

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Janaina Thuorst

**OS BEBÊS SUJEITOS DE DIREITOS: RETRATADOS NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Santa Maria, RS
2020

Janaina Thuorst

**OS BEBÊS SUJEITOS DE DIREITOS: RETRATADAS NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Taciana Camera Segat

Santa Maria, RS
2020

Janaina Thuorst

**OS BEBÊS SUJEITOS DE DIREITOS: RETRATADOS NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Educacional

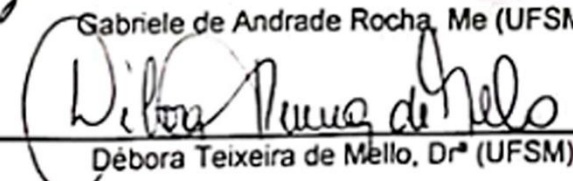
Aprovado em 09 de janeiro de 2020



Taciana Camera Segat, Dr^a (UFSM)
Presidente/Orientador



Gabriele de Andrade Rocha, Me (UFSM)



Débora Teixeira de Mello, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2020

RESUMO

OS BEBÊS SUJEITOS DE DIREITOS: RETRATADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

AUTORA: Janaina Thuorst
ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Taciana Camera Segat

A presente pesquisa constrói-se a partir de indagações e reflexões relacionadas aos bebês e crianças bem pequenas e como estes emergem nas práticas pedagógicas. Desta forma, como apreender as sutilezas do cotidiano e contemplá-las nas práticas pedagógicas? Como dar visibilidades as ações e produções desses sujeitos? De que forma construir práticas pedagógicas de qualidade? Esses e tantos outros questionamentos causavam-me curiosidade em descobrir as possíveis respostas. Diante disso, o estudo mobilizado no Curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM) tem como objetivo investigar como as políticas públicas para a Educação Infantil compreendem as especificidades do berçário e como estão articuladas nas práticas pedagógicas da professora. Os caminhos metodológicos são de cunho qualitativa apoiados da pesquisa participativa, para desvendar as relações e diálogos construídos no cotidiano das práticas pedagógicas. A coleta de dados fez-se mediante entrevista semiestruturada para capturar as perspectivas dos sujeitos; observação participante para conhecer e vivenciar o contexto e o diário de campo para anotar as reflexões, sentimentos e interações entres os sujeitos. Diante dos achados, foi possível perceber que as autorreflexões da professora transformaram sua compreensão em relação aos bebês e crianças bem pequenas resignificando as práticas pedagógicas e, assim construindo uma prática permeada por meio da escuta sensível. No entanto, ainda é necessário superar práticas pedagógicas que inviabilizem as ações dos bebês e crianças bem pequenas, colocando-os as margens das próprias produções e estáticas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas Pedagógicas e Bebês; Formação de Professores (as)

ABSTRACT

BABIES SUBJECT TO RIGHTS: RETREATED IN PEDAGOGICAL PRACTICES

AUTHOR: Janaina Thuorst

ADVISOR: Prof^a. Dra. Taciana Camera Segat

This research is built from inquiries and reflections related to babies and very young children and how they emerge in pedagogical practices. Thus, how to apprehend everyday practices and contemplate pedagogical practices? How to give visibility to the actions and productions of these subjects? How to build quality teaching practices? These and so many other questions made me curious to discover the possible answers. Therefore, the study mobilized in the Specialization Course in Educational Management (UFSM) aims to investigate how public policies for early childhood education understand how specifics of the cradle and how they are articulated in the teacher's pedagogical practices. The methodological paths are of qualitative quality supported by participatory research, to reveal how relationships and dialogues are constructed in the daily practice of teaching. Data collection was done using semi-structured interviews to capture the subjects' perspectives; participant observation to know and experience the context and the field diary to note as reflections, feelings and interactions between the subjects. In view of the findings, it was possible to perceive that the teacher's self-reflections transformed her understanding of babies and children are small, giving new meaning to pedagogical practices and, thus, building a practice allowed through sensitive listening. However, it is still necessary to overcome pedagogical practices that make the actions of babies and young children unfeasible, placing them as margins of production and statics.

