-se articular as concepções que guiaram as escolhas metodológicas, a fim de atingir os objetivos da pesquisa.

4.1. O propósito da pesquisa.

Diante do que foi apresentado na introdução sobre a escolha do tema da pesquisa, tem-se a seguinte questão orientadora: *Como se configuram os saberes docentes de professoras iniciantes para atuar em creches?*.

Em relação ao objetivo geral da pesquisa, a intenção foi de investigar que saberes o professor tem para trabalhar em creches. Definiram-se, também, os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar as concepções manifestas dos professores de creches acerca das funções de educar e cuidar, o papel da creche, como percebem a criança de zero a três anos, a contribuição e a importância da proposta pedagógica, os conhecimentos essenciais para o ensino nesta faixa etária; além de mapear os saberes destes profissionais; suas fontes de aprendizagens e os ambientes que as favorecem; e, por fim, identificar e analisar os saberes docentes para a prática com crianças de zero a três anos.

4.2. A natureza da pesquisa

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo foi uma pesquisa descritiva analítica, de natureza qualitativa. A escolha deste tipo de pesquisa se deu pela possibilidade de análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, tentando

compreender o sentido dos atos e das decisões dos indivíduos no meio em que vivem e, desta maneira, trabalhar com descrições, comparações e interpretações.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa fornece elementos para obtenção de dados descritivos, que podem ser obtidos a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada, de forma que o enfoque se dê mais no processo do que no produto, retratando e analisando a perspectiva dos participantes.

Assim, a diversidade e flexibilidade possibilitadas por este tipo de análise contribuirão para o desenvolvimento do projeto de forma que todos os objetivos sejam alcançados, para, posteriormente, serem analisados e concluídos, compreendendo o problema citado.

A pesquisa qualitativa valoriza os aspectos particulares dos fenômenos. Acredita-se que exista uma dinâmica entre o mundo real e o sujeito, analisando os significados que os indivíduos dão às suas ações, a complexidade da vida humana, visando compreender o sentido dos atos e das decisões destes sujeitos no meio em que vivem.

Ao pensar sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características básicas:

- a) *A pesquisa qualitativa tem o espaço natural como origem de dados e o pesquisador como sua principal ferramenta, sendo que o pesquisador tem que estar em contato direto e prolongado com a situação, e o meio investigado através do trabalho de campo;*
- b) *As informações adquiridas são descritivas, pois o material coletado contém uma diversidade muito grande em descrições de pessoas, situações etc;*
- c) *A atenção com o processo de desenvolvimento da pesquisa é maior do que com o produto final dela, sendo que o essencial ao estudar um problema é de identificar como ele revela-se nas atividades e nas interações do dia-a-dia;*
- d) *A apreciação dos elementos investigados busca a adotar um procedimento indutivo porque as hipóteses coletadas no começo dos estudos não são as principais preocupações dos pesquisadores, pois a busca dos dados se dá num processo de baixo para cima, consolidando as abstrações;*
- e) *O significado é o ponto principal de preocupação dos pesquisadores e é interessante verificarem como os informantes lidam com as questões que estão sendo focalizadas. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.47-51).*

De acordo com esses autores, o objetivo de se investigar qualitativamente está no sentido de entender como são construídas as experiências humanas, de modo a perceber como ocorre o processo de construção de significados para as pessoas e descrever no que consiste e como é elaborada esta ação..

No caso da pesquisa, queremos investigar como as professoras de educação infantil constroem suas práticas pedagógicas e que conhecimentos são necessários a serem aprendidos por elas para trabalhar com as crianças de zero a três anos.

4.3. Os procedimentos metodológicos

A pesquisa em campo foi realizada nos meses de agosto a dezembro de 2011, contando com a observação e entrevistas semiestruturadas (Anexos 1, 2 e 3) com as professoras que atuam em creches, da Rede Municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

As participantes foram três professoras de três diferentes Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), selecionadas a partir dos seguintes critérios: 1) ser formada em um curso de Pedagogia; 2) ser efetivo no CEMEI da cidade onde será realizada a pesquisa; 3) ser iniciante na educação infantil com no máximo cinco anos de profissão.

Ao selecionar professores em construção inicial de carreira na educação infantil e ter no máximo cinco anos de experiência, se deve ao sistema de atribuição de aulas e sede aos professores concursados na Rede Municipal, uma vez que quando ingressa, o profissional ainda não possui uma sede fixa, se dispondo das necessidades da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, órgãos que atribuirão aulas a estes professores para substituir as salas de direção, licenças maternidade, dentre outros. Neste sentido, o professor vivencia no início da carreira a experiência em escolas diferentes e em fases diferentes, para depois, partir para atribuição de sede escolar, na qual permanecerá ao menos que peça por remoção.

Esta escolha se deve também ao fato de um professor iniciante se deparar com situações diversas no início da carreira, vivenciando o trabalho com profissionais que também estão ingressando agora e com aqueles que já estão na prefeitura há muito tempo.

Esse contato influencia a prática em sala de aula, por estas professoras já possuem um exercício enraizado e crenças que interferem diretamente em seu trabalho diário, passando para o professor novas condutas repetitivas, rotineiras e automáticas. Estas situações impactam na aprendizagem da docência para um professor no início de carreira.

Inicialmente, tinham sido selecionadas três professoras de um mesmo CEMEI, sendo uma de cada fase correspondente com a intenção da pesquisa. Porém, duas delas desistiram de participar, uma vez que estavam em período probatório e tinham um medo consequente de se expor e de se comprometer de alguma forma.

A dificuldade maior em encontrar novas participantes foi em relação à autorização da gestora da unidade em permitir a entrada de um pesquisador para observar a prática de suas professoras e, conseqüentemente, perceber o cotidiano escolar da unidade; posteriormente, a dificuldade foi dentre as gestoras que deram abertura a pesquisa, encontrar uma professora iniciante que estivesse trabalhando em creches. Outro contratempo foi encontrar professoras com menos de cinco anos de experiência, mas que estivessem atendendo às fases que o trabalho se propôs a pesquisar, ou seja, uma iniciante trabalhando com a fase I, outra que estivesse na fase II e mais uma professora efetiva e em início de carreira que estivesse trabalhando com as crianças da fase III.

Após um período de grande dificuldade para localizar estas professoras, realizamos a pesquisa em três instituições diferentes, mas pertencentes a mesma Rede Municipal, sendo uma localizada no centro da cidade, outra em um bairro bem localizado e outra mais periférica.

Conforme a autorização do comitê de ética e da Secretaria Municipal de Educação do município, juntamente com a aceitação das CEMEIs e das professoras em participar da pesquisa, foram selecionadas uma professora por CEMEI de três bairros distintos, sendo que em cada instituição foi entrevistada uma professora que se compõe da seguinte forma: na CEMEI mais próxima do centro da cidade (que chamaremos de CEMEI 1) entrevistamos uma professora da fase I (trabalho com o berçário, com crianças de quatro meses a um ano); em outra CEMEI (que chamaremos de CEMEI 2), não tão próxima do centro, entrevistamos uma professora da fase II (com crianças de um para dois anos); e a outra instituição localizada em um bairro bem distante do centro (que chamaremos de CEMEI 3) entrevistamos a professora da fase III (com crianças de dois para três anos). Perpassando, assim, a atuação profissional de zero a três anos, período este que a pesquisa se propõe a investigar.

Ao realizar a observação em unidades da mesma Rede, porém localizadas em espaços diferentes na cidade, se pode perceber uma grande diferenças entre as instituições de educação infantil, no que se referem a recursos humanos, materiais e físicos.

O que foi perceptível, em um primeiro momento, foi o tempo de existência do CEMEI, pois uma foi construída em 1984, a outra em 1985, a qual por muitos anos apenas atendeu crianças com mais de três anos e só a partir de 2011 foi ampliada para atender as crianças na creche; e a terceira unidade pesquisada foi inaugurada em 2001, o que gera uma diferença em relação aos recursos citados acima.

Os instrumentos de dados

A pesquisa fez uso de um roteiro de entrevista semiestruturada (Anexos 1, 2 e 3) com as professoras iniciantes que atendam aos critérios de seleção dos participantes; também realizamos observação da prática pedagógica de professoras de creche e utilizamos de análise documental.

O uso da observação participante em pesquisas qualitativas permite que o pesquisador fique próximo à realidade a ser investigada. Lüdke e André (1986) apontam que a observação fornece vantagens para pesquisa e que este método é um dos mais usados para se realizar analisar a área educacional.

Neste sentido, as autoras destacam que, para o observador, este método fornece uma aproximação maior do ponto de vista do sujeito investigado e que, através das experiências diárias observadas, pode-se compreender o sentido que os participantes atribuem à realidade ao seu redor e os seus próprios atos.

Dentro das variações no método de observação, a que mais se enquadra para a realização desta pesquisa é a do observador como participante. Segundo Lüdke e André (1986), este observador exerce um papel na qual a sua identificação e os objetivos de sua pesquisa são manifestados aos sujeitos desde o início da investigação, conseguindo desta forma, se aproximar de dados mais variados de acordo com a colaboração do grupo.

Para que se desenvolva um estudo detalhado sobre o que está sendo observado, é necessário registrar as notas de campo de forma minuciosa e descritiva uma vez, que segundo Bogdan e Biklen (1994), nas pesquisas onde a observação é participante, todas as informações coletadas são notas de campo e fundamentais para relatar o percurso da pessoa investigada, de forma a registrar tudo aquilo que o pesquisador vê, ouve, experiência e reflete posteriormente sobre estes dados coletados. Também chamado de diário de campo, este instrumento se torna importante para registrar as observações de campo no que diz respeito ao interesse da pesquisa.

De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados e acontece numa relação de interação entre quem pergunta e quem responde. Esse tipo de técnica recolhe os dados desejados e permite, também, o aprofundamento de temas levantados por outras técnicas de coleta de informações antes mais superficiais; além de conseguir correções, esclarecimentos e adaptações eficazes na obtenção de dados.

“O entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). O pesquisador também deve seguir um roteiro para a sua realização.

Desta forma, a entrevista semiestruturada pode ser entendida como um dos principais meios para se coletar dados. Nesta, se utilizam questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses sobre a pesquisa, oferecendo interrogativas como resultado de novas hipóteses que surgem, conforme as respostas do entrevistado vão sendo recebidas.

Realizamos uma entrevista com cada professora a fim de investigá-las sobre as questões referentes às fontes de aprendizagem do docente e dos ambientes que o favorecem, sobre a base do conhecimento e às concepções manifestas das professoras diante de sua atuação na creche, e sobre questões da prática pedagógica (ANEXOS 1, 2 e 3).

Neste trabalho também foi utilizada a análise documental, a qual segundo Lüdke e André (1986) é muito importante para a abordagem de dados qualitativos, porque complementa as informações obtidas por outras técnicas e descobre novos aspectos de um tema.

Os documentos são aqueles materiais escritos que podem ser utilizados como fonte de informação, tais como: leis, regulamentos, normas, cartas, pareceres, diários pessoais, jornais, revistas, estatísticas, arquivos escolares, entre outros.

Durante a pesquisa analisamos os seguintes documentos: regimes internos da educação municipal; a legislação municipal para a educação; estatuto do servidor; Projeto Político Pedagógico; plano de carreira e remuneração para os profissionais da educação do município; regulamentações municipais sobre o credenciamento e atendimento de escolas municipais de educação infantil; diretrizes para autorização de funcionamento e supervisão de instituições de educação infantil no sistema municipal de ensino; dentre outros documentos que contribuíram para o entendimento e análise do contexto da pesquisa.

De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma fonte rica e estável, são fontes naturais de informações. Deles, o pesquisador pode retirar afirmações e declarações, investindo tempo e atenção para solucionar e analisar os mais relevantes.

4.4. Os procedimentos de coleta e análise dos dados

Como dito anteriormente, os docentes, ao ingressarem na Rede Municipal de Educação onde a pesquisa foi realizada, ficam por um período de dois anos lotados na

Secretaria Municipal de Educação e Cultura desenvolvendo atividades docentes, tais como substituição de licença maternidade, afastamentos; substituindo os docentes que estão em cargos de confiança e atuando em projetos desenvolvidos pela Secretaria (LEI Nº 13.889/86), devido a esse fato as professoras ficam circulando pelos CEMEIs, sofrendo diversas influências e conhecendo outras realidades educacionais.

A pesquisa preocupou-se em selecionar professoras iniciantes que estão aprendendo a docência na educação infantil para saber como elas vão se constituindo neste processo diante do cenário imposto pelo município.

Outro aspecto que é importante a ressaltar foi a escolha por CEMEIs e não creches nem EMEIs, devido ao fato das professoras iniciantes na creche terem o contato com as professoras da EMEI, e vivenciar outras experiências na aprendizagem docente.

Partiu-se do pressuposto que há certa hierarquização dentro das IEI em relação aos docentes das creches e pré-escolas, até mesmo porque nas creches, a rotina, as atividades desenvolvidas e o recesso escolar são diferentes, e o que acaba por acontecer é que quando as duas estão na mesma instituição percebe-se que as professoras que trabalham na creche são vistas, de acordo com a cultura popular, como “crecheiras, pajens, babás e tias” e as da EMEI são vistas como professoras. Mesmo também sendo chamadas de “tias” nota-se que há uma visão mais educacional por parte da comunidade escolar das professoras que ficam com as crianças de quatro a cinco anos.

Devido a estes fatores, houve certa dificuldade em localizar professoras iniciantes que trabalhassem em creches dentro de uma CEMEI e que fossem formadas em Pedagogia, sendo que conseguimos realizar a pesquisa com a professora da fase II apenas (que trabalhava em uma CEMEI) as outras da fase I e III trabalhavam em IEI que eram apenas creches, ou seja, não tinham o convívio com as professoras de crianças de quatro e cinco anos.

A pesquisa contou com a entrevista semiestruturada, observação participante, utilizando um diário de campo para que as anotações de observação, e análise de documentos da instituição e do município, desde diários de classe até o Estatuto da Educação do município pesquisado.

Importante comentar que durante as observações e entrevistas procurava-se não influenciar e não induzir as respostas. As entrevistas foram feitas nos últimos dias de observação, sendo que a pesquisa de campo foi feita num período de um mês em cada fase, distribuídos em um pouco mais de 15 visitas, para acompanhar a rotina, as experiências, os dilemas e propostas bem sucedidas realizadas pelas professoras nesse tempo.

Foi identificado, durante as observações, que as professoras comentavam ou respondiam perguntas que ainda seriam feitas na entrevista, por meio de comentários e atitudes diárias. Isto que permitiu uma análise posterior com a fala das mesmas na entrevista, a fim de perceber a distância ou aproximação do que é dito e do que é realizado com os pequenos.

O grande desafio enquanto professora de educação infantil, portanto, foi de inserção em um contexto de pesquisa que é o mesmo ambiente de trabalho, pois como observadora participante, ao mesmo tempo modifica e é modificado pelo contexto sob observação (MINAYO, 2004).

Análise e discussão dos dados

Como detalhado acima, a pesquisa foi realizada em três CEMEIs de um município no interior de São Paulo, sendo que cada escola foi escolhida conforme o perfil do corpo docente, uma vez que o sujeito de interesse desta pesquisa são professoras iniciantes¹⁸ que trabalham com crianças de 0 a 3 anos e que são efetivas na rede deste município. Abaixo, estão caracterizadas cada CEMEI e descrevemos a situação de trabalho das respectivas professoras envolvidas na pesquisa.

CEMEI I – 1º caso

A professora da fase I trabalhava na CEMEI 1, que contava com as salas da fase I, II e III, nas quais a distribuição de crianças por adulto ocorre da seguinte forma (orientação geral para a rede municipal de ensino): na fase I, cada professor é responsável por seis crianças, podendo ter uma criança a mais por adulto (o mesmo é válido para as demais fases); na fase II, cada professor é responsável por oito crianças, e na fase III, são quinze crianças por adulto. Além de contar com uma criança a mais por adulto, em cada fase há casos de matrículas de crianças que são encaminhadas por ordem judicial, podendo a quantidade variar um pouco mais conforme esses encaminhamentos.

A CEMEI 1 conta com uma sala para a fase I (que contém um banheiro próprio), na qual são realizadas as atividades e também são os dormitórios, três salas para fase II e duas

¹⁸ Entendemos como professor iniciante ou em início de carreira o profissional que tem de 1 a 5 anos de experiência conforme nos coloca Huberman (1992) e Tardif (2011).

para fase III, as quais podem variar conforme a demanda da instituição em cada ano e também conta com dois banheiros, um para fase II e outro para fase III. Possui uma sala para os professores; sala de TV; sala de reuniões; cozinha; despensa; dois banheiros para funcionários (um feminino e outro masculino); refeitório; uma parte externa descoberta, com árvores, com brinquedos e caixas de areia e horta; um solário cimentado; lavanderia; secretaria e área de serviço.

No que se refere à clientela atendida, a maioria dos alunos não moram no bairro em que está localizada a unidade, as crianças frequentam a creche por ser próxima do trabalho dos seus responsáveis. O bairro é residencial e há uma grande variedade de comércio existente ao redor da escola, o qual é composto por pequenos e médios comerciantes, sendo este bem diversificado com: padarias, farmácias, posto de gasolina, papelarias, lojas de material para construção, floricultura, supermercados, etc.

De acordo com a caracterização da clientela declarada no Projeto Político Pedagógico da escola, os pais ou responsáveis que trabalham têm a frequência de seus filhos garantida em período integral, “já os pais ou responsáveis que não trabalham tem a frequência de seus filhos garantida em meio período, preservando assim o direito da criança a educação” (Projeto Político Pedagógico da CEMEI 1, 2009, p.13).

Conforme a última atualização do PPP da escola, que aconteceu em 2009, a instituição atende atualmente por volta de oitenta crianças, na idade de quatro meses a três anos de idade.

Ainda seguindo as afirmações do PPP do CEMEI 1 há um parágrafo declarando que a instituição é um espaço onde o cuidar e o educar estão interligados a fim de promover a socialização, a interação e o desenvolvimento infantil.

O PPP da escola também contém informações dizendo que as atividades realizadas estão de acordo com os objetivos colocados pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

A professora entrevistada tem 25 anos, é graduada em Pedagogia pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) desde 2008 e atualmente faz graduação em Imagem e Som nesta mesma universidade, associada com o mestrado em Educação na linha de Educação, Cultura e Subjetividade também nesta mesma instituição. Não tem experiências anteriores com a faixa etária que trabalha e possui dois anos e dez meses de experiência profissional, sendo que anteriormente atuou em uma fase III e fase II, e este ano foi o seu primeiro contato com os bebês da fase I.

A professora pesquisada divide a sala com outra colega, também em início de carreira, porém com mais experiência com a fase I; a sala possui quinze crianças, sendo que dez frequentam o período integral, duas frequentam o período da manhã e três o período da tarde. Como a pesquisa foi realizada no período da tarde, as professoras trabalhavam com um total de treze bebês na idade de oito meses a um ano e sete meses.

A rotina do berçário, no período da tarde, era composta da seguinte forma: das 12h00min às 13h00min ocorria o período de sono das crianças do período integral; às 13h00min, a entrada das crianças do período da tarde; às 13h15min, mamadeiras; às 13h30min, troca de fraldas; às 14h00min, atividades; às 15h00min, jantar; entre 15h30min e 16h30min, trocas de fraldas/ horário livre; às 16h30min saída das crianças do período integral; e entre às 17h30min às 18h00min saída das crianças do período da tarde.¹⁹

A sala da fase I é grande e bem arejada, conta com um banheiro só para o berçário e têm muitos brinquedos (dos quais as professoras separaram em caixas), além de cinco berços, três cadeirões, sete velotróis, uma televisão, um vídeo, um aparelho de som, uma bola suíça, uma mesinha de madeira com quatro cadeirinhas de madeira, uma mesinha de plástico com quatro cadeirinhas de brinquedo de plástico (para bebês), três estantes de aço, um tatame, balanço de madeira, espelho, bebedouro de água, ventiladores de parede, cortinas nas janelas, casinha de brinquedo de plástico (para bebês); dois cavalinhos de brinquedo de plástico (tipo balanço), prateleira de madeira fixada na parede, cercadinho de madeira para impedir a passagem das crianças para o banheiro e para o corredor do CEMEI.

CEMEI 2 – 2º caso

A professora da fase II trabalhava na CEMEI 2, o qual está localizado na região norte da cidade pesquisada, e conta com um espaço que contém uma sala para diretoria, dois almoxarifados, um banheiro para os professores, um amplo pátio, um banheiro feminino e outro masculino, uma cozinha, dispensa, área de serviço, banheiro de funcionários, dez salas de aula, sala de vídeo, parque de areia, solário e duas varandas.

No que se refere à clientela atendida, a maioria das crianças moram perto da escola, mas por oferecer período integral àquelas da creche, a unidade recebe um público de vários bairros ao redor, sendo alguns bem distantes, devido a maior parte dos responsáveis

¹⁹ A professora da fase I trabalhava no período das 12h30min às 17h30min, portanto a pesquisa se atentou para as atividades ocorridas durante este período.

precisarem da vaga por trabalhar fora de casa. Menciona-se também que a lista para demanda é muito grande e muitas crianças da região próxima à escola estão na lista de espera aguardando uma vaga.

O PPP da instituição está desatualizado, sendo que a última versão deste documento esta datada no ano de 2006. Neste período, a escola era apenas EMEI, pois não atendia às crianças menores de três anos, e no ano passado (em 2010) foi ampliada e reformada para oferecer o atendimento em creche. Porém, estas mudanças, assim como a ampliação do corpo docente e da quantidade de crianças atendidas não estão registradas no documento.

Ao consultar e conversar com a diretora sobre a desatualização do PPP a mesma afirmou que devido à formatação do computador a última atualização, que era de 2010, também se perdeu e reconheceu a necessidade de se reelaborar este documento; o que quer dizer que as professoras que atualmente trabalhavam na instituição não haviam participado da elaboração deste projeto, uma vez que quando chegaram à escola o PPP já estava pronto e desde então não tinha sido ainda atualizado.

De acordo com a última atualização do PPP, a instituição atendia cerca de cento e noventa e quatro crianças na idade de quatro a cinco anos. O documento não apresenta a concepção de cuidar e educar da instituição, da mesma maneira que deixa de fornecer várias informações sobre a instituição.

A professora da fase II possui 26 anos, concluiu o magistério pelo CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), em 2005, e tem licenciatura em Pedagogia pela UNIP (Universidade Paulista) em 2009. Atualmente, faz pós-graduação em Psicopedagogia na UNICEP (Centro Universitário Central Paulista).

A professora tem três anos e nove meses de experiência com a educação infantil. É a segunda vez em que trabalha com a fase II, sendo que o seu primeiro contato com a creche e com essa faixa etária foi em 2008. Ela tem jornada dupla na educação infantil, pois ela atua como professora efetiva da Rede Municipal do município pesquisado, e é efetiva na Rede Municipal da cidade vizinha e também trabalha com crianças de dois anos no período da manhã.

Esta profissional divide a sala com duas professoras, que estão em início de carreira (uma formada em Pedagogia pela UFSCar e a outra possuía magistério e era graduada em Matemática); a sala possui vinte e quatro crianças matriculadas, sendo que quinze delas frequentam o período integral e nove o período da tarde.

A rotina da fase II no período da tarde era composta da seguinte forma: entre às 12h00min e às 13h00min, período de sono das crianças do período integral; às 13h00min, entrada das crianças do período da tarde; às 13h15min, mamadeiras na sala (mas logo em seguida passaram a ir até o refeitório para lanchar), e organização da sala guardando os colchões e roupas de cama que foram utilizados durante o sono das crianças; às 13h20min até às 13h40min, troca de fraldas; das 13h40min às 14h10min parque; entre às 14h10min às 15h00min, brincadeiras e atividades pedagógicas; às 15h00min, jantar; das 15h20min às 16h30min, trocas de fraldas/ horário livre; às 16h30min, saída das crianças do período integral; entre às 17h30min e às 18h00min, saída das crianças do período da tarde²⁰.

A sala da fase II é mediana, bem arejada, possui um banheiro (que não é adequado para o trabalho das professoras da fase II, pois não tem trocador e as professoras precisaram adaptá-lo colocando um colchão no chão para os momentos de higienização das crianças), um espelho grande e um tapete de EVA (Etil Vinil Acetato), dois armários grandes de aço (um para as professoras da manhã e outro para as professoras da tarde utilizarem), uma televisão, um aparelho de DVD, um quadro negro, duas mesas de madeira (uma onde as professoras colocam as caixas com brinquedos e a outra que adaptaram para fazer de trocador), uma pilha de colchões que fica no canto da sala, um ventilador na parede e uma porta com cercadinho de madeira, que impede a passagem das crianças para o pátio da escola, mas permite que a porta da sala fique aberta.

CEMEI 3 – 3º Caso

A terceira e última professora pesquisada é a que atua com a fase III e trabalha no CEMEI 3, o qual conta com seis salas destinadas as fases I, II e III, uma cozinha, quatro banheiros (sendo dois deles destinados ao uso das crianças e os outros dois para o uso dos funcionários e professores), um refeitório, dois parques de areia, um pátio coberto e uma sala para direção e outra utilizada pelos professores.

No que se refere à clientela atendida, a unidade atende uma população diversificada em relação aos aspectos econômicos, culturais e étnicos- racial, conforme a última versão do PPP da escola (que aconteceu em 2008). O bairro é residencial e há presença de comércio ao redor da escola, que é composto por pequenos comerciantes, sendo este bem diversificado

²⁰ A professora da fase II trabalhava no período das 13h00min às 18h00min, portanto a pesquisa se atentou para as atividades ocorridas durante este período.

com: padarias, supermercado, posto de saúde, campus universitário, etc., Atende as crianças dos bairros da região e atende em média oitenta famílias e setenta e nove alunos da faixa etária de quatro meses a três anos de idade.

Não é possível encontrar explicitamente no PPP o educar e o cuidar, mas o documento ressalta a necessidade dos educadores da instituição em “organizar experiências que garantam às necessidades de sua aprendizagem e desenvolvimento. Temos a visão que não é a nossa função é vigiar, cuidar, controlar (...), mas propor atividades atraentes que a coloque em condições de agir” (PPP da CEMEI 3, 2008, p.09).

O PPP das instituições da CEMEI 2 e 3 continham informações dizendo que a elaboração do documento havia tido o RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009) enquanto norteadores do mesmo.

A professora da fase III tem 31 anos, é graduada em pedagogia pela UNESP – campus de Araraquara (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) desde 2007, atualmente faz pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, pela UAB (Universidade Aberta do Brasil) que tem convênio com a UFSCar.

A professora não tem experiências anteriores com a faixa etária que trabalha e tem três anos e seis meses de experiência de docência, trabalhou anteriormente com fases I, II e V, sendo este ano o seu primeiro contato com crianças de três anos. Ela assumiu a sala sozinha, pois como as salas da CEMEI 3 são pequenas, fizeram três salas de fase três, com no máximo quinze crianças por sala, mas a professora possuía doze alunos, sendo dez do período integral e dois do período da tarde, com a faixa etária de dois anos e quatro meses a três anos.

A rotina da fase III no período da tarde era composta da seguinte forma: entre às 12h00min e às 13h00min, sono das crianças do período integral; às 13h00min entrada das crianças do período da tarde; das 13h00min às 13h40min, higienização e lanche da tarde; das 13h40min às 14h15min, atividades; entre às 14h15min e às 15h20min, brincadeiras na área externa; das 15h20min às 15h40min, higienização; às 15h40min, jantar; das 16h00min às 16h30min, trocas de fraldas/escovação; às 16h30min saída das crianças do período integral; entre às 16h30min e às 17h00min, horário livre e saída das crianças do período da tarde²¹.

A sala da fase III é pequena e pouco arejada, não tem ventilador na parede, não tem espelho, não tem tatame, o chão é ladrilhado e o teto é de forro (o que acaba esquentando a sala). Há um bebedouro, uma mesa de madeira (tipo escrivaninha), duas mesinhas de madeira

²¹ A professora da fase III trabalhava no período das 12h00min às 17h00min, portanto a pesquisa se atentou para as atividades ocorridas durante este período.

com cadeirinhas para a utilização das crianças, um aparelho de som, velotrol, cavalinhos de brinquedos (tipo balanço) um armário de aço (para o uso das professoras da manhã e tarde), um armário com prateleiras para colocar as mochilas das crianças, uma pilha de colchões (utilizado para o momento de sono das crianças), um armário com brinquedos, grades nas janelas e um cercadinho na porta para impedir a passagem das crianças para o corredor da creche.

4.5. Trajetória enquanto professora e pesquisadora

Durante a pesquisa de campo, vivenciando a rotina e prática das três professoras, foi possível perceber o grande desafio que é ser pesquisador na creche, pois ao mesmo tempo em que você vive completamente as ações observadas, você sofre com as mesmas questões que são vistas pela prática de outros profissionais e que incomodam quanto mais você as observa.

Ser professor de creche e ao mesmo tempo ser pesquisador e observador participante, transforma e aprimora o olhar sobre o objeto de pesquisa, ao lado da mudança e do questionamento que surge enquanto a constituição e elaboração de conceitos que tinham sido elaborados e que vão sendo reconfigurados durante a pesquisa.

Ao se pensar nas pesquisas em Ciências Humanas, Amorim (2004) afirma que precisamos ter um estranhamento em algo que é familiar, sendo que para a construção do conhecimento, é necessário o estranhamento, pois é na alteridade que compreendemos a nós mesmos e o outro.

É a alteridade que sustenta a diferença, que nos faz confrontar com o novo, a fim de buscar o contraste e não a igualdade. Desta forma, ao olharmos o objeto de pesquisa, passamos pelo estranhamento, para entrarmos em conflito com o que foi visto e buscar a compreensão da situação. Assim, fica difícil comparar o outro, pois a “ diferença traz sempre uma associação entre diferenciando e diferenciado; já na alteridade, trata-se de dissociação- o outro é irredutível a mim e a ele mesmo” (Amorim, 2004, p. 73).

Neste aspecto, concorda-se com Guimarães (2011) que afirma que devemos “ buscar o ponto de vista do outro, reconhecer nele a alteridade, aquilo que me surpreende e, além disso, buscar certo distanciamento que permita organizar uma visão, ou melhor, constituir sentido para o que vejo, sinto e experiencio” (GUIMARÃES, 2011, p.101), portanto precisamos assumir o desafio de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo, pois Amorim (2004) já dizia

que precisamos nos aproximar, para nos distanciar para poder compreender e traduzir o que foi vivenciado.

Portanto, durante as observações, pude apreender o que as professoras passavam, por ser muitas vezes um sentimento compartilhado, mas o desafiador era ter que olhar como visitante a uma situação já conhecida, para poder ter um entendimento sobre as diversas situações e poder buscar por contribuições para o trabalho dos professores de educação infantil.

CAPÍTULO V- EIXOS DA ANÁLISE DE DADOS

Para aquele que olha, o mundo é entendido como sendo de natureza porosa, cavernosa, misteriosa, lacunar. Um mundo trincado, fragmentado, inacabado, indeciso. O olhar faz perguntas, procura sentidos, aproxima. O olhar pensa... é a visão feita interrogação (CARDOSO, 1998).

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados em cinco eixos que procuram atender os objetivos específicos deste estudo e que foram divididos e pensados após a releitura do diário de campo e das entrevistas (ANEXO 1, 2 e 3) feitas com as professoras, os quais são: a) concepção de creche e crianças para as professoras; b) a proposta pedagógica das instituições de educação infantil; c) ações de educar e cuidar; d) conteúdos ensinados para as crianças de 0 a 3 anos; e) aprendizagem da docência na creche.

5.1. CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E DE CRECHE PARA AS PROFESSORAS

Este eixo tem a intenção de identificar as concepções das professoras sobre como percebem as crianças de zero a três anos, as funções que elas acreditam que a creche possui, a fim de identificar através da sua visão, como elas se vêem enquanto professoras de creche e como as concepções acerca destes tópicos influenciam suas práticas. Para facilitar a compreensão das professoras, elaboramos quadros que demonstram suas concepções diante das investigadas.

Dentre a diversidade de dados coletados, nem todos evidenciavam o que gostaríamos de discutir neste trabalho, portanto, é importante lembrar que a prática das professoras não se reduz ao que está exposto neste texto, mas como todo trabalho acadêmico, tivemos que enfatizar alguns aspectos e eleger partes da pesquisa para focar na discussão a que nos propusemos. Neste eixo foram alocadas as seguintes questões da entrevista para direcionar nossa discussão: Como percebe as crianças de zero a três anos?; Quais são as funções da creche?; Qual a função do professor da creche?; Qual a sua concepção de criança?; Qual a sua concepção de infância?; Qual a sua concepção sobre a profissão professor?; Qual a sua concepção e sua visão de creche hoje?; as quais foram registradas nas entrevistas e observadas a campo, durante o cotidiano da atuação pedagógica das três professoras da creche.

Quadro 2: Concepções das professoras sobre criança e infância.

| | CONCEPÇÃO DE CRIANÇA | CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA | CONCEPÇÃO DE CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS |
|-------------------------------|---|---|---|
| Professora da fase I | <i>Acho que isso muda um pouquinho por dia, não tem como, mas para mim bebê não é criança muito grande não, para mim a principal coisa é que criança é um negócio livre assim, eles ainda não forma socializados completamente assim com as questões de moral, ética, e tudo mais...Então eles são muito livres.</i> | <i>Infância eu acho que é o espaço social que a gente atribui a esse poder ser criança.</i> | <i>(...) você pode falar de uma concepção filosófica só que é criança. Uma concepção sociológica, uma concepção psicológica, filosoficamente para mim as crianças são a concepção do Nietzsche de criança, de pura vontade de potência, e este tipo de coisa, vontade de potência pura, elas fazem o que elas querem basicamente isso, não que seja ruim isso, sem atribuir juízo de valor, é só como eu acho que é, minha visão nunca é só minha, eu não acredito nisso, para mim criança num espaço social é um negócio muito perto de cachorro, não tem espaço, e a creche é teoricamente, por excelência este lugar de convívio social, é o espaço que é para ser delas, é um espaço público.</i> |
| Professora da fase II | <i>Criança é um ser em desenvolvimento, não é um adulto em miniatura, não dá para gente exigir muita coisa assim, no sentido assim, no comportamento que a gente considera adequado, então a gente tem que ensinar, tem que dar o exemplo, é um ser em desenvolvimento, que está aprendendo e capta muitas coisas que a gente acha que eles não estão percebendo e eles percebem né. Tinha uma professora que falava que a criança parece uma esponja, ela suga tudo o que tem (...).</i> | <i>Infância é assim um momento de nossa vida de que deveria ser muito prazeroso, de grandes aprendizagens, a gente vê que muitas crianças não tem isso né, (...) a minha concepção de infância é de acordo com a minha infância que foi muito boa, que a gente passa muito tempo brincando, sem preocupações, é um momento assim muito especial da nossa vida, e a vida tem vários momentos, mas eu acho que esse é importantíssimo, o desenvolvimento, o que a gente vai ser né.</i> | <i>Ah tadinhos né... bom primeiro eu acho que principalmente os berçarinhos, eles deveriam ficar com os pais, mas já que não tem jeito e tem que vir para a escola, eu acho que deveria ser assim: primeiro um número reduzido, pois eles precisam de uma atenção especial porque eles são bem dependentes ainda. Por mais que a gente estimule a autonomia e a gente que faz praticamente tudo, é importante vir para a escola, a socialização, enfim, principalmente as crianças que são muito sozinhas, mas eles precisam de uma atenção mais individual né! Eu vejo assim: eles são bem dependentes, claro que eles se desenvolvem bastante né, mas assim o número de crianças que vem para gente, não conseguimos dar uma atenção individual, atenção que eu acredito que a criança nessa idade necessita.</i> |
| Professora da fase III | <i>Deixa eu pensar... Eu acho que é a melhor fase da vida da pessoa, é fase mais importante, que onde, na verdade, que a gente se prepara para a vida adulta, é onde ela brinca e o brincando ela está aprendendo, ela está crescendo e eu acho que é isso...</i> | <i>Como assim, eu acho que eu não estou entendendo sua pergunta! Eu acho que ser criança é o poder brincar, é o poder aprender, é ser respeitado como pessoa também, ser instruído, ser cuidado. E ter infância é importantíssimo, que difícil né, é difícil explicitar as coisas, acho que é ter direito de brincar, de viver essa fase da vida, aí não sei...</i> | <i>Olha só pensando você acha que é um bebê, mas trabalhando, principalmente com os de três anos você percebe que não são tão bebês, já estão mesmo virando crianças, aquela coisa de você ver que eles não são tão frágeis do jeito que a gente imagina. (...) quando a gente trabalha com criança um pouquinho maior a gente pensa que os menores são pequeninhos, que a gente tem que fazer tudo, é aí se engasga, aí se faz, aí se corre e cá, sabe aquela coisa bem cuidar mesmo, pensando no cuidar, e mesmo para o educar, como que eu vou dar, eles são tão pequenos, acho que eu tenho que ensinar mesmo só como comer, sair da fralda... (...) você vê que eles são muito expertos, que aprendem as coisas muito rápidas, (...) porque a gente acha que é uma coisinha pequenininha, igual um bebezinho mesmo né.</i> |

A importância de investigar as concepções dos professores sobre infância, criança e creche ressalta o impacto destas análises para a prática docente e reflete a consciência política e pedagógica que delineiam a atuação das professoras. Estas concepções poderão facilitar a compreensão dos próximos eixos de análises, ao pensarmos nos caminhos e posturas adotadas pelas professoras em sua atuação.