Keywords: Early Childhood Education; Pedagogical Practices and Babies; Teacher training

LISTA DE FIGURA

Figura 1: Santa Maria.....	14
Figura 2: Linha do tempo da Educação Infantil	20
Figura 3: Esquema analítico.....	19

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Municípios que mais precisam criar vagas para população de 0 a 3 anos, RS, 2014 a 2017	15
--	----

SUMÁRIO

1 EU E OS BEBÊS! ENTRE CONEXÕES E CAMINHOS ENTRELAÇADOS ..	1
2 ONDE FORAM PARAR OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO BRASIL?	9
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA.....	13
3 ENCAMINHAMENTOS METODOLOGICOS	17
4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E O UNIVERSO DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS	20
4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
4.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	26
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	31
5.1. UNIVERSO VISÍVEL DA DOCÊNCIA: ENTRE COMPREENSÕES E INCOMPREENSÕES.....	36
5.2 AS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS ENTRE O CUIDAR E EDUCAR	41
5.3 UNIVERSO VISIVEL DOS BEBÊS	45
6 PONTUANDO ALGUMAS REFLEXÕES.....	49
REFERÊNCIAS	51

1 EU E OS BEBÊS! ENTRE CONEXÕES E CAMINHOS ENTRELAÇADOS

Minha aproximação com os bebês se constituiu em vivências com o berçário, a partir da elaboração de uma pesquisa que surge no final da graduação, intitulada “O berçário visto a partir de desafios e possibilidade: um diálogo com professoras de bebês”. Este estudo, buscou discutir e refletir sobre algumas inseguranças percebidas no decorrer do Curso de Licenciatura em Pedagogia, e que encontraram abrigo nos pensamentos de outras educadoras sobre a docência com os bebês.

A imersão neste contexto, proporcionou a superação de algumas visões estereotipadas em relação aos bebês e as crianças bem pequenas, bem como a maneira de compreendê-los, não somente como sujeitos que precisam ser cuidados, mas como seres de infinitas capacidades e potencialidades. Compreendê-los como sujeitos de potencialidade coloca-os como transformadores da realidade, produtores de cultura que agem sob o mundo com autonomia e agência nas decisões de suas ações.

Conviver com os bebês e crianças bem pequenas é viver o inesperado todos os dias. É se surpreender e vibrar a cada ação conquistada por eles. Assim, o inesperado traz consigo as sutilezas de um cotidiano marcado por descobertas da primeira infância, para esses sujeitos o ato de ficar de bruços e virar-se de barriga para cima sozinho, é uma descoberta incrível do que seu corpo é capaz de realizar. As descobertas sutis do cotidiano dos bebês e crianças bem pequenas, nos despertaram um profundo sentimento de compreender as relações de como eles se desenvolvem com o meio, consigo próprio, com os objetos e entre adultos e crianças.

As minhas vivências como professora auxiliar de berçário no contexto de duas escolas do município de Santa Maria/RS, me possibilitaram tecer algumas reflexões e questionamentos: como compreender os sentimentos e vontades dos bebês, se ainda não conseguem comunicar-se pela linguagem falada? Como desvendar os mistérios dos inúmeros gestos, balbucios, choros e até o mesmo o silêncio produzido por esses sujeitos tão pequenos? Como as práticas pedagógicas estão sendo propostas para o desenvolvimento integral

dos bebês e crianças bem pequenas? De que forma podemos dar voz para os bebês nos espaços coletivos?

Tais questionamentos, me levaram a perceber o quanto é importante o professor ampliar seus horizontes em relação aos movimentos dos bebês nas escolas de Educação Infantil. Bem como, sobre a importância de deixá-los livres para criarem suas próprias hipóteses sobre o mundo.

No universo dos bebês existem grandes laboratórios de investigações sobre a vida. Neles, os bebês testam suas hipóteses e resolvem problemas, como por exemplo, "por que esse objeto grande não quer encaixar no pequeno?" Talvez para os adultos a resposta deste questionamento seja óbvia. No entanto, para quem está estabelecendo relações com o mundo, este é um problema que precisa ser compreendido, testado e resolvido.

A expressão laboratório no contexto desta monografia, surge a partir de vivências e de observações dos contextos infantis das crianças e das relações estabelecidas com seus pares, objetos e espaços. Partindo desta vivência, foi possível observar o quanto os bebês possuem potência nas suas ações e como interagem e comunicam-se com o espaço ao construir "seus" conceitos sobre o mundo. Assim, percebe-se este espaço como um laboratório, onde a descoberta da vida acontece, sendo que, quanto mais elementos forem oferecidos aos bebês, mais rico torna-se suas investigações e descobertas.

Ao propor-me pensar sobre o espaço do berçário como sendo um laboratório de investigações infantis, faz-me perceber e compreender os bebês como pequenos cientistas deste universo. A partir de suas relações, interações e observações com o mundo, são capazes de produzir questionamentos e mobilizar conhecimentos relacionados sobre a física, química, biologia dentre outros. Nestas interações constroem suas hipóteses por meio de observações dos acontecimentos e do funcionamento das coisas ao seu redor, bem como testando-as. No documentário "O Começo da Vida" o doutor Andrew N. Meltzoff Co-Diretor do Institute for Learning & Brain Sciences da University of Washington menciona que

Os bebês têm palpites, criam hipóteses sobre o funcionamento do mundo. E eles tentam confirmá-las. Esse é um dos motivos pelos quais um bebê sentado num cadeirão no restaurante talvez ele derrube uma colher e ela bate no chão, fazendo um barulhão. O pai pode colocar a colher de volta e dizer: "não derrube a colher". Mas aí

o bebê pega a colher e joga no chão de novo para ver se faz barulho. Os bebês estão ocupados tentando entender o quanto o mundo é previsível. “O mundo funciona assim?” “se eu derrubar a colher vai fazer o barulho de novo?” Às vezes fazem experiências com a gente. “se eu derrubar a colher, minha mãe vai se agitar de novo?” A mãe diz: “Para!” E o bebê pensa: “Que legal!” Estou entendendo minha mãe. Já sei como fazer com que ela faça aquela cara. E é por isso que os bebês repetem as coisas muitas vezes. Mas os bebês repetem como pequenos cientistas que pensam: “posso repetir esta experiência. (2016)

Desta forma, a organização do espaço precisa evidenciar elementos que enriqueçam o repertório das vivências e explorações infantis, para que os bebês pensem, reflitam e testem suas experiências. A participação das professoras neste contexto é de encorajar as descobertas dos pequenos e juntos construir hipóteses e questionamentos sobre suas experiências com o mundo.

Ao compreender os bebês como sujeitos capazes e potentes, torna-se imprescindível que a práxis dê visibilidade às ações e vozes para os pequenos cientistas. No entanto, quando as compreensões ficam no campo do senso comum acaba colocando-os em um estado de invisibilidade, considerando apenas pelas perspectivas das fases do desenvolvimento. O universo dos bebês e das crianças bem pequenas possui nuances, sutilezas e especificidades para além desses aspectos, sendo necessário tanto as políticas públicas quanto às práticas pedagógicas evidenciem e perceberem que eles possuem capacidades de criar e mobilizar questionamentos relacionados às ações e interações com o ambiente.

Em vista disso, este universo não deve ser percebido de forma simplista permanecendo restrito aos aspectos das fases de desenvolvimento, faz-se necessário compreender para além de práticas pedagógicas que inferiorizam os saberes desses sujeitos. Ao evidenciar essas concepções nas práticas põem-se os bebês e crianças bem pequenas como passivos nas relações estabelecidas com o ambiente, deixando-os à margem da própria construção de mundo. Por vezes, é necessário questionar-se o que e como os bebês e crianças bem pequenas estão construindo seus saberes? Será que o professor sabe ouvi-los?

A partir dessas indagações e de tantas outras elaboradas diariamente no contexto do berçário, apresento como problemática de pesquisa: **Como as**

políticas públicas elaboradas para a Educação Infantil a partir da década de 90 contemplam as especificidades do universo dos bebês? Deste modo o objetivo central da pesquisa foi em investigar como as políticas públicas para a Educação Infantil compreendem as especificidades do berçário e como estão articuladas nas práticas pedagógicas da professora.