A professora da fase I acredita que as crianças fazem o que querem e quando querem, e que sua visão não é neutra. A ida da criança para creche é tida como um aspecto positivo para sua interação e socialização social, uma vez que a creche é um espaço destinado e pensado para ela.

Abramowicz e Moruzzi (2010) apontam a necessidade de elaborarmos a ideia de criança enquanto sujeitos sociais que interagem com o mundo que o cerca e que tem uma atuação própria nesta interação, pois as crianças não apenas reproduzem cultura aprendida com o adulto, mas também têm condições para produzir cultura a partir da relação que estabelece com o outro.

A professora da fase I é muito preocupada com a socialização das crianças e com a educação delas. Sempre chama a atenção dos bebês, quando eles batem ou fazem algo de errado, explica o motivo que está chamando a atenção, mas preza pela boa educação e pelos bons modos deles no cotidiano da creche. Ela conversava muito com as crianças e estimulava sua oralidade o tempo todo. Perguntava para eles se queriam tirar o agasalho ou não, pedia licença para tocar no corpo da criança, tentava falar corretamente com eles e não fazia uso de palavras no diminutivo para conversar..

Nesse sentido, é importante ressaltar, quando Sarmiento (2005) nos coloca que as crianças “formulam interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, e o fazem de modo distinto para lidar com tudo que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373). Desta forma, as atividades desenvolvidas em sala e os exemplos fornecidos pela professora contribuem para a formação da criança como um todo.

O olhar da professora sobre as crianças estava voltado no sentido de oferecer momentos prazerosos dentro da instituição, de forma a perceber que a maior parte das crianças vive sua infância dentro das creches, e nesse sentido a professora se preocupava em tornar melhor seu dia-a-dia, por meio de vivências ricas de aprendizagem, de forma com que elas pudessem construir sentidos sobre o que elas estavam ali vivendo.

A professora procurava se referir às crianças com tranquilidade, falando com o tom de voz mais baixo, na tentativa de acalmá-las, tratando-as de maneira atenciosa e cuidadosa, com

uma preocupação nas suas necessidades.. Sempre ensinava-as a dizer “por favor”, “com licença”, “desculpa”, “perdão”, “muito obrigada”, “bom dia”, “boa tarde”, e realmente fazia uso destes termos diariamente na creche, oferecendo, através do exemplo, uma postura educada com as crianças. Visualizamos que sempre que ela esbarrava ou sujava a criança com a comida, por exemplo, ela pedia desculpas, pedia licença para passar quando alguma criança estava no caminho e ensinava as crianças a fazerem o mesmo com os demais colegas de sala.

Essa postura da professora demonstra a sua atuação pautada na concepção de acreditar que as crianças são livres e que elas podem experimentar de várias experiências através de propostas lúdicas em que pudessem descobrir sozinhas alguns movimentos e na exploração de materiais. Por acreditar que a creche é um espaço de socialização, a professora da fase I sempre estava estimulando a boa convivência, a harmonia e o respeito entre as crianças, para que elas pudessem brincar e aprender juntas em um espaço que está preocupado com o seu desenvolvimento e com sua socialização.

A visão da professora da fase II, em relação às crianças, considera que elas precisam ficar com os pais, que precisam de atenção especial e que são muito dependentes dos adultos, devendo passar mais tempo com a família do que na creche.

A professora da fase II percebe a criança como em pleno desenvolvimento e que absorve muitas informações ao mesmo tempo, mas acredita que a elas precisam de uma atenção individual e de afeto. Durante as observações de sua prática pedagógica, percebemos que a professora se incomodava com o fato das crianças serem muito novas para ficar na creche em tempo integral e parecia, em alguns momentos, ter pena deles por terem que passar sua infância dentro de uma sala de aula cheia de outras crianças e sem receber a atenção necessária para essa fase.

Nesse sentido, durante a pesquisa de campo, a professora pautava a sua atuação na tentativa de suprir essa possível “carência afetiva” das crianças, pois como passavam o dia inteiro na creche, recebiam pouca atenção dos pais. Durante a tarde, período em que a professora ficava com eles, ela tinha um grande cuidado para que as crianças não se machucassem, olhava as fraldas a todo o momento, observava as alterações no corpo das crianças, preocupando-se muito com o cuidado físico na sua atuação.

Além disso, a professora se referia as crianças usando termos no diminutivo, tais como “papazinho”, “bolachinha”, “musiquinha”, “boquinha”, “leitinho”, “pecinhas”, “livrinhos”, “amiguinho”, “brinquedinhos”, e costumava chamar as meninas de “florzinha”.

De acordo com os registros do diário de campo, notou-se que concepção de criança da professora fase II revela que estas são seres em desenvolvimento e que precisam ser instigados e provocados a elaborar seu próprio conhecimento. O que ficava evidente quando ela interagia com as crianças, demonstrando acreditar no potencial delas, se atentando com sua aprendizagem.

Portanto, da concepção de criança emana seu entendimento de educação infantil, a qual se pautava em auxiliar a criança no seu processo de desenvolvimento, colaborando para sua formação, no que se refere aos âmbitos cognitivo, social, físico e emocional. A professora acreditava que sua prática deveria estimular a curiosidade e a criatividade infantil, ajudando a formar pessoas autônomas.

Oliveira e Tebet (2010) ressaltam a questão de a infância ser constituída a partir das contribuições da psicologia e se pautar na questão de “desenvolvimento” infantil, que percebe essa etapa com prioridade na evolução biológica da criança, no que se refere às questões de desenvolvimento físico e emocional. Segundo a autora,

(...) a psicologia do desenvolvimento é um dos campos científicos de grande influencia no desenvolvimento de uma concepção de criança e infância e que afeta diretamente a pedagogia. A pedagogia nasceu e ganhou legitimidade após a produção do sujeito infantil e entende a criança como um ser educável e a infância conseqüentemente como uma infância sociável, educada/escolar. (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p.46).

Em relação à postura da professora da fase III, teve sua compreensão de criança em fase de mudança, pois ela dizia em um primeiro momento que as crianças menores de três anos eram bebês e que precisavam de cuidados, mas mudou a sua visão após trabalhar com as crianças na creche, por perceber que as crianças crescem e se desenvolvem rapidamente e que conquistam a sua autonomia muito mais rápido do que a expectativa do adulto.

A professora da fase III é muito atenciosa com as crianças e, por tratar as crianças com muito carinho, acabou perdendo o controle da sala, sendo um pouco permissiva com elas, passando boa parte do tempo resolvendo os conflitos que surgiam, brigas e resgatando as crianças que fugiam. As suas colegas de trabalho costumavam dizer, durante as observações de campo, que por ela ser boazinha e amorosa, as crianças “abusavam” dela e “liberavam geral”.

As crianças desobedeciam muito e aprontavam bastante e ela passava a maior parte do tempo chamando sua atenção. A professora da fase III dava muito carinho e afeto para as

crianças, na tentativa de deixar o dia das crianças um pouco melhor. Ela era muito preocupada com o cuidado físico das crianças, em mantê-los limpos, alimentados e sem se machucar.

A professora se chamava de tia e chamava as crianças de filho(a) como, por exemplo, ela dizia “faz isso para a tia”, “hoje a tia está um pouco lenta e vocês estão muito rápidos!”, “vai filho lavar o rosto”, “vai filha no banheiro, escova os dentes!”.

A própria professora da fase III comentava em sala, durante as observações a campo, que havia perdido o controle e que trabalhar com crianças desta faixa exige conhecimento de psicologia para conseguir controlar o comportamento das crianças.

A questão que se destaca com esta professora se refere a sua concepção de criança, pois como ela acreditava que eles eram dependentes e, ainda muito bebês, e que precisavam de carinho, afeto e cuidados individuais, acabava por se perder em sua prática, quando percebia que eles eram bastante independentes e que conseguiam realizar muitas coisas sem a ajuda dela. Então, ela se contradizia sua fala, não cumpria as suas ameaças e não explicava as ações e atividades que iria realizar com as crianças, para que elas pudessem construir um sentido para aquilo e pudessem entender ou receber uma explicação sobre o que poderia ser feito ou não durante os momentos de atividade.

Faria (2005) ressalta que os adultos costumam perceber o universo da criança como uma concepção “idealizada de infância, descontextualizada e mistificadora” (FARIA, 2005, p. 122) e ficam preocupadas em suas práticas dentro da instituição de educação infantil em controlar as atividades, o tempo e o espaço que as crianças irão ocupar ações que, segundo a autora, revelam a questão da necessidade por parte dos adultos em dominar as crianças.

Até as horas ditas livres não escapam ao controle institucional que determina o horário de iniciá-las, terminá-las e o espaço que ocuparão. A dificuldade das crianças em que poder falar aos adultos da creche sobre suas expectativas e necessidades, e então poderem modificar esta situação, reafirma a subordinação da própria criança ante a sua imagem projetada pelo adulto. (FARIA, 2005, p. 121).

Neste sentido, a professora da fase III sentia muita dificuldade em trabalhar com as crianças, pois por menores que elas fossem e por mais que elas não falassem e se comunicassem o que estão sentindo, se expressam por meio de seu comportamento e gestos o que elas querem ou não fazer.

De forma geral, em relação às concepções de criança, as professoras ressaltam a questão da liberdade, que ainda não foram socializados e estão em processo de aquisição de valores morais e éticos. Destacam como um momento da vida em que o desenvolvimento é um processo essencial a ser explorado, sendo que bom exemplo se torna uma fonte rica de aprendizagens, pois a criança “suga” tudo o que está ao seu redor e experimenta a vida adulta através das brincadeiras, dando um significado para as relações sociais já estabelecidas.

No que tange à concepção de infância, a professora da fase I destaca como “*o espaço social que a gente atribui a esse poder ser criança*”, a professora da fase II define como um momento da vida que deveria ser prazeroso e de múltiplas aprendizagens; e a professora da fase III como uma fase da vida em que se tem o direito de brincar, de aprender, de se socializar.

Faria (2005) afirma que podemos considerar “a infância como um meio social para a criança” (FARIA, 2005, p. 25), o que requer reconhecer a condição social da criança, buscar entender as representações sociais realizadas pelos pequenos. As formas de construção de cultura das crianças, de como ela interpreta as questões sociais, como percebe o mundo ao seu redor, e “o lugar social que a infância ocupa na escola” (FARIA, 2005, p.40), são alguns elementos que podem contribuir para elaborar práticas que favoreçam a interação e a produção das culturas infantis.

A autora afirma que “apesar de a infância ter sido uma das mais belas invenções da modernidade, na sociedade contemporânea a criança “é sempre vista de cima”, sendo ela, desse modo hostil à ideia de infância. Entretanto, é reconfortante e mesmo animador perceber que as crianças não são” (FARIA, 2005, p. 42).

Nesse sentido, aponta-se a necessidade de reconhecermos a capacidade das crianças e considerá-las enquanto autoras e produtoras de cultura (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2010; FARIA, 2005; OLIVEIRA, 2010), que possam viver experiências ricas e significativas que contribuam para seu aprendizado e que estimulem o seu desenvolvimento.

De acordo com os estudos de Faria (2011), Kramer (2011) e Rosemberg (1990), a infância pode ser compreendida como um momento de grandes mudanças, que são essenciais para a constituição do ser humano. Promover um ambiente que respeite e diversifique a variedade de experiências, que se atentem as necessidades e para os interesses da criança, se torna uma maneira de buscar uma nova compreensão sobre a infância, no sentido de ouvir o que elas têm a nos dizer, a fim de que possamos conhecê-las melhor para desenvolver um trabalho que potencialize as vivências e aprendizagens na infância.

Quadro 3: Concepção das professoras sobre a profissão professor de creche.

| | FUNÇÃO DO PROFESSOR DA CRECHE | CONCEPÇÃO SOBRE A PROFISSÃO PROFESSOR |
|-------------------------------|--|--|
| Professora da fase I | <i>Não era isso que a gente estava discutindo até agora, é tipo isso mesmo, aquilo que já discutimos antes, a gente já discutiu o cuidar e o educar, e eu acho que fazer isso já é muito né.</i> | <i>É uma profissão de risco, porque ao mesmo tempo que você vira as costas você pode tomar um tiro de uma criança de dez anos, é muito complicado, ser professor, não adianta fingir que não, mas é uma profissão de autoridade, parte do seu trabalho é dizer quais são os limites que os outros tem, dizer o que não pode fazer mesmo, tem que encarar que não tem como, que mais? Eu acho que na educação infantil o professor é muito referência assim de mundo, e um apego muito grande das crianças em relação ao professor assim, eu não sei se é só comigo porque eu me apego muito a eles, o que mais? Ser professor é uma luta, todo dia, você briga com o baixo salário, com as más condições, com a desvalorização, você briga com a sua própria falta de paciência, com a sua própria desilusão, com a sua falta de vontade de fazer as coisas, é complicado...</i> |
| Professora da fase II | <i>Ele tem que cuidar das crianças né, saber dos cuidados, principalmente com os pequenininhos né, o cuidado é redobrado precisa ter bastante atenção com eles, e prepara mesmo as crianças, ajudar no desenvolvimento delas, mesmo que tenha críticas por todos os lados né! E estimular mesmo eles, por exemplo eles estavam quebrando muito prato né, ai no HTPC a diretora ficou brava e que estava faltando prato e ela foi buscar mais deixando bem claro que não quer que quebra, então assim é meio complicado né, porque a autonomia das crianças é para comer e beber sozinha, então às vezes acontece de cair e quebrar, principalmente com os pequenininhos né, por que os maiores já tem mais noção, então o professor da creche tem que ajudar neste desenvolvimento, embora ele vai ter varias críticas, embora a gente tem que acreditar no que é melhor para as crianças.</i> | <i>Professor ele é responsável pela educação, por ajudar no desenvolvimento da criança, e fazer uma ponte né, entre a família, tem que ser muito responsável né, é um trabalho muito importante. Eu vejo que é uma profissão muito importante para o desenvolvimento das crianças, porque ele vai, olha por exemplo, as crianças pequeninhas, eles vão passar muito tempo com a gente, muitas vezes mais tempo com a gente do que com os próprios pais, porque eles chegam em casa depois de ter brincado, pulado, então eles chegam em casa tomam banho e vão dormir, então muitas vezes o nosso trabalho com eles em relação atenção, ao carinho, é importante sim, ele tem que se fazer importante para essa criança, temos que desenvolver o melhor possível do nosso trabalho, pensando no desenvolvimento das crianças, por ajudar numa necessidade que a criança tem, de carinho, de cuidado e faz falta isso, preocupação com a afetividade.</i> |
| Professora da fase III | <i>É o cuidar e o educar, que não tem como desvincular né! Alguns podem até só cuidar, mas para o professor é o cuidar e o educar ao mesmo tempo.</i> | <i>Primeiro de tudo é vocação, sem a vocação eu acho que não funciona e segundo é o passar as coisas que você sabe e fazer o outro ter não a mesma concepção que você mas que ele consiga formular a sua própria concepção, não sei se essa seria a palavra mais... é o ensinar a pensar, acho que ensinar a viver e acho que esse é o papel do professor.</i> |

No que diz respeito à compreensão sobre a profissão de professor de creche, as docentes apontam que o professor precisa trabalhar numa perspectiva em que o educar e o cuidar estejam relacionados. No que tange sobre esta profissão podemos observar que foram levantaram três diferentes perspectivas, das quais a professora da fase I elencou como profissão de risco, de autoridade, como uma pessoa que é referência de mundo e um constante lutador; a professora da fase II apontou a concepção de um profissional que é responsável pela educação; e a professora da fase III apontou a questão da profissão enquanto vocação.

Ponte (1992) destaca que o estudo pelas concepções de professores fundamenta-se na suposição de que as concepções que um profissional possui se torna um elemento decisivo em como pensa a organização de seu trabalho e de como o realiza na prática. A forma como os professores percebem o mundo e a natureza dos conceitos específicos que envolvem questões de seu trabalho, faz como que o profissional organize e planeje sua prática docente de uma determinada forma.

As concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Actuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e compreensão. As concepções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros). (PONTE, 1992, p.1).

Ao buscar compreender as concepções trazidas sobre os fatores que envolvem o seu trabalho na educação infantil, podemos perceber a interferência de como o professor pensa o sua própria atuação, a instituição em que trabalha e seus colegas de prática pedagógica, para seu desenvolvimento.

O professor, ao se tornar consciente de suas concepções, pode facilitar o desenvolvimento e a organização de sua prática pedagógica. Ao identificar como o professor percebe a realidade em que vive, ele passa a ter elementos para refletir sua postura dentro de sala e elencar fatores para a mudança.

Durante as entrevistas, foi evidente a fala das professoras ressaltando que nunca haviam parado para pensar em concepções que haviam sobre criança, sobre creche e sobre a própria atuação. As professoras da fase II e III comentaram que o tempo é tão corrido e que elas fazem tantas coisas que não conseguem pensar sobre questões que embasam a sua

prática, ficavam em dúvida e pensavam por um tempo antes de responder as questões sobre as concepções feitas durante a entrevista.

A partir das questões colocadas às professoras, comentaram sobre como vem deixando de pensar sobre os impactos de sua prática pedagógica em sua sala de aula. Principalmente, a professora da fase I comentava sempre que havia se deixado levar pela rotina da instituição e não estava avaliando como vinha se desenvolvendo enquanto professora dos bebês, o que parecia a incomodar muito, pois mesmo cansada e um pouco desestimulada em reavaliar sua postura e o trabalho desenvolvido na creche, a professora se mostrava muito preocupada com essa situação.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre letivo, sendo assim, durante as observações a campo e com as entrevistas as professoras puderam rever as conquistas e as falhas que foram ocorrendo no ano, percebendo a evolução das crianças em alguns aspectos e ressaltando outros que poderiam ter sido melhores.

Essa revisão sobre a postura docente foi diferente em cada fala e atuação das professoras na pesquisa. A professora da fase I, que se mostrava bastante incomodada pela sua possível “acomodação” da atuação em sala, buscou desenvolver atividades variadas para o final do ano, como, por exemplo: no mês de outubro fizeram um planejamento de atividades diversificadas diárias para as semanas do mês da criança e confeccionaram várias coisas para trabalhar com as crianças, programando também um projeto a ser realizado sobre a consciência negra no mês de novembro.

Quadro 4: Programação para Fase I para o mês de outubro/2011 (para o período da tarde).

| | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|--------------------------|----------------------|---|------------------------------------|----------------------|--------------------|
| 10/10/11-14/10/11 | Túnel | Bonecas | Feriado | Corda | Pintura facial |
| 17/10/11-21/10/11 | Caixas de papelão | Pintura com sagu | Túnel | Caixas de papel | Túnel |
| 24/10/11-20/10/11 | Roda | Brinquedos de sucatas (confeccionado pelas professoras) | Contaçon de história com fantoches | Brinquedos de sucata | Fantoches |

Já para o mês de novembro, as professoras da fase I se programaram para trazer uma comida típica toda sexta-feira para comemorar o mês da consciência negra, sendo que as crianças iriam provar de receitas como sagu de coco com leite, cuscuz, bom-bocado de fubá e

coco e paçoquinha. O projeto para esse mês ainda incluía contar de histórias e algumas brincadeiras típicas para ser desenvolvido com as crianças.

A programação para esses meses era grande em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido e com a confecção de materiais para realizá-lo, uma vez que a professora da fase I comentava sempre em sala que era importante diversificar as atividades diárias e diversificar a oferta de brinquedos para o manuseio das crianças, se preocupavam com a decoração da sala, pois elas se organizavam para deixar a sala de aula diferente, decorada e atrativa para as crianças. A postura da professora reflete o que Faria e Sales (2007) dizem sobre a importância de valorizar as questões socioculturais para desenvolver o trabalho com as crianças, no sentido de desenvolver atividades que possuam significados com a vida da criança fora da instituição.

As autoras afirmam que considerar as concepções para se desenvolver um trabalho pedagógico “significa refletir e explicitar uma visão de sociedade, de ser humano, de criança, de desenvolvimento e aprendizagem, de educação e cuidado” (FARIA; SALES, 2007, p. 30), ou seja, nos momentos de trabalho com projetos, se torna um rico momento para rever, refletir e discutir questões referentes às crenças e aos valores que passamos para as crianças no dia a dia e que, muitas vezes, não são pensados durante as atividades cotidianas da creche.

As crianças precisam se inserir no mundo e se constituir enquanto sujeitos sociáveis, tendo condições de construir significados sobre a cultura em que está inserido, sendo que as crianças se

(...) mostram avidas por explorar esse mundo, na perspectiva de conhecê-lo, dele se apropriarem e terem possibilidade de transformá-lo, ressignificando-o. Isso se realiza por meio de suas formas específicas de se apropriar da realidade, inicialmente por meio da ação física (pegando, mordendo, apertando, cheirando, experimentando, saltando). Posteriormente, ao adquirirem a linguagem, acrescentam a esse tipo de exploração a ação simbólica (imitando, falando, perguntando, brincando, desenhando, modelando, imaginando). (FARIA; SALES, 2007, p.47).

Oliveira (2010) também pontua que conforme o professor trabalha os conhecimentos com as crianças na creche, estes serão trabalhados pelas crianças que vão elaborar seus próprios conceitos, suas visões de mundo e de como se relacionam com o outro e consigo mesmo.

A professora da fase I tinha uma grande preocupação com o desenvolvimento das crianças, e como ela sempre dizia durante sua prática pedagógica, durante as observações a

campo, “quem fica no chão se desenvolve mais”, pois as crianças tinham liberdade para se movimentarem e incentivo das professoras para conquistarem movimentos. Ela dizia, conforme observado em campo, que só pegava as crianças no colo quando machucavam ou caíam, mas logo colocava de volta no carrinho ou no chão, dizendo que não era bom mimá-las, já que, assim, elas ficariam mais independentes e autônomas sem ficar dependente das professoras, brincando mais, se arriscando mais, interagindo mais com as outras crianças da sala.

A professora comentava que se apegava muito às crianças e que gostava muito do momento do banho, pois ela podia dar uma atenção mais individual para cada uma delas ajudando-as a se refrescarem e proporcionando momento prazeroso para os bebês.

A interação da professora da fase I também era muito frequente, isto é, ela conversava com eles o tempo inteiro, explicando brincadeiras, ações a serem desenvolvidas, buscando educá-las nos momentos de cuidado físico, brincando com elas, interagindo durante toda à tarde.

A prática desta professora se pautava na organização do ambiente da sala de aula e das atividades a serem desenvolvidas com os bebês, com a preocupação em realizar brincadeiras de interesses, vontades e necessidades das crianças. Procurava construir uma relação de confiança, afetividade, cooperação e respeito mútuos entre as crianças. Além disso, a professora tentava pautar sua prática no sentido em que as crianças pudessem ter liberdade para explorar o ambiente e desenvolver maior autonomia.

Já a professora da fase II se mostrava insatisfeita com o trabalho realizado, durante o ano, pois devido à falta de harmonia e comunicação das professoras da sala, ela percebia que sua atuação não estava como gostaria e que as crianças estavam perdendo com isso.

A professora afirmava estar tão sobrecarregada que já havia perdido a vontade de promover mudanças para a sua prática pedagógica. Disse, ainda, que se preocupava com uma atuação melhor para o próximo ano, pois para aquele, ela estava “apenas esperando” o ano acabar. O que não quer dizer que ela não realizava atividades educativas com as crianças, pois o que percebemos é que as atividades eram rotineiras, realizadas por meio do improvisado e das sugestões, que eram dadas pelas colegas de trabalho durante a aula, mas mesmo assim eram desenvolvidas.

A professora estava sempre disposta a socorrer as crianças, quando alguma caía no chão, ela já corria para levá-la, quando alguém chorava, ela já dava uma atenção e tentava

acalmar a criança, quando alguém era mordido, ela pegava no colo e passava “*pomadinha para sarar*”.

Outro exemplo frequente era quando alguma criança dormia durante a merenda no refeitório e a professora buscava um carrinho e colocava a criança dentro para dormir. No final do dia quando as crianças estavam mais cansadas, ela tinha o cuidado de pegar a chupeta na mochila e dar para as crianças, ou pegar um colchão e pôr para elas descansarem; dentre outras ações como estas que retratam a postura cautelosa desta profissional que também tentava falar com as crianças com um tom de voz mais baixo e delicado. A fala da professora da fase II na entrevista foi bastante coerente com a prática pedagógica por ela desenvolvida.

Durante as observações em campo foi possível perceber que o conhecimento da professora sobre o desenvolvimento infantil preocupava-se com o aspecto cognitivo, o que reflete em uma atuação pautada mais com o processo de aprendizagem das crianças, em detrimento dos aspectos sociais e culturais.

Com relação à postura da professora da fase III, se pode perceber que a professora estava perdendo o controle da sala, estava muito estressada e cansada no final do segundo semestre, reclamava muito sobre a situação em que se encontrava e não tinha mais vontade de melhorar sua prática pedagógica e só dizia que não via a hora do fim do ano chegar (o que foi percebido durante o período de observação).

A professora acreditava que a creche tem a função de educar, , mas ela afirmava que na realidade a creche se tornou um depósito de crianças, um lugar onde os pais podem deixar seus filhos. Ela e as outras professoras das demais salas de fase III procuraram trabalhar com brincadeiras dirigidas e desenvolver atividades que pudessem amenizar a rotina da creche, mas como o espaço da escola é pequeno, elas possuíam grandes dificuldades em realizar essas atividades.

O espaço físico, de acordo com Abramowicz e Wajskop (1999), é um território cultural que refletem os elementos educativos em que se pautam a atuação docente tendo em vista o desenvolvimento infantil. Além disto, as autoras destacam que o espaço físico interfere nas percepções das crianças e interfere em tudo que a criança realiza durante os momentos em que permanece na creche. Percebemos, assim, que as crianças precisam ter espaço para se movimentar, brincar, explorar e experimentar diversas sensações de forma a aprender na interação com os espaços. Neste aspecto, apontamos a necessidade das instituições de educação infantil ser construídas a partir destes princípios educativos, a fim de permitir que a criança tenha condições de se movimentar e brincar com segurança.

A professora da fase III ficava sempre atenta ao comportamento das crianças, apartando as brigas, olhando para ver se não “fogiam” dos espaços abertos para outras partes da escola, acodiam-nas quando semachucavam, pegavam-nas no colo, era muito carinhosa, paciente e afetiva com os pequenos. Geralmente esta professora procurava desenvolver atividades significativas, e era muito explicativa nos momentos de repreensão do comportamento das crianças. Ela também preferia falar mais baixo com a turma, procurava sempre manter a tranquilidade e olhar o lado positivo das ações das crianças, valorizando suas qualidades.

A professora da fase III buscava trabalhar a independência das crianças, durante as atividades diárias, orientando-as a organizar a sala, guardar os brinquedos e calçar os sapatos antes de ir para o refeitório ou para o pátio brincar. As crianças tinham uma “certa” liberdade para se movimentar e explorar o ambiente enquanto brincavam. Ela as deixava espalharem os brinquedos à vontade nos espaços, desde que eles não ficasse correndo por outras partes da escola. A prática da professora da fase III, assim como sua fala na entrevista, apontou grande preocupação e intensão em ensinar bons comportamentos para as crianças, de acordo com o que é considerado como socialmente correto.

Elas precisavam aprender, segundo a professora da fase III, a se socializar e precisavam aprender comportamentos para viver socialmente, desde sentar em uma mesa e aprender a se alimentar sozinho, a aprender se vestir e cuidar de sua própria higiene, aprender que existem horários e que precisam ser respeitados. Precisam aprender as “boas maneiras”, e os demais conhecimentos que ajudem a criança a viver fora do ambiente familiar. Como podemos ver nas falas da professora durante a entrevista:

(...) é por eles serem pequenos a gente precisa ensinar boas maneiras, uma boa alimentação, como comer com a colher e não com a mão, higiene (...). (Fala da professora da fase III, durante a entrevista, 09/12/11).

(...) trabalhar a rotina para eles saber que cada coisa tem a sua hora(...) Mas eu acho que na parte da creche mesmo é assim, desde pequeninhos eles vão se acostumando, porque em casa, vamos dizer assim,, eles choram a mãe pega, eles se sujam e naquele exato momento a mão já pega, já troca, já da comida, mas na creche não, na creche eles sabem que tem horário para dormir, que tem horário para comer, não digo tanto de higiene, pelo fato de que ele não vai ficar sujo, mas que para ir ao banheiro ele vai ter que esperar, na hora que está ocupado (...). (Fala da professora da fase III, durante a entrevista, 09/12/11).

Durante a entrevista e nas as observações em campo, foi possível perceber que a professora estava em processo de mudança de concepção sobre a criança, pois parecia se insegura em alguns momentos achando que por ser ela muito pequena nova, inspirava cuidados maiores. A professora dizia “às vezes você pensa que dó né, que pequenininho”, que ainda eram bebezinhos, mas por ter passado o ano trabalhando com crianças de três anos, ela pôde observar que seu crescimento e evolução das crianças, não dependiam tanto dela e quando menos esperava, as crianças já estavam fazendo as coisas sozinhas.

Sobre as ações que precisam ser realizadas nas creches, as autoras Faria e Sales (2007) colocam que é importante que o professor reflita

(...) sobre se queremos que os meninos e meninas que estamos formando sejam consumidores passivos de conhecimentos prontos que transmitimos, ou, por outro lado, se desejamos que se tornem pessoas críticas e produtoras de conhecimentos novos. É preciso também nos perguntarmos se queremos contribuir para a submissão ou para a autonomia, para a inibição do imaginário e da criatividade, ou para a invenção e a criação de novos modelos de se relacionar com a cultura e com a natureza. (FARIA; SALES, 2007, p. 100).

As escolhas metodológicas das professoras se mostraram relacionadas com as concepções de criança e de profissão, bem como de creche para pautarem o desenvolvimento de seu trabalho com os pequenos.

As três professoras comentaram no final das entrevistas que não tinham tempo para pensar sobre as concepções que possuíam e sobre como estavam desenvolvendo seu trabalho. Elas ressaltaram a importância de parar para pensar sobre os aspectos que foram levantados, durante a entrevista, para compreenderem melhor os objetivos que elas procuram alcançar com as crianças, mas que, às vezes, “se perdiam” durante o ano, ou por se acomodarem, ou por estarem cansadas e desmotivadas para repensar a prática pedagógica.

Os estudos de Faria e Salles (2007), Kramer (2011), Oliveira (2010) e Rosemberg (1994) apontam a importância dos professores conhecerem diversas maneiras para trabalhar com este público, para que durante o ano letivo tenham condições de fazer as escolhas adequadas à faixa etária com a qual estão trabalhando e que possam provocar e estimular a curiosidade e ação da criança sobre o meio em que vive. Neste sentido, se ressalta, também, a importância de incentivar as crianças a manusear materiais diferentes e se sentirem confiantes em suas produções individuais e coletivas, para um bom desenvolvimento de sua autonomia e autoestima.

Em relação à função do professor da creche, as professoras concordam que seu papel do professor é cuidar e educar, contribuir para o desenvolvimento da criança, estimulando e contribuindo para a conquista da autonomia.

No que se refere à forma como as professoras vêem sua própria profissão, a professora da fase I afirma que o professor de educação infantil é uma referência muito importante para a criança, principalmente em relação à afetividade. Já para a professora da fase II, o professor é aquele profissional responsável pela educação para contribuir com o desenvolvimento da criança em parceria com a família; e a professora da fase I destaca a importância da afetividade, do carinho e do cuidado com a criança, durante o desenvolvimento do trabalho.

A professora da fase III vê a profissão de docente essencialmente enquanto vocação, e que o professor ensina para a criança os conhecimentos que sabe, contribuindo para que elas formem seus próprios conceitos, e ressalta que o papel do professor é “ *o ensinar a pensar, acho que ensinar a viver*”.

Um aspecto importante que a professora da fase I traz é a questão do professor enquanto um eterno lutador, pois para ela ser professor “*é uma luta, todo dia, você briga com o baixo salário, com as más condições, com a desvalorização, você briga com a sua própria falta de paciência, com a sua própria desilusão, com a sua falta de vontade de fazer as coisas, é complicado...*”. O interessante da fala da professora durante a entrevista é que durante as observações em sala, pode-se sentir que realmente essa questão da luta e da superação das dificuldades era algo muito presente.

Apesar de raramente reclamar ou ressaltar os aspectos negativos da profissão, a professora da fase I fazia um grande esforço para superar o desânimo com a profissão no sentido de se tornar uma profissional melhor. Ela estava sempre buscando desenvolver algo diferente com as crianças, tentando resolver os constantes dilemas que perpassam a docência na educação infantil.

Enquanto a pesquisa estava sendo realizada, pode-se perceber a interferência das concepções para a prática pedagógica de um professor, pois independente da quantidade de crianças por sala, das condições de trabalho, do material disponível, da postura da direção, das exigências dos pais, as crenças e concepções do professor a respeito do que é ser criança, do que é o papel do professor e do que elas entendem por creche, fez com que percebêssemos algumas diferenças no trabalho destas profissionais.

Quadro 5: Concepção das professoras sobre a creche.

| | FUNÇÕES DA CRECHE | CONCEPÇÃO E VISÃO DE CRECHE HOJE |
|-------------------------------|--|--|
| Professora da fase I | <i>Espaço de convivência, de expressão, espaço onde as crianças podem... Pensando assim... a casa, a casa ela é feita para os adultos certo, as crianças dentro das casa onde elas moram, a maioria das coisas não é para ela, tem a cozinha, tem a sala, nada é da altura delas, tudo é para os adultos, porque as crianças crescem... na creche não, tudo é feito para elas, na altura delas, para elas se interessarem, coisas para ocuparem elas, este tipo de coisa.</i> | <i>A creche é o espaço onde acontecem essas coisas que eu falei sobre a função social da creche (risos), não deixa de ser um espaço físico onde tudo isso acontece, esse negocio da convivência é muito pesado para mim, é o tempo inteiro, porque eu disse que isso é a função social da creche né? Um espaço de convivência, para mim isso é muito pesado, eu não sei por que, mas materialmente é isso mesmo, é o espaço físico onde acontece isso, onde acontece muita briga muito choro, muita aprendizagem de ambas as partes. É o espaço público para a criança, onde a criança pode exercer, é onde a criança tem o direito de ter um espaço público, não é... Pensar é difícil, aí você olha para si mesmo e pensa por quê?</i> |
| Professora da fase II | <i>Cuidado, com certeza né, o educar que está ligado a ele também, e daí assim esse educar envolve questões de higiene, de autonomia das crianças, a gente fica estimulando isso, é o cuidado mesmo, no sentido de bem estar da criança. A gente vê né como escola, com objetivos que a gente quer desenvolver e aí o que acontece muitas vezes né, para eles terem essa autonomia, eles vão se sujar, vão sujar a escola, e aí a gente tem críticas por vários lados, por parte dos pais que a roupa esta indo muito suja, que está indo cheio de areia, e as vezes falta funcionário na escola, não que elas estejam reclamando, então elas estão sempre pedindo para que a gente evite sujar máximo, e aí fica um pouco complicado né, porque a gente tem uma visão, mas não é a mesma dos funcionários da escola e principalmente dos pais, que para eles as crianças estão aqui para serem cuidadas enquanto eles trabalham, e eles ficam surpresos quando eles vêm algum cartaz que fizemos com as crianças e ficam assim “ nossa! Nossa! Que bonitinho!” , então eles ficam surpresos mesmo, porque na concepção deles eu acredito que eles não entendam mesmo o nosso trabalho(...).</i> | <i>A creche ainda é assistencialista, ainda é um depósito de criança (...). Às vezes a gente comenta alguma coisa legal que a criança falou, para mostrar o desenvolvimento deles e a gente nem tem muita atenção (...). Na minha visão deveria ser assim, (...) a creche como um espaço de desenvolvimento, como uma escola que deveria ter regras, que deveria ter o que uma escola de fundamental tem regras, não pode, não pode, não abrir exceções, porque o pai não pode, sabe, eu acho que vai abrindo essas exceções aí perde totalmente, porque o horário de entrar é as sete horas, aí tem criança que chega oito e meia. (...) Mas o que a creche é hoje, como a gente convive, como a gente trabalha não é assim, isso é uma questão difícil porque envolve política, por que o que os pais querem é um lugar pra deixar a criança, então à creche é um lugar aonde eu preciso deixar o meu filho, independente de qualquer coisa, por exemplo, quando tem curso de formação para professor, eles criticam, pois onde eles vão deixar os filhos? Eles não vêm que quando tem um curso de formação que o professor vai estar se atualizando vai ser melhor para o filho deles, eles não tem essa noção, eles querem um lugar para deixar filho.</i> |
| Professora da fase III | <i>A função da creche seria eu acho que o educar, tanto a parte do cuidar, mas focado para a educação, mas eu vejo muito, infelizmente, que boa parte vê como um lugar onde deixar as crianças, não importando... Não importando assim lógico que se machucar ou acontecer alguma coisa assim, lógica que a mãe vem saber o que aconteceu, mas é um lugar onde elas vão deixar os filhos na hora que elas estão trabalhando, como se diz o depósito né!</i> | <i>De creche? Um lugar onde as crianças aprendem, aprendem a viver em grupo, aprender a se socializar, aprende... é onde tudo começa, onde ele começa a ver que tem mais gente fora da sua casa, fora da sua família, e vai começar a aprender a comer, isso acontece em casa, mas acho que na creche é mais reforçado, aprende a comer, a se vestir, a ter horários, vai aprender a sentir melhor as coisas, e saber que “ o mundo não gira só ao redor dele”.</i> |

De acordo com o quadro que retrata as concepções das professoras sobre a creche, ficou evidente, na fala das professoras da fase II e III, que este é como um lugar para os responsáveis deixarem as crianças, na qual a prioridade vem sendo o cuidar. Mesmo acreditando que ela é uma instituição que é destinada para o desenvolvimento da criança, as professoras reforçam a questão do assistencialismo e da visão de creche enquanto um “depósito de crianças”. Já a professora da fase I tem a concepção de creche enquanto um espaço público destinado para as crianças e pensado para a vivência e para a socialização delas.

A professora da fase I, por acreditar que a creche é um espaço onde todas as crianças menores de três anos deveriam frequentar, deixa ser este um ambiente estimulador para elas, permitindo que isso ocorra em sua prática pedagógica.

De acordo com o que foi observado a campo, a atuação da professora visa promover a interação e a socialização das crianças. Ela, juntamente com a outra colega da sala organiza o ambiente de forma a escolher a disposição de matérias e brinquedos que será ofertado para as crianças, procura desenvolver atividades que estimulem a expressão e a oralidade além de utilizar do lúdico a todo o momento.

A professora da fase II comentava sempre com as demais colegas de trabalho, que foi percebido durante a realização das observações de sua prática, que os pais reclamavam muito quando elas iam fazer algum curso de formação e precisavam faltar, pois aqueles reclamavam que não tinham com quem deixar a criança e desgostavam quando as professoras eram substituídas.

Essa postura reflete a desvalorização deste profissional, que não é visto enquanto um profissional em atualização e constante aprendizagem para melhorar sua atuação e, conseqüentemente, se perde o trabalho desenvolvido com as crianças. O que podemos observar nesta questão é que os professores ficam desestimulados para fazer os cursos de formação continuada, por não ver seu trabalho valorizado.

A professora da fase II destaca que sua concepção de creche idealizada seria uma instituição na qual priorizasse o desenvolvimento da criança, com regras a serem respeitadas por todos em relação ao seu funcionamento, como um espaço voltado para a educação. Conforme podemos perceber na fala da professora durante a entrevista:

Eu acredito que o ideal seria a creche como uma escola, um espaço com regras, onde a criança vai se desenvolver e ela vai aprender, não é um aprendizado de letrinhas, de escrever e essas coisas, mas é outro tipo de aprendizado. Ela vai aprender a conviver com o outro, que é tão importante

quanto, ela vai se socializar, vai desenvolver a autonomia, ela vai desenvolver a linguagem, ela vai desenvolver muitas coisas que são importantes na frente também, então é uma escola. (Fala da professora da fase II, durante a entrevista, 27/09/11).

A professora comentava que a creche deveria ser um lugar de aprendizado, na qual as crianças aprenderiam a socialização e os significados das ações de cuidado de si e conquista de autonomia, as regras sociais, enfim, a viver em sociedade.

A professora da fase I acreditava que a creche é um espaço público destinado para as crianças, mas que ainda não é vista do mesmo modo pelos pais, pois durante a sua atuação a professora reclamava com a outra professora a questão dos pais trazerem as crianças doentes para a escola (reclamação também compartilhada pelas professoras da fase II e III).

Na opinião delas, as mães não respeitavam as datas dos afastamentos/ atestados médicos e que as crianças entravam com diarreia, viroses, catapora na escola e nunca eram “barradas” por conta disso, pois como a professora comentava quando as mães diziam “*ah, professora, ela só está com diarreia!*” e ela dizia em seguida para a outra professora: “*Por que afinal de contas é só uma diarreia né...*”, “*aqui acontece umas coisas estranhas...*”, “*ai o professor pode pegar né diarreia, conjuntivite, catapora, ai tem que faltar, dar atestado médico, ai descontam pontos, descontam no salário, por que é só uma diarreia né(...)*” (Professora da fase I, DIÁRIO DE CAMPO, 03/10/11).

Outra questão que incomodava muito a professora da fase I era em relação à quantidade de crianças na sala, para um espaço pequeno e sem contratar mais profissionais, o que sobrecarregava muito o trabalho delas, que ficavam responsáveis por uma quantidade de bebês, além do estipulado pela rede. Esta situação pode ser destacada nas anotações do diário de campo: “*você viu... vai entrar mais uma criança a tarde, e a sala já está lotada demais, suja e sem espaços para as crianças (...)*” (Professora da fase I, DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/11).

A professora da fase II acredita que a função da creche é essencialmente o de cuidar, sem deixar o educar de lado, pois este está envolvido nas questões de higiene e autonomia das crianças. Mas a visão de creche que possui é que está ainda é assistencialista e a percebe como um depósito de criança, na qual por mais que os professores mudem seu papel em relação ao trabalho desenvolvido dentro desta instituição. Os pais continuarão priorizando a creche como espaço para a criança ser cuidada enquanto trabalham.

A atuação da professora da fase II procurava estimular a maior participação dos pais para com os seus filhos, pois ela dizia que as crianças vinham com muitos hematomas,

alergias e doentes de casa e os pais apenas deixavam as crianças na creche e na maioria das vezes nem buscavam as crianças quando as professoras ligavam dizendo que a criança estava com febre, o que deixava a professora muito nervosa e reforçava a visão assistencial que ela havia construído sobre a creche.

Outro problema que a fase II passou e que incomodou muito a professora foi em relação à catapora, pois algumas crianças contraíram esta doença e voltavam para a creche ainda em processo de recuperação, o que fez com que todas as crianças da sala também contraíssem-na, sendo que por várias semanas não chegava a seis crianças frequentantes na sala.

O que desanima na creche é que as mães realmente veem como depósito de criança, mesmo as mães que não trabalham não ficam com as crianças em casa, nem quando elas estão doentes! Mandam a criança com catapora para a creche, cheia de “casquinhas” no corpo, e os médicos estão dando atestado de quatro a cinco dias para a catapora, e nem assim as mães cumprem o prazo! Ficam mandando a criança antes de terminar os dias, e as professoras da manhã pegam a criança, mostram para a diretora e ela diz que não pode fazer nada, mesmo vindo que todas as crianças continuam pegando catapora(...). (Professora da fase II, DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/11).

A professora comentava que a direção deixava as crianças entrar na escola sem respeitar os dias de afastamento estipulados pelos atestados médicos, que os pais, às vezes, nem traziam o atestado e deixavam as crianças com febre na creche, que faziam o horário que queriam para entregar e buscar as crianças, não respeitando os horários de entrada e saída da creche, o que atrapalhava a dinâmica da sala.

A professora ficava revoltada com o permissivíssimo da direção em relação à saúde das crianças e a falta de respeito com o trabalho delas, deixando as crianças entrar nos horários em que o portão já havia fechado, o que fez com que a professora escrevesse um pequeno cartaz e colasse na porta da sala, pedindo para os pais do período parcial e integral respeitar os horários de entrada e de saída das crianças na creche.

Sempre comentava com as outras professoras que a creche ainda não era vista como parte integrante da educação infantil e que os pais, quando se preocupavam em perguntar algo, queriam saber se seus filhos haviam comido, tomado banho e demais questões em relação ao cuidado físico da criança.

A professora se queixava dizendo que os pais dificilmente comentavam sobre a exposição ou atividades pedagógicas que faziam com as crianças e deixavam elas levarem

para casa. Segundo a professora, “ *a creche continua sendo um depósito de criança, ela é desvalorizada pelos próprios professores, pelos pais, pela direção, pela secretaria de educação municipal e ver tudo isso desestimula o meu trabalho na creche*” (Professora da fase II, DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/11).

Oliveira (2010) destaca em sua obra a questão da valorização do trabalho docente na educação infantil, pois a valorização, segundo a autora é proporcionar condições para que os professores possam entender o processo educacional desde o contexto em que estão inseridos até as questões sociais, culturais e demais aspectos que envolvam o fazer docente. A autora destaca que a nossa sociedade vem exigindo cada vez mais funções para o professor de educação infantil, para que resolvam os problemas sociais e supram as necessidades das crianças, uma vez que

(...) cobra-se dele que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam às necessidades de afeto dos alunos; que resolvam os problemas de violência, da droga e da indisciplina; que preparem melhor os alunos para as áreas de matemática, de ciências e tecnologia para colocá-los em melhores condições de enfrentarem a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos e a perda da credibilidade das certezas científicas; que sejam regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/ diferenças culturais; que gerenciem as escolas com parcimônia; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais reduzidos. (OLIVEIRA, 2010, p.12).

Neste sentido, não há como o professor atender todas as exigências postas, mas ele pode contribuir com uma formação humana que tenha perspectivas e aprendizagens relevantes para a vida dos pequenos e que poderão ajudar a enfrentar as questões postas, juntamente com um trabalho coletivo, envolvendo a participação e a parceria com a família e a comunidade escolar.

Os estudos de Faria (1999), Kuhlmann Jr.(2000), Kramer (2011) e Oliveira (2010) têm discutido a concepção de creche enquanto assistência às famílias trabalhadoras e que historicamente foi priorizando o cuidado físico em detrimento do educar, o que envolveu um caráter compensatório por parte das políticas públicas que se destinaram a suprir o atendimento emergencial dos pequenos para que os pais pudessem ter um lugar seguro para deixar os filhos enquanto estivessem trabalhando.

Devido a esta situação, a infância ficou em segundo plano e a creche se tornou uma instituição “substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da

criança a uma esfera muito imediata. Com isso tem construído um retrato da infância descolado de sua sociedade e de sua cultura específicas” (OLIVEIRA, 2010, p.43).

Ressalta-se a importância de se discutir essa visão de creche, que nos últimos anos vem lutando para mudar essa concepção assistencialista, sendo incluída pela legislação nacional enquanto parte da educação básica, que requer profissionais bem formados para atender o público infantil. Conforme nos coloca Abramowicz (2010) que trabalhar com crianças menores de cinco anos é uma atividade complexa e que demonstrando cada vez mais a necessidade de se formar um profissional em nível superior com uma formação mais ampla e específica para dar conta das especificidades deste nível de ensino.

A professora da fase III comentava em sala de aula, conforme observado em campo, a questão assistencial da creche, dizendo que ela trabalhava sozinha, com uma grande quantidade de crianças e ainda tinha que ajudar todo mundo se trocar, escovar os dentes e arrumar o cabelo das meninas para que elas pudessem ir embora sem as mães reclamar. A professora costumava afirmar que as mães queriam os filhos limpinhos, de cabelo arrumado, sem se machucar e com o sapato calçado, e dizia que quando ia roupa suja ou molhada na mochila as mães também não gostavam.

A professora da fase III comentava com frequência que não havia dormido bem, que ia embora da creche muito mal por todo o caos que ela tinha vivido no dia anterior, que as crianças estavam muito agitadas e que ela não estava aguentando mais. Estas situações de cansaço, desânimo e estresse, vivenciadas pelas três professoras, porém mais evidente no caso da professora da fase III, refletem as condições em que o professor de educação infantil tem para desenvolver seu trabalho. Como consequência, apontam a necessidade de formulação de políticas públicas que possam contribuir efetivamente com as condições de trabalho e de atendimento nas creches no sentido de estarem de acordo com o contexto real das instituições de educação infantil de nosso país.

Trabalhar sem ter materiais necessários, com ambientes adaptados, com a quantidade de crianças além do estipulado por adulto na sala, faz com que os professores se desgastem muito durante o ano letivo. Isso sem contar os fatores presenciados nesta pesquisa no que se referem a relações inter e intrapessoais que influenciam diretamente a prática do professor e que ressaltam a importância de uma gestão que apoie e contribua com o trabalho docente. Conforme Faria (2011), as políticas públicas destinadas à educação infantil não estão contextualizadas com a realidade das creches e pré-escolas da sociedade brasileira e continuam

adotando formas de organização de caráter alfabetizante que não valorizam e não priorizam um atendimento de qualidade para os pequenos.

Percebemos que as crianças estão sendo incluídas cada vez mais cedo no ensino fundamental, não disponibilizando recursos financeiros específicos para este nível de ensino, o que resulta em salas com excesso de crianças, profissionais desgastados e desvalorizados em condições salariais, por conta dos municípios não terem condições de ofertar creches e vagas suficientes para atender todas as crianças de zero a três anos dentro dos padrões que a própria política pública vem estabelecendo como qualidade.

A nossa preocupação retrata o fato de o professor, ao se deparar com a realidade das dinâmicas institucionais, atente-se em lembrar que se for necessário “assumir as roupas e papéis que o sistema lhe apresenta, convém que ele possa fazê-lo sem que eles lhe colem à pele a ponto de não mais poder desfazer-se deles” (GUATARRI, 1981, p.55).

A partir de uma prática profissional pautada na pedagogia da educação infantil, os docentes podem transformar a realidade das crianças dentro das creches, valorizando suas produções, respeitando seus direitos e as reconhecendo, enquanto produtoras de cultura e que tem muito a nos ensinar, principalmente no que se refere à maneira de olhar o mundo.

Mas para termos uma visão a partir da ótica da criança, não podemos deixar que o sistema educacional, as regulamentações e todas as imposições rotineiras desta instituição “dominem” a prática docente e reforcem uma atuação escolarizante e massificante, resultando em uma infância sem o prazer da descoberta e do aprendizado por meio de experiências significativas.

A creche tem a possibilidade de trabalhar diversos conceitos para que as crianças possam crescer enquanto cidadãos que respeitam o outro, que estejam preocupadas com o ambiente em que vivem, que possam crescer tendo como referências experiências positivas vividas em um ambiente educacional, o qual esteja preocupado com o desenvolvimento das potencialidades humanas.

5.2. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este eixo tem a intenção de apontar as concepções manifestas pelas professoras da fase I, II e III sobre a contribuição e a importância da proposta pedagógica das CEMEIs e os conhecimentos essenciais para o ensino dos pequenos, no sentido de entender como cada

professora constitui seu trabalho, investigando o “peso” da legislação nacional e municipal para a sua atuação, e para o planejamento do trabalho com os menores de três anos.

Para a realização da análise deste eixo, da mesma forma como nos seguintes, nos apoiamos nas questões das entrevistas realizadas com as professoras, questões das quais foram selecionadas conforme melhor correspondência com o eixo de análise, juntamente com a fala das professoras durante as observações em campo, e com os registros do diário de campo contendo ações e práticas cotidianas das professoras da creche, com a finalidade de enriquecer a nossa discussão.

As questões alocadas da entrevista para discutir este eixo foram: Qual a contribuição e a importância da proposta pedagógica para o seu trabalho?; Você tem conhecimento sobre a legislação para educação infantil? O que você sabe e no que ela contribui para sua prática?; A SME disponibiliza alguma orientação? Qual é a frequência e a intensidade?; Como o seu trabalho na creche é construído? É um trabalho coletivo ou individual? Há um planejamento junto com as professoras do outro período?; O HTPC contribui para o planejamento do seu trabalho? Como? (Anexo 1, 2 e 3). A partir das respostas e da observação da prática das professoras apresentamos a seguir a discussão sobre a proposta pedagógica.

A proposta pedagógica, de acordo com Veiga (1995), é fundamental para o professor desenvolver seu trabalho, pois ao participar da elaboração da proposta o professor faz algumas opções teóricas e práticas para atuar com as crianças, seleciona os conteúdos que quer desenvolver com os pequenos, o tempo que será necessário para desenvolver o que foi programado, e os recursos que serão utilizados. A proposta pode ser um poderoso instrumento de reflexão e avaliação do que foi desenvolvido, para que o profissional repense sobre os pontos positivos e negativos do que foi planejado a fim de tomar novas posturas para a melhora do ensino.

Segundo esta mesma autora, ao se planejar temos uma hipótese, um caminho a ser seguido, pois para oferecer um ensino de qualidade, o professor juntamente com a instituição, precisa saber o que vai ser desenvolvido, o que querem trabalhar com as crianças e envolver toda a equipe de docentes ao lado da comunidade para alcançar as propostas previstas para atuar com as crianças.

Através da proposta pedagógica que se estabelece a identidade da instituição, uma vez que deve ser elaborada por todos os integrantes da mesma que elaborarão metas e estratégias de ação para organizar o funcionamento da instituição coletivamente.

Mas, o que é uma proposta pedagógica? Kramer (1997) afirma que uma proposta pedagógica

(...) é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. (...) é um convite, um desafio, uma aposta. (...) Uma proposta pedagógica expressa sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral –, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória. (KRAMER, 1997, p.21).

Ao pensarmos no envolvimento das professoras com relação à elaboração e efetivação destas propostas, perguntou-se-lhes como o trabalho é construído na creche e todas afirmaram que é um trabalho coletivo com as demais professoras da sala (e com as professoras que trabalham no período contrário também), que pensam juntas sobre o mesmo planejamento que será trabalhado com as crianças.

Já com relação ao conhecimento da proposta pedagógica da instituição, todas afirmaram que é importante e que toda instituição precisa ter um, mas as professoras da fase I e III declaram nunca ter lido a proposta da instituição, e que mesmo considerando sua importância enquanto um documento norteador, elas revelaram que a proposta está desatualizada e que ninguém tem acesso a ela. Da mesma maneira a professora da fase II concorda que através da proposta se tem uma orientação do que vai ser desenvolvido com as crianças, pois como afirmou a professora, durante a entrevista, que é na proposta que se elabora

(...) o que a gente pretende desenvolver com eles, como a gente quer que eles saiam, porque nessa idade é muito importante desenvolver a autonomia deles né, para eles aprenderem a comerem sozinhos, já tem muita criança tirando a fraldinha, esse desenvolvimento deles eu acho muito importante e a proposta pedagógica ela vêm como um norte mesmo, como algo para a gente se basear, o que a gente pretende com eles (Fala da professora da fase II, durante a entrevista, 19/09/11).

A professora acrescenta que só tomou conhecimento da proposta porque ela precisou realizar um trabalho da pós-graduação e tinha que avaliar a proposta de uma instituição. Ela

afirmou que o PPP está desatualizado, sendo que sua última versão foi elaborada em 2008, o qual não era do conhecimento dos professores e que conseqüentemente eles não seguiam as orientações.

Como dito anteriormente, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010) o objetivo de uma proposta pedagógica deve garantir às crianças a promoção aos processos de atribuição e “renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p.18).

Perguntamos às professoras como elas elaboram o planejamento do seu trabalho, uma vez que as três afirmaram desenvolver um trabalho coletivo, e as professoras responderam que conversam sobre o planejamento com as demais professoras da sala durante o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), momento no qual as professoras do período da manhã se encontram com as professoras do período da tarde.

No HTPC, as professoras possuem tempo para conversar, planejar e receber orientações e informes da gestão. A partir da análise das questões referentes ao momento de HTPC, percebemos dificuldade das professoras de verbalizarem as dinâmicas e as trocas de experiências ocorridas nestes encontros coletivos, podendo perceber, possivelmente, a ausência de uma proposta de trabalho coletivo contínua.

A professora da fase II afirmou que este horário contribui para o planejamento do seu trabalho, pois permite a possibilidade de conversar com as demais professoras, para pensar em projetos para trabalhar com as crianças.

Em relação às interações com as professoras do período oposto, a professora conversava mais sobre o comportamento das crianças e sobre as famílias, queixando-se das colegas do período oposto por desenvolverem algumas atividades interessantes com as crianças do integral e da manhã e não socializar com as professoras da tarde, afirmando sentir falta deste compartilhamento.

Já a professora da fase I afirma que no HTPC que ela troca sugestões de atividades com colegas mais experientes, dizendo que a direção também sugere algumas atividades, e ela aproveita o tempo para organizar o que vai ser desenvolvido na semana; e a professora da fase III disse que o HTPC é o momento para ela “sentar” com a outra professora da sala e conversar sobre o que elas vão trabalhar na semana, e como vai ser a distribuição das atividades na área externa e dentro da sala de aula.

Ao observar a prática destas professoras, percebemos a relação estabelecida entre elas e a gestão da instituição, no sentido de elaboração e desenvolvimento da proposta pedagógica.

A professora da fase I está em boa sintonia com a colega com quem divide sala com ela. Elas têm várias ideias que priorizam as crianças, não dependem muito da gestão, compram os materiais com recursos próprios e/ou elaboram materiais pedagógicos com sucatas, tecidos, papelão e diversos materiais que são simples de se encontrar. Sua criatividade se transforma em objetos de interesse para as crianças do berçário, que sempre se envolviam bastante nas atividades propostas pelas professoras.

O mesmo não foi visto, por meio das observações, com a professora da fase II, que apresentou bastante dificuldade em entrar em sintonia com as demais da sala (que são mais duas), pois cada uma tinha uma visão diferente de educação, uma vez que as formações também eram diferentes.

Como foi visto, para ingressar na rede municipal de educação, é necessário ter formação mínima em nível médio, o que ocasiona a presença de profissionais que possuem ensino superior em licenciaturas diversas e podem trabalhar na educação infantil por ter o magistério, como no caso desta fase II, que uma das professoras era formada em matemática, e as outras duas em pedagogia.

Por terem visões diferentes para o atendimento das crianças em creche, a atuação também era diferente dentro de sala, considerando que uma buscava escolarizá-los , procurando desenvolver atividades que os fizessem ficar mais quietos e prestando atenção nas orientações para a atividade; a outra que não possuía conhecimento específico sobre educação infantil, se preocupava com o cuidado físico da criança e com os momentos de higienização; e a professora entrevistada se colocava em uma postura de assumir a sala no sentido de tentar “casar” o educar com o cuidar, de forma que as aprendizagens pudessem ter sentido para as crianças, mas não encontrava nas colegas apoio para desenvolver suas ideias.

Conforme as informações anotadas no diário de campo, a professora da fase II comentava sempre que a outra profissional costumava pegar umas oito crianças para desenvolver atividades isoladas e não comentava com as demais professoras o que iria realizar. A professora costumava dizer que cada uma fazia o que queria com as crianças sem compartilhar e que não tinha como trabalhar com professoras que desenvolvem trabalhos isolados na creche.

Quando as crianças tinham o horário livre, a professora da fase II sugeria as atividades a serem realizadas e as outras duas dificilmente sugeriam e/ou participavam do que

havia sido proposto, o que acabava resultando em deixar as crianças “livres” pela sala brincando. Eram nesses momentos em que as crianças se machucavam e eram mordidas e a sala ficava numa agitação²² muito grande.

Durante a observação a campo, percebemos que por não estarem em sintonia, às professoras acabavam por assumir papéis isolados dentro da sala, passando mensagens diferentes para as crianças, o que gerou um grande estresse e confusão para elas. As crianças da fase II eram muito agitadas, batiam muito umas nas outras e havia casos de mordidas praticamente todos os dias. As atividades eram rotineiras, o que deixava as crianças mais inquietas, e a professora entrevistada dizia que se sentia abandonada em seu trabalho, já que teve que “assumir as rédeas” da sala, para tentar amenizar essa situação, o que demonstrava o seu cansaço e desânimo com o trabalho.

Conforme podemos perceber na fala da professora II, o isolamento do trabalho delas dentro de sala, e a falta de diálogo entre elas:

Não sei se você percebeu, mas a outra professora pega umas crianças para desenvolver atividade e não compartilha com a gente o que ela está fazendo, apenas fica no canto da sala realizando o que ela quer, depois expõe as atividades e a gente nem fica sabendo(...). (Professora da fase II, DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/11).

Um dia cheguei na sala, e tinha um cartaz na porta expondo os trabalhos com guache das crianças da tarde, e quando os pais chegavam para deixar as crianças, comentavam do cartaz e eu dizia que era a outra professora da sala que tinha feito, pois eu nem tinha participado da confecção! (Fala da professora da fase II, DIÁRIO DE CAMPO, 28/09/11).

As falas da professora da fase II explicitam a separação entre si e expõem a situação do trabalho individual dentro da sala, pois a professora sempre comentava que era difícil trabalhar em um lugar onde “cada um faz o que quer na hora que quer”, dizendo que isso tudo aumenta o desinteresse pela creche, pois trabalhar com mais de uma professora é complicado, e que assumir uma sala sozinha, como acontece com as fases quatro e cinco é melhor.

A professora também comentava que as professoras da manhã não socializavam com elas o que desenvolviam com as crianças, e que cada período tinha o seu planejamento, mas na realidade o que foi observado, era que na maioria dos dias elas agiam pelo improviso,

²² Quando nos referimos à agitação, queremos dizer sobre o barulho e a bagunça que as crianças faziam em sala, batendo umas nas outras, tomando o brinquedo, correndo e esbarrando nos menores, momentos dos quais as professoras perdiam o controle e as crianças choravam muito também.

utilizando os recursos que elas possuíam dentro da rotina, sendo que durante os períodos de observação a professora também comentou que elas não tinham um planejamento semanal.

A falta de harmonia no ambiente de trabalho entre as professoras reflete questionamentos sobre a aprendizagem da docência, tendo em vista que o trabalho em equipe deveria ser um aspecto que fosse abordado nos cursos de pedagogia. Compreende-se que, muitas vezes, essa falta de sintonia pode estar relacionada a atributos pessoais que desencadeiam alguns atritos entre as profissionais, porém, nestes casos, a gestão escolar precisa interferir para que as crianças não sejam prejudicadas.

Em relação à professora da fase III, que ficava sozinha na sala com quinze crianças na faixa etária de três anos, também se sentia um pouco perdida na efetivação do seu planejamento, presa pela rotina imposta pela rede, e para dar conta da higienização e cuidados assistenciais de todas as crianças, não sobrava muito tempo nem espaço para a professora desenvolver as suas atividades.

Apesar de se mostrarem muito comprometidas e preocupadas com o desenvolvimento do seu trabalho, e pelo fato da instituição ser muito pequena e não possuir área externa suficiente para todas as salas usufruírem dos espaços, as professoras se revezavam para usar essas áreas e se uniram muito para tentar desenvolver o trabalho pedagógico juntas, a fim de se elaborarem e efetivarem as propostas pedagógicas. Contavam com uma direção muito presente na instituição, que estava sempre atenta as necessidades das professoras e que colaborava com elas, buscando participar dos momentos educativos das crianças.

A professora da fase III identificava falta de espaço para desenvolvimento das crianças, deixando claro em sua fala durante vários momentos do dia o quanto o espaço físico é importante para desenvolver o seu trabalho, pois como cuidar, zelar e educar sem um espaço adequado? Como as crianças não vão ficar agitadas se ficam “presas” o dia todo em uma sala pequena? O espaço interno não favorecia o movimento e a brincadeira e quando usam o espaço externo não podem usar o tanque de areia, pois o sol é muito forte e o parque não é coberto, que tem um pátio que precisa ser revezado por toda a escola, e devido ao fato de ser grande e aberto as professoras precisam usar mecanismos de controle de comportamento para as crianças não “fugirem” daquele ambiente. Além de considerarmos que o corredor utilizado pelas três professoras da fase III para realizar atividades e brincadeiras também tem grande abrangência do sol e o chão é cimentado, o que contribui para que as crianças se machuquem facilmente, além de não favorecer um ambiente tranquilo e prazeroso para a brincadeira.

Da mesma forma que as professoras entrevistadas, estamos questionando a importância do espaço para a creche, pois um espaço inadequado além de prejudicar o desenvolvimento das crianças, interfere na atuação e no planejamento do trabalho docente, pois as professoras da fase I e II também reclamaram pela ausência de espaço adequado para as crianças poderem brincar, apontando a dificuldade de se trabalhar com muitas crianças em uma sala que não comporta o número de crianças que são atendidas nas instituições.

Conforme dito anteriormente, a rede municipal onde a pesquisa foi realizada estabelece alguns critérios para que o atendimento das crianças seja adequado à necessidade real do funcionamento de uma creche como podemos visualizar no Cap. V da Resolução CME n.004/06 (que fixa diretrizes para a autorização, funcionamento e supervisão das Instituições de Educação Infantil do Município). Este, dispõe sobre as necessidades dos espaços precisam atender às diversas funções da educação infantil, com uma estrutura básica que garanta uma sala para os pequenos, que o espaço interno seja ventilado, com iluminação adequada, que tenha uma visão para o ambiente externo e que as mobílias e os equipamentos estejam de acordo com as necessidades do trabalho a ser desenvolvido com as crianças.

Este mesmo documento, em seu artigo 16, coloca que os espaços precisam garantir a disposição apropriada para instalações sanitárias completas, satisfatórias e convenientes para o uso dos professores e das crianças, o que não acontece, por exemplo, no caso da professora da fase II, que tem que adaptar o uso do banheiro, e adaptar um trocador para os momentos de higiene das crianças, pois não possuem um banheiro adequado para esta faixa etária, o que prejudica o seu trabalho e o atendimento dos pequenos.

A professora da fase III deveria contar com uma área coberta para as atividades na área externa conforme garantido pelo item VII do artigo 16 da Resolução n. 004/06, o qual afirma que a área coberta precisa estar compatível com a capacidade do atendimento por turno da creche, sendo que no parágrafo único deste documento coloca que a sala deverá ser 1,50m² por criança, no caso das instituições que possuem crianças menores de três anos, período em que a pesquisa se propôs a contemplar.

O problema do espaço interno é claramente observado no caso das três CEMEIs que não respeitam o limite por metro quadrado e se orientam pela quantidade de criança permitida por professor, lotando as salas em sua capacidade máxima de atendimento e muitas vezes extrapolando este número por crianças vindas por ordem judiciária.

Em relação ao uso dos espaços da instituição de educação infantil, Barbosa e Horn (2001) enfatizam a necessidade de compreendermos os espaços enquanto parte integrante da

atuação pedagógica desenvolvida com as crianças, elencando alguns fatores que precisam ser considerados para o favorecimento da autonomia das aprendizagens das crianças.

Para isso ser possível, a quantidade de crianças atendidas por sala, as especificidades da faixa etária, as características do contexto social se constituem enquanto elementos a serem repensados para organização e oferta de uma educação que esteja preocupada em aliar-se ao cuidar e promover a oportunidade das crianças construírem diversas aprendizagens por meio do espaço.

Faria (2000) afirma que a organização do espaço das creches e pré-escolas precisa levar em conta as questões de todas as dimensões humanas que precisam ser exploradas e desenvolvidas nas crianças, tanto no que se refere ao lúdico, como o artístico, ao afetivo, ao cognitivo, etc.. A autora sugere que as IEI deveriam se orientar pelo documento “Critérios para um atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), que procura favorecer a construção de uma pedagogia para a educação infantil, uma vez que além de garantir os direitos fundamentais dos menores de cinco anos, a instituição precisa oferecer recursos materiais e profissionais preparados para melhorar a qualidade do atendimento para esta faixa etária em nosso país.

Estas questões nos fazem refletir sobre o que o espaço diz para as crianças e até que ponto as professoras podem fazer algo pelas crianças, que esteja ao alcance delas, no sentido de pensar uma proposta que se adapte e aproveite as condições físicas e materiais que possui.

Por outro lado, é cabível compreendermos que não tem como deixar de lado a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação em relação à construção, reforma e oferta de espaços adequados para que os profissionais tenham condições de exercer o seu trabalho de acordo com o que tem sido colocado como mínimo de qualidade na oferta da educação infantil. Se esse mínimo não for respeitado, corremos o risco de pensar que qualquer lugar serve e que não é necessário atender estas especificidades se pensarmos na creche, enquanto depósito, onde o importante é oferecer o atendimento para as famílias e deixar em segundo plano as condições desta oferta pela rede de ensino.

Guimarães (2011) ressalta que o dia-a-dia da creche é marcado por rotinas automatizadas que envolvem momentos de alimentação, higiene e sono, em espaços que nem sempre são adequados para a realização destas atividades. Além disso, precisamos recordar, conforme já discutimos em capítulos anteriores, que o cotidiano das creches está permeado por práticas assistencialistas, as quais “resistem às novas disposições discursivas legais que

escoam por entre os dedos, confirmando controle e disciplinarização das crianças” (GUIMARÃES, 2011, p.36).

A professora da fase III afirma na entrevista que inicialmente ela não tinha muito contato com a professora da manhã, que ela planejava e compartilhava as atividades com as outras professoras da fase III da tarde, pois cada uma ficou sozinha em uma sala, tendo três fases três à tarde, as quais resolveram se juntar para realizar as atividades juntas e desenvolver projetos ligados entre si.

(...) eu tentava assim conversar com ela sobre o que aconteceu aquele dia, saber o que ela deu para eu ver se o que eu preparei dá para fazer, lógico que tinha dias que acabava acontecendo, mas se ela já deu motoca para que eu vou dar motoca de novo? É a gente tentou fazer os nossos planejamentos em conjunto, no início cada uma fez o seu planejamento e o seu projeto, depois não... A gente sentou e conversou, nossa vamos trabalhar juntas! Porque ai tem dia que ela dava mais brincadeiras de manhã e eu ficava ah, vamos fazer um cartaz de tal coisa ou vice-versa, a gente tentou trabalhar bastante em conjunto. (Fala da professora da fase III, durante a entrevista, 09/12/11).