Para tanto, os objetivos específicos:

- Refletir acerca dos entendimentos que a professora atribui as práticas pedagógicas e ao universo dos bebês;
- Compreender como as sutilezas e especificidades do berçário se apresentam no dia a dia das práticas pedagógicas;
- Estudar as políticas públicas e os principais documento afim de entender a visão destas políticas em relação a prática pedagógica com bebês;

Por isso é fundamental proporcionar espaços em que os bebês e a crianças bem pequenas tenham autonomia e liberdade para explorar de forma segura e criativa. Este processo da autonomia está associado a forma como as intervenções da professora se manifestam nas ações desses sujeitos, para isso, precisam ocorrer de forma sutil, planejada e intencional, no qual seja possível escutar os pequenos e ajuda-los em seus avanços. Nas palavras de Fochi (2015, p.119) “por isso, é importante refletir sobre os modos de intervenção, visto que a ação autônoma da criança está diretamente ligada a postura do adulto”, desta forma, a professora ao assumir uma postura de participante ouvinte nas práticas pedagógicas organiza os tempos e espaços em que as crianças circulem nos ambientes de forma livre, lhe dando a possibilidade de explorar e conversar com os materiais e sujeitos que coabitam os espaços infantis.

Mas, quando existe uma interferência demasiada nas ações, acaba-se retirando o protagonismo dos bebês e das crianças bem pequenas e direcionando-o percurso da aprendizagem para uma visão adultocêntrica de como eles devem agir, pensar e sentir, assim, em diversos momentos ignora-se os conhecimentos construídos, colocando-os à margem das próprias aprendizagens. Nas palavras de Guimarães (2011, p.41) “[...] o bebê não é só objeto de ação do outro, mas sujeito de ações.” Na medida em que são percebidos como sujeitos ativos na construção dos seus saberes, lança-se mão para uma educação que respeita às infâncias e os tempos de cada uma.

É corriqueiro no berçário invadir os espaços dos bebês e das crianças bem pequenas sem lhes pedir licença, desrespeita seus corpos e inviabiliza suas hipóteses de entender o mundo a sua volta, por compreendê-los a partir de suas vulnerabilidades e dependência do adulto. Porém, essa concepção torna-o como um ser que não é capaz de tamanhas capacidades, questionamentos e vontades. Diante disso, é fundamental respeitar os tempos e os espaços, para que eles possam explorar, conhecer e testar as sensações, objetos, movimentos, aromas, sabores, texturas... sem que esses momentos sejam atropelados pela correria do cotidiano. Se o bebê a criança bem pequena descobriu os prazeres de explorar a água, é necessário que a professora tenha a sensibilidade e deixa-o viver essa experiência sem limitar e apressar essa ação.

Com isso, existe no berçário, uma riqueza de ações que não são percebidas e consideradas pelos adultos. Desta forma, as crianças “são insistentemente desencorajados a iniciarem e organizarem outro percurso, a ir além do previsto pelo adulto” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p.88). Este desencorajar está ligado a concepção de que esses sujeitos são dependentes e imaturos e, portanto, ainda não possuem capacidade de elaborar hipóteses. Isso põe os pequenos em um espaço de passividade em relação a cultura, não se percebe para além das fraldas, choros e mamadeiras, e isso se constitui em um total equívoco por parte dos adultos, pois se nega as potencialidades.

Entretanto, faz-se necessário ver o mundo sob os olhos daqueles que estão descobrindo a vida e que nela existem mistérios escondidos e perspectivas diferentes de ver, sentir e agir no mundo. Precisamos reaprender para poder deixá-las livres sem limitar as curiosidades, os sonhos, os mistérios que já fora esquecido por nós adultos. As autoras afirmam:

Elas vão se percebendo enquanto capazes, ativas, visto que encontram incontáveis maneiras de ver e fazer as coisas, diferentemente de nós, adultos, que muito ainda estamos presos às formas estereotipadas e fixas de viver e pensar. (CASTELLI; MOTA, 2013, p.3)

Essa limitação do olhar para além do imaginável e desejável está amarrada em práticas que não conseguem escutar atentamente os movimentos dos bebês e crianças bem pequenas. E isso evidencia o quanto

diariamente, seja de forma inconsciente ou consciente menosprezamos os saberes das crianças, bem como, invalidamos suas ideias e vontades por acreditar que seus conhecimentos em relação ao mundo não passam de simples bobagens.