De acordo com a Resolução CME nº. 004/06²³, em seu cap. V, dispõe sobre o Projeto Pedagógico para as instituições municipais de educação infantil, estabelecendo que cabe às instituições de educação infantil elaborar e executar o projeto pedagógico de forma que atenda os seguintes itens: estar de acordo com as Diretrizes Curriculares e Parâmetros de Qualidade em Educação Infantil; os fins e os objetivos devem ser organizados de forma que atenda as diversas áreas de conhecimento a serem trabalhadas com as crianças; definir a concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem; as características da comunidade a ser atendida; o regime de funcionamento; o espaço físico e as instalações; a relação de recursos humanos; os parâmetros de organização dos grupos de crianças, a relação dos professores (que deve considerar 1 professor para 6 crianças de 0 a 1 ano; 1 professor para 8 crianças de 1 a 2 anos; 1 professor para 12 a crianças de 2 a 3 anos); a proposta de trabalho englobando a participação familiar; o planejamento geral e a avaliação institucional.

Ou seja, o município tem orientações para desenvolver o projeto pedagógico da escola, além de estar presente também na LDB/96 (BRASIL, 1996) no art. 13 dispõe que os docentes se encarregarão de: “I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento

²³ Disponível em: http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/resolucao_cme_004_06.pdf. Acessado em: 03/03/12.

de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996, p. 12).

O que queremos ressaltar é que se está estipulado em leis nacional e municipal que o professor participe e elabore a proposta pedagógica em sua instituição escolar, como ainda presenciamos propostas ultrapassadas e sem a participação dos docentes na elaboração? Outra questão que se coloca é em relação ao conhecimento destas leis, pois perguntamos às professoras se elas tinham conhecimento sobre alguma legislação que orientasse a elaboração de seu trabalho ou se a SME (Secretaria Municipal de Educação) disponibilizava alguma orientação. As três professoras dizem que conhecem a LDB (BRASIL, 1996), ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) (BRASIL, 1990) e RCNEI (BRASIL, 1998).

Apenas a professora da fase I comentou ter conhecimento do estatuto do servidor do município pesquisado, porém nenhuma delas soube dizer especificamente sobre o que trata cada documento, alegando que viram na faculdade ou para prestar concursos, mas que estas regulamentações não eram consultadas para a realização da proposta pedagógica.

Também perguntamos sobre orientações disponibilizadas pela SME e todas elas disseram não ter ciência sobre nenhum documento e que eles não são muito presentes nas instituições de educação infantil, ao menos que seja para resolver problemas, fazer visitas e supervisionar alguma questão.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) fornecem alguns subsídios importantes para a elaboração da proposta pedagógica nas instituições de educação infantil, dispondo que as propostas pedagógicas deveriam contemplar os princípios éticos, políticos e estéticos:

1.1 Contemplam os **princípios éticos** no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum. 1.2 Contemplam os **princípios políticos** no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática. 1.3 Contemplam os **princípios estéticos** no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2006, p.31, grifo do autor).

Além disto, dispõem de uma série de itens que elencam algumas ações necessárias a serem consideradas pelos docentes para a elaboração da proposta enfatizando que esteja em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2010), documento do qual nenhuma das professoras demonstrou ter conhecimento.

Uma atenção deve ser dada quanto aos riscos ao se elaborar a proposta pedagógica nas creches e nas pré-escolas, pois conforme aponta Oliveira (2010), uma das grandes preocupações precisa ser colocada diante da “institucionalização da infância”, sendo também necessário evitar a “espontaneidade”, uma vez que a

(...) definição de uma proposta pedagógica para a creche ou pré-escola deve considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador. (OLIVEIRA, 2010, p. 48).

Outro fator a ser destacado se refere à sistematização de documentos que orientam o trabalho na educação infantil do município, a fim de descobrir se elas tinham conhecimento sobre algum documento que já foi elaborado, ou que estivesse sendo elaborado e sobre a participação das pessoas que se envolveram na organização destes documentos, e o que descobrimos foi que as professoras não têm conhecimento de nenhum documento municipal para organizar o trabalho delas e que não sabiam de nenhuma organização para regularizar isso.

O curioso a ser destacado aqui, foi que durante a realização da pesquisa de campo, estavam ocorrendo encontros da comunidade, dos professores e demais profissionais da educação para elaborar um Plano Municipal de Educação para o município, onde que estava sendo altamente discutido, com reuniões semanais, quinzenais e depois mensais para que todos pudessem colaborar para sua elaboração, sendo que foi divulgado em todas as escolas e com faixas pelas ruas da cidade, divulgando e pedindo a participação da comunidade na elaboração deste documento, do qual nenhuma das professoras demonstrou conhecer.

5.3. AÇÕES DE EDUCAR E CUIDAR

Educar e cuidar são duas ações historicamente discutidas como essenciais para atuação do profissional da educação infantil, mas que ainda hoje buscam por um equilíbrio nas instituições que atendem os pequenos. Neste eixo abordaremos como as professoras de fase I, II e III concebem estas funções, e como são efetuadas na prática diária destas profissionais, a fim de verificar como a atuação destas professoras está agregando ao ambiente educacional nas creches, uma vez que o papel do profissional de educação infantil está atrelado a estas duas ações.

Devido a grande quantidade de dados coletados, tivemos que optar por alguns itens mais importantes para delimitar os eixos das discussões e para dialogar sobre o cuidar e o educar. Para isso escolhemos as seguintes questões das entrevistas feitas com as professoras: Como concebe as funções de educar e cuidar? ; Como você entende que a criança aprende na educação infantil?; O que diz o RCNEI?; O que a sua atuação busca agregar ao ambiente da creche e ao cotidiano dela?; Qual o critério para escolher quem come primeiro?; Qual o critério para trocar as crianças? (ANEXO 1,2 e 3).

Educar, segundo Madalena Freire (informação verbal ²⁴), “ é acompanhar, é fazer junto, é resgatar a ética que não foi vivida e/ou foi mal vivida, é o não abandono das crianças, é fazer testemunho, se mostrar como autoridade que vai dar os limites para a criança e ser responsável por ela”.

O interessante nessa fala da Madalena Freire é a intenção da autoridade para atuação do profissional da educação infantil, pensando não como uma ditadura ou autoritarismo sobre a criança, mas sim no sentido do professor de educação infantil ser um modelo para a criança, de ter zelo com ela, de educar para os bons modos, ensinar os limites, uma vez que “ a autoridade não aprisiona, ela tem a intenção libertadora” (FREIRE, 2012, informação verbal).

Não há como pensar o cuidar e o educar sem levarmos em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), os RCNEI (BRASIL, 1998) e os demais documentos que visam orientar e regulamentar a prática dos profissionais de educação infantil, uma vez que os professores precisam tomar ciência da preocupação de grandes pesquisadores da educação juntamente com o governo federal sobre o que tem se propósto para o atendimento das crianças em creches.

Ao perguntarmos para as professoras como concebiam as funções de educar e cuidar, obtivemos respostas parecidas no sentido de pensar que elas andam juntas, mas distintas ao se pensar na prática de cada uma, pensando no atendimento das diferentes faixas etárias da creche. A professora da fase I disse o seguinte:

Eu acho que enquanto as crianças que são pequenas não têm condições de ter cuidados pessoais sozinhas, é obrigação de o adulto fazer isso, e aí aquela concepção de que toda forma de cuidado ela traz uma forma de educação e que educar não é só ensinar pintar dentro da linha, não sei... Ah é tão amplo sabe... Educar é para o mundo, é para a vida, viver em

²⁴ Palestra ministrada por Madalena Freire sobre o Professor Aprendiz na UFSCar, em 23/03/12.

sociedade, enfim este tipo de coisa... Tipo arte, educação humana, literatura, é brincar, é ler, é brincar, enfim esse tipo de coisa. Com as crianças de 0 a 1 tem sido mais complicado, mas normalmente eu trabalho muito com pintura, com contação de histórias, com dramatização, este tipo de coisa, eu trabalho muito com pintura, é que na fase um fica mais complicado, mas a gente assim na medida do possível faz o que dá (...). (Fala da professora da fase I, durante a entrevista, 31/10/11).

Durante a observação em sala, pudemos perceber o quanto a professora se esforçava em manter o equilíbrio destas ações. Obviamente haveria dias em que ela se sentia frustrada e cansada por ter focado seu trabalho no cuidado, na alimentação, e na higiene, mas o que ela não percebia, é que ela educava muito nos dias em que ela passava a maior parte do tempo achando que estava presa no cuidado.

Conforme coloca Kuhlmann Jr. (2000), observamos que a creche pode ter um cunho educativo e englobar atitudes que envolvam ações e cuidados que são realizados dentro das famílias, porém não se faz necessário apoiar-se em um afastamento disciplinar que a separa em partes diferentes, uma vez que a

(...) instituição pode ser escolar e compreender que para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados. Que para ela, a ampliação do seu universo cultural, o conhecimento do mundo, ocorre na constituição de sua identidade e autonomia, no interior do seu desenvolvimento pessoal e social (...). (KULHMANN JR., 2000, p. 65).

A professora da fase I acredita que a criança aprende muito por imitação, que elas testam as professoras a todo o momento e que, às vezes, ela pensa na necessidade de se rever a própria prática, a fim de avaliar o que ela está passando para as crianças. Ela afirma que a imitação é o mecanismo de aprendizagem das crianças do berçário, e que para isso, procura sempre realizar atividades que promovam o desenvolvimento das crianças.

Oliveira (2010) acrescenta que a criança, ao imitar as outras pessoas, procura apreender o modo como o outro se comunica, identificando os atributos básicos do outro, decodificando o “conjunto de impressões que captam do outro, experimentando diversas possibilidades de ações no meio em que estão inseridas e diferenciando os elementos originalmente trazidos para a situação presente” (OLIVEIRA, 2010, p. 165); sendo assim, os pequenos vão se constituindo dia a dia, através da interação, da imitação do adulto e das demais crianças com quem convivem na creche.

A professora da fase I costumava ensinar os bebês a terem cuidado com os brinquedos da sala e com os seus objetos pessoais, ensinando-as a brincar sem quebrar as coisas, a guardar seus objetos pessoais, ensinando a levarem suas coisas até a professora colocar em sua mochila, apontavam para ela chamando para calçá-la ou mostrando a atitude de outra criança ao estragar os brinquedos.

Esta professora ensinava também o nome de cada objeto da sala, dos brinquedos que as crianças mostravam para ela, ensinava o nome dos demais bebês que compartilhavam o mesmo espaço, imitava os animais e perguntava para os bebês o que ela estava imitando, produzia diversos sons para chamar a atenção das crianças e conversava muito com elas, o que além de estimular a oralidade, fazia com que os bebês entendessem as ações que estavam sendo desenvolvidas.

Kuhlmann Jr. (2000) afirma que a criança aprende muito através da interação com o meio em que vive que é natural e cultural, e que neste sentido os professores precisam pensar em uma proposta pedagógica que permita a criança explorar e conhecer cada vez mais o mundo, fornecendo aos pequenos amplas e diversificadas experiências.

Foi possível observar nos momentos de alimentação a maneira que a professora da fase I se dirigia as crianças, com a preocupação de atender a todos, sem que ficasse aquele clima de agitação e de espera, com choros desesperados para comer. A fim de superar essa situação e acalmar as crianças para os momentos de alimentação, a professora ligava o vídeo e colocava filmes infantis, que havia muita música para os bebês se distraírem, enquanto ela e a outra professora davam de comer a algumas crianças.

Os bebês eram colocados nos carrinhos e nos cadeirões (os maiores ficavam nos cadeirões, porque não havia para todos, e os menores no carrinho) em forma de meia lua, em frente à televisão. A professora organizava tudo para receber a refeição das crianças na sala, fazia isso enquanto a outra professora estava ausente realizando seu horário de café, e enquanto esperava o jantar chegar (pois as merendeiras traziam na porta da sala).

A professora da fase I dava comida para uma criança ou no máximo duas crianças de cada vez, esperando a criança comer devagar, sem pressioná-las e conversando bastante com elas, para que fosse um momento prazeroso. Ela não se importava em interromper a ação para colocar alguma criança que havia dormido no cadeirão ou no carrinho e, depois, voltava a dar comida, mostrando-se preocupada com o bem-estar das crianças neste momento.

A professora também incentivava os maiores a segurar a colher, estimulando a falar o nome dos alimentos, enfim, tendo atitudes educativas no momento de cuidar. Algumas falas

da professora eram frequentes no momento da alimentação, tais como: “*o papa está gostoso?*”; “*está muito quente né, eu vou esfriar para você, calma!*” (explicando para os maiores esfriarem sozinhos antes de comer para não queimar a língua); “*olha o papa!*”; “*nossa, você estava com fome mesmo hein!*”; “*já está chegando a sua vez, estou chegando aí*”.

No que se refere ao termo educar, as autoras Faria e Salles (2010) afirmam ter o sentido de “orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico e social” (FARIA; SALLES, 2010, p. 52).

Foi possível observar que a professora da fase I procurava alimentar primeiro quem tinha mais sono e quem chorava muito durante o momento de alimentação, conforme ela disse na entrevista, “*as crianças costumam ter sono na hora da comida*”, então ela acabava priorizando os que não aguentavam esperar, por receio do bebê dormir sem comer, o que justificava ela sempre começar a dar comida primeiro para a mesma criança (conforme as anotações do diário de campo).

A professora da fase I disse que ensinou as crianças a mamarem sozinhas, porque como são muitos bebês para duas professoras, elas tiveram que ensinar cada uma segurar a própria mamadeira, o que facilitava o trabalho delas em sala e desenvolvia a autonomia das crianças.

Esta mesma professora trocava primeiro quem estava com a fralda suja, ou chorando muito, mas às vezes tinha que priorizar as crianças que iam embora primeiro.

Nos momentos de banho conversava muito com os bebês, explicando a sequência de atos que iam ser desenvolvidos no momento da troca, estimulando a criança a aprender e/ou falar as partes do seu corpo, com muito cuidado, carinho e afeto com as crianças, uma vez que as trocas de fraldas nunca eram realizadas muito rapidamente, e sim na tentativa de oferecer um mínimo de conforto dentro da rotina, e conforme a disponibilidade de tempo (que geralmente dependia da quantidade de crianças presentes em sala), oferecia momentos para a criança brincar e se refrescar durante o banho, sempre quando possível.

A atitude da professora durante o banho, de deixar a criança relaxar e se refrescar, está sugerida pelo RCNEI (BRASIL, 1998b, p.57). Mesmo a professora afirmando não consultar o documento para desenvolver o seu trabalho, algumas de suas ações estão de acordo com as propostas do RCNEI (BRASIL, 1998).

De acordo com Rosemberg (1990), o banho é um momento importante para a rotina do bebê, pois quando experimenta o contato com a água na ausência de roupas, ele explorava novos movimentos e aprendia muito sobre o seu corpo.

A autora ressalta a necessidade de o professor incentivar o “desfrute destes momentos e aproveita para nomear as partes do corpo:” cadê o pezinho do bebê? E a orelha? E o bumbum? “Brinca de esconde com a criança, sumindo e reaparecendo em seu campo visual” (ROSEMBERG, 1990, p. 70), além de outras brincadeiras²⁵ e ações que podem ser desenvolvidas para o bebê relaxar e aproveitar melhor o banho.

Em relação ao cuidar e educar, a professora da fase II afirmou que as funções estão articuladas, como revela a manifestação abaixo:

(...) não tem como cuidar sem educar e vice-versa, principalmente com as crianças pequeninhas, porque você está cuidando, está trocando fraldas, quando está lavando a mãozinha, esta ensinando higiene, esta ensinando eles a terem autonomia, pois a gente coloca o sabãozinho e faz eles lavarem a mãozinha, então no cuidar agente também está educando né. (Fala da professora da fase II, durante a entrevista, 19/09/11).

Mesmo com a intenção da professora da fase II em tentar conciliar o educar do cuidar, durante as observações em campo, foi possível perceber um possível impasse nessa fala da professora. Ao acompanhar a rotina da sala e as atitudes e atividades desenvolvidas pela professora, foi possível perceber que mesmo tendo boas intenções de trabalhar com a criança, de se preocupar com o bem estar delas, ela acabava por priorizar o cuidado em detrimento do educar, uma vez que durante os momentos de troca e de alimentação, principalmente, não havia muita interação com as crianças, no sentido de explicar ou ensinar alguma coisa sobre aquele momento para os pequenos.

De acordo com Faria e Salles (2010), o termo *cuidar* remete à noção de preservação da vida, de dar atenção à criança, de acolher em uma relação afetiva e de proteção, e garantir ao outro a sensação de “bem-estar, segurança, saúde e higiene” (FARIA; SALLES, 2010, p. 52).

A professora da fase I se preocupava em organizar o ambiente da creche e o seu cotidiano, colocando que é através da sua atuação em sala que ela determina o que vai ser realizado com as crianças, pois como pontua durante a entrevista:

²⁵ Essas brincadeiras apontadas pela autora derivam de práticas da família com a crianças, das quais são educativas e são também realizadas nas instituições escolares.

É a nossa atuação que determina o que vai ser feito, como vai ser feito, a nossa atuação que determina o espaço, a disposições das coisas, o que está disponível e o que não está. Acho que essa é a parte do meu trabalho, determinar o que eles vão fazer e quando teoricamente assim, porque no limite é a gente que diz se os ursos de pelúcia vão estar na altura deles e disponíveis o dia inteiro, é a gente que determina se eles vão ter papel de sulfite disponível na sala ou não, a parte da minha atuação é isso. (Fala da professora da fase I, durante a entrevista, 31/10/11).

A professora da fase II acredita que a criança aprende muito por meio do exemplo, que o professor precisa estar sempre se policiando, para não pedir para as crianças uma coisa e fazer outra, conforme comenta na entrevista:

A gente fala para a criança não gritar, gritando, por exemplo, então a gente às vezes tem que tomar alguns cuidados, eu acho que exemplo é tudo. Nas atividades diárias, nas musiquinhas, o carinho o cuidado(...). (Fala da professora da fase II, durante a entrevista, 19/09/11).

Ela também procura organizar um ambiente agradável para as crianças, por ter a consciência de que a maior parte do dia é vivido na creche e ela acredita que o professor precisa trazer para as crianças algum divertimento, proporcionando um ambiente que se preocupe com o desenvolvimento delas e que amenize a rotina.

O que pode ser observado durante a pesquisa, foi a intenção da professora em sempre procurar variar as atividades realizadas com as crianças, em usar os espaços externos da instituição, em cantar músicas, contar histórias, mesmo sem poder contar sempre com a colaboração das demais professoras, ela procurava sugerir pelo menos alguma coisa para fazer ou perguntava as outras professoras o que elas poderiam realizar com eles durante o dia.

De acordo com Abramowicz e Wajskop (1999) as atividades desenvolvidas na creche precisam embasar-se no preparo dos espaços de forma a disponibilizar os brinquedos e demais materiais ao alcance das crianças, para incentivar a autonomia, a diminuir a dependência dos adultos no sentido de melhorar a tomada de atitude por parte das crianças, buscando incentivar o lúdico aos pequenos.

As autoras ainda afirmam que:

A programação diária deve contemplar momentos de trabalho orientado e momentos livres, além da higiene e da alimentação. O mais adequado é que se possam estabelecer vínculos entre os trabalhos propostos e as brincadeiras das crianças, através da oferta de materiais e espaços comuns, articulados em torno dos projetos desenvolvidos. (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p.13).

Outro ponto a ser considerado, é a questão do espaço enquanto um ambiente que educa, pois conforme nos coloca Gandini (1999), o ambiente físico é considerado como um terceiro educador, por conter elementos que apresentam um determinado modo de ser e agir, e ao mesmo tempo em que também se modifica com as ações das pessoas que o utilizam, sendo necessário pensar durante o planejamento a organização do espaço, porque este refletirá o modo de educação, de respeito e de opções teóricas que foram escolhidas para atender as crianças.

A autora ainda enfatiza a necessidade da atenção dos profissionais da educação estar voltada para a qualidade de experiências e envolvimento que o ambiente proporcionará, a fim de se criar um ambiente íntimo, confortável e convidativo para os pequenos poderem se movimentar e aprender com o que está disposto para elas, pois os “materiais e objetos, que estão no espaço onde as crianças passam muitas horas, foram escolhidos ou construídos de acordo com o contexto no qual serão usados, com uma consideração quanto ao modo como as crianças reagirão a eles” (GANDINI, 1999, p.155).

A professora da fase II acredita que o espaço em que ela trabalha ainda não está de acordo com as reais necessidades da creche e que os profissionais da educação deveriam participar com mais ênfase durante o processo de construção das creches, para deixá-las mais funcionais para o trabalho dos professores e para melhor atender os pequenos.

Durante a alimentação, a professora da fase II geralmente servia a comida primeiro para quem estava mais próximo a ela. Não havia uma criança ou outra que era priorizada, ou seja, o serviço era realizado de forma aleatória, de acordo com a ordem que as crianças se sentavam à mesa.

A professora geralmente ajudava as crianças a comerem levando a colher com a comida até a boca, como a maioria já comia sozinhos. As professoras da sala colocavam os menores e os “bagunceiros” no cadeirão e davam-lhes de comer, enquanto que as demais crianças se sentavam a mesa e comiam sozinhas. As pequenas intervenções que ocorriam, neste momento, eram quando a professora dizia: “*abre o bocão de jacaré*”; “*você ainda tem comida na boca*”; “*come devagar*”, a fim de orientar o tempo que as crianças comiam, e a quantidade de alimentos colocada dentro da boca. Além disso, a professora sempre se referia aos alimentos usando o diminutivo “*papazinho*”, “*bolachinha*”, “*leitinho*”, etc., elogiando as crianças que comiam tudo o que havia no prato, chamava muito a atenção de alguns que

tentavam sair da mesa ou ficar andando pelo refeitório enquanto os demais ainda terminavam de comer.

O que ocorria frequentemente na instituição era a falta de pratos e canecas para servir as crianças, as quais precisavam esperar os outros terminarem, para lavar os objetos e depois servir os que ficaram sem, o que gerava uma grande agitação para os que tinham que ficar esperando pela alimentação.

Em relação aos momentos de troca, a professora da fase II também seguia os mesmos critérios da professora da fase I, dando preferência para as “fraldas cheias”, ou para as crianças que estavam muito sujas e/ou que iam embora primeiro.

As professoras da sala geralmente se organizavam da seguinte maneira: cada dia uma professora trocava todas as crianças enquanto as outras duas realizavam alguma atividade com os demais ou levavam elas para alguma outra parte da instituição para brincar.

Quando era o dia da professora da fase II (que participou da pesquisa) trocar as crianças, ela geralmente sugeria atividades para realizar com as crianças no ambiente externo, para que ela pudesse ficar sozinha com as crianças na sala e no banheiro agilizando as trocas.

Conforme os comentários da professora sobre ter assumido a sala, quando trocava as crianças no banheiro com as outras na sala, acabava por se desdobrar para dar conta de tudo que acontecia na sala, chamando atenção das crianças que batiam, comentando com as professoras para intervir nas brigas que ela ouvia. Ou seja, ela não conseguia trocar as crianças sem ficar atenta ao que estava acontecendo, o que a desgastava muito e por isso sugeria atividades e brincadeiras fora da sala, para ela conseguir “apenas” trocar os que ficavam..

Abramowicz e Wajskop (1999) afirmam que é preciso garantir às crianças espaços diferenciados para os momentos de sono, alimentação, higiene, brincadeiras, e demais atividades com as crianças, sendo que se os profissionais contarem com um espaço pequeno, elas precisa ter criatividade para adaptar as necessidades das crianças.

As autoras dizem que por estes momentos serem muito importantes na rotina das crianças, fazem-se necessários que as professoras dêem muita atenção as crianças, que se comunique com elas, de uma forma que esteja aconchegante para os pequenos, mesmo para aqueles que precisam esperar para serem trocados ou alimentados. “A rotina deve prever pouca espera das crianças, principalmente no que se refere à higiene e a alimentação. A espera pode ser evitada ao se possibilitarem opções, para as crianças, permitindo-lhes livre acesso a espaços e materiais” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p.27).

Em relação ao espaço físico enquanto espaço social, individual e de aprendizagem, a autora Gandini (1999) afirma que o espaço precisa garantir o bem-estar de cada pessoa que utiliza a creche, pois precisa favorecer a interação dos professores, com os pais e com as crianças. Precisa ser no mínimo funcional para as atividades diárias a serem realizadas com as crianças.

O espaço deve também possibilitar o conforto das pessoas que o utilizam, pois a organização e a funcionalidade são fundamentais para garantir o “bem-estar dos adultos que trabalham nas escolas, e a confiança dos pais, que confiam seus filhos à escola antes de se dedicarem às suas atividades, são essenciais para que o projeto educacional funcione” (GANDINI, 1999, 151).

A sala da fase II tinha acabado de ser construída, pois a instituição foi ampliada para atender as crianças de 0 a 3 anos, porém a sala não contava com solário e o banheiro ficava dentro, mas não foi pensado para atender crianças de uma fase II, uma vez que havia privadas com portas e chuveiro grande, sem trocador, o que não possibilitava as professoras dar banho nas crianças, conforme observamos na fala da professora:

A escola depois da reforma não ficou funcional... Quem trabalha em creche deveria participar do projeto da reforma. (Professora da fase II, DIÁRIO DE CAMPO, 13/09/11).

Em uma fase II as crianças estão saindo da fralda para usar o banheiro, mas a maior parte das crianças permanece pelo menos até a metade do ano com fraldas e em alguns casos até o final do ano, o que fazia as professoras todos os dias se questionarem a ausência de um trocador no banheiro e de chuveiros adequados para dar banho nas crianças. Uma vez que foi construído o espaço, deveria ter-se pensado nas reais necessidades das profissionais que ali trabalham e não construir banheiros que não são funcionais para atender essa faixa etária, o qual se tornava um problema desgastante para as professoras, que sofriam de dores musculares por ter que adaptar o banheiro para as trocas (as professoras tinham que colocar colchão no chão do banheiro e trocar as crianças agachadas todos os dias).

Abramowicz e Wajskop (1999) assinalam a necessidade da localização da pia, chuveiro e trocador estarem dispostos a fim de facilitar o trabalho dos profissionais e permitir que as crianças e professores possam estabelecer maior contato neste momento, para que sejam orientadas enquanto ao uso e a espera para estes momentos.

Rosemberg (1990) aponta que as crianças de dois para três anos vivem um período de conquistas importantes para o seu crescimento, que ainda estão sujeitas a avançar ou retroceder em seu desenvolvimento, pois é “uma fase tipicamente de transição, de mudança, de posição da criança no mundo, quando deixa de ser um bebê para impor suas vontades e experimentar, ainda sem muito controle, sua independência” (ROSEMBERG, 1990, p.74).

A autora também destaca a importância do espaço físico destinado à creche, ser pensado para atender as características e necessidades típicas de cada faixa etária, reforçando o trabalho que é exigido dos adultos, ou seja, seria necessária a presença de um profissional da educação que tenha experiência com educação infantil, e que conheça as especificidades do trabalho do professor de crianças com menos de três anos, para se pensar em reformar ou construir uma instituição de educação infantil.

A construção destes espaços devem priorizar a autonomia da criança, que ofereça segurança aos pequenos e que facilite o trabalho do professor em questões relacionadas à higiene “visando à saúde em coletividade; propiciar o prazer e a disponibilidade para o trabalho” (ROSEMBERG, 1990, p. 41).

Quando a professora da fase II trocava as crianças ela sempre reparava nas alterações no corpo das mesmas, comentando com demais e com os pais o que havia observado. Ela explicava para as crianças a necessidade de limpar o nariz e de calçar os sapatos e mantê-los nos pés, pois como eles sempre estavam doentes, tentava evitar que eles ficassem descalços pisando no chão frio; mesmo quando não era o seu dia de trocar as crianças, ela olhava todas as fraldas e quando havia muitas crianças na sala ela acabava ajudando a outra professora a trocar as crianças.

Durante as trocas foi possível registrar algumas conversas com as crianças no sentido de apontar a falta de cuidado das mães, a ausência de nome nos objetos pessoais das crianças, os sinais e hematomas pelo corpo da criança, pela ausência de troca de roupas de frio/ calor na mochila, e apenas pedia para as crianças levantar ou deitar para ajudar a desenvolver a troca de fraldas e de roupas.

No convívio com as professoras e as crianças na creche, considerando as três fases pesquisadas, foi possível identificar uma forma de “competição” e comparação do trabalho delas com o que era feito pelas famílias, principalmente no que se referia ao cuidar, pois as professoras costumavam comentar da “ineficácia” dos cuidados familiares com a saúde e objetos pessoais das crianças, sugerindo de certa forma que as famílias tinham atitudes inadequadas com os pequenos.

Principalmente no início da semana, os docentes comentavam como era a volta para a creche, depois do final de semana sobre os cuidados da família, “sobrando” para as professoras na segunda-feira crianças doentes, ou com algum desconforto intestinal e/ou emocional.

A sala da professora da fase II estava enfrentando grandes problemas com as mordidas, sendo que dificilmente havia um dia que nenhuma criança era mordida, o que fez com que a gestão da escola colocasse mais uma professora (de apoio) dentro de sala para ajudar as outras três profissionais com as crianças, no sentido de evitar a grande quantidade de mordidas naquela fase. Indignada com as reclamações da direção e dos pais, a professora da fase II desabafa:

Tudo acontece à tarde! As mordidas só acontecem à tarde! As reclamações só acontecem à tarde! E de manhã não acontece nada?. (Professora da fase II, DIÁRIO DE CAMPO, 22/09/11).

Devido ao trabalho solitário da professora, a falta de planejamento coletivo, a dificuldade de comunicação entre as três profissionais gerava um ambiente não harmônico dentro da sala, o que refletia no comportamento e nas ações tanto das professoras como das crianças.

Entediados com a rotina, e com as mesmas atividades, durante a semana, as crianças ficavam agitadas, se cansavam facilmente dos brinquedos, revistas/livros, filme e demais atividades desenvolvidas, que tinham que ter curtos períodos de realização (também por conta da idade, pois não demonstram interesse pela mesma atividade durante muito tempo e não conseguem se concentrar por longos períodos de tempo em uma mesma ação), o que acabava gerando improvisações diárias das professoras para diminuir o estresse das crianças em sala de aula (sem contar com o pequeno espaço físico para muitas crianças, e o período de calor que as deixa incomodadas).

Porém, a prática pedagógica docente não pode assumir toda a responsabilidade pelas mordidas acontecidas na sala, devido ao fato das mordidas serem frequentes com as crianças desta faixa etária, sendo que a mordida pode se configurar como um mecanismo de defesa das crianças na relação conflituosa com os seus colegas. Algumas práticas pedagógicas podem amenizar o problema, mas esta é uma ação que continuará presente nas creches.

As creches precisam e devem, segundo Faria (2000), ser espaços que ocorram o imprevisto, mas não a improvisação das ações dos profissionais, pois as crianças precisam

aprender a conviver com situações diversas e variadas, sendo que uma forma de ensinar as regras para os pequenos seria trabalhar com brincadeiras que exercitem a contradição, a provisoriamente, as transformações e as frustrações, para que a criança tenha elementos para saber lidar com as questões do dia-a-dia na instituição.

As crianças, principalmente os menores de três anos, têm uma noção do tempo diferente do adulto, sendo que as crianças não limitam suas ações dentro da cultura imposta pelos professores, elas

(...) vão contagiando o ambiente da educação infantil com seus desejos e vontades, construindo diferentes formas de brincar, transgredindo, reivindicando seus direitos, estabelecendo múltiplas relações. Uma luta contra uma sociedade autocêntrica que ainda é incapaz de valorizar o lúdico, que nega o prazer, a contemplação, o ócio. O tempo do adulto é o tempo do relógio, o tempo da criança é quando dura o prazer do que está fazendo, é de uma outra ordem, que sempre está em confronto com o mundo adulto, pois este que organiza o espaço e o tempo na educação infantil, mas as crianças sempre trarão carrinhos escondidos no bolso. (MORETTI; SILVA, 2011, p.45).

Quando uma criança era mordida, a professora da fase II sempre tentava acalmá-la, acolhendo-a em seu colo, passando uma pomada, buscando gelo ou passando a mão dizendo para a criança que havia sido mordida que a dor já iria passar, e chamava a atenção de quem havia mordido, colocando para “pensar” em algum cantinho da sala.

Oliveira (2010) diz sobre a necessidade de o professor repensar a rotina de atividades oferecida às crianças pequenas, e principalmente reelaborar as formas como estas atividades se organizam e a forma como são colocadas para as crianças, pois uma vez que o professor pensa em como diminuir o tempo e a forma de como as atividades se organizam, este consegue remanejar o tempo de espera para a realização de outra atividade, trabalhando as emoções das crianças de forma a colaborar para a redução deste tipo de ocorrência (OLIVEIRA, 2010, p 214).

As autoras Abramowicz e Wajskop (1999) ressaltam a importância da creche desenvolver um trabalho educativo, que possua uma intencionalidade e um planejamento para atuar com os pequenos, pois “ ter um plano de ação significa saber quais são os momentos em que cabe ou não a intervenção do adulto, o passo a ser seguido e aonde se quer chegar” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p.19).

As autoras afirmam que um planejamento não precisa ser seguido à risca, mas que precisa conter as ideias centrais, os caminhos a serem seguidos, com as devidas teorias que

apoiam e complementam a organização do trabalho a ser desenvolvido nas creches, para que a partir daí as profissionais possam estipular um cronograma e repensar o planejamento, fazendo os ajustes e tendo as flexibilidades necessárias, de acordo com o trabalho desenvolvido com as crianças.

O trabalho em creche precisa ser coletivo, pois ao se identificar e elaborar o que se quer conquistar com as crianças, faz-se necessário que os profissionais estejam envolvidos desde a discussão para a sua elaboração até a avaliação do mesmo (KRAMER, 1997).

Faria (2000) ressalta a necessidade de se considerar as características e as peculiaridades do grupo de crianças, com o qual o professor trabalha, de forma a respeitar e valorizar as suas diversas culturas e linguagens, para favorecer a construção de uma “ pedagogia das diferenças, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da escuta, uma pedagogia da animação, garantindo a melhoria das condições de vida através do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos” (FARIA, 2000, p.80).

Perguntamos também para a professora da fase III sobre as funções de educar e cuidar, e ela disse, durante a entrevista, que

Nesta fase eu acho que elas juntam né, não dá para separar uma coisa da outra, mas é complicado, porque trabalhando sozinha esta parte é complicada, porque apesar de você conseguir conciliar o cuidar e o educar uma com a outra eu vejo que é muito mais fácil você se concentrar em só cuidar ou só educar. Deu para entender? (Fala da professora da fase III, durante a entrevista, 09/12/11).

A fala da professora da fase III foi muitas vezes verdadeira em sua prática, pois durante as observações foi possível identificar uma preocupação maior com o cuidar do que com o educar. Sem a professora perceber, frequentemente ela realizava as duas ações em uma mesma atividade, pois geralmente quando trocava a roupa das crianças, ela ensinava as cores, quantidades, o nome de cada peça de roupa que a criança estava usando e as demais peças que a mãe havia colocado na mochila, ou seja, ela educava e cuidava e não apreendia isso, acreditando que por passar a maior parte do tempo realizando atividades de higiene, troca e alimentação não havia interações educativas nelas, mas a verdade é que ela estava educando também.

Durante os momentos de alimentação, ela distribuía os alimentos para as crianças que já estavam sentadas a mesa e ficava transitando entre as mesinhas para oferecer repetição, não havia muito diálogo da professora com as crianças neste momento, a não ser para chamar a atenção de quem fazia bagunça, ou levantava da cadeira ou brincava com a comida. A

professora sempre dizia que “*hora de comer, é hora de comer!*” e ficava chamando a atenção dizendo “*bumbum na cadeira*”; “*come o seu e deixa ele comer o dele*”; ao mesmo tempo em que retirava os pratos e as canecas, ela ia oferecendo a repetição e/ou limpando alguma comida que a criança derrubou na mesa.