A partir disso, o professor precisa desligar-se do automático e de suas ideias pré-formatadas e, se deixar levar pelo universo dos encantamentos dos bebês e crianças bem pequenas. Para encantar-se é indispensável escutar os sussurros dos detalhes das ações e expressões produzidas, por meio dos diferentes linguajares dos sujeitos. Sendo que nesta conexão o professor conseguirá perceber e compreender as singularidades dos bebês e crianças bem pequenas, permitindo que a escuta sensível seja o fio condutor das práticas pedagógicas. Deste modo a organização dos tempos e espaços precisa propiciar aos sujeitos (bebê/bebê; bebê/professora; professora/professora) o encontro e desencontro no cotidiano infantil de forma livre e com autonomia.

Nessas angústias de ter tudo controlado e de dar conta das atividades pedagógicas, deixamos de lado o mais importante, de estar ali com eles, de estabelecer conexões e elos de afeto verdadeiros. Desta forma, as crianças constroem uma versão da realidade a partir do modo como respondemos a elas, por isso, é de extrema relevância propiciar experiências ricas e significativas.

Em diversos momentos existem uma automatização das rotinas, a troca de fraldas passa ser num determinado horário, de forma mecânica, sem que haja qualquer contato visual e de respeito sobre aquele corpo nu e frágil. A alimentação faz-se rápido, sem que o bebê possa sentir a textura, o aroma e o prazer de comer uma comida saborosa, desfrutando da companhia de seus amigos. Os “trabalhinhos” a professora em diversos momentos direciona os corpos, no qual, rapidamente suas mãos e pés são lavados. Essas ações demonstram que os bebês são colocados a margem de suas próprias produções, fragmentando seus corpos e sua subjetividade, devido a um entendimento desse sujeito como passivo que está naquele espaço para aprender com o adulto.

Diante disso, os saberes tanto dos adultos quanto dos bebês e crianças bem pequenas são necessários na construção de práticas pedagógicas que

valorizem não somente os conhecimentos dos adultos, mas percebam esses sujeitos nas suas imensas potencialidades respeitando seus saberes.

Os próprios avanços da ciência, antropologia, sociologia, filosofia trouxeram discussões e estudos para o campo educacional, no qual compreendem os bebês e as crianças bem pequenas seres capazes, que produzem e reproduzem cultura nas suas diferentes maneiras de ver e sentir o mundo. Desta forma, não são apenas um corpo que precisa ser alimentado, banhado e trocado, mas que precisam de relações de afeto consistentes para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, bem como, experiências significativas e desafiadoras.

O primeiro capítulo trata-se de um panorama da pesquisa, na qual traça os caminhos percorridos, a justificativa, problema e os objetivos. O segundo capítulo traz o resgate histórico da Educação Infantil no Brasil dos séculos XIX e XXI, situando principalmente a creche e educação dos bebês nesse processo, buscando compreender as primeiras aparições desses sujeitos e como eram percebidos nas propostas.

Já o terceiro capítulo “Políticas públicas para Educação Infantil e o Universo do bebês” engloba as principais legislações brasileiras que tratam da Educação Infantil, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Bem como, discorre-se sobre dois documentos, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil 2009 e a Base Nacional Comum Curricular 2017.

O quarto capítulo aborda os encaminhamentos metodológicos para construção deste estudo, sendo utilizada como aporte metodológico a pesquisa qualitativa e participativa. Para coletar os dados foram utilizados: entrevista semiestruturada, observação participante e diário de campo. A pesquisa ocorreu em escola municipal de Ensino Fundamental na região de Camobi, sendo que no ano de 2018 começou atender berçário I e II em uma turma de 15 crianças matriculadas, porém apenas 8 frequentavam assiduamente no turno parcial.

O quinto capítulo traz as discussões da coleta de dados sobre as práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas e como a

professora após um processo reflexivo foi compreendendo esses sujeitos e ressignificando sua prática pedagógica.

Para finalizar, o sexto capítulo retoma os objetivos trazendo algumas reflexões relacionadas as discussões realizadas durante o estudo e como ainda existe um longo caminho a ser percorrido em relação a práticas dialógicas que compreendam esses sujeitos tão pequenos como seres pensantes e potentes nas suas produções.

2 ONDE FORAM PARAR OS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NO BRASIL?

Para compreender alguns entendimentos que integram e circundam o universo das creches e o lugar que ocupam na atualidade, é necessário retomar e refletir sobre a história da Educação Infantil no Brasil. A partir de um recorte temporal entre o século XIX e XXI, para perceber e entender como esses sujeitos foram conquistando seus direitos civis perante à sociedade e principalmente no que diz respeito a educação nas instituições de ensino.