Antes de ir para o refeitório, a professora da fase III sempre fazia as crianças calçarem o tênis e os chinelos e ir ao banheiro lavar as mãos (a professora tinha grande preocupação com os momentos de higienização das crianças), não costumava fazer fila, e geralmente as crianças iam andando ou correndo para o refeitório junto com ela.

Quando algum alimento caía no chão e a criança ia pegar para comer, a professora interferia na hora dizendo que o chão era sujo e que não podia por na boca de volta, orientando a criança jogar no lixo o alimento que havia caído. Também ensinava as crianças comer mais devagar, a sentar-se perto da mesa e trazer o prato para perto da criança, dizendo que era mais fácil para comer, ou seja, sem perceber ela orientava e ensinava alguns comportamentos associados ao momento da refeição coletiva. Ela procurava explicar a importância de se alimentar bem para crescer forte, e/ou fazer a criança pelo menos provar os alimentos que ainda não conheciam ou que não queriam nem experimentar, tornando estes momentos educativos.

Pelo fato da professora se preocupar muito com as crianças, no sentido de pensar se aquelas refeições oferecidas na instituição como sendo as únicas da criança durante o dia, pois como a professora afirmou muitas vezes os pais comentam que apenas dão uma mamadeira quando chegam a casa e sempre perguntam para ela se a criança já jantou (para não precisar fazer em casa essa refeição). Assim, a professora sempre estimulava e incentivava as crianças a comerem um pouco, mesmo quando elas não gostavam muito do cardápio do dia.

No que se refere à organização dos momentos de refeição para as crianças na educação infantil, Oliveira (2010) coloca a necessidade de se preparar um ambiente que seja limpo, adequado, funcional, em uma atmosfera de prazer para as crianças aprenderem as maneiras apropriadas culturalmente de se alimentar em sociedade.

Faria (2000) ressalta a necessidade das professoras planejarem os espaços e o tempo da criança na creche, uma vez que a partir desta organização se resultará processos e resultados conquistados com os pequenos, sendo que a autora propõe que não nos refiramos em

(...) rotina, mas em jornada; não falaremos em educadores, mas em professores, profissionais da educação; não falaremos em serviços, mas em direitos, e desta maneira as instituições de educação infantil estarão em movimento constante, sempre aprimorando seu desempenho e construindo sua pedagogia. (FARIA, 2000, p.71).

Já durante as trocas de roupa na fase III era um momento muito agitado, corrido e tumultuado, no qual as crianças desobedecem muito e fazem muita bagunça. Como a professora chegava do jantar quase quatro horas da tarde (sendo que as crianças do período integral começam ir embora às quatro e meia), ela tinha um tempo pequeno para organizar a troca de roupas, higienização das crianças, a escovação dos dentes e arrumar o cabelo das meninas.

As crianças que não estavam envolvidas neste processo e ficavam esperando o seu momento não conseguiam ficar brincando na sala sem machucar ou com um bom relacionamento com as demais crianças da sala. Elas faziam muita bagunça, mexiam em lugares que não podia, subiam na mesa e nas cadeiras, batiam nos colegas, andavam de motocas dentro da sala passando por cima dos outros, rasgavam revistas, jogavam brinquedos para cima, o que acabava caindo em alguma criança; enfim são situações de choros, confusão e estresse por parte das crianças e da professora (que tinha que ficar chamando atenção dos que estão dentro da sala bagunçando e das crianças que saiam para higienização e se molhavam, ou não voltam ou não queriam trocar de roupa, etc.) e acabava gritando muito e as crianças obedecendo pouco.

A forma como o professor prepara e organiza o ambiente, intervém “na percepção que a criança tem da realidade; modifica suas atividades e a maneira como utiliza os materiais; influencia sua capacidade de escolha; transforma as interações com as outras crianças, com as profissionais e com seus pais” (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1999, p.31).

Alguns procedimentos são essenciais, conforme afirma Oliveira (2010) para que o professor possa organizar um ambiente mais tranquilo e fazer com que as crianças compreendam a dinâmica e a rotina da creche no sentido de “estabelecer limites e apresentar regras com clareza, justificar proibições, ajudar as crianças a fazer acordos e lembrá-las desses acordos, quando necessário” (OLIVEIRA, 2010, p.215).

Mesmo durante essa confusão, que é o momento da troca, havia dias que eram mais calmos e ela conseguia comentar a cor da roupa das crianças, de seus pertences, ensinando a criança a guardar o seu material, a tomar cuidado com os seus objetos pessoais, da mesma

maneira que tentava ensinar a criança a se trocar e se calçar sozinha, interferindo quando a criança precisava ou pedia ajuda a ela.

Difícilmente tinha um dia em não presenciávamos frases como: “ *Eu não deveria ter saído da cama hoje!*”; “ *Ah, pelo amor de Deus!, vocês não deixam nem a gente trocar de roupa!*”; “ *Para de correr, mas que coisa!*”; “ *Vai sentar todo mundo! Chega! Vocês não sabem brincar, então senta!*”; “ *Vem escovar o dente para não ficar com bafão, vai ficar com os dentes sujos, credo! Vai escovar!*”; enfim uma série de outras frases que ilustram esses momentos de tensão para as crianças e para a professora que não conseguia controlar e organizar o momento antes da saída das crianças.

Os espaços da creche, de acordo com Prado (2005), se constituem como amplas maneiras das crianças testarem os limites em relação aos adultos, que ora se faziam enquanto mecanismos de aprendizagem, ora como negação as regras impostas pelos professores, ora se complementam juntamente com as orientações dadas e vividas pelas crianças, que no final se tornam uma maneira de descoberta do

(...) ser social e de seu adestramento às regras não compreendidas para o mundo da infância; espaços em que adultos e crianças, como parceiros sociais, também brincavam e aprendiam através das mediações com o outro, que ensinava e fazia junto, numa construção compartilhada que colocava a creche como espaço de educação de crianças e também de adultos. (PRADO, 2005, p.107).

O professor juntamente com a criança vai construindo e descobrindo formas de ensinar e aprender no cotidiano na creche, de forma que ambos se transformem na convivência e que aprimorem as mediações para juntos construírem uma rotina harmoniosa e de respeito mútuo.

Conforme aponta Oliveira (2010) a necessidade de um planejamento de atividades diárias que se referem ao cuidado e a educação das crianças, beneficia a formação de capacidades de autocuidado e de aprendizado das regras sociais pelos pequenos, que podem aprender maiores possibilidades de cuidar das suas coisas, do seu corpo e conseqüentemente da sua saúde.

“Se quisermos formar certos hábitos nas crianças, precisamos criar situações que os promovam” (OLIVEIRA, 2010, p. 190), para isso a autora sugere que as atividades a serem desenvolvidas com as crianças na creche, no que se refere ao cuidado pessoal, podem explorar da ludicidade e gerar hábitos saudáveis, associando com a aprendizagem das regras para este momento.

A professora da fase III diz que tenta fazer o dia da criança um pouco melhor, afirma que acaba priorizando o cuidar no seu cotidiano na creche e acredita que a criança aprende através do lúdico, que aprendem brincando, como relata na entrevista

Por meio da brincadeira a gente consegue mais progressos do que vamos dizer assim, uma forma mais teórica, pois não tem como dar um teórico em si, mais eu vi mais progressos quando eu dizia vamos brincar disto vamos brincar daquilo, do que ah, vamos sentar e desenhar tal coisa...não! E tanto pelo interesse, o interesse é maior pelas brincadeiras. (Fala da professora da fase III, durante a entrevista, 09/12/11).

Em relação às atividades relacionadas ao cuidado e a educação, que são desenvolvidas diariamente nas creches, o professor precisa se atentar para não reduzir seu trabalho apenas aos cuidados físicos e com a saúde da criança, uma vez que já sabemos da dicotomia presente das instituições de educação infantil. Podemos identificar que durante os momentos de cuidado, está muito presente o educar, e isto depende da maneira como o professor conduz esses momentos e o que objetiva nas suas ações.

Barbosa e Horn (2001) afirmam que as atividades realizadas na creche com as crianças podem ser pedagógicas e relacionar com o cuidar ao mesmo tempo, se o professor estiver focado na promoção do desenvolvimento autônomo das crianças, a fim de melhorar suas habilidades, coordenação e conhecimento durante as ações diárias na creche. Para isso as autoras elencam alguns objetivos para os três grandes momentos que compõe a rotina da creche, para o professor planejar o seu trabalho, como podemos ver abaixo:

- Alimentação: progressivamente tornar a criança mais autônoma, trocar a mamadeira pelo copo, comer com a própria mão, mastigar alimentos mais sólidos, participar da higiene, da elaboração e da organização do local das refeições, servir-se do alimento.
- Higiene: lavar as mãos com independência, vestir-se e despir-se, usar o banheiro de modo cada vez mais autônomo, guardar pertences e materiais individuais.
- Sono: oportunizar locais adequados para o sono e repouso, tendo o cuidado de oportunizar atividades relaxantes, para os que não queiram dormir. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 70).

A professora da fase III se perdeu um pouco em seu trabalho, no sentido de ter perdido o controle e o respeito das crianças, ela não gostou de trabalhar com essa faixa etária e, por estar perto do final do ano e conseguir ter uma visão do que ela desenvolveu com as crianças, se sentia frustrada e decepcionada com o seu trabalho na creche (da mesma forma que a

professora da fase II que sentiu ter priorizado o cuidar em detrimento do educar, e sentiu que não havia desenvolvido um bom trabalho com as crianças durante o ano), como podemos perceber na fala da professora durante as observações em campo:

Não gostei de trabalhar com as crianças desta faixa etária... prefiro as maiores, pois assim podemos ter maior preocupação com o pedagógico e não tanto com o cuidar (...). (Professora da fase III, DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/11).

Não estou satisfeita com o resultado que consegui com essa turminha... As crianças evoluíram, mas poderiam ter evoluído mais... Estou muito cansada, sofri muito aqui no começo do ano, trabalhar com mais de uma professora na sala que não falam a mesma língua é muito difícil, (...) o trabalho é individual, onde cada uma faz o que quer e não socializa as ideias (...). (Professora da fase II, DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/11).

Percebe-se na fala das professoras, a mesma frustração de trabalhar sozinha, de não ter apoio e da dificuldade e do cansaço de ter que fazer tudo sem ajuda, priorizando muitas vezes o cuidar, pois este é cobrado pelos pais e conseqüentemente da direção da instituição, deixando de lado o educar, ressaltando em vários momentos da fala o conseqüente descontentamento do resultado conseguido com as crianças.

As professoras da fase II e III também apontaram a questão da falta de apoio para desenvolver seu trabalho, o que sobrecarregava suas atividades ao assumir a liderança da sala e da tomada de atitudes sempre. Ambas afirmaram ter se envolvido emocionalmente com os pequenos, o que gerou um grande desânimo com a profissão e com a atuação na creche, pois as fizeram pensar no investimento emocional que elas depositam em seus trabalhos, no quanto precisaram estudar para estarem ali e perceber a grande desvalorização que sofriam, com baixos salários, más condições de trabalho, falta de reconhecimento entre os colegas de trabalho, por estarem na creche, reclamando de cansaço e desgaste emocional diante da situação em que se encontravam.

Guimarães (2011) ressalta que a creche ainda hoje

(...) luta para superar o lugar do desprestígio, buscando assegurar a qualidade do trabalho pedagógico como direito da criança. Isso se expressa na discussão/indefinição sobre as particularidades de formação dos professores para este segmento; no (des) cumprimento de requisitos nos concursos públicos para atuar nesta instituição (a partir da exigência de que o profissional seja professor), no enfrentamento de impasses para a promoção do diálogo com as famílias e as comunidades. (GUIMARÃES, 2011, p.13)

Em vários momentos da observação foi possível registrar falas da professora da fase III dizendo que não tinha gostado de trabalhar sozinha e que nunca mais iria trabalhar novamente com essa faixa etária, afirmando que passa a maior parte do tempo trocando as crianças sozinhas e que isso leva muito tempo da rotina²⁶, como podemos ver na fala abaixo:

Essa é a parte ruim da creche, pois com as crianças de quatro e cinco anos, você tem mais crianças, fica sozinha também, mas não tem que ficar trocando o dia inteiro (...). (Professora da fase III, DIÁRIO DE CAMPO, 22/11/11).

Um olhar parecido tem a professora da fase II que comenta que a creche ainda não é vista como parte integrante da educação infantil, e que a preocupação geral da creche fica em torno do assistencialismo, do cuidar prevalecendo o educar e acrescenta:

Os pais (quando se preocupam) querem saber se a criança comeu, se tomou banho, se já trocamos a fralda, tudo relacionado ao cuidado físico e nada a educação, e assim a creche continua sendo um depósito de criança, desvalorizada pelos professores, pelos pais, pela direção, pelos demais colegas de trabalho, pela própria secretaria... Não tem como não desanimar de trabalhar aqui na creche, o nosso trabalho não é reconhecido! (Professora da fase II, DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/11).

Geralmente, ao final da tarde, quando tinha terminado as trocas e os pais já iam chegando para buscar as crianças, a professora da fase III pensava sobre o que tinha realizado ao longo do dia e sempre comentava que não tinha feito nada, só trocado as fraldas, sensação da qual era compartilhada pela professora das fases I e II, que também tinham essa percepção de não estar educando e só cuidando. Isto pode ser observado nas falas abaixo:

Hoje a gente não cantou, não escutou música, não dançou! A gente não fez nada! (Professora da fase III, DIÁRIO DE CAMPO, 22/11/11)

Ai meu deus, eu passo o dia inteiro ou trocando de roupa, ou na frente do filtro! (Professora da fase III, DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/11).

Nossa hoje não fizemos nada hein, só trocamos(...). (Professora da fase II, DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/11).

(...) deixa que eu troco, não sai de dentro do banheiro hoje mesmo(...). (Professora da fase I, DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/11).

²⁶ Faria e Salles (2010) afirmam que é no dia a dia com as crianças, é que se organiza as experiências cotidianas, contribuindo para que os professores possam elaborar seu trabalho e para que as crianças a constituam a noção de tempo.

As três professoras têm clareza que as suas funções enquanto profissionais da creche, devem indissociar o cuidar do educar. Conforme relatos da professora da fase III, quando dizia que, às vezes, o cuidar se tornava prioridade, com as demais professoras não foi diferente.

De acordo com os registros no diário de campo, nem sempre as professoras conseguiam promover grandes interações educativas em todos os momentos de trocas e de banho, pois elas tinham horários para cumprir e uma grande quantidade de crianças para atender, não conseguindo realmente ensinar em todos os momentos que estavam cuidando.

Entretanto, negar essa ação por parte das professoras também não seria verdadeiro, pois por muitos momentos também foi possível notar durante as visitas a campo o quanto as professoras educam nos momentos em que elas não estão com esta intenção, em momentos em que não estavam realizando as atividades consideradas por elas “pedagógicas”, mas que pelo exemplo, da fala, do contato, das ações, durante o dia com a criança, estavam educando (sem perceber).

Oliveira (2010) aponta a necessidade dos profissionais da educação infantil em valorizar mais o cuidar, pois é no contato e na interação com a criança, que ensinamos o respeito, o afeto, o cuidado, a conquista da autonomia, enfim, uma série de informações e conhecimentos estão sendo aprendidos pelas crianças, pois “não é possível ter a guarda das crianças sem as educar, e educá-las envolve também tomar conta delas” (OLIVEIRA, p. 37, 2010).

A instituição de educação infantil é um espaço caracterizado pela integração da ação de cuidar e educar, sendo que Kuhlmann Jr. (2000) aponta a necessidade de se tomar a criança como ponto de partida para se pensar em propostas pedagógicas na creche, ou seja,

(...) quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação profissional de quem irá educar essa criança nas instituições de educação infantil. Não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam. (KUHLMANN JR., 2000, p.65).

O professor precisa compreender a criança, e conhecer o mundo que a envolve, ou seja, ao trabalhar o afeto, o prazer, a fantasia, o movimento, a linguagem, as ciências, as artes, a música. Trabalhamos conhecimentos de mundo que ajudam a criança a se desenvolver e a ampliar seus conhecimentos, mas para isso precisamos de professores que tenham

conhecimentos necessários para elaborar propostas pedagógicas educativas com os menores de três anos.

O RCNEI (BRASIL, 1998b, p. 58) aponta a necessidade do professor em planejar o momento da troca de fraldas e do banho na rotina das crianças na creche, afirmando que é necessário ter um contato individual mais prolongado com cada criança, correspondendo os gestos da mesma, conversando com ela, a fim de prevenir uma rotina mecanizada com as crianças pequenas.

O documento destaca que para isso é preciso considerar a quantidade de crianças que está sob responsabilidade de cada professor, como também se faz necessário considerar em que condições o professor está trabalhando, como está o ambiente físico para atender as crianças e de que maneira as instituições se programam e se organizam para que essas trocas possam ser momentos de aprendizagem e troca entre adulto e criança.

A realidade não fica muito distante do que o RCNEI (BRASIL, 1998) propõe, pois quando havia oportunidade, as professoras da fase I, II e III realizavam com maior atenção e afetividade os momentos de troca com os pequenos, considerando que isso ocorria quando faltavam crianças, quando estavam dentro do horário da rotina, quando não havia muitas trocas seguidas a serem feitas durante a tarde, dentre outros fatores que influenciavam neste momento, e que dependia do dia para poder oferecer maior qualidade nas ações desenvolvidas com as crianças nas três fases pesquisadas.

Em relação a esse documento, a professora da fase I diz que o RCNEI (BRASIL, 1998) propõe tudo o que não se tem hoje na educação infantil, pois como relata a professora na entrevista

Ah, sério? Nada do que a gente tem hoje, uma educação, como fala?, ampla, geral, humanística, de qualidade, com espaço livre, com um espaço ao ar livre, com espaço grande, com direito de brincar, com todas essas coisas que a gente não tem por aqui. (Fala da professora da fase I, durante a entrevista, 31/10/11).

A professora da fase II considera o documento com um aspecto mais positivo, coloca que o RCNEI (BRASIL, 1998) aponta algumas características de cada faixa etária da educação infantil e conforme afirma:

O RCNEI ele traz algumas características (...) os objetivos, o que trabalhar, ele ajuda bastante, o como trabalhar, também dá muitas dicas (...). (Fala da professora da fase II, durante a entrevista, 19/09/11).

E a professora da fase III afirma que não se lembra do que o documento diz, que o seu contato era maior na faculdade com a legislação, e coloca durante a entrevista que

A gente vê na faculdade, só que chega na hora da prática, você acaba ficando pensando bom o que eu vou trabalhar esse mês, eu vou trabalhar esse conteúdo, bom trabalhar esse conteúdo o que eu vou trabalhar hoje e amanhã e essa semana, nossa vamos pensar no nosso dia a dia e acaba não pensando em RCNEI, em LDB, em todas essas coisas e que agora você comentando é uma coisa que falta também, faz um pouco de falta a gente saber um pouco mais sobre a parte de leis para poder aplicar ou mesmo para trabalhar melhor. (Fala da professora da fase III, durante a entrevista, 09/12/11).

As professoras se referem de maneira generalizada às legislações questionadas durante a entrevista e dizem que mesmo conhecendo um pouco do RCNEI (BRASIL, 1998), não fazem uso para pensar na prática, exceto a professora da fase II que afirmou ter consultado o documento para elaborar um projeto a ser desenvolvido com as crianças durante um curso de extensão.

5.4. CONTEÚDOS ENSINADOS PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

Esse eixo tem a intenção de investigar o que as professoras entendem sobre o trabalho que desenvolvem com os pequenos, no sentido de buscar por conhecimentos necessários para o trabalho na creche. Também vai discutir questões a respeito dos conhecimentos essenciais, a partir das perspectivas das professoras da fase I, II e III, no sentido de entender quais conteúdos as pesquisadas propõem para desenvolver o seu trabalho, elencando também na visão delas, atividades e conteúdos que são trabalhados em cada fase da creche para compreender como as crianças são vistas pelas professoras e quais conhecimentos são necessários para desenvolver um trabalho com elas.

Para este eixo de análise foram selecionadas as seguintes questões da entrevista: Quais os conhecimentos essenciais para o ensino dos pequenos?; Que conteúdos são trabalhados na creche?; O que pode ser trabalhado com os bebês do berçário? Isso acontece no cotidiano de um berçário?; O que se trabalha com as crianças da fase dois?; O que se trabalha com as crianças da fase três?; Quais são os conhecimentos específicos para esta fase?; A criança tem que aprender conceitos, conteúdos nesta fase? Quais?; A creche tem a função de ensinar? O quê?; Você acredita que a criança aprende?; Você consegue perceber diferenças de formação

para o trabalho com as crianças de zero a três? Quais são essas diferenças?; O que se ensina nas fases I, II e III? Como se ensina? (ANEXO 1, 2 e 3). É válido lembrar que os eixos contemplados por esta pesquisa, foram elencados para ajudar a visualizar a prática das professoras, mas ao mesmo tempo procuramos apresentar como estas professoras vêm construindo sua base de conhecimentos para o trabalho com as crianças de zero a três anos.

No intuito de descobrir quais eram os conhecimentos essenciais na visão das professoras para se realizar o trabalho com as crianças de zero a três anos obtivemos as seguintes respostas:

Que tipo de conhecimento? Paciência não é um conhecimento, só paciência não o bastante, conhecimento de desenvolvimento infantil obviamente, não sei (...). (Fala da professora da fase I, durante a entrevista, 31/10/11)

Ah... Eu acredito que seja sobre o desenvolvimento infantil né, o que eles são capazes de desenvolver, o que nós somos capazes de ajudar na medida do desenvolvimento, é aquilo que eu te falei né, é no nosso dia a dia mesmo, trabalhando com eles que a gente vai descobrindo o que vale a pena, o que é legal, o que dá resultado e o que não dá. (Fala da professora da fase II, durante a entrevista, 19/09/11)

Os pequenos eu acho que a gente... Acho que volta bem na primeira pergunta sobre o cuidar e o educar né, eu acho que é por eles serem pequenos a gente precisa ensinar boas maneiras, uma boa alimentação, como comer com a colher e não com a mão, higiene, é isso. Eu acho que assim... O que a gente aprende na faculdade, vamos supor assim, a gente vê que principalmente com os pequenos falta muito, porque você aprende muito assim como lidar, como é o desenvolvimento deles, e aí chega na hora da prática você pensa: o que precisa? O que eu faço? O que é que eu dou? Vamos dizer assim! E foi bem isso que eu me peguei esse ano, porque você saber a teoria às vezes não é que não seja importante, mas não é só aquilo, mas faltou muito para mim o que saber fazer com eles, principalmente na fase três, então faltou conhecimento de prática mesmo. (Fala da professora da fase III, durante a entrevista, 09/12/11)

Na fala das três professoras pode-se visualizar a necessidade de se compreender o desenvolvimento infantil para trabalhar com as crianças menores de três anos. Todas consideram a importância de se entender o processo de desenvolvimento das crianças, para identificar as maiores necessidades na faixa etária que os pequenos se encontram e perceber os limites de cada idade, para a partir deste ponto, pensar em atividades que estimulem, potencializem e favoreçam o ganho de autonomia da criança para realizar atividades básicas coerentes com as conquistas possíveis dentro de cada faixa etária.

É interessante destacar o que a professora da fase três coloca que é preciso conhecer sobre a formação infantil, mas não só isso, pelo fato de se fazer necessário saber educar e cuidar, dar limites e atividades que possam ser desenvolvidos na prática.

Quando o professor iniciante chega à instituição de educação infantil tem uma grande dificuldade em associar a teoria que aprendeu nas atividades práticas a serem desenvolvidas na creche. Durante as observações, foi possível constatar a necessidade das três professoras pesquisadas em consultar a literatura para poder pensar em atividades práticas que estimulem o desenvolvimento das crianças, o que certamente é um saber essencial para trabalhar com os pequenos.

Percebe-se, de acordo com Tardif (2011), que o papel dos livros e demais obras literárias enquanto um importante elemento das fontes de aprendizagem das professoras, que adquirem saberes para sua prática a partir do uso de livros, obras literárias e demais materiais didáticos.

Conforme já apresentado em capítulos anteriores, o RCNEI (BRASIL, 1998) traz três eixos de trabalho para ser desenvolvido com as crianças na educação infantil (que englobam a formação pessoal e social da criança e o conhecimento de mundo, envolvendo diversas áreas do conhecimento, tais como movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática), os quais podem orientar a atuação do professor na creche.

Oliveira (2010) aponta a necessidade da atuação educacional da educação infantil estar de acordo com os interesses imediatos das crianças e os conhecimentos que ela já sabe, a fim de expandir o espaço simbólico a que estão submetidas, sem se deixar de lado os direitos fundamentais das crianças.

A criança de zero a três anos, de acordo com Abramowicz e Wajskop (1999), está na fase de explorar o meio, de ampliar seus movimentos corporais, adquirindo maior equilíbrio e coordenação motora fina e ampla, assim o professor precisa estimular a criança a conquistar movimentos desde engatinhar e andar, como pegar um garfo, um copo e levar a boca sem se sujar, pois a criança vai avançando em seu desenvolvimento, aprendendo a controlar seus esfíncteres, a se expressar usando a fala e a linguagem corporal.

As autoras apontam que as crianças, ao vivenciarem experiências que explorem a propriedade dos objetos, atribuem significados a utilização dos objetos e as pessoas que com ela convive, portanto os profissionais da educação infantil podem usar o lúdico para desenvolver atividades exploratórias. A criança no período dos zero aos três anos não

consegue se concentrar por um longo período de tempo, sendo que os professores precisam se atentar ao pensar em atividades a serem desenvolvidas com eles.

Quando perguntamos à professora da fase I quais conhecimentos eram necessários para trabalhar com essa faixa etária, ela respondeu que o professor precisa saber primeiramente trocar fraldas, pois a maior parte da rotina acontece realizando essa atividade, e acrescenta que entender sobre o desenvolvimento dos bebês fornece conhecimento para se pensar em alternativas de atividades a serem desenvolvidas com eles.

Um exemplo, conforme os registros do diário de campo, foi quando a professora realizou uma atividade com as crianças envolvendo pintura (para comemorar o mês da criança, as professoras planejaram uma série de atividades a serem desenvolvidas com os bebês durante o mês). Ela sabia que por serem muito pequenos e estarem em uma fase que se aprende muito colocando as coisas na boca seria melhor utilizar sagu para realizar esta atividade.. Ao fazer essa opção a professora possibilitou que as crianças ao pintar também pudessem comer, se lambuzar, aprender texturas e sabores sem que prejudicasse as crianças (se ela tivesse usado tinta guache poderia desenvolver alergia nas crianças, elas poderiam por na boca, ou no olho, enfim causando irritação e intoxicação).

A professora também apontou a necessidade de se ter criatividade e imaginação para adaptar e criar atividades que são desenvolvidas com crianças maiores, mas que também podem estar presentes no berçário, como dramatização, brincadeiras com caixas e diversos materiais. Já a professora da fase II afirmou que para trabalhar com as crianças de dois anos é necessário o professor fazer a criança assimilar as regras sociais da instituição e as regras elaboradas pelas professoras para um bom convívio das crianças na sala.

A profissional disse que a socialização de regras faz com que as crianças entendam que elas não podem fazer o que querem no momento em que elas querem, principalmente em relação às atividades desenvolvidas pelas professoras, que buscam fazer com que a criança compartilhe e aprenda, de forma a envolver a participação de todos nestes momentos. Alguns outros conhecimentos foram enfatizados pela professora conforme podemos visualizar durante a entrevista:

Conhecimentos? (...) O que eu acho importantíssimo é autonomia deles, a socialização, respeitar regras, mesmo que de uma forma assim, porque eles são novinhos para entender, mas você conversando e corrigindo eles já conseguem sim entender, eu acho que é mais isso assim, o desenvolvimento da linguagem que vai acontecendo, ele vai exigir um incentivo da nossa

parte, então, a gente procura fazer o trabalho assim. (Fala da professora da fase II, durante a entrevista, 19/09/11).

A professora da fase III disse que em relação aos conhecimentos essenciais para trabalhar com essa fase seria sobre o desenvolvimento da criança, para conhecer as especificidades do desenvolvimento delas em cada idade, sendo preciso entender sobre a psicologia infantil que ajuda a lidar com os pequenos. Conforme relatado na entrevista, a professora enfatiza que a criança “testa” os adultos em todos os momentos, e se o profissional não tiver conhecimento sobre como lidar com eles, de como trabalhar a questão do comportamento, o profissional não conseguirá desenvolver mais nenhuma atividade, sendo essencial saber o modo de lidar e de se trabalhar com as crianças desta idade.

Goldschmied e Jackson (2006) apontam que os professores precisam entender que os pequenos estão em período de crescimento e de desenvolvimento acelerado, e por isso, ele precisa proporcionar experiências enriquecedoras para esses momentos. As autoras afirmam que para trabalhar com os menores de três anos, se faz necessário desenvolver nas crianças a independência dos movimentos e a negociação, ou seja, a criança precisa “exercitar” suas aptidões em relação ao movimento, linguagem corporal e falada, coordenação e equilíbrio.

Para lidar com os pequenos, é necessário paciência e investimento de grandes energias (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006) nas atividades desenvolvidas com as crianças, além do controle da ansiedade, pois as crianças exigem que os professores façam escolhas e tomem atitudes rápidas diante das situações que aparecem no cotidiano das creches. As autoras apontam que o professor precisa transmitir segurança para que as crianças corram riscos e arrisquem a descoberta de novas situações e movimentos, porém sem a confiança necessária, esses momentos podem não oferecer experiências significativas para as crianças.

Erikson (1971) aponta a necessidade dos pequenos adquirirem “confiança básica” como essencial para o seu desenvolvimento, visto que a criança precisa confiar no adulto para dar saltos quantitativos para explorar com maior liberdade o ambiente e aprender com novas situações.

Além disto, Goldschmied e Jackson (2006) apontam a necessidade de estimular a criança para o movimento e para a habilidade de manipulação, pensar em um trabalho que favoreça a construção da autonomia para momentos de alimentação e higiene, os quais são fundamentais para o trabalho com os pequenos na creche.

Nos primeiros dois anos, a criança passa de uma situação de dependência quase total para uma de relativa independência, de quatro maneiras, em termos gerais: por meio do movimento e da habilidade da manipulação, ao alimentar-se sozinha, no desenvolvimento da linguagem pré-verbal precoce até a fala propriamente dita, bem como no cuidado corporal que leva o controle dos esfínteres. O ritmo com que a criança avança por essas diretrizes tem conexões claras com o modo com que seus adultos próximos percebem seu progresso e com a qualidade da sua relação com eles. (GOLDSCHIMIED; JACKSON, 2006, p.131).

As professoras, portanto, elencaram o desenvolvimento infantil, a criatividade, o ensino de regras, a socialização e o trabalho apoiado na psicologia para a educação infantil, como conhecimentos essenciais para se trabalhar na creche.

Quando perguntamos às professoras, durante a entrevista, sobre os conteúdos que são trabalhados na creche, deram as seguintes respostas:

Andar é um conteúdo? Eu acho que seja, aprender a comer, aprender a segurar lápis e pincel, este tipo de coisa, aprender a manusear livro, pular corda, a não comer a tinta, é importante isso, a respeitar o colega, respeitar no sentido de entender que o colega também é outra pessoa e não objeto da sala, parte da mobília, acho que de maneira geral é isso. (Fala da professora da fase I, durante a entrevista, 31/10/11)

Conteúdos? Olha a gente trabalha muito com o lúdico né, não tem outro jeito, então assim a música, o brincar, a gente brinca muito com eles, nas horas de cuidado, da higiene a gente está ensinando, então nesses momentos que a gente ensina né, por exemplo quando estamos lavando a mãozinha ensinamos que devemos fechar a torneira, trabalhamos o projeto de meio ambiente envolvendo os pais, desta forma a gente está trabalhando, porque conteúdos a gente lembra de português, matemática, aí na creche é mais difícil nomear. (Fala da professora da fase II, durante a entrevista, 19/09/11)

Esse ano a gente trabalhou as cores e as formas, movimento, trabalhei também partes do corpo, e juntando com isso higiene e alimentação, um pouco da rotina, trabalhar a rotina para eles saber que cada coisa tem a sua hora, o que mais que eu trabalhei? Mas eu acho que na parte da creche mesmo é assim, desde pequeninhos eles vão se acostumando, porque em casa, vamos dizer assim, eles choram a mãe pega, eles se sujam e naquele exato momento a mão já pega, já troca, já da comida, mas na creche não, na creche eles sabem que tem horário para dormir, que tem horário para comer, não digo tanto de higiene, pelo fato de que ele não vai ficar sujo, mas que para ir ao banheiro ele vai ter que esperar, na hora que está ocupado, e também os conteúdos que vai aprendendo a cor, vai aprendendo a socialização. (Fala da professora da fase I, durante a entrevista, 09/12/11)

A professora da fase I destaca, enquanto conteúdo de creche, a psicomotricidade: aprender comer sozinho, os movimentos (motricidade fina e ampla), o respeito com o próximo, o brincar e a apropriação da imagem corporal, ou seja, conteúdos que envolvem a

identidade, autonomia e desenvolvimento da criança. Ela comenta, durante a entrevista, alguns conteúdos trabalhados durante o ano com as crianças, como podemos perceber na fala dela abaixo:

Eu acho que a gente no começo do ano trabalhou com conceitos ou conteúdos de discriminação racial, trabalhou um pouco com escravidão, agora em novembro a gente vai trabalhar alguma coisa de consciência negra, alguma coisa assim, a gente trabalhou com flores, por conta da primavera, não sei acho que no fim das contas ensinar flores é um conceito sabe, os conteúdos são muito diferentes no berçário, porque a gente na pedagogia a gente tem a mania de pensar o conteúdo como um, por exemplo o sistema decimal é um conteúdo, soma é um conteúdo, e isso não acontece no berçário, porque eles são diferentes, mas eu acho que ele passa por esses níveis de desenvolvimento psicomotor, eu acho que essa coisa de étnico-racial entra em convivência, respeito, aprender a viver em sociedade, é meio esquisito pensar assim, mas acho que no fim das contas eu acho que tem muito disso. (Fala da professora da fase I, durante a entrevista, 31/10/11).

Conforme coloca Oliveira (2010), a imaturidade motora dos bebês faz com que dependam mais dos adultos e, através da mediação deste adulto, o bebê aprende formas de ser e de agir, respondendo aos estímulos propostos pelo professor.

Durante as atividades realizadas diariamente referentes ao cuidado pessoal e à exploração do meio em que a criança está exposta, o profissional pode ensinar atitudes desde tirar uma peça de roupa e ter cuidado com os objetos da creche e com os objetos pessoais ajudando-a conquistar movimentos mais complexos que contribuirão para que ela perceba a função e a utilidade destas ações para a sua vida.

Podemos utilizar de diversas metodologias para trabalhar com as crianças menores de cinco anos nas instituições de educação infantil, pois quanto mais formas o professor conhecer para desenvolver seu trabalho com os pequenos, crianças terão mais oportunidades de aprender, sendo necessário o professor adequar a organização e o planejamento de seu trabalho de acordo com a faixa etária das crianças.

Neste aspecto, acreditamos no que Faria e Salles (2010) sugerem como algumas possibilidades de trabalho com as crianças, a fim de favorecer a interação entre os pequenos e a exploração dos diversos espaços usando a ludicidade para atrair as crianças. Para isso podemos trabalhar com projetos de trabalho, elencando temas que surjam do interesse da criança ou que sejam contextualizados com a realidade escolar para propor a construção dos conhecimentos sobre algo mais delimitado.

Outra forma de trabalho seriam as oficinas e ateliês, que conforme as autoras colocam, podem ser uma boa opção para realizar atividades diferenciadas com os pequenos; também sugerem o trabalho com sequências de atividades e/ou atividades isoladas, que podem ter continuidade ou não durante o semestre ou o ano letivo, mas que se tornem significativas para a aprendizagem das crianças.

A professora da fase II aponta como conteúdos os jogos e as brincadeiras, a musicalização, autonomia em relação à higienização, cuidados com o próprio corpo, respeito ao meio ambiente, socialização, sendo que em sua fala percebemos que todos estes itens tem a preocupação de associar o cuidar do educar, que andam juntos nos momentos de desenvolver os conteúdos com as crianças.

Já a professora da fase III colocou como conteúdos de creche as cores, as formas geométricas, o desenvolvimento da motricidade, a consciência corporal, a autonomia em relação às atividades que envolvam alimentação e higienização, consciência temporal, limites para as ações das crianças, cuidados com a organização do ambiente para o sono, higiene e alimentação, paciência, tolerância, respeito ao próximo e socialização.

Conforme afirma Oliveira (2010) o professor precisa entender que os atos “ cooperativos, imitações, diálogos, disputas de objetos e mesmo brigas, entre tantos outros, são grandes momentos de desenvolvimento. Todas essas situações são frequentes nas creches e pré-escolas, devendo os professores criar condições para lidar positivamente com elas.” (OLIVEIRA, 2010, p.145).

Durante as observações era possível perceber a preocupação das professoras com estes aspectos, porém, em algumas situações diárias, essas ações não eram devidamente aproveitadas pelas professoras, devido a grande quantidade de crianças presentes na sala e pela rotina imposta para elas, o que impedia e/ou dificultava o trabalho das professoras neste sentido. Mesmo assim, a professora da fase I buscava sempre intervir em ações conforme pontuadas pela Guimarães (2011) a fim de ajudar as crianças compreenderem suas ações, e melhorar o seu comportamento para melhor convivência e para a construção de um ambiente de aprendizagens dentro do berçário.

A creche vem se destacando como um espaço fundamental para o desenvolvimento da criança e o professor precisa se atentar o que os recentes estudos e pesquisas sobre educação infantil apontam, enquanto elementos para serem considerados no trabalho desenvolvido pelos professores na creche.

Sem perceber, as professoras elencam conteúdos que englobam o cuidar e o educar, pontuando itens que estão presentes no RCNEI (BRASIL, 1998). Mesmo as professoras dizendo, em momentos anteriores, que não utilizam este documento para a elaboração de seu trabalho, elas desenvolvem alguns conteúdos do Referencial com crianças de zero a três anos.

O segundo volume do RCNEI (BRASIL, 1998b) traz a questão da formação pessoal e social para se trabalhar com as crianças, contendo eixos de trabalho que favorecem a construção da identidade e da autonomia das crianças, atividades das quais as professoras durante as entrevistas e observações estão coerentes com o que propõe o documento, principalmente no que se refere aos conteúdos apontados pelo Referencial no que se refere ao

(...) reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz; identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação; (...) realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance para que adquira maior independência; interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos; participação em brincadeiras de “esconder e achar” e em brincadeiras de imitação; escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar; participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro; respeito às regras simples de convívio social; higiene das mãos com ajuda; expressão e manifestação de desconforto relativo à presença de urina e fezes nas fraldas; interesse em desprender-se das fraldas e utilizar o penico e o vaso sanitário; interesse em experimentar novos alimentos e comer sem ajuda (...). (BRASIL, 1998b, p. 29).

A professora da fase I destaca que a educação infantil praticamente ocorre através do movimento, pois uma vez que as crianças ainda estão aprendendo a falar e a se comunicar, a linguagem corporal está presente o tempo todo para a interação da criança com o mundo, sendo que a professora destaca como conteúdo essencial para o trabalho nas creches atividades que enfatizem o movimento, conforme podemos perceber em sua fala durante a entrevista:

(...) é tudo pelo corpo, em que momento ocorre o movimento... isso é tempo todo, movimento é o tempo inteiro, ainda mais o desenvolvimento psicomotor, posso dar exemplo de atividades? O túnel que a gente fez, a bola suíça é um exemplo, as brincadeiras de chutar bola, rodas, não sei se dá para dizer que é todo dia, eles tem horários em que a gente faz a atividade com eles, mas tem muita coisa que é muito livre também (...). (Fala da professora da fase I, durante a entrevista, 31/10/11).

Da mesma maneira que a professora da fase I, a professora da fase II coloca que, pela música, trabalha bastante o movimento, usando as rodas, ensinando danças, batendo palmas

para acompanhar o ritmo das músicas. Afirma que o brincar e a música são essenciais para trabalhar na educação infantil, pois usando estes dois em sintonia a professora acredita que se podem introduzir diversos materiais (como bolas, bexigas) para desenvolver atividades que explorem conceitos, movimento, brincadeira e música, pois prende atenção da criança e estimula o seu desenvolvimento em vários aspectos.

A professora da fase III afirmou, durante as entrevista, que se pode exigir um pouco mais das crianças durante as atividades e explorar mais o movimento, no sentido de aprimorar a motricidade da criança, uma vez que a professora também gosta de trabalhar com músicas para aprender a mexer partes do corpo e controlar esse movimento.

A professora utiliza de velotrol, brincadeiras dirigidas (como dança da cadeira) para desenvolver a motricidade mais ampla e introduz algumas atividades usando mesas e cadeiras para a criança aprender a ficar mais concentrada a desenvolver a motricidade fina, utilizando giz de cera, lápis de cor, folhas de papel, blocos de encaixe, manuseio de livros e revistas. Ela também exige da criança o controle do seu movimento e estimula a criança a se desenvolver mais e a socializar mais com as demais crianças durante essas brincadeiras e atividades.

Consideramos relevante a afirmação de Barbosa e Horn (2001), quando dizem sobre a importância do professor pensar em períodos de atividades direcionadas e de livre escolha das crianças na creche, para que as crianças desenvolvam e aprimorem a brincadeira.

No que se refere a brincadeiras livres as autoras exemplificam com a sugestão de brincadeiras individuais ou em grupo, que podem utilizar os cantos da sala para desenvolver atividades como “jogos, biblioteca, museu, fantasia, de casa de bonecas, da pintura e desenho, da garagem (...), atividades corporais, musicais, dramáticas, plásticas, de linguagem oral e escrita” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 69). E quanto às brincadeiras dirigidas as autoras sugerem que o planejamento diário contenha:

(...) jogos sensoriais, naturais, musicais, dramáticos e em grupo; brincadeiras e rodas cantadas; atividades de planejamento e execução de um projeto; (...) passeios, visitas e piqueniques; decoração e organização da sala; relatos de histórias, poesia, parlendas, contos com auxílio de fantoches, livros, cartazes, discos, fitas; organização de festas e comemorações. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 69).

Desta forma, as atividades e brincadeiras sugeridas pelas autoras, além de serem importantes para a ludicidade dos pequenos, favorecem o desenvolvimento da concentração, atenção, socialização e respeito das regras estipuladas para o coletivo.

Importante destacar que a intenção do trabalho é de se investigar os conhecimentos necessários para trabalhar em creches, porém não temos a intenção de padronizar o trabalho das professoras de educação infantil, e sim contribuir com a aprendizagem da docência de professores iniciantes, e promover uma discussão com os profissionais da educação que precisam conhecer as legislações nacionais que orientam o trabalho do professor, porque ajuda o profissional refletir sobre o que se tem posto no sentido de avançar no entendimento destas propostas na busca por uma educação infantil de qualidade.

As DCNEI (BRASIL, 2010) se referem quanto à definição de currículo para este nível de ensino enquanto um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p.12), de forma a gerar o desenvolvimento integral de crianças menores de cinco anos, tendo como eixos norteados as interações e a brincadeira.

Notamos como as concepções manifestas pelas professoras sobre os conhecimentos e conteúdos para trabalhar em creches relacionam-se com a função de educar e de cuidar (mesmo que de forma implícita durante as entrevistas).

As professoras apresentam uma insegurança nos momentos de definir estas questões, uma vez que definir conhecimentos e conteúdos para a educação infantil é ainda um campo que precisa avançar em muitas questões, por ser considerado um nível que vem recebendo destaque há pouco tempo, se considerarmos a inclusão enquanto parte da educação básica pela LDB/96 (BRASIL, 1996), da mesma maneira que o tempo em que as instituições de educação infantil e juntamente os municípios levam para se adequar dentro das legislações propostas.

No que se refere ao questão da função educativa da creche, durante a entrevista, perguntamos as professoras o que a instituição de educação infantil pode ensinar para as crianças de zero a três anos, e elas nos forneceram as seguintes respostas:

Tem né, é complicado né porque andar, falar, é uma coisa que a gente aprende em família e não precisa de creche para isso, mas conviver em espaço público é uma coisa que só na creche que se tem esta oportunidade, não sei se é o termo mais correto, mas família é um negocio privado, viver com o diferente, viver com diversos tipos de pessoas e aprender a lidar com isso, aprender a dividir as coisas, aprender que tudo que tem na escola é de todo mundo e não é seu, esse tipo de coisa, é uma coisa específica da creche, é só na creche que as crianças que tem a oportunidade de aprender este tipo de coisa. (Fala da professora da fase I, durante a entrevista, 30/10/11)

O respeito ao próximo, os cuidados com a higiene, a lavar a mãozinha, a cuidar do corpinho, os cuidados que a gente tem que ter, quando você está trabalhando a autonomia das crianças, você está ensinando. A aluna hoje mesmo, ela mesma queria jogar fora a comida, mas aí por esta questão de quebrar o prato, isso foi falado no HTPC né, foi perguntado para a diretora o que ela entende assim a criança precisa desenvolver a autonomia, o que é mais importante ela desenvolver essa autonomia de repente levar e jogar essa comida fora ou de não quebrar o prato, e aí qual foi a resposta, que a criança ela já tem autonomia, se ela já está comendo sozinha, isso já é alguma coisa, então não precisa jogar a comida fora, porque eles são muito pequenininhos, então isso são aprendizados. (Fala da professora da fase II, durante a entrevista, 19/09/11).

Aqui não é um depósito né, não é um lugar que você só deixa a criança que aí ela vai ser só alimentada, que só vai dormir e sim um lugar para você poder se tornar uma pessoa melhor, e é lógico que isso não é função só da creche, mas é junto com a família, mas também na creche ela pode começar a aprender a ter respeito pelo outro, a conviver com o outro, que você ver que é muito difícil, principalmente na idade que enquadra a creche que eles são muitos, aí esqueci o termo, que assim, que só pensam neles do que... Individualistas, mas na creche não é isso, mas a partir daí né (...). (Fala da professora da fase I, durante a entrevista, 09/12/11).

A professora da fase I, em vários momentos, conforme registrado no diário de campo, dizia a importância das crianças pequenas frequentarem a creche, por ser um ambiente destinado para a convivência de crianças, sempre ressaltava a necessidade da educação infantil se tornar obrigatória para que os pequenos pudessem ter condições de se desenvolver melhor, de aprender a compartilhar e viver em sociedade.

A professora da fase I acredita que as crianças precisam aprender a viver em sociedade, e a preservar o espaço público, tendo na creche uma ótima oportunidade para lidar com diversos sentimentos e com conflitos que apenas surgem na convivência com outras crianças, na interação entre os pares, para que possa com a ajuda do profissional superar seus dilemas e inseguranças e se desenvolver mais.

De acordo com as anotações do diário de campo, visualizamos algumas relações estabelecidas das crianças com seus pares, e com os adultos, as quais sempre estavam ou imitando, ou experimentando movimentos novos, ou correndo de um lado para o outro, durante os momentos livre, nos momentos de atividades direcionadas pelas professoras, nos momentos de alimentação e banho, de modo que vivenciassem diversas formas de ver e conhecer o mundo.

Estas situações evidenciavam um ambiente de “construção de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados - espaço de estabelecimento de múltiplas relações, de construção e emersão de elementos da cultura infantil, de expressões e manifestações culturais das próprias crianças” (PRADO, 2005, p. 95).

Acreditamos conforme nos coloca Prado (2005) que ao se pensar nas culturas produzidas pelas crianças no ambiente da creche podemos considerar que as crianças não se expressam apenas por meio de choro ou palavras, mas através de sentimentos e imagens. Estas podem ser visualizadas durante as brincadeiras, reconhecendo suas atitudes e expressões nos momentos lúdicos em que as crianças ampliam seus conhecimentos, transformam sua realidade e na capacidade que elas têm de vivenciar “no interior das relações sociais, e de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados” (PRADO, 2005, p.101).

Podemos visualizar na fala da professora durante a entrevista o que ela diz sobre a aprendizagem na creche:

A criança aprende o tempo inteiro, biologicamente as sinapses que se formam durante a infância são infinitamente maiores de quando a gente fica adulto, então assim a criança aprende em tempo integral, as mães comentam que as crianças ficam mais ativas depois que começam a frequentar a creche, que de repente esta andando super rápido enfim, porque quando a criança fica em casa sendo cuidada por uma pessoa só ela fica muito apegada, em creche ela aprende a se desligar um pouco e enfim, a se desligar dos adultos, e brincar e criar. Eu acho creche muito bom para as crianças e acho que toda criança deveria estar na creche, mas uma creche que não estivesse lotada, que fossa limpa, que tivesse um espaço externo adequado, este tipo de coisa. (Fala da professora da fase I, durante a entrevista, 31/10/11).

Contrariamente a visão da professora da fase I, as professoras da fase II e III acreditam que as crianças pequenas deveriam passar a primeira infância em contato com a família, pois ambas consideram importante para o desenvolvimento das crianças a troca afetiva com a mãe, os momentos de cuidado e de educação inicialmente deveriam ocorrer através da família. Não que a professora da fase I não acredite na importância da troca afetiva com a família, mas afirma que todos os pequenos deveriam sim frequentar creches, por ser um ambiente rico de experiências para as crianças.

Guimaraes (2011) afirma que do ponto de vista social, a creche tem sido uma opção para os órgãos públicos e para as famílias enquanto espaço de socialização para as crianças até

três anos, uma vez que a partir das lutas sociais que buscam garantir os direitos das crianças, ressalta-se cada vez mais a importância deste espaço para os pequenos.

A professora da fase II enfatiza em momentos de entrevista e de observação a necessidade da criança aprender a rotina e os limites para se conviver na creche. Ela diz que a criança precisa aprender “*o que pode e o que não pode, que agora é hora de uma coisa, agora é hora de outra*” e acredita que a criança aprende pela troca com o outro, pois o professor precisa orientar a criança e dar o exemplo durante os diversos momentos do período que passa com elas, ensinando o que é certo e errado, mostrando os bons modos, sendo necessário a interferência dos adultos para a aprendizagem delas e a necessidade da interação com crianças de idade diferente, para ampliar as experiências das crianças.

A professora também se mostra preocupada com os ganhos da criança no sentido de conquistar a autonomia para a retirada das fraldas, para se alimentar sozinhos, para sair da mamadeira e tomar líquidos no copo com tampa, enfim, ela acha essencial que a criança aprenda a ser cada vez mais independente e essa é uma das grandes funções da creche.

A professora da fase III acredita que a função da creche é de ensinar a criança conviver com outras pessoas no sentido de se tornar uma “*pessoa melhor*”, e pensar no desenvolvimento da criança em um trabalho colaborativo com a família, pois quando as duas andam no mesmo sentido os resultados são melhores, e ressalta que através das brincadeiras e do lúdico o professor pode tornar os momentos de aprendizagem mais fácil e atraente para os pequenos.

Para que isso aconteça, precisamos pensar nas palavras que Silva e Bufalo (2011) que questionam a forma que os adultos olham para a criança, devendo olhá-las por inteiro, e refletir sobre sua história, a fim de trazer para perto suas singularidades e mergulhar no universo infantil, para isso as autoras apontam a necessidade dos professores saberem romper as distâncias e as hierarquias postas entre o mundo dos adultos e das crianças e pensar em uma pedagogia que possa ser construída com elas e para elas.

Nesse sentido Oliveira (2010) ressalta a importância da creche se preocupar com a formação para a cidadania, e poder enriquecer e vivenciar oportunidades para se constituir enquanto cidadão, na convivência e na troca de experiências com as demais crianças e adultos que estão compartilhando com ela o dia-a-dia na creche.

Conforme nos acrescenta Reis (2005), todos esses saberes elencados pelas professoras nos reafirmam a necessidade e a importância de se elaborar uma pedagogia que dê voz para a criança, de forma a escutar os pequenos nos momentos de se pensar a construção do

planejamento do trabalho na creche, o que decorre de uma “organização do espaço, na seleção e formação contínua de seus profissionais; de uma pedagogia da diferença, que possibilite ao adulto aprender com elas a expor seus pensamento e sentimentos (...) enfim, viver múltiplas relações” (REIS, 2005, p.126).

Quadro 6 : O que trabalhar com as crianças na fase I, na fase II e na fase III

| | O QUE SE TRABALHA COM OS BEBÊS DA FASE I | O QUE SE TRABALHA COM AS CRIANÇAS DA FASE II | O QUE SE TRABALHA COM AS CRIANÇAS DA FASE III |
|-------------------------------|--|---|--|
| Professora da Fase I | <i>Tudo, a gente conta história, a gente brinca, a gente pinta, não assim não é todos os dias que a gente pinta né, mas tem frequência.</i> | <i>A mesma coisa, para mim os conteúdos ou enfim as coisas que a gente trabalha são as mesmas, a diferença é a maneira,(...).</i> | <i>É a mesma coisa, o que varia é no grau do tipo de atividades, mas assim da para você trabalhar histórias, história que eu digo é de literatura, dá para você trabalhar conteúdos de história, do Brasil, enfim... difere a maneira como você faz isso.</i> |
| Professora da Fase II | <i>De acordo com o que eu leio, seria a estimulação precoce né, brincar com os bebês, que eles recebam vários estímulos, para estimular mesmo os sentidos né, porque é o período sensório-motor, então ele vão se desenvolver através dos movimentos e da sensibilidade, então trabalhar diversas.. eu nunca trabalhei com bebezinho né, então o que eu leio fala muito disso, estímulos mesmo, sonoros, chocalinhos, este tipo de coisa(...).</i> | <i>A gente trabalha bastante música isso porque ajuda bastante no desenvolvimento da linguagem, no começo do ano as crianças não falavam praticamente nada assim, mas agora a gente percebe o quanto eles desenvolveram, o quanto a gente percebe, os pais vem falar também, eles cantam muito em casa a musiquinha, (...), historinhas a gente trabalha também, que ajuda no desenvolvimento da linguagem, da atenção, movimento, porque a gente dança bastante, a gente brinca.</i> | <i>(...) a música eu acho muito válida também, para todas as faixas etárias na verdade, historinhas, da para trabalhar um pouco mais de brincadeiras de faz de conta, porque eles já têm a linguagem mais desenvolvida, a coordenação motora, então dá para fazer pintura com guache, porque eles já são maiorzinhos é mais fácil, pinturas com diversos tipos de materiais, giz de cera, lápis de cor, se tiver material no caso né.</i> |
| Professora da Fase III | <i>Fase um? (...) ajudar aprender a andar, a sentar, a trabalhar musicas, gestos, como é que fala? Sentidos... é complicado e é difícil, mas eu acho que dá sim, (...)tem hora e as vezes até o dia que você não consegue seguir isso, mas assim, só de você colocar por exemplo uma música e brincar de dançar aquela música, você já está trabalhando alguma coisa, de dar um brinquedo para eles pegarem e sentir que aquele é mais áspero e o outro é mais fofinho, isso no dia a dia dá para fazer.</i> | <i>Com a fase dois eu acho que é a continuação da fase um você já não vai se voltar tanto para vamos supor em colocar eles sentados ou andar, porque normalmente eles já estão, senão estão caminhando já estão quase lá né, (...) experimentarem coisas novas, de parar de comer o amassadinho e começar a comer coisas picadinhas, dá para começar a levar eles para a areia e fazer eles sentir na mãozinha, no pezinho que já é diferente de ficar só no chão frio, ou sentir o calor do sol e sentir o fresquinho do ventilador, o vento do ventilador, então você já vai mostrando mudanças de temperaturas, dá para trabalhar e continuar o equilíbrio mas de uma forma mais no começo do ano.</i> | <i>Como eu falei, já dá para começar numa coisa mais assim, porque como eles falam mais, falar já entra na fase dois né, ajudar na fala, (...) dá para trabalhar, cor e forma, eles já sabem a diferença entre o frio e o quente, eles aprendem melhor a cantar as músicas, o movimento das músicas, à letra das músicas, eles já sabem andar de motoca, mas não só empurrar com o pezinho, mas a pedalar, que mais... Eles tem mais concentração para assistir um filme, lógico que não duas horas de filme, mas eles tem mais concentração para assistir alguma coisa e escutar uma história(...).</i> |

O que ensinar nas fases I, II e III? Essa questão tem sido essencial para desenvolver a pesquisa, no sentido da preocupação em se procurar por conceitos, conteúdos e aprendizagens necessárias para serem desenvolvidas com as crianças da creche. Mesmo após percorrermos a legislação nacional sobre o tema, e identificar algumas referências importantes para o trabalho, a pesquisa teve a intenção de saber através do conhecimento do professor que atua em creches, o que deve ser ensinado em cada fase que compõe os três primeiros anos da infância, e identificar como essa professora tem se constituído enquanto uma profissional da educação infantil.

Ao questionarmos as professoras sobre essa questão, percebemos que a preocupação da professora da fase I está voltada principalmente na forma como se ensina as crianças, nas estratégias utilizadas e na adaptação dos conteúdos para desenvolver um trabalho com os bebês; uma vez que a preocupação da professora não é com o conteúdo em si, mas na forma que vai ser apresentado para as crianças, no sentido de ser funcional, de ter um significado para elas, e descobrir junto com as crianças novas formas de trabalhar.

Oliveira (2010) destaca que os pequenos se beneficiam diante de situações propostas pelo professor no que se refere a uma proposta de trabalho que vise à qualidade do desenvolvimento das crianças, pois quanto mais experiências a criança tiver, e considerando a qualidade destas experiências, os pequenos

(...) tendem a desenvolver mais o raciocínio e a capacidade de solução de problemas, a ser mais cooperativas e atentas aos outros e adquirir maior confiança em si. Grandes partes desses efeitos positivos persistem e contribuem para suscitar-lhes uma atitude positiva com relação à aprendizagem escolar e favorece-las com o sucesso em seus estudos posteriores. (OLIVEIRA, 2010, p.85)

A professora da fase II enfatiza sempre a importância da socialização das crianças nas três fases da creche, uma vez que o aprendizado sobre esperar, ter tolerância, ter paciência, comunicação, dividir com o outro, estimular o desenvolvimento, psicomotricidade, a autonomia, a oralidade, trabalhar com texturas, sensações, musicalização, contação de histórias, são alguns elementos fundamentais para se trabalhar na creche, desde bebês até os três anos de idade. Como afirmou a professora, o que vai mudar durante essas fases é o grau de dificuldade, a quantidade de atividade, a variedade de estímulo, as exigências, e a variedade de materiais, os quais precisam estar de acordo com a faixa etária das crianças. Conforme podemos perceber em sua fala durante a entrevista:

Primeiro a socialização ela ocorre nas três fases, esperar a sua vez e a vez do outro, isso é um aprendizado né, porque muitas vezes a criança fica sozinha em casa e fica acostumada com toda atenção voltada para ela, e aí é tudo para ela, mas na escola não é assim, e na vida não é assim, então eu acho que isso é um aprendizado que acontece nas três fases e que eu considero importante. (...) eu acho que é assim bem parecido nas três fases, o que vai mudando é como eles vão se desenvolvendo, então você vai exigindo mais deles, a socialização vai acontecer em todas as fases, o desenvolvimento da autonomia também, mas conforme a criança vai se desenvolvendo você vai exigindo um pouco mais. (Fala da professora da fase II, durante a entrevista, 19/09/11).

Abramowicz e Wajskop (1999) afirmam que mesmo havendo diferenças no desenvolvimento das crianças, a rotina das crianças menores de três anos permanece praticamente a mesma, sendo que o que pode variar de uma idade para outra “são os conteúdos das atividades oferecidas e o tempo de duração de cada uma delas” (ABRAMOWICZ E WAJSKOP, 1999, p. 27).

Já a professora da fase III acredita na importância de se desenvolver atividades relacionadas com o conhecimento e o cuidado do próprio corpo, questões de higienização, alimentação, postura e comportamento para realizar estas atividades em sociedade, são essenciais para ser trabalhado em creche.

A professora acredita que através do lúdico pode se conseguir ganhos com a criança no que se refere aos itens citados acima, e que precisa passar por todo o processo de desenvolvimento da criança. Da mesma forma que as outras professoras, ela acredita que conforme a criança vai crescendo dá para se trabalhar as mesmas atividades, mas aumentando a exigência e melhorar a coordenação motora das crianças para realizar o que lhes é proposto.

Para se planejar o trabalho com as crianças, é necessário que o professor elabore seu planejamento de forma a explorar a rotina com atividades educativas para as crianças, levando em consideração os materiais disponíveis, os objetivos propostos e a qualidade de experiências que serão ofertadas as crianças.

As propostas para as atividades com os pequenos precisam “romper com a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades, que muitas vezes, são propostas às crianças” (OLIVEIRA, 2010, p.184).

Queremos dizer que, ao invés de sugerir atividades xerocadas, ou mimeografadas, para a criança colorir ou colocar bolinhas de papel crepom, se faz necessário propor atividades que a criança possa elaborar um significado para aquela atividade, que envolva a pesquisa, a

exploração dos movimentos corporais, a troca com outras crianças, a fim de se respeitar a infância, a sua cultura e a diversidade de características que compõe a faixa etária das crianças e que permite uma maior diversidade de exploração durante as atividades.

O desenvolvimento infantil precisa ser levado em conta durante a elaboração da proposta pedagógica do professor, e conforme Guimarães (2011) afirma que a creche precisa ser vista como um espaço social que permite a interação em diversas relações entre adultos e crianças, entre crianças e outras crianças, pois as crianças podem ser tomadas como companheiras eficazes para a socialização e aprendizagem na realidade vivida na creche; sendo que “as creches apresentam dispositivos por meio dos quais as crianças ingressam na cultura, através de certa experiência de si mesmas” (GUIMARÃES, 2011, p. 22).

O professor, ao organizar um ambiente com os pequenos, necessita considerar que este esteja favorável às interações, visando o desenvolvimento das crianças, notando a “necessidade de que o arranjo das condições de aprendizagem articule adequadamente conteúdos, atividades, horários, espaços, objetos e parceiros disponíveis” (OLIVEIRA, 2010, p. 195).

Abramowicz e Wajskop (1999) ressaltam a necessidade de o professor considerar em seu planejamento atividades que estejam presentes na rotina e que valorizem e estimulem o desenvolvimento da linguagem, dos movimentos e consciência corporal, da coordenação motora, a aquisição da escrita e da leitura, e se possível envolva a utilização das tecnologias. Além disso, as autoras apontam que para se buscar a definição dos objetivos a serem alcançados na creche, fazem-se necessários conhecer as especificidades de cada faixa etária, de modo que o professor se atente e observe as crianças individual e coletivamente, a fim de repensar sua prática e o seu planejamento para programação das atividades.

Ou seja, para se construir uma proposta pedagógica, é necessário fazer algumas escolhas a fim de se pensar em um currículo de trabalho com os menores de três anos, e planejar um currículo para educação infantil, implica em escutar os profissionais da creche a fim de compreender as suas “concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre a creche e a pré-escola, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influencia das várias concepções educacionais que vivenciaram ou com que tiveram contato” (OLIVEIRA, 2010, p. 183).

Assim como Quinteiro, também gostaríamos de uma instituição educacional na qual a “criança não tivesse que saltar as alegrias da infância apressando-se, em fatos e pensamentos,

rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades” (SNYDERS, 1993, p. 29²⁷ apud QUINTEIRO, 2005, p.43).

5.5. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA CRECHE

Este último eixo de análise tem como finalidade investigar como as professoras pesquisadas aprendem a serem professoras de creche e o que contribui para a aprendizagem da docência nesta fase de início de carreira que elas se encontram.

As questões sobre a aprendizagem da docência utilizadas para análise deste eixo se relacionam com a posição das professoras pesquisadas e retratam alguns aspectos que favorecem essa formação docente. De acordo com o que foi vivenciado pelas professoras e que foi dialogado com as contribuições dos autores da área pudemos pensar em contextos formativos e desenvolvimento profissional docente.

Para isso, elencamos algumas perguntas da entrevista para embasar nossas análises, tais como: Como você aprende a ser professora?; O que realmente você acredita que contribui para a sua aprendizagem da docência? ; Você pesquisa sobre o que trabalhar com determinada faixa etária antes de assumir uma sala? Onde?; Quais dificuldades para trabalhar nesta faixa etária? Essa dificuldade é específica desta faixa etária e/ou tem origem pensando na sua formação inicial?; Onde obteve conhecimento para trabalhar com crianças de zero a três anos?; Você se preocupa com sua formação continuada? ; Qual a importância da formação profissional na sua atuação?; Quantos cursos e quais vocês participaram durante o ano? Por quê?; Quais disciplinas da graduação abordaram a educação infantil e o trabalho em creches?; Quais os conteúdos trabalhados na graduação referente à educação infantil?; Quais foram as influências para o desenvolvimento profissional docente? Quais outros ambientes a favoreceram?; O ambiente de trabalho contribui para o seu desempenho profissional nesta fase? Como?; Qual é a sua experiência nesta fase? Onde já trabalhou e qual a experiência nesta área?. Neste aspecto pretendemos unir aos elementos da observação, juntamente com a resposta das professoras durante as entrevistas, a fim de identificar como elas aprendem e como se constituem enquanto docentes da creche.

Para melhor visualização da fala das professoras, elaboramos três quadros que retrataram a formação das professoras pesquisadas; os ambientes de aprendizagem das

²⁷ SNYDERS, G. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

professoras e as fontes de aprendizagem ao lado das dificuldades elencadas por elas para desenvolver o trabalho com as crianças menores de três anos na creche.

Quadro 7: A formação das professoras pesquisadas.

| | PROFESSORA DA FASE I | PROFESSORA DA FASE II | PROFESSORA DA FASE III |
|---|--|--|---|
| Formação das professoras | Formada em Pedagogia pela UFSCar (2005-2008), cursando Imagem e Som na UFSCar, mestranda em educação na UFSCar na linha de Educação, Cultura e Subjetividade. | Formada em magistério pelo CEFAM (2003-2005), em Pedagogia pela UNIP (2006-2009) e pós-graduanda em Psicopedagogia pela UNICEP. | Formada em Pedagogia pela UNESP Araraquara (2002-2006), pós-graduanda em Relações Étnico-raciais pela UAB/ UFSCar |
| Abrangência da educação infantil na formação inicial | <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas específicas para educação infantil: Educação infantil- a criança, a infância e as instituições (60 horas); Corpo e movimento na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (60 horas) • Disciplinas que também abordaram a educação infantil: História da educação, Psicologia da Educação, Políticas Públicas em Educação | <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas específicas para educação infantil: Projetos e práticas na educação infantil (88 horas); Laboratório de brinquedos pedagógicos (66 horas); Estrutura e organização escolar da educação infantil (66 horas); Correntes pedagógicas para a educação infantil (66 horas); Práticas construtivistas na educação infantil (88 horas). • Disciplinas que também abordaram a educação infantil: Psicologia do desenvolvimento; Educação e movimentos históricos. | <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas específicas para educação infantil: Desenvolvimento infantil: teoria e prática (90 horas), Noções de psiquiatria infantil 9 60 horas); Educação Infantil (teoria e prática) (90 horas). • Disciplinas que também abordaram a educação infantil: História da educação; Psicologia da Educação; Filosofia para as crianças: teoria e prática (90 horas).²⁸ |
| Cursos de formação continuada que realizou durante o ano de 2011 | Curso de curta duração sobre autismo, participação em um congresso de formação de professores, curso de curta duração sobre astronomia, curso de curta duração sobre relações étnico-raciais (30 horas). | Curso "ABC na Educação Científica - A Mão na Massa" (40 horas) , ciclo de palestras Educação em prosa (30 horas). | Curso de curta duração de Braille (30 horas), curso de curta duração sobre lousa digital(30 horas), curso de sobre TIC (100 horas), ACIEP sobre brinquedoteca para todos (60 horas), curso de curta duração sobre a primeira infância (30 horas). |
| Importância da formação para a aprendizagem da docência | Nunca estamos prontos, temos sempre o que aprender. | Importante sempre estar se atualizando, mesmo sem motivação devido ao excesso de crianças na sala e ao cansaço com o passar do semestre | Importante para melhorar a prática. |

²⁸ Para informar as disciplinas específicas para educação infantil e as disciplinas que também abordaram a educação infantil na formação inicial das professoras, recorremos ao histórico escolar da graduação de cada uma delas e pudemos exemplificar detalhadamente o nome das disciplinas e a carga horária delas.

As professoras possuem uma boa formação e todas se mostraram preocupadas em continuar os estudos para aprimorar a prática em sala de aula. Comentaram sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia que não prepara o docente para atuar com crianças menores de três anos e que as disciplinas relacionadas à educação infantil, dificilmente, se atentavam para essa faixa etária.

Na grade curricular das três professoras houve abrangência de disciplinas como psicologia da educação, história da educação, políticas públicas em educação que abordaram de certa forma a questão da educação infantil de um modo mais geral. As disciplinas que eram específicas para a educação infantil foram mais abrangentes na formação da professora da fase II, que comentou, durante as entrevistas, que teve um ano da graduação em que basicamente foi destinado para a educação infantil, porém com um foco maior para as crianças de quatro a cinco anos, mas a professora comentou que ela não tinha uma base sobre o que fazer na prática com as crianças de zero a três anos.

Já a professora da fase I teve disciplinas que discutiram a questão da infância, de concepções de criança e que não preparou para o trabalho na educação infantil, a qual encontrou dificuldades quando se deparou com a prática e fez com que ela tivesse que estudar por conta própria e buscar conhecimentos para atuar com os pequenos.

A professora da fase III disse que na graduação o foco maior foi em relação ao desenvolvimento infantil e que houve pouca abordagem para as creches e que o curso não forneceu conhecimentos suficientes para ela trabalhar com a educação infantil, pois a abordagem do curso foi para o ensino fundamental.

Em relação à formação continuada, todas as professoras continuam estudando e comentaram que ainda tem muito que aprender, que a formação nunca termina e que era necessária para melhorar a atuação em sala de aula, conforme podemos perceber na fala das professoras abaixo:

(...) é aquela valia máxima de que a gente nunca está pronto né, eu até acredito nisso, enfim a gente sempre tem o que aprender, e se a gente achar que está bom, que o que eu sei já dá para viver o resto da vida, não sei eu acho meio triste isso. (Fala da professora da fase I durante a entrevista, 30/10/11).

[...]eu acho importante a gente estar sempre se atualizando né, embora algumas vezes não somos muito motivadas a fazer isso né, eu dobro período, fico muito cansada, por mais que a gente se esforça as vezes a gente fica

meio desanimada para dar continuidade. (Fala da professora da fase II durante a entrevista, 19/09/11).

O professor enquanto profissional, que lida com o conhecimento, ensino e a aprendizagem, necessita ter uma preocupação constante com seu próprio desenvolvimento, buscando por novos conhecimentos, metodologias de ensino, se atualizando para melhorar e crescer profissionalmente e contribuir com a aprendizagem de seus alunos.

Cerisara (1994) Campos (1994) afirmam que os saberes que os alunos já possuem, e os saberes que serão aprendidos nos cursos de formação inicial se colocam como um desafio para a aprendizagem da docência, uma vez que os vícios, as posturas, o senso comum tendem a se perpetuar durante o processo de formação. Cabe, então, aos formadores direcionar estas posturas, corrigir os vícios e desenvolver habilidades necessárias para atuação docente, promovendo atitudes reflexivas para que os estudantes possam “olhar para si e compreender-se educador” (GOMES, 2009, p.40).

Gomes (2009) coloca a necessidade dos cursos de formação se preocupar em articular prática/teoria/prática para formar docentes que procurem por embasamento teórico, a fim de ir além do que foi utilizado na prática e possa desenvolver posturas condizentes com a dinâmica escolar que atua. A autora pontua que é necessário promover uma

(...) formação dos profissionais da creche que supere os modelos vigentes, resgatando e qualificando os saberes das práticas de cuidados e os saberes construídos na relação com as famílias junto a outros saberes igualmente importantes, como aqueles derivados do acesso aos bens e produtos culturais e os saberes da área da educação infantil- caracterizados pelas contribuições das ciências da educação, em geral, e, particularmente, dos estudos relativos à infância- aliados a uma maneira de compreender suas culturas, suas formas de inserção no mundo. (GOMES, 2009, p.142).