A sociedade brasileira por muito tempo desprezou a educação dos bebês e crianças bem pequenas, principalmente daquelas oriundas de famílias pobres, para muitos, os poderes públicos não deveriam se preocupar em manter instituições para esta população. Assim, o Brasil ao longo da sua história trouxe em sua bagagem um abismo de desigualdades sociais e preconceitos, favorecendo principalmente a elite. Isso fica evidente ao ser o último país a abolir a escravidão, que por muitos séculos escravizou negros e negras nas plantações de café e cana de açúcar.

Até meados do século XIX o atendimento das crianças em instituições no Brasil era inexistente, quem cabia educar e cuidar eram as próprias famílias, serviço destinado principalmente às mulheres. Como a população da época concentrava-se maior parte em zonas rurais, as famílias dos fazendeiros acabaram se encarregando de cuidar das crianças abandonadas ou órfãs, por conta da exploração sexual das mulheres negras pelo homem branco. Na zona urbana cabia a “rodas de expostos” o recolhimento dos bebês abandonados pelas mães, geralmente filhos ilegítimos de mulheres pertencentes às famílias abastadas (OLIVEIRA, 2011).

A passos lentos a educação das crianças começa a conquistar espaço, a partir da metade do século XIX com a abolição da escravidão, a população que residia na zona rural migra para as áreas urbanas das grandes cidades. A base econômica do país que estava centrada na produção agrária, começa a ser transformada, em decorrência da industrialização e urbanização do século XX, isso acarretou grandes mudanças na reestruturação familiar, social e econômica do país.

Com o desenvolvimento tecnológico da época, a econômica que girava em torno da exploração do café e da cana de açúcar, dá espaço a era da

industrialização nas áreas urbanas. Assim, com o advento das máquinas e da alta produtividade da matéria prima, houve a necessidade da contratação de mão de obra e, é neste momento que as mulheres incorporam o quadro de operários das fábricas, uma vez que, a maioria dos homens continuavam trabalhando nas lavouras (OLIVEIRA, 2011).

A partir desta nova estrutura familiar e empoderamento feminino, na qual a mulher deixa de lado o trabalho exclusivamente doméstico e passa a dedicar-se também a outra ocupação fora dos lares. Em razão disso, ocorreu a necessidade de dispor espaços que cuidassem de seus filhos enquanto trabalhavam. Como na época tanto o Estado quanto às empresas privadas não se preocupava com este problema social, as mães procuravam soluções paliativas e emergenciais, sendo que muitas delas deixavam seus filhos com algum parente ou com famílias que cuidavam em troca de dinheiro.

Neste período, aumenta os índices de mortalidade infantil decorrente desses ambientes paliativos com condições péssimas de higiene e estrutura. Por conta disso, é neste momento que surge fortemente as influências dos médicos higienistas na educação das crianças pequenas. Guimarães (2011, p.38) afirma que “os interesses pedagógicos estiveram imbricados com os interesses médicos e religiosos na constituição da criança e das instituições para atendê-las”, assim as instituições além do atendimento ser de baixa qualidade, não havia uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças.

Por sua vez, as creches tinham um caráter compensatório, assistencialista e discriminatório com finalidade de suprir uma necessidade das camadas mais pobres, no qual, as crianças eram consideradas como seres inferiores que precisavam de cuidados momentâneos, como nutrição, moralização e instrução. A educação nesses espaços não estava ligada a ascensão social e ao desenvolvimento integral desses indivíduos, mas de submetê-los a condições que lhes já eram conhecidas. Moysés Kuhlmann Jr. afirma que:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento

de baixa qualidade pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados (KUHLMANN, 2004, p.182).

Essas concepções discriminatórias e preconceituosas marginalizaram a educação das crianças, sendo que o propósito da Educação Infantil não estava alicerçado na emancipação e no desenvolvimento do pensamento crítico, afinal, isto levaria a criança a pensar sobre sua realidade e questioná-la, trazendo grandes “desconfortos” para a sociedade elitizada. Por esta razão, era preciso “domesticar seus corpos” e inferiorizar suas capacidades para adaptá-las na sociedade, fazendo-as acreditar que aquele era seu lugar social e ali deveriam permanecer.