Os professores em processo de formação necessitam aprender sobre conhecimentos, conteúdos e currículos que podem ser desenvolvidos na educação infantil, além de metodologias de ensino específicas para este nível de ensino, englobando componentes como música, movimento, natureza, sociedade, conhecimento de mundo que são essenciais a serem trabalhados na infância (BRASIL, 1998; FARIA; SALLES, 2007).

Estas questões apontam para possíveis lacunas nas grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia que não vêm se preocupando em preparar o professor para a docência. Esta problemática atual gera grandes discussões em torno da tentativa da implementação da Deliberação CEE nº 111/2012, que fixa as Diretrizes Curriculares

Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual, estipulando que a formação docente para creches e para a educação especial e a de profissionais não docentes para as creches sejam objeto de regulamentações próprias. O que quer dizer que a formação de professores para as creches não se realizará nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

O estabelecimento de uma regulamentação que não considera a educação de crianças de zero a três anos é um retrocesso para a educação infantil, uma vez que após um processo de luta que foi historicamente construído, desconsidera a educação infantil, a qual faz parte da educação básica e que precisa de um profissional qualificado e formado em nível superior para nela atuar. Essa ação reflete ainda a não preocupação com uma educação de qualidade para os menores de três anos, que não considera a importância de se desenvolver um trabalho em que o cuidar e o educar estejam conciliados.

Oliveira (2011) pontua que, para “ampliar a taxa de atendimento na creche dos atuais 16% para 50%, precisaremos mais de outros 210 mil trabalhadores docentes, ou mais de 500 mil para a universalização dessa primeira etapa da educação básica”, um desafio que retrata a falta de recursos destinados para esse nível de ensino, o qual pode ser mais prejudicado ainda retirando dos cursos de pedagogia a formação de docentes para atuar na creche.

De acordo com Tancredi (2009), os professores aprendem muito com os impactos das políticas públicas e como as regulamentações legais para o contexto escolar, pois estas geralmente trazem mudanças para o cotidiano do seu trabalho e para a carreira docente, fazendo com que as professoras pensem e experimentem novas formas de trabalho para atender (ou não) as regulamentações propostas. Essa situação reflete na união ou na formação de conflitos entre docentes, que terão que discutir sobre a implementação das determinações legais e decidir de que forma se organizarão e realizarão as determinações propostas ou se precisam elaborar mecanismos de resistências ao que foi posto.

Destacamos, portanto, a necessidade do professor conhecer sobre as políticas educacionais, principalmente no que se refere à educação infantil e formação de professores para este nível de ensino, pois a partir da compreensão e análise das propostas legais as professoras terão condições para se posicionar diante das regulamentações.

Quadro 8: Ambientes de aprendizagem das professoras.

| | PROFESSORA DA FASE I | PROFESSORA DA FASE II | PROFESSORA DA FASE III |
|--|---|--|--|
| Instituições formadoras que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional | As instituições de educação infantil que trabalhou (duas CEMEIs). | UNIP, alguns cursos de extensão oferecidos pela Prefeitura e a UNICEP. | Família (a mãe era professora), amigos, UNESP, amigas professoras. |
| Influências para o desenvolvimento profissional docente/ que outros ambientes a favoreceram | Todos os aspectos da vida, ela não desassocia a profissão com a vida pessoal, tudo influencia. | A formação inicial, o fato de ela gostar muito de crianças, o apoio e o incentivo da família, tudo acaba influenciando. | Família, amigos, internet, blogs, demais profissionais da educação que tem convívio, livros, colegas de trabalho. |
| Contribuições do ambiente de trabalho para o seu desempenho profissional nesta fase | Não acredita que há contribuições, pois não tem material que ela precisa para desenvolver seu trabalho, não tem limpeza, a sala é superlotada de crianças. | Acredita que por ter passado por experiências negativas trabalhando com mais professoras sem haver harmonia fez com que ela aprendesse muito., aprendeu tomar a frente das situações quando as outras pessoas não tomam atitude. | Acredita que contribui e muito, por não ter experiência profissional com a faixa etária que estava trabalhando, tirava dúvidas com as demais professoras, as colegas de trabalho e todo ambiente escolar contribui para o seu desempenho enquanto docente. |
| Como aprende a ser professora | Aprende o tempo todo, desde o momento em que confecciona matérias e brinquedos para as crianças, no trabalho diário com os pequenos, refletir sobre a prática pedagógica após o trabalho, conversas com demais professores nos momentos de HTPC, com as leituras, convivência com outras professoras. | No dia a dia, “mais aprende quem ensina”, aprende no trabalho com as crianças, nos cursos de formação, na rotina de sala de aula em contato com as crianças. | Trabalhando, lendo, com as demais colegas de trabalho, no dia a dia com as crianças, na troca de experiências com as demais professoras, com a diretora, e como todos envolvidos dentro da escola. |
| Experiência profissional na creche | Trabalhou um ano com a fase III, um ano com a fase II, e atuava como professora da fase I (três anos de experiência docente). | Trabalhou um ano com a fase II, dois anos com a fase V e atuava com a fase II (quatro anos de experiência docente). | Trabalhou um ano como agente educacional em Araraquara, e há dois anos trabalha em São Carlos, sendo que no primeiro ano trabalhou com fase II e agora estava na fase III (três anos de experiência docente). |

Em relação aos ambientes de aprendizagem das professoras, podemos perceber no quadro, que a formação inicial universitária, a família, os amigos, as professoras mais experientes, os colegas de trabalho e a própria experiência profissional são os fatores que contribuem para que elas se constituam enquanto profissionais. As professoras ressaltam que todos os aspectos da vida contribuem e influenciam no desenvolvimento profissional docente, pois como elas disseram, durante a entrevista, não há como separar o profissional do pessoal, e que a formação delas, as experiências vividas enquanto professoras e enquanto alunas. Os próprios exemplos familiares que tiveram impactam no modo com elas pensam, como elaboram e como se tornam docentes.

A partir da fala das professoras, podemos perceber que elas possuem de três a quatro anos de experiência docente e estão no que Tardif (2011) coloca como início de carreira, ao considerar a prática docente de um a cinco anos na profissão. O autor aponta que nesta fase o processo de aprendizagem da docência é rápido e se constituiu como uma experiência fundamental para sua atuação docente, uma vez que “mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar” (TARDIF, 2011, p.51) o que posteriormente fundamentará também a personalidade profissional dos professores.

A professora da fase I, da mesma forma que as professoras da fase II e III, comentou que, além da formação universitária, o contato com boas leituras e o incentivo familiar influenciam o desenvolvimento profissional delas, por oferecerem um apoio e uma base que elas podem recorrer sempre que precisar. Tardif (2011) ressalta que a família se apresenta como uma importante fonte de aprendizagem para os professores, por influenciar na postura do professor diante do ensino, envolvendo questões de crenças, valores, regras que também orientam a prática docente.

A professora da fase I dizia, durante as observações em campo, que aprendia muito com as professoras que dividiam a sala com ela, pois as professoras do período da manhã eram mais experientes e ajudavam elaborar melhor alguns conceitos teóricos que não conseguia aplicar na prática. Ao trocar experiências e realizar um trabalho coletivamente, ela tinha oportunidades de construir noções diferentes sobre o trabalho com a fase I e o fato de “*conversar bastante sobre o que realizar com os bebês na semana e no mês com as demais professoras vem dando muito certo!*” (Professora da fase I, DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/11).

O saber prático também foi colocado em evidência pelas professoras, como uma fonte de aprendizagens por ser a oportunidade das professoras colocarem em prática o que sabem, o

que gostariam de fazer, e testar com as crianças para ver se é funcional ou não e o por quê; além de terem a oportunidade de aprenderem muito com as crianças, conforme podemos perceber na fala das professoras:

(...) a gente aprende em tudo né, desenhando aqui eu estou aprendendo, não sei olha essa boneca se é o melhor jeito de fazer a menina bonita do laço de fita, fazer um bonequinho também requer pensar em ser professora e ser professora, eu acho... Ah, o que mais? No dia a dia com eles, parar para pensar nas suas atitudes, depois do trabalho você repensa o dia e vê o que fez de bacana ou não, na conversa com os colegas nos HTPC, tudo isso, em leituras, eu acho que é tudo né, mas especificamente. (Fala da professora da fase I durante a entrevista, 30/10/11)

(...) aprende muito mais com eles do que em cursos de formação. Não que a formação não seja importante, mas a gente aprende muito mais com eles, e eu acho que a gente aprende a ser realmente professora quando você está em sala de aula em contato com as crianças. (Fala da professora da fase II durante a entrevista,19/09/11)

O trabalho com as crianças, eu acho que isto é o primordial.(Fala da professora da fase III durante a entrevista,09/12/11)

Em relação aos saberes advindos da prática profissional, Tardif (2011) afirma que eles formam “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2011, p.49).

No que se refere à construção do conhecimento para o trabalho nas creches, a professora da fase II comentava que tudo o que ela estuda embasa a sua prática em sala de aula, que a experiência ajuda muito, e que, por ter passado por algumas fases diferentes na educação infantil, acabou contribuindo para desenvolver o seu trabalho e acrescenta que

(...) a formação deixa muito a desejar, porque você estuda várias coisas e chega à sala de aula você leva um susto né, não sabe muito bem como reagir. Então eu acho que a prática ela ajuda demais, as coisas que a gente via trabalhando e vai vendo o que dá certo e o que não dá... Tudo isso embasa o nosso trabalho. (Fala da professora da fase II, durante a entrevista, 19/09/11).

A importância de se considerar o conhecimento prático do professor para a aprendizagem docente, foi destacada por Pérez Gómez (1992), quando afirma que para compreender a elaboração dos processos de ensino e aprendizagem, precisa-se modificar a maneira como os professores vêm sendo formados, buscando uma perspectiva inovadora e

com qualidade para a prática docente. Para isso é necessário reelaborar os conhecimentos trabalhados na academia e repensar os princípios e as metodologias utilizadas no processo de formação docente, para que haja uma investigação voltada na e sobre a atuação pedagógica, transformando o perfil profissional que se quer formar, fazendo uso de novos princípios, conteúdos e métodos na formação inicial dos futuros professores.

Neste aspecto, Tardif (2011) elenca algumas características do saber experiencial, tais como: o saber experiencial é um saber associado as funções do professor; é um saber prático; interativo; sincrético e plural; heterogêneo; complexo; existencial; dinâmico e evolutivo; além de ser construído através da interação com diversas pessoas envolvidas no contexto educacional. Ao adquirir diversos saberes de diversas fontes, o professor aprende a posicionar-se diante dos conhecimentos adquiridos, selecionando e hierarquizando conforme a necessidade de seu ambiente de trabalho e do contexto educacional. Todo esse processo irá contribuir para a aprendizagem da docência, e para o desenvolvimento e identidade profissional docente.

Conforme o aspecto sociocultural e a cultura profissional que o professor vai se deparar ao ser inserido no trabalho docente pode ser mais fácil ou mais dramático se não coincidir com as características pessoais deste iniciante. O desenvolvimento profissional docente, na ótica de Imbernón (2004) ocorre por alguns fatores que influenciam este desenvolvimento, dentre eles o autor destaca a questão salarial, as especificidades do mercado de trabalho, a cultura organizacional dentro da escola, o plano de carreira, o investimento e a disposição para continuar a formação, dentre outros que itens que ele apresenta e que interferem na progressão da carreira profissional docente.

Queremos ressaltar a importância do professor pensar sobre o seu papel profissional e sobre a necessidade de continuar se preocupando com sua formação, que deve ocorrer em um processo contínuo, uma vez que a complexidade da docência exige um profissional que se preocupe com o seu desenvolvimento ao longo da vida, e que ocorrem através de processos que perpassam toda a carreira docente.

Quadro 9: Fontes de aprendizagem e dificuldades para o trabalho com crianças de zero a três anos.

| | PROFESSORA DA FASE I | PROFESSORA DA FASE II | PROFESSORA DA FASE III |
|---|---|--|---|
| Onde pesquisa sobre o que trabalhar com determinada faixa etária antes de assumir uma sala | Livros... sobre desenvolvimento infantil, sobre atividades para crianças de 0 a 3 anos, para ter noção sobre o que trabalhar com as crianças em cada faixa etária e poder ir testando na prática. | Faz leituras sobre a faixa etária, pesquisa na internet, procura por projetos que já foram desenvolvidos, pergunta para professoras mais experientes. | Livros, internet, blogs, coleções sobre educação infantil. |
| Dificuldades para trabalhar na faixa etária em que atua | Muito choro, mas as dificuldades são em relação ao trabalho na creche, no que se refere a falta de coleguismo, trabalho solitário e a tentativa de outros professores em escolarizar as crianças. | Grande quantidade de crianças, espaço físico pequeno, mas que são problemas da creche como um todo, falta projetos de formação coletivos ou em trabalho. | Indisciplina, mordidas, crianças se machucam fácil, brigas, brincadeiras de luta, tudo relacionado à disciplina, mas ressalta que ela que não soube lidar com o problema. |
| Onde obteve conhecimento para trabalhar com crianças de zero a três anos | Na universidade, com as matérias teóricas, com a prática em sala de aula, e com professoras mais experientes. | Na prática com as crianças, um pouco no CEFAM, nos estágios, pedindo ajuda para outras professoras e da diretora. | Na prática, informações com colegas de trabalho, procurando na internet, mais do que na faculdade. |

As professoras apontam como principais fontes de aprendizagem para docência com crianças de zero a três anos a experiência prática em sala de aula, a ajuda e a troca de experiências com professoras mais experientes. Além destes fatores, as professoras elencaram a formação inicial na universidade, a pesquisa na bibliografia específica para a educação infantil e a *internet* como grandes fontes de aprendizagem.

Quando perguntamos as professoras durante a entrevista como elas aprenderam a ser professoras de crianças de zero a três anos, elas reforçaram a questão da própria experiência prática, conforme podemos visualizar abaixo:

Eu acho que inicialmente na universidade mesmo, na faculdade, matérias teóricas e tal, mas o dia a dia assim foi na prática mesmo, meu primeiro ano, numa fase dois eu trabalhei com duas professoras muito experientes, muito dedicadas, muito cheia de ideias, então foi muito bacana. (Fala da professora da fase I durante a entrevista, 30/10/11).

Olha foi na prática mesmo, foi quando eu entrei na creche em 2001, porque assim no CEFAM a gente fez bastante estágio só que não era obrigatório na creche, e como não tinha nenhuma creche perto da minha casa eu acabei não fazendo, eu queria escolinha particular, e aí é bem diferente né, assim o ritmo, a quantidade de crianças, que eu comecei mesmo a trabalhar com os pequeninhos, que aí pedindo ajuda para outras professoras, porque nem fralda eu sabia trocar (risos) então foi pedindo ajuda para as outras professoras, da diretora as vezes eu pedia ajuda também, eu não tinha muita prática, alias eu não tinha prática nenhuma né. (Fala da professora da fase II durante a entrevista, 19/09/11).

Eu acho que mais na prática, pegando informações de colegas de serviço, procurando na internet, mais do que na faculdade. (Fala da professora da fase III, durante a entrevista, 09/12/11).

Tardif (2011) ressalta que é no contexto da socialização profissional que o professor incorpora saberes que se referem à função da profissão e que são adquiridos e ajustados conforme o docente realiza o seu trabalho, sendo que esse processo ocorre por todo processo de desenvolvimento profissional e assim vai interiorizando “por meio de regras da ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’” (TARDIF, 2011, p. 14). O autor ainda destaca que o saber do professor possui características próprias do trabalho que é desenvolvido diariamente, pois o saber docente é construído e aperfeiçoado durante a prática docente.

Como vimos através das falas das professoras, a fonte de aprendizagem da docência deriva de vários fatores, que provém de diferentes fontes e que possuem um significado diferente para cada uma delas, pois cada experiência possuiu um impacto diferente na

aprendizagem docente para cada professora, o que faz com que elas atribuam significados diferentes para cada ação também.

Garcia (1998) e Nóvoa (1995) apontam que nos diferentes momentos do processo de profissionalização da docência o professor adquire e valoriza um conhecimento e um saber específico para realizar seu trabalho e que conforme “menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (TARDIF, 2011, p. 21), ou seja, os saberes advindos com a prática profissional se tornarão a base para a construção da aprendizagem da docência e que serão aperfeiçoados e utilizados conforme o professor reproduzi-los e refletir sobre eles em suas ações profissionais.

A aprendizagem da docência se torna um processo contínuo e que ocorre durante toda a carreira profissional do professor, que se inicia antes mesmo dos cursos de licenciatura, pois enquanto alunos aprendemos a sermos docentes através da observação realizada, durante toda a vida escolar. Assim, a formação inicial que vai refinar esse olhar do professor e que vai fornecer elementos teóricos que o farão refletir e adquirir saberes para a docência profissional.

A importância do curso de pedagogia para a prática profissional é destacada por Tardif (2011) ao afirmar que a pedagogia é

(...) guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habilitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade. (TARDIF, 2011, p.149).

Conforme foi possível perceber na fala das professoras na observação e também na entrevista, a família e os amigos tiveram e ainda são uma fonte importante de aprendizagem docente. Para Reali e Reyes (2009), os valores, as opiniões, as crenças e diversas concepções advinda da vida pessoal do professor são determinantes, ao se pensar a forma que este profissional irá realizar o seu trabalho, possuindo uma influência direta na prática pedagógica docente.

O saber do professor está relacionado com todos os aspectos da vida dele, uma vez que

(...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações como os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola (...). (TARDIF, 2011,p. 11).

O autor ainda compara o trabalho do professor ao trabalho de um artesão, pois da mesma forma que eles, o professor precisa selecionar suas ferramentas de trabalho e trabalhar para construir seus locais de trabalho para que estejam de acordo com o que o docente acredita que pode conquistar/construir com o seu saber, de forma que a subjetividade pessoal interfere diretamente no modo de realizar o seu trabalho, e vai definindo um “estilo” e uma identidade profissional para cada docente.

Durante as observações as professoras apontaram a influência do ambiente de trabalho para o desenvolvimento profissional, conforme os relatos:

A sala tem um clima tranquilo, sabe... e a gente se relacionam muito bem, confeccionamos brinquedos juntas, temos preocupações parecidas, e o que sugerimos de atividade tentamos por em prática com as crianças. (Fala da Professora da fase I, DIÁRIO DE CAMPO, 07/10/11).

Quando preciso de ajuda para saber como desenvolver um trabalho, pergunto para professoras mais experientes, mas não estou satisfeita com o trabalho desenvolvido com a turma esse ano, pois trabalhar com uma pessoa que não tem formação específica e outra que prioriza o trabalho individual é muito difícil né(...). (Fala da Professora da fase II, DIÁRIO DE CAMPO,22/09/11).

As propostas de trabalho com as crianças pequenas se concretizam a partir da forma como os professores se organizam dentro do ambiente escolar, sendo que a formação, a relação com os demais professores que compartilham a sala, a maneira como se relacionam com as crianças, interferem diretamente na forma utilizada para a prática pedagógica destes profissionais. Faria e Dias (2007) pontuam que dentro dos espaços escolares existe um saber-fazer já construído, o qual é orientado pelas crenças, valores e concepções, os quais vêm basear a construção de uma

(...) prática pedagógica coerente, intencional e consistente. (...) As diferentes formas de trabalho se implementam e se cristalizam, em função de necessidades colocadas pelos problemas ao dia a dia das instituições, sem discussão e consenso, sem que sejam organizadas em um todo coerente, dentro de uma ação sistemática. (FARIA E DIAS, 2007, p.21).

Para a elaboração de uma prática pedagógica adequada para a Educação Infantil, as instituições necessitam considerar as determinações legais que constituem essa modalidade de ensino e que são construídas historicamente para o melhor atendimento das crianças pequenas. Como dificuldades para o trabalho na creche, as professoras elencaram a questão do trabalho docente ser muito individual, que mesmo sendo compartilhado com outras

professoras na sala, o professor se sente muito sozinho para realizar o seu trabalho e não é sempre que tem a sorte de trabalhar com professores que tenham concepções parecidas de educação para se desenvolver uma boa atuação.

Outros aspectos apontados pelas professoras foram em relação ao espaço físico, ao número elevado de crianças na sala e algumas questões que são específicas de cada faixa etária conforme podemos ver na fala da professora abaixo:

Elas choram muito, mas do que essa coisa deles jamais obedecerem né, enfim, são crianças, mas essa dificuldade em si é do berçário, mas na creche são dificuldades são pessoais assim, é a falta de coleguismo, é complicado porque, como eu não gosto muito de escolarizar eles é meio...não é todo mundo que acha isso, de algumas professoras com quem eu cruzei, acham que as crianças tem que ficar sentadas, tem que fazer fila, este tipo de coisa, e aí fica complicado, é um trabalho muito solitário tem horas. Mas eu acho que são concepções individuais né, mas eu acho que esta concepção vem da minha formação, mas eu não sei se das outras pessoas também, é muito pessoal isso, não é um problema de creche eu acho, eu não saberia dizer. (Fala da professora da fase I durante a entrevista, 30/10/11)

A professora comentava nas observações em campo que a dificuldade que ela tinha na creche se referia ao trabalho com demais professoras na sala, neste ano ela disse que estava tranquilo, mas que já havia trabalhado em outras fases que era difícil dividir a sala, porque cada pessoa tem uma concepção diferente, tem uma forma de pensar o trabalho, de organizar a sala e dentre outros fatores que acabam interferindo na realização do trabalho (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/11) .

Primeiro o número de crianças, o espaço físico, é muita criança no mesmo espaço, isso eu acho uma dificuldade, é para trabalhar eu acho que não é só na fase II mas eu acho uma dificuldade da creche em geral (...) Eu acho que não tem um culpado na verdade, porque a diretora também tem que seguir ordens, mas se tivesse menos crianças seria muito bom, e em relação à formação também, porque eu acho que falta sim, eu acho que falta sim formação, pois se a gente quiser a gente tem que buscar mesmo, para fazer um trabalho diferente, tem que estar sempre se atualizando por conta própria. (Fala da professora da fase II durante a entrevista, 19/09/11)

A professora da fase II comentava nas observações que trabalhar com outra profissional que não é formada em pedagogia era uma grande dificuldade para o trabalho na creche, pois como a profissional não tem formação para docência na educação infantil ela nunca sabia sugerir atividades, e acabava pautando sua prática no cuidado físico das crianças. Comenta que faltava coleguismo na creche, que se ela visse uma criança machucada ou

perdida pela escola ela ia ajudar mesmo que não fosse da sala dela, mas quando acontecia algo parecido com as crianças dela ninguém ajudava, por não ser responsabilidade delas (DIÁRIO DE CAMPO, 27/09/11).

Dificuldades... Acho que é por em prática o que a gente sabe na teoria, acho que é uma grande dificuldade, já as facilidades, deixa eu pensar, eu acho que, aí é duro falar, que ao mesmo tempo é o lidar com as crianças, assim, na parte de ter um carinho por eles, de tentar demonstrar e tentar passar coisas boas para eles né, não só a parte de conteúdos, matérias vamos dizer assim, mas a parte de para eles serem pessoas melhores depois, pelo menos eu tento né, e eu acho que eu consigo! (Fala da professora da fase III durante a entrevista, 09/12/11).

A professora da fase III comentava sempre durante as observações a campo que não gostava de trabalhar sozinha, que tinha que ficar trocando crianças, que isso demandava muito tempo, e que as crianças faziam muita bagunça na sala quando ela propunha atividades. Outra questão que dificultou o seu trabalho foi em relação a ter a filha de uma professora como aluna, pois ela acabava tendo “trânsito livre” pela escola e a mãe tirava a autonomia da dela, deixando a filha entrar e sair da sala quando quisesse.

A professora comenta que as crianças eram muito agitadas, que elas gritavam muito e que ela possuía dificuldades em realizar o que havia pensado para o dia, reclamava que não estava dando conta mais de ficar com essa fase, que as crianças desobedeciam muito e que ela já não tinha mais paciência (DIÁRIO DE CAMPO, 21/11/11).

Conforme pontua Tancredi (2009), o fato de gostar de crianças, ter paciência, ser prestativo, ter autocontrole e ser afetivo são elementos que não são mais suficientes para cumprir a tarefa da docência, pois de acordo com a autora, o docente precisa ter um ponto de partida para desenvolver seu trabalho, o qual precisa ter conhecimento de qual é o papel da instituição da educação infantil para a sociedade e qual é o seu papel dentro da instituição.

Os estudos sobre a docência mostram que tem se exigido cada vez mais conhecimentos para ensinar, pois para aprender a ensinar

(...) envolve adquirir conhecimentos profissionais relacionados ao nível de ensino e às disciplinas/componentes curriculares pelos quais um professor se responsabiliza. Tornar-se professor é mais do que isso, pois envolve assumir as responsabilidades que emergem da prática profissional numa determinada instituição educativa, ou seja, comprometer-se com uma escola e seu contexto. (TANCREDI, 2009, p. 15).

A autora ainda coloca que o fato do professor ter que tomar decisões rápidas, lidar com o imprevisto, considerar o ensino como uma construção, dentro outros aspectos, destacam a complexidade da docência e ressaltam a importância do professor refletir sobre as características docentes e a de sua postura em sala de aula contribuem para o seu desenvolvimento profissional docente.

Diante das mudanças do cenário educacional, juntamente com a evolução tecnológica, que pode facilitar e aproximar o professor do conhecimento, tem-se pensado na necessidade de se reconfigurar a formação de professores no sentido de considerar o conhecimento prático dos professores e a identificar elementos que interferem na aprendizagem dos mesmos.

De acordo com Pérez Gómez (1992), o docente atua em um ambiente complexo, modificável, vivo, interacionista que apresenta simultaneamente diversos elementos e condicionantes a serem considerados na prática profissional, por isso se depara por situações problemáticas diversas que “quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.102) assim como pela diversidade cultural e social dos alunos como que atua.

Concordamos com Tardif (2011), quando afirma que os saberes docentes são “plurais, compósitos, heterogêneos” por ressaltarem durante o exercício da profissão conhecimentos que são específicos da prática profissional docente, e envolver conhecimentos que advém de diversas fontes e que fundamentam a elaboração dos saberes para atuar enquanto docentes.

Conforme vai ganhando experiência profissional, o docente vai identificando melhor as suas carências formativas, elencando elementos que fazem falta para sua prática profissional, conforme disseram as professoras durante a entrevista, que a formação inicial não deu conta para o trabalho nas creches, reforça o que temos defendido nesse trabalho diante da necessidade de uma formação que se atente para a infância e para a educação infantil.

Segundo Tancredi (2009) a formação inicial contribui para a construção de conhecimentos que fundamentarão o olhar do professor na prática e que fornecerão a possibilidade de conhecer novos caminhos a serem tomados, da mesma forma que ajudam o professor a elaborar sua postura e seu posicionamento profissional ao refinar o olhar para a docência a partir de conhecimentos teóricos.

A aprendizagem através da troca entre os pares (GARCIA, 1999; MIZUKAMI; REALI, 2002; NÓVOA, 1995; TANCREDI, 2009) vem sendo considerada uma grande fonte de aprendizagem da docência por permitir que os profissionais compartilhem saberes e conhecimentos da prática, de forma a “ouvir e compreender, a analisar sem criticar, a apoiar sem desmerecer” (TANCREDI, 2009, p.26). Essa troca faz com que o professor aprenda a refletir sobre os que precisa manter e o que precisa mudar em sua atuação profissional, contribuindo para o desenvolvimento do docente diante das situações imprevistas do cotidiano escolar, auxiliando o professor a tomar decisões rápidas para atender as especificidades e a complexidade do ato de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tivemos como preocupação central da pesquisa a aprendizagem da docência para o trabalho na creche, buscando compreender como se configuram saberes docentes para atuar com crianças menores de três anos. Nos embasamos na fundamentação teórica de Tardif (2011), que ajuda a compreender a natureza dos saberes dos professores. Para este fim, entrevistamos e observamos três professoras de creche, que atuam com crianças de zero a três anos, a fim de investigar que saberes são necessários para o trabalho com crianças nesta faixa etária e caracterizar os saberes que estas profissionais têm sobre o nível de ensino que atuam e como elas aprendem a serem professoras de creche.

As análises apontam que as professoras não conseguem nomear que conhecimentos possuem, porém sabem o que trabalhar com as crianças, e sabem onde procurar atividades para realizar com elas. As professoras se mostram comprometidas com a profissão e sabem em que direção realizam os seus trabalhos, o que buscam desenvolver com as crianças e a importância de se concretizar um trabalho educativo ao lado do cuidado necessário aos menores de três anos. Notamos que há momentos que as professoras desanimam e se mostram insatisfeitas com o trabalho realizado, pois como estão em processo de desenvolvimento profissional e em início de carreira, elas transitam entre dificuldades do trabalho na creche e práticas bem sucedidas com as crianças.

As professoras afirmaram ainda que as atividades realizadas na creche não são diferentes em relação a conteúdos, mas sim no grau de dificuldade e de intencionalidade que acompanha as faixas etárias das crianças na creche e que as exigências devem estar de acordo com o desenvolvimento infantil e com as especificidades da idade das crianças.

Em relação ao projeto político pedagógico, as professoras reconhecem a importância do documento para realização do trabalho, mas afirmam que não participaram da elaboração do mesmo, sendo que nem todas têm conhecimento sobre o que o PPP da instituição pretende realizar.

No que se trata sobre o trabalho na creche, o município pesquisado faz com que as professoras assumam a sala com mais de uma profissional, por conta das regulamentações que determinam o número de crianças por adulto na sala de aula. Percebemos durante as observações, que as professoras iniciantes que possuíam graduação em pedagogia acabaram por assumir o trabalho em sala de aula, assumindo o planejamento pedagógico, e a maior

parte de sugestões de atividades com as crianças. Este fato tornou o trabalho mais cansativo e desgastante para elas, por não poderem contar com muita contribuição por parte das demais profissionais.

As professoras ressaltam a importância do trabalho colaborativo e da necessidade de se resgatar o planejamento com a participação de todas as professoras da sala, bem como troca de experiências com as colegas de trabalho, uma vez que estas se apresentam como uma fonte de aprendizagem para a docência e influenciam o trabalho de todas as professoras iniciantes envolvidas nesta pesquisa. Destacamos, entretanto, que a troca entre os pares não ocorre de forma tranquila, imediata e bem sucedida para todas as professoras, pois cada uma administra de uma forma a relação que possuem com as colegas de trabalho, sendo que algumas vezes percebemos que a aprendizagem foi mais efetiva quando a professora era de outra turma, ou até mesmo de outra instituição escolar. Acreditamos que se houvesse um projeto de formação e/ou uma supervisão que pudesse orientar essas trocas, poderia ser uma forma de se realizar formação continuada com a prática das professoras dentro da própria escola.

A aprendizagem da docência na escola necessita de um acompanhamento de um profissional que possa coordenar os momentos de formação e explorar as práticas e experiências profissionais das professoras, pois cada ambiente de sala de aula traz um aprendizado diferente para elas, uma vez que as relações estabelecidas, o contexto de trabalho, as crianças e demais professores envolvidos, contribuem de formas diferentes para o aprendizado do professor e utilizar estes saberes seria uma contribuição para a formação continuada e para o desenvolvimento profissional docente.

Como já apontamos anteriormente, pensar na formação de professores requer considerar aspectos como o “desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (NÓVOA, 1992, p.15). Ou seja, para produzir a escola e a profissão docente necessitamos de uma orientação e uma coordenação para que ocorra a formação dos profissionais que nela estão inseridos, uma vez que percebemos uma ausência de investimentos públicos para este tipo de formação. Sugerimos, entretanto, a possibilidade das políticas públicas investir na aprendizagem docente dentro do ambiente de trabalho utilizando os saberes que os professores já possuem e para enriquecer as práticas docentes através de troca, e reflexão durante processo de formação na instituição escolar.

Em relação ao cuidar e educar, todas as professoras se mostraram preocupadas em conciliá-los, durante a sua atuação na creche, mas elas afirmaram que a cobrança de pais e da gestão se dá principalmente ao cuidado físico das crianças, o que predominava, no cotidiano de suas práticas, a preocupação em cumprir a rotina dando ênfase ao cuidar em detrimento do educar.

Ação, esta, que foi desmitificada no decorrer da pesquisa, pois ao observar a prática das professoras pudemos perceber que mesmo sem ter ciência as professoras realizavam ações educativas enquanto cuidavam, ensinando cores, formas, cuidados com o próprio corpo, com os objetos pessoais, a desenvolver maior autonomia nas ações que se referem à alimentação, higienização e troca de roupas, etc., mas que as professoras mostraram não ter consciência e não sabiam nomeá-las no momento das entrevistas.

Notamos que existe um estresse docente relacionado aos momentos de cuidar das crianças, pois quando as professoras afirmam que o dia não rendeu (por terem apenas realizado ações relacionadas ao cuidado físico das crianças), as professoras se demonstravam insatisfeitas com suas práticas, demonstrando a ausência de atitudes educativas durante o dia de trabalho, o que causava um mal estar docente na educação infantil (o qual esteve visível na fala das três professoras pesquisadas).

As professoras consideravam o educar na creche, as atividades escolarizantes, ou as que tinham alguma intencionalidade, objetivando desenvolver uma aprendizagem específica nas crianças. Não percebiam o impacto de ações educativas não intencionais de seu planejamento, que se referiam a atitudes que as crianças já haviam aprendido durante os momentos de cuidado (pela ótica das professoras), mas que tiveram caráter educativo. Como, por exemplo, quando uma bolacha caía no chão, as crianças sabiam que tinham que jogar no lixo e chamavam a professora para ajudá-las na limpeza do chão; ao usar uma torneira e/ou bebedouros, as crianças sabiam que tinham que fechar a torneira para não desperdiçar água; como também sabiam que ao terminar uma brincadeira, elas precisavam guardar os brinquedos, ou seja, todas as posturas educativas ensinadas pelas professoras nestes momentos não eram vistas por elas como educativas.

Observamos que o espaço físico interfere na prática pedagógica das professoras, da mesma forma que a sua organização tem um caráter educativo significativo nas atividades diárias na creche. As professoras ressaltaram a necessidade de ter espaços apropriados para as crianças brincarem e que fossem destinados ao uso das professoras da creche, com sanitários e

ambientes de higienização adaptados para a faixa etária, e com parques e/ou solários destinados a atividades ao ar livre para os pequenos.

Ressaltando que as CEMEIs pesquisadas apenas contavam com a sala de aula e adaptavam estes outros espaços, dividindo com outras professoras, obrigando as professoras optarem por mecanismos de controle de comportamento para poder utilizar os espaços externos da creche.

O que a pesquisa pode comprovar é que os professores da creche tem trabalhado sem as condições materiais necessárias, em ambientes que ainda não estão colocando a criança como ponto de partida para pensar o processo educacional. A questão da organização dos espaços da creche, o uso e adaptação do que as professoras possuem nas instituições de educação infantil demonstram que há um grande impacto na atuação com as crianças, interferindo na forma que a criança se relaciona com este espaço, e nas relações que ali são desenvolvidas.

As professoras ressaltaram na entrevista algumas fontes que embasam suas práticas profissionais e contribuem com a aprendizagem da docência. Elas disseram que quando sentem dificuldades ou procuram formas de melhorar a sua atuação profissional, recorrem a periódicos, a teorias, internet, aos saberes de professoras mais experientes, a própria experiência familiar, bem como a própria experiência em sala de aula, usando da criatividade e adaptando, conforme a vivência que possuem as atividades para as crianças.

Em relação aos conhecimentos essenciais para o ensino dos pequenos, as professoras destacam a necessidade de entender sobre desenvolvimento infantil; as especificidades da faixa etária das crianças, para pensar em atividades que estimulem, potencializem e favoreçam o ganho de autonomia e conquistas possíveis dentro de cada faixa etária; capacidade de adaptar atividades, usar de diversos materiais, brincadeiras e dramatizações para realizar o trabalho educativo com as crianças; fazer a criança aprender regras, a socialização e a divisão de brinquedos dentro do espaço coletivo; coordenação motora e psicologia para lidar com o comportamento das crianças.

Em relação a conteúdos as professoras acreditam que movimento, comunicação, linguagem corporal e oralidade, musicalização, brincadeiras dirigidas e uso de diversos materiais podem ser conteúdos que irão variar no grau e na intencionalidade das atividades realizadas com as crianças e que as exigências precisam estar coerentes com a faixa etária.

Identificamos também algumas dificuldades do trabalho em creche, tais como: a relação com as famílias; a falta de conhecimento das legislações (que regulamentam a

educação infantil e que poderiam contribuir para a elaboração do trabalho das professoras); a improvisação; a competição com as famílias em relação ao cuidado das crianças; o fato das professoras ficarem presas a rotina; a falta de espaço e matérias adequados (recursos humanos, físicos e matérias); a falta de valorização profissional; as frustrações por ser um trabalho isolado e não possuir reconhecimento; o fato da preocupação central de pais e direção se voltar em torno do cuidado físico da criança (o que faz com que as professoras passem muito tempo destinado a troca de fraldas e higienização, dando a sensação que o professor “apenas cuida”); a questão da quantidade de crianças por professor interferir na qualidade do atendimento; e a falta de uma coordenadora pedagógica para auxiliar as professoras da educação infantil.

No que se refere às concepções das professoras, percebemos que o modo como o professor concebe a criança, a infância, a creche e a profissão de professor interferem na maneira como o professor prepara, organiza e efetiva o seu trabalho. A partir do momento em que as professoras começaram a elencar suas concepções perceberam que ao estarem conscientes das mesmas, elas passaram a ter elementos para subsidiar a reflexão de suas práticas e repensar suas atuações profissionais.

A professora da fase I e II se mostraram condizentes em sua atuação profissional em relação às concepções que possuem. A professora da fase III demonstrou estar em mudança de concepção sobre a criança, pois com a prática pode perceber que as crianças aprendiam rápido o que ela ensinava, o que fez com que eles adquirissem maior autonomia em relação ao papel que a professora pensava em ter que desenvolver, principalmente no que se refere às situações de cuidado com as crianças.

As concepções das professoras sobre a creche ressaltou a questão da instituição enquanto um espaço que os pais deixam as crianças enquanto trabalham, na qual a prioridade vem sendo o cuidar.

As professoras reconhecem a creche como uma instituição que visa o desenvolvimento, a aprendizagem e o cuidado das crianças menores de três anos, na qual a socialização e a interação entre elas se torna uma característica essencial para este nível de ensino.

O trabalho em equipe, a socialização profissional e a necessidade de uma gestão que se atente para o corpo docente das creches, foram pontos que se mostraram fundamentais para que se possa planejar e efetivar uma educação infantil com mais qualidade.

O fato das crianças serem incluídas cada vez mais cedo no ensino fundamental antecipa a organização das fases da creche, e antecipa-se a escolarização na prática com as crianças, tendo em vista que a concepção de prepará-las para o ensino fundamental ainda perpetua na educação infantil e faz com que as organizações de trabalho nas IEI adotem o caráter alfabetizante. Isso tudo reflete a questão das políticas públicas destinadas à educação infantil priorizarem a quantidade de crianças atendidas em detrimento da qualidade deste atendimento.

Neste trabalho escolhemos realizar a pesquisa com professores iniciantes, pois assim poderíamos colocar em diálogo a questão da formação do pedagogo, o tempo inicial da aprendizagem e as questões que perpassam pelas primeiras experiências na docência em creches.

O professor iniciante não foi discutido mais profundamente durante o trabalho, e não tivemos a intensão que fosse, pois o que queríamos ressaltar era a importância do professor em início de carreira para pensarmos a configuração do trabalho docente e suas práticas pedagógicas na creche. O docente que está se inserindo na profissão, se coloca como um profissional mais aberto para dialogar sobre sua prática, para demonstrar as suas fragilidades e suas dificuldades de atuação.

Por serem egressas do curso de pedagogia, as professoras pesquisadas apontaram algumas fragilidades em suas formações, pensando nas disciplinas e nos estágios vivenciados nos cursos de formação que não embasaram as suas práticas para atuarem em creches e pré-escolas.

Os saberes docentes, construídos pelas professoras, advêm de diversas fontes de aprendizagem, conforme já nos afirmou Tardif (2011), e se constitui de saberes advindos da formação inicial, da formação continuada, de saberes advindos das experiências enquanto alunas, saberes provenientes de livros e programas curriculares e de saberes adquiridos pela experiência.

As três professoras ressaltaram que os saberes advindos da prática profissional e da troca de conhecimentos com professoras mais experientes, se constituem enquanto as principais fontes de aprendizagem, a partir da ótica delas, para a aprendizagem da docência para o trabalho na creche.

A partir desta visão, ressalta-se a necessidade dos cursos de formação de professores fornecerem um estágio supervisionado para a educação infantil, e que contenha uma carga horária específica para vivências na creche, uma vez que ao observar, por em discussão,

refletir (enquanto oportunidade para compreender as ações de um modo diferente) e se posicionar diante de práticas desenvolvidas neste nível de ensino, as professoras terão elementos para embasar os saberes advindos da prática enquanto estiverem em formação.

Apesar das professoras envolvidas na pesquisa terem uma boa formação acadêmica, todas elas ressaltaram que o curso de pedagogia não forneceu a base de conhecimentos para trabalhar com crianças menores de três anos, sendo que as disciplinas que trataram da educação infantil na faculdade tomaram o tema de uma forma mais abrangente sem provocar discussões e oferecer respaldo teórico suficiente para a atuação na com crianças de zero a três anos.

As professoras também afirmaram que o curso de pedagogia deixa muito a desejar, pois não prepara os professores para atuar na educação infantil, o que faz com que o “choque da realidade” e os primeiros anos de docência se tornem mais difíceis e que através de tentativas e erros acabam construindo seu repertório profissional, o qual oferece mais segurança para trabalhar conforme o tempo.

Estas situações apontam as lacunas nas grades curriculares dos cursos de pedagogia, o que demonstra a invisibilidade da criança de zero a três anos para a aprendizagem docente em nível de ensino superior, sem levantar a questão das horas de estágio destinadas para o trabalho com crianças de zero a três anos nos cursos de pedagogia, que segundo as professoras pesquisadas, não tiveram nenhuma experiência neste aspecto durante os momentos de estágio da graduação em pedagogia.

Metodologias, didática, conteúdos a serem trabalhados com crianças de zero a três anos, possibilidade de currículos, disciplinas que abordem conhecimentos específicos para o trabalho na creche, além de vivenciar horas dentro de creches, são elementos essenciais para aprendizagem da docência na educação infantil; uma vez que gostar de crianças, ter paciência não são suficientes para realizar um trabalho pedagógico com os pequenos. Para trabalhar com os bebês, com as crianças de dois e três anos, as professoras necessitam construir uma base de conhecimentos e vivenciar demais situações de ensino que sejam significativas para a aprendizagem docente na creche.

Ainda neste sentido destacamos a discussão atual sobre a tentativa de implementação da Deliberação CEE nº 111/2012, que fixa as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior

vinculado ao sistema estadual, que propõe que a formação de professores para as creches não se realizem mais nos cursos de pedagogia.

Ora se a educação infantil abrange a educação de crianças de zero a cinco anos, período que se constitui a base de construção de conhecimentos para a vida, de formação de caráter e personalidade do ser humano, como as políticas públicas vêm afirmar que um professor não é necessário para este nível de ensino?, Onde fica a necessidade de conciliar o educar do cuidar com uma diretriz desta?, A infância é a fase essencial para dar base à vida humana e que precisa de orientações, educação, ensinamentos, limites, valores, regras, normas e dentre outros a serem adquiridos nessa fase, e quem melhor do que o professor em um trabalho conjunto com a família para realizar esse trabalho?. Tirar a formação para atuar com crianças de zero a três anos da graduação em pedagogia é um retrocesso para a luta a favor da educação para os pequenos, negando o direito da criança a uma educação de qualidade nas creches da sociedade brasileira.

Essa discussão torna-se emergencial para rever, repensar e reformular a grade curricular dos cursos de formação de professores, uma vez que a educação infantil ao ser parte integrante da educação básica refletiu em um ganho histórico na formação de professores. Estamos presenciando um possível retrocesso na educação infantil, pois retirar a formação, que já é pouco abordada, dos cursos de pedagogia das universidades estaduais reforça o caráter assistencial deste nível de ensino, no sentido de ressaltar a não necessidade de um profissional qualificado e formado em nível superior para atuar com os pequenos nas creches. Ressaltamos também que há uma luta contra esse movimento, com profissionais promovendo fóruns de discussão para rever essa posição política e resistir contra essa implementação.

As regulamentações legais elaboradas pelas políticas públicas promovem um efeito cascata e que impactam no atendimento dos pequenos, uma vez que ao por em prática uma diretriz, essa mudará a ação e a organização das universidades (que passam a formar um profissional de acordo com o que foi posto), e que influencia na elaboração de concursos públicos (os quais vão priorizar as determinações legais para o nível de ensino e vão contratar profissionais a fim de seguir as determinações das políticas públicas), e que vai impactar na qualidade do atendimento das crianças.

Neste trabalho apontamos algumas regulamentações para a educação infantil, tais como RCNEI (1998), DCNEI (2009), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), dentre outros pareceres que visam contribuir com a elaboração da educação

infantil brasileira. Estes documentos refletem diretamente na elaboração do trabalho do professor, pois apontam o que o discurso oficial vem pensando para esse nível de ensino.

As políticas públicas geralmente se apresentam descontextualizadas da realidade e distorcem a prática profissional. Colocar toda a responsabilidade na prática docente, sem que ele tenha condições para isso, é um dos grandes reflexos das políticas públicas para este nível de ensino, pois estes documentos não são neutros e não condizem com a situação real das creches brasileiras.

Além disso, presenciamos a falta de vagas em creches, com atendimentos que precisam melhorar para ofertar um mínimo de qualidade, com profissionais que ainda não são qualificados para o trabalho com os menores de cinco anos, o que demanda uma série de ações para contribuir com a educação infantil.

Portanto, percebemos que as políticas tem uma ação de não condizer com a real condição do contexto da educação infantil brasileira, e os documentos que utilizamos para discutir neste trabalho podem oferecer algumas ideias para elaborar a educação infantil, sendo que uns até mesmo possuem um caráter prescritivo, cabendo ao profissional ter um olhar mais crítico ao tomar conhecimento destes documentos e não considerá-los como “verdade” e caminho único.

As instituições de educação infantil precisam receber financiamentos para se realizar tudo o que o discurso oficial vem propondo, visto que para se oferecer uma educação infantil de qualidade, apontando elementos para se elaborar um trabalho com os pequenos que abranjam a diversidade e que valorize as diferenças ressalta a questão de que sem recursos financeiros não há como por em prática. Dispor sobre qualidade sem ofertar elementos para isso, se torna uma discussão no vazio que não se efetiva na realidade destas instituições.

Como pedir que os professores ampliem as experiências das crianças, realizando um trabalho que dê conta de atender tudo o que estes documentos propõem, sendo que presenciamos na prática, durante a realização da pesquisa, que ainda faltam condições físicas que tenham espaço suficiente para atender as crianças; que tenha colchões para todas crianças dormirem; que tenha pratos e talheres para todas as crianças poderem comer; que tenham espaços destinados para as crianças brincar; salas de aula arejadas para que elas tenha condições de passar o dia; solário para levar os bebês; parque de areia com sombra para as crianças brincarem; banheiros adaptados para o uso das crianças de acordo com as especificidades de cada faixa etária; dentre tantos outros elementos que precisam ser considerados para ofertar o mínimo na educação infantil.

As questões vivenciadas pelas professoras apontam que a docência nas creches vivenciam algumas dificuldades, que por mais que possam se embasar em teorias e demais documentos legais, prescritivos ou não, ainda reforçam as complicações e as implicações da docência na educação infantil.

As respostas para os dilemas e dificuldades enfrentados pelas professoras na educação infantil estão em processo de construção, pois não existe um receituário sobre o que deve ser realizado com as crianças, uma vez que há comportamentos que são próprios de cada idade da criança.

Nesse sentido o que podemos presenciar são práticas pedagógicas que foram bem sucedidas em um determinado contexto, com determinadas crianças, com determinadas condições de trabalho. Aplicar o que outros professores ou que documentos sugerem para a prática podem dar certo ou não, pois depende muito das relações estabelecidas entre professores e crianças, dentro do contexto educacional que vivem.

As professoras pesquisadas também apontaram algumas práticas educativas que são advindas das famílias e que também são usadas nas creches com os menores de três anos, o que reforça a necessidade de se elaborar um trabalho em conjunto e em parceria com as famílias das crianças, para que possam ampliar e apoiar o trabalho desenvolvido na IEI.

Apresentamos a sociologia da infância como possibilidade formativa a ser integrada nos cursos de formação, a fim de pensar uma “pedagogia da e para a infância”, de forma que o professor possa refletir sobre elementos a serem considerados no trabalho com os pequenos, de forma lúdica, não escolarizante, não discriminatória e que potencialize as aprendizagens infantis.

A educação infantil é um campo consolidado, que permite vários desdobramentos para a prática docente. Apesar de estar consolidado ainda está em movimento, uma vez que as professoras mostraram que sabem o que fazer com as crianças, e que se apoiam em diferentes referenciais e experiências de vida. Isto aponta que a educação infantil não tem um único caminho, e não sabemos se um dia terá, mas que por passar por diversas mudanças, mostra a preocupação que pesquisadores e demais profissionais da educação tem sobre como realizar um trabalho neste nível de ensino.

A diversidade e a riqueza de possibilidades de trabalho traduzem a complexidade da docência para atuar com os menores de três anos, que determinam suas práticas pedagógicas de acordo com a imagem, com a compreensão, com a conceitualização que possuem sobre criança, infância, e creches.

As instituições de educação infantil podem se tornar espaços de reflexão para os profissionais que nela atuam, por estarem em contato com uma gama diversa de saberes, que são construídos e elaborados diariamente com as crianças.

Neste sentido, o professor tem que lidar com o novo, com o inesperado, com o encantador, com normas, preconceitos, diversidades, e por a prova os seus próprios saberes diante de perguntas simples das crianças, as quais pedem ao adulto um olhar menos rotulador e mais investigativo e curioso das situações diárias.

Saberes como conhecimentos teóricos sobre criança, infância e educação infantil; desenvolvimento infantil; aspectos que desenvolvam um trabalho que valorize a produza culturas; são alguns elementos que prescindem se tornar visíveis ao se pensar em formação de professores, além de considerar a reflexão, a socialização profissional e o trabalho colaborativo enquanto essenciais para a formação de professores de crianças menores de três anos.

Outros atributos perpassaram a discussão sobre a aprendizagem da docência durante a realização da pesquisa e dentre elas se destacam algumas que poderiam estar inclusas na formação inicial das professoras, tais como: estar aberto à mudança, compartilhar, saber trabalhar em grupo, saber dialogar com os profissionais da escola, dentre outros nessa mesma perspectiva que fazem parte da profissão docente e que nem sempre são incentivados e desenvolvidos nos cursos de formação.

Olhar com os olhos de criança, como já propôs Tonucci (1997), ouvir o que as crianças têm a nos dizer, sentir o mundo de uma forma diferente, valorizar as culturas dos que ainda são considerados sem fala, são tarefas demandadas para o professor de educação infantil, que ao entrar em contato com o mundo dos pequenos, pode abrir-se para o novo a fim de pensar novas possibilidades, novas compreensões e novas intenções de trabalho a ser construído com as crianças, com as famílias e demais envolvidos no processo educacional dentro das creches e pré-escolas.

REFERENCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WASJKOP, G.. **Educação infantil**: creches: atividades para crianças. São Paulo: Moderna, 1999.

ALVES, R.. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.

ASSIS, R. A. de. Cuidado e educação no âmbito familiar e público. IN: BRASIL. **Parecer CEB n. 022/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf. Acessado em: 10/04/2012.

AZZI,S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico.IN: PIMENTA, S.G.(org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. IN: CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E.P. da S. **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, I. C. de J. **Políticas públicas em educação infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSCar, São Carlos, 2004.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 24. Ed. São Paulo: Saraiva 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica n.5 de 17/12/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Decreto n. 6.755/09. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., 29 jan. 2009. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09>. Acessado em: 14/03/2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/61**. Brasília, DF: MEC, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71**. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Lei n. 11.274/06**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc. Acesso em 01 de outubro de 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/ CEB n. 02/1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., 02 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13282%3Asumulas-de-pareceres-1999&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866 . Acessado em: 10/01/2012.

BRASIL. Parecer CNE/ CEB n. 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., 09 dez. 2009. Seção 1, p.14. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1560911/dou-secao-1-09-12-2009-pg-9>. Acessado em: 10/01/2012.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRZEZINSKI, I. Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para a formação de professores no Brasil: entre o arcabouço normativo e o respeito às culturas e às formas de vida. IN: DALBEN, A.I.L.(org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. Campinas, SP: **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, M.M; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. (orgs.). **Creches e pré-escolas no Brasil**. SP: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1992.

CAMPOS,S.; PESSOA, V.I.F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. IN: GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das letras/ Associação de leitura do Brasil, 1998.

CARDOSO, S. O olhar viajante: do etnólogo. IN: NOVAES, A. (et. al). **O olhar**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998).

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. IN: FARIA, A.L.G. de; PALHARES, M.S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados-FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000.

_____. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.

_____. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. IN: SME/DOT. **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo, 2004.

_____. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. Campinas, SP: **Educ. Soc.** Vol. 23, n.80, setembro/ 2002, p. 326-345.

CERRILLO, Q.M.M. La escuela como espacio de trabajo para los profesores. IN: GARCIA(org.) **La función docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.

CENSO POPULACIONAL 2010. **Censo Populacional 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (29 de novembro de 2010). Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/> . Acessado em: 11/12/ 2010.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. IN: In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CRAIDY, C. M.. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. IN: MACHADO, M.L. de A.M. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4ed. SP: Cortez, 2011.

CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E.P. da S.. **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.97, maio, 1996, p.79-89.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A.. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós – modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DÍAZ, P.M. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. IN: GARCIA (org.) **La función docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.

ERIKSON, Erik H.. **Infância e sociedade**. Gildasio Amado (Trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** : um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, A. L. G.. A descoberta do mundo ou a experiência de lugar, do berço à cidade. . IN: SME/DOT. **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo, 2004.

_____. Apresentação. IN: SILVA, A.; CALDEIRON, A.C. (et all). **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. As Novas Orientações Para Uma Escola Da Infância: In: Grandes Políticas Para Os Pequenos; **Cadernos Cedes**. Local: Campinas: Papyrus, 1995. p. 68-100.

_____. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. IN: FARIA, A.L.G. & PALHARES,M. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB**. Campinas, Autores Associados, 2007.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. Campinas, SP: **Educação & Sociedade**, vol. 26, n. 92, p

1013- 1038, Especial- Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 12/10/2011.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com as crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, A.L. G de; FINCO,D. (orgs.). **Sociologia da Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, A.L.G.; MELLO, S.A. (orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, A.L.G. de; PALHARES, M.S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados-FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000.

FARIA, V.; SALLES, F.. **Currículo na educação infantil**: diálogos com os demais elementos da Proposta Pedagógica. SP: Scipione, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira**. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIorentini, D. et. al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. IN: GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das letras/ Associação de leitura do Brasil, 1998, p. 307-335.

FONI, A. A programação. IN: BONDIOLI, A.; MANTOVANI,S. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORMOSINHO, J.O.; KISHIMOTO,T.M.; PINAZZA,M.A.. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, M. **Professor Aprendiz**. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 23 de março de 2012. Palestra ministradas aos professores da rede de educação de São Carlos e alunos e professores da UFSCar.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M.C. **História Social da Infância no Brasil**. SP: Cortez, 2011.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. IN: EDWARDS, C. (et. al). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

_____. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, n.30,p.27-56, 2002.

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, 1998, p. 51-75. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Pesquisa.pdf>>.

Acessado em: 14 de outubro de 2010.

GERALDI, C.M.G., MESSIAS, M.G.G.; GUERRA, M.D.S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. IN: GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das letras/ Associação de leitura do Brasil, 1998.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. (2ª edição). São Paulo: Editora Atlas, 1989.

GOLDSCHIMIED,E.; JACKSON,S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES,M.O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUARNIERI, R. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação na profissão. 149 p. 1996. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

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

HADDAD,L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. IN: MACHADO, M.L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio**, n.4, fev/abril de 1998, p 8-13. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=249>>. Acessado em 14 de outubro de 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se professores para a mudança e a incerteza. SP: Cortez, 2004.

_____. La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. IN: GARCIA(org.) **La función docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.

KRAMER, S. **A Política do Pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Currículo de Educação Infantil e a formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. IN: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. IN: MACHADO, M.L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Campinas, SP: **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, p.15-35, dez. 1997.

_____. **O papel social da educação infantil**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat8.pdf>. Acessado em: 04/04/12.

_____. Subsídios para uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. IN: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, MEC, 1994.

KRAMER,S.; ROCHA,E.A.C. (orgs). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2011

KISHIMOTO, T. M.. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 3a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

KUHLMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998).

_____. Educação Infantil e currículo. IN: FARIA, A.L.G. de; PALHARES, M.S. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores

Associados-FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000.

LIMA, E. F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004.

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

MANTOVANI, S.; PERANI, R.. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, n.28, 1999. p.75-98.

MARCILIO, M.L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. IN: FREITAS, M.C. **História Social da Infância no Brasil**. SP: Cortez, 2011.

MELLO, S. A.. Um mergulho no letramento a partir da educação infantil. . IN: SME/DOT. **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo**. São Paulo, 2004.

MESA, L. M. La construcción del conocimiento em la enseñanza.IN: : GARCIA(org.) **La función docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do centro da educação**. Edição 2004, vol.29, nº02. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r3.htm>>. Acessado em 01 de outubro de 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar,2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTALVÃO, E. C. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho.** 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

MORAES, A. C. de. **Aprendizagem da docência:** um estudo com professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

MORETTI, N. M.; SILVA, N. A. da. Brincar na educação infantil: transgressões e rebeldias. IN: SILVA, A.; CALDEIRON, A.C. (et al). **Culturas infantis em creches e pré-escolas:** estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MORUZZI, A. B.; TEBET, G. G. de C.. A institucionalização da infância. IN: ABRAMOWICZ, A; MORUZZI, A.B.(orgs.). **O plural da infância.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. IN: MACHADO, M.L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, M.E.P. do. Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. IN: FARIA, A.L.G. de; PALHARES, M.S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores Associados-FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professores iniciantes.** 2005. Tese (Doutorado em Educação), UFSCar, São Carlos, 2005.

NÓVOA, A.. **As organizações escolares em análise.** Lisboa, Dom Quixote, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-32.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. Portugal, Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D.A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBPAE**, v.27, n.1, p. 25-38, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19917>; Acessado em: 22/10/2012.

OLIVEIRA, F. de; TEBET, G.G. de C.. Cultura da infância: brincar, desenho e pensamento. IN: ABRAMOWICZ, A; MORUZZI, A.B.(orgs.). **O plural da infância**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

OLIVEIRA, R. M. M. A. **Nos dias atuais, quem quer ser professor?** .1995. São Carlos, Dissertação (Mestrado em Educação) UFSCar, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, S.M.L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil avanços, vazios e desvios. IN: MACHADO, M. L. de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4ed. SP: Cortez, 2011.p.35-42.

OLIVEIRA, Z. de M. R de. Como definir uma pedagogia que oriente o trabalho em creches. **Pátio Educação Infantil: Educando crianças de 0 a 3 anos**, Porto Alegre, n.13, p.14- 16, 2007.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil. IN: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994.

ORTIZ, C. O papel do professor de crianças pequenas. **Pátio Educação Infantil: Educando crianças de 0 a 3 anos**, Porto Alegre, n.13, p.10-13, 2007.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. **O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras.** 2008. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/860_637.pdf> Acesso em: 16 jul. 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. IN: In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-32.

PIMENTA, S. G. Aspectos Gerais da Formação de Professores para a Educação Infantil nos Programas de Magistério- 2º Grau. IN: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 1994.

_____. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA,S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez,1999. p.15-34.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 03, p. 521 – 539, set./dez. 2005.

_____. Aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil nos programas de magistério-2º grau. IN: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília, 1994.

PIZZO, S. V. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCar, São Carlos, 2004.

PINAZZA, M. A. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não-escolarizantes à concretização de práticas

escolarizantes. IN: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. IN: FARIA, A. L.G. de; DEMARTINI, Z.de B. F.; PRADO. P. D.(orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. **Portal do cidadão**. Disponível em: <<http://www.saocarlos.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 mar. 2012.

QUINTEIRO, J.. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. IN: FARIA, A. B. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com as crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

REALI, A.M.R.; REYES, C.R.. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REIS, M. Ela ficava fazendo cerimônia!!! Entrevistando jovens, falando da infância... IN: FARIA, A. L.G. de; DEMARTINI, Z.de B. F.; PRADO. P. D.(orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ROCHA, H.H.P. A higienização da infância no “século da criança”. IN:FARIA,A.L.G.; MELLO, S.A. (orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. IN: FREITAS, M.C. de. **História social da infância no Brasil**. SP: Cortez, 2011.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. IN: MACHADO, M. L. de A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4ed. SP: Cortez, 2011.p.35-42.

_____. Educação Infantil, Educar e Cuidar e a Atuação Profissional. IN: **Infância na Ciranda da Educação**, Revista n.3, nov.1997. Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/smed/cape/revinfan/revista/ciranda.htm>. Acessado em 08/04/12.

_____. Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos. IN: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

SADER, E.. “Os brasileirinhos”. **Revista Carta Maior**, 9 abril 2011 (publicado no blog do autor). Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/postMostrar.cfm?blog_id=1&post_id=691. Acessado em: 14/04/2012.

SÃO CARLOS. **Decreto nº 75/ 2005. Aprova o código de ética do servidor público municipal**. São Carlos, 2005.

SÃO CARLOS. **Lei Municipal no 11.135/96, de 08 de fevereiro de 1996**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Municipal de São Carlos. São Carlos, 1996.

SÃO CARLOS. **Lei Municipal no 13.486/04, de 16 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre a organização administrativa da Prefeitura Municipal de São Carlos e dá outras providências. São Carlos, 2004.

SÃO CARLOS. **Lei Municipal no 13.889/06, de 18 de outubro de 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. São Carlos, 2006.

SÃO CARLOS. **Minuta - Regimento Interno dos Centros Municipais de Educação infantil (CEMEIS) de São Carlos**. São Carlos, 2008.

SÃO CARLOS. **Resolução CME nº. 004/06, de 27 de julho de 2006**. Fixa diretrizes para autorização de funcionamento e supervisão de instituições de educação infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de São Carlos. São Carlos, 2006.

SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico: CEMEI 1.** São Carlos, 2009.

SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico: CEMEI 3.** São Carlos, 2008.

SÃO PAULO (SP) Secretaria do menor. **Creche e pré-escola.** SP: A secretaria, 1990. (Editora do texto: Fúlvia Rosemberg; Governador do Estado de SP: Orestes Quércia).

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. IN: SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. (orgs.) **Criança e miúdos.** Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa Editores, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

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

SILVA, I. de O e. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. IN: MACHADO, M.L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a função docente.** Lisboa: Porto, 1997. p. 51- 80.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SIKES, P. The life cycle of the teacher. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (Ed.). **Teachers' lives and careers.** London: The Falmer Press, 1985. p. 67-70.

SHULMAN, L. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, 15 (2), 1986.p.4-14.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Granada (Esp.) **Professorado.** Revista de currículum y formación del professorado, v.9, n.2, p.1-30, 2005.

TANGREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão.** São Carlos: EdUFSCar,2009. (Coleção UAB-UFSCar).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, n. 73, p. 209-244, 2000.

TONUCCI, F.. **Com Olhos de Criança.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

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

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1988.

VEIGA, I.P.A.(org.). **Projeto Político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. IN: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v.29, n.103,p. 535-554, 2008

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questões referentes às fontes de aprendizagem do professor e aos ambientes que a favorecem:

- Qual é a sua formação?
- Você possui Pós-Graduação?
- Você se preocupa com sua formação continuada?
- Qual a importância da formação profissional na sua atuação?
- Quantos cursos e quais vocês participaram durante o ano? Por quê?
- Onde obteve conhecimento para trabalhar com crianças de zero a três anos?
- O curso deu conta de fornecer base para o trabalho em creches? Qual foi a instituição formadora e qual foi o curso?
- Quais disciplinas da graduação abordaram a educação infantil e o trabalho em creches?
- Quais os conteúdos trabalhados na graduação referente à educação infantil?
- Quais são os critérios considerados fundamentais para a escolha de um curso?
- Existiram outras instituições formadoras que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional?
- Quais foram as influências para o desenvolvimento profissional docente? Quais outros ambientes a favoreceram?
- O ambiente de trabalho contribuiu para o seu desempenho profissional nesta fase? Como?
- Qual é a sua experiência nesta fase? Onde já trabalhou e qual a experiência nesta área?
- Você tem conhecimento sobre a legislação para educação infantil? O que você sabe e no que ela contribuiu para sua prática?
- O que diz o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil?
- A Secretaria de Educação do município oferece algum curso para as fases específicas? Quais? Qual é a qualidade dos cursos?
- A Secretaria de Educação do município disponibiliza alguma orientação? Qual é a frequência e intensidade?
- A Secretaria de Educação do município sistematizou algum documento que normatiza o trabalho nestas fases? Qual? Quem participou da organização?

APÊNDICE 2

Questões referentes à base do conhecimento e às concepções manifestas das professoras de creche:

- Como concebe as funções de educar e cuidar?
- Como percebe as crianças de zero a três anos?
- Qual a contribuição e a importância da proposta pedagógica para o seu trabalho?
- Quais conhecimentos são essenciais para o ensino dos pequenos?
- Que conteúdos são trabalhados na creche?
- Quais são as funções da creche?
- Qual a função do professor da creche?
- São trabalhadas atividades que valorizem o movimento? Como são trabalhadas e em quais momentos?
- As crianças são ouvidas?
- Qual a sua opinião sobre a escolarização de crianças de zero a três anos? Você acredita que isso acontece nas creches?
- Como você entende que a criança aprende na educação infantil?
- O que a sua atuação busca agregar ao ambiente da creche e ao cotidiano dela?
- O que pode ser trabalhado com os bebês do berçário? Isso acontece no cotidiano de um berçário?
- O que se trabalha com as crianças da fase dois?
- O que se trabalha com as crianças da fase três?
- Por que você optou pelo trabalho com as crianças desta idade?
- Quais dificuldades para trabalhar nesta faixa etária? Essa dificuldade é específica desta faixa etária e/ou tem origem pensando na sua formação inicial?
- Quais são os conhecimentos específicos para esta fase?
- A criança tem que aprender conceitos, conteúdos nesta fase? Quais?
- A creche tem a função de ensinar? O quê?
- Você acredita que a criança aprende?
- Você consegue perceber diferenças de formação para o trabalho com as crianças de zero a três? Quais são essas diferenças?
- O que se ensina nas fases I, II e III? Como se ensina?

APÊNDICE 3

Questões sobre a prática pedagógica:

- Qual o critério para escolher quem come primeiro?
- Como o seu trabalho na creche é construído? É um trabalho coletivo ou individual? Há um planejamento junto com as professoras do outro período?
- Qual o critério para trocar as crianças?
- O HTPC contribui para o planejamento do seu trabalho? Como?
- Como você aprende a ser professora?
- O que embasa a sua prática em sala de aula?
- Como você se vê enquanto profissional? (se considera ser uma boa professora ou não e por quê?)
- Que dificuldades você sente em sua prática em sala? E quais são as facilidades?
- O que realmente você acredita que contribui para a sua aprendizagem da docência?
- Você pesquisa sobre o que trabalhar com determinada faixa etária antes de assumir uma sala? Onde?
- Qual a sua concepção de criança?
- Qual a sua concepção de infância?
- Qual a sua concepção de educação?
- Qual a sua concepção sobre a profissão professor?
- Qual a sua concepção e sua visão de creche hoje?
- Você recorre à literatura durante o ano letivo? Em quais momentos?

APÊNDICE 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: QUE CONHECIMENTOS O PROFESSOR PRECISA TER PARA ATUAR EM CRECHES?**, sob responsabilidade da pesquisadora Monique Aparecida Voltarelli. O objetivo deste estudo é investigar quais os saberes que o professor precisa ter para trabalhar em creches, a fim de caracterizar que saberes têm as professoras que trabalham em creches da rede pública de ensino e como elas aprendem a serem professoras de creche.

Pensamos que os resultados deste estudo poderão fornecer subsídios aos professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos, em uma tentativa de investigar os fins e as metas pedagógicas para o trabalho em creches e para que se possa trazer também uma contribuição ao campo da formação de professores de educação infantil. Buscamos conhecer o que as professoras iniciantes pensam sobre a formação que receberam e suas necessidades formativas, assim como explicitar as dificuldades que tem com o trabalho em creches, bem como buscar entender como as professoras aprendem a serem docentes a fim de contribuir para a melhora da qualidade do ensino em uma perspectiva de um desempenho profissional preocupado com o trabalho com os pequenos.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam: 1) é formado em um curso de Pedagogia; 2) é professor efetivo ou temporário de cargo em uma escola municipal de educação infantil da cidade onde será realizada a pesquisa; 3) esta na fase inicial da sua construção de carreira enquanto professor da educação infantil.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre sua formação e sobre as contribuições e influências desta formação para sua prática de ensino, na perspectiva de um trabalho com os pequenos, por meio de entrevistas, assim como ter a sua prática pedagógica observada pela pesquisadora proponente.

Seu consentimento em participar não acarretará desconfortos, gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. Sua participação, ao contrário, poderá trazer benefícios, pois você estará participando de uma pesquisa que busca o aperfeiçoamento da atuação de professores da educação infantil e estará fazendo parte desse processo, contribuindo com os aspectos que envolvem os conhecimentos necessários para a atuação docente em creches, os quais vêm somar na aprendizagem da docência de professores iniciantes a fim de proporcionar uma formação mais adequada e completa para o atendimento dos pequenos.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio das entrevistas, dos registros dos participantes e da pesquisadora durante o processo de realização

da pesquisa. Além disso, serão utilizadas gravações de voz para o fiel registro dos dados. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Maria Iolanda Monteiro. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros, de artigo e da própria dissertação de mestrado.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador

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 Pós-Graduação 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

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Pesquisadora: Monique Aparecida Voltarelli
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar.
E-mail: moniquevoltarelli@yahoo.com.br

Orientadora: Prof. Dra. Maria Iolanda Monteiro
E-mail: iolanda.uab@gmail.com

ANEXO

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil

Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR

cephumanos@power.ufscar.br<http://www.propq.ufscar.br>**Parecer Nº. 118/2012**

Título do projeto: APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: QUE CONHECIMENTOS O PROFESSOR PRECISA TER PARA ATUAR EM CRECHES? ?

Pesquisador Responsável: MONIQUE APARECIDA VOLTARELLI

Orientador: Maria Iolanda Monteiro

CAAE: 0254.0.135.000-11

Processo número: 23112.003557/2011-13

Grupo: III

Área de conhecimento: 7.00 - Ciências Humanas / 7.08 - Educação

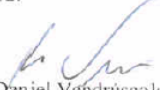
Conclusão

As pendências apontadas no Parecer nº. 040/2012 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado.** Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– apondo sua assinatura na última página do referido Termo.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta dada e ao término do estudo.

São Carlos, 27 de março de 2012.


Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
Coordenador do CEP/UFSCar