Devido a esta nova ordem social e aos problemas que isto estava ocasionando, houve a necessidade de criar instituições educativas, em razão disso, o Estado tem seus primeiros olhares voltados a educação dos bebês e das crianças bem pequenas. Entretanto a ajuda oferecida não foi vista como dever social, permaneceu ainda uma lógica de favor e caridade a esses sujeitos (OLIVEIRA, 2011).

Como podemos perceber o atendimento às creches estava associada a lógica da subordinação e ao cuidado do corpo, como a educação moral e higiênica. Deste modo, a creche foi construindo sua identidade nos pilares do assistencialismo e na oferta de serviços de baixa qualidade às crianças de classes populares. Isso reafirma-se nas palavras de Oliveira (2011, p.100) “o higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas”. Essas concepções foram constituindo as funções das creches no Brasil, que tinham caráter exclusivamente de guardar essas crianças e moldá-las conforme os preceitos da burguesia, idealizando a criança perfeita.

Assim a creche tem sua origem marcada pelos aspectos assistencialistas e destinado principalmente às crianças pobres, no qual, não caberia educá-las. Em contrapartida a esse contexto, no final do século XIX, teve início no Brasil a criação de instituições privadas com propostas educacionais inspirada na proposta do alemão Friedrich Froebel, os chamados Jardins de Infâncias, que tinham objetivo de educar as crianças da elite.

O jardim-de-infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas - ou

qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às salles d' asile francesas - seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam - não para emancipação, mas para a subordinação (KUHLMANN, 2004, p. 73).

Essas concepções relacionadas a educação infantil, demonstram duas facetas de uma mesma moeda, de um lado, uma educação preocupada com a dominação dos corpos e assistencialista e de outro uma educação voltada para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e prestígio social. Esta distinção perdurou por muito tempo no Brasil, em que caberia educar os ricos para ascensão social e o pobre para subordinação. Assim, a autora Oliveira destaca que:

[...] em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877 em São Paulo, os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins de infância públicos, que, contudo, dirigiam seu atendimento para as crianças dos extratos sociais mais afortunados, com o desenvolvimento de uma programação pedagógicas inspirada em Froebel. (OLIVEIRA, 2007, p. 93)

O excerto evidencia claramente uma hierarquização da educação e segregação relacionado aos menos afortunados. Para essas crianças não deveria dispor de esforços para educá-las, pois já tinham seu destino traçado e definido, continuariam ocupando espaços subalternos na sociedade. Quando o Estado se exime da sua responsabilidade na oferta de serviços para primeira infância, essa demanda fica a cargo do setor privado que acaba por privilegiar as camadas mais altas.

Essa institucionalização ocasiona uma perspectiva de que educação deveria estar à disposição dos ricos, enquanto os pobres ficariam à margem deste processo. Esta segregação da educação perdura por muito tempo e por meio desses aspectos e de tantos outros foi-se constituindo a identidade da Educação Infantil.

O Estado do século XX não considerava a educação como um direito da mãe trabalhadora e da criança, mas um favor prestado a essas camadas populares. Como é possível identificar nas palavras de Oliveira (2011 p.100) que “[...] até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram responsabilidade de entidade filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas”. No entanto, devido ao aumento significativo do número de mulheres no

mercado de trabalho e a estrutura econômica capitalista que estava sendo instaurada no Brasil, devido a urbanização e industrialização. Houve uma demanda por instituições crescendo pouco a pouco.

Aquela educação com preceitos assistencial, tanto de organização quanto de funcionamento foi-se transformando à medida que os movimentos sociais começaram a pressionar o Estado na oferta de serviços públicos de qualidade para as crianças. A partir da metade do século XX resultou a passos lentos, pequenas mudanças, que foram se constituindo essenciais para o direito das crianças ao acesso à educação. Dentre elas, está a legislação que regulamenta o sistema educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961, lei 4024/61.

Ao decorrer do tempo foram ocorrendo diversas conquistas relacionado a educação das crianças no Brasil. Apesar das creches continuarem ainda ocupando um papel de caráter assistencialista, já vem se construindo outros olhares e entendimentos em relação às práticas pedagógicas. Essas compreensões emergem de diferentes pesquisas e estudo que trazem os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos de tamanhas potencialidades e capacidades em detrimento aos seus processos de desenvolvimento.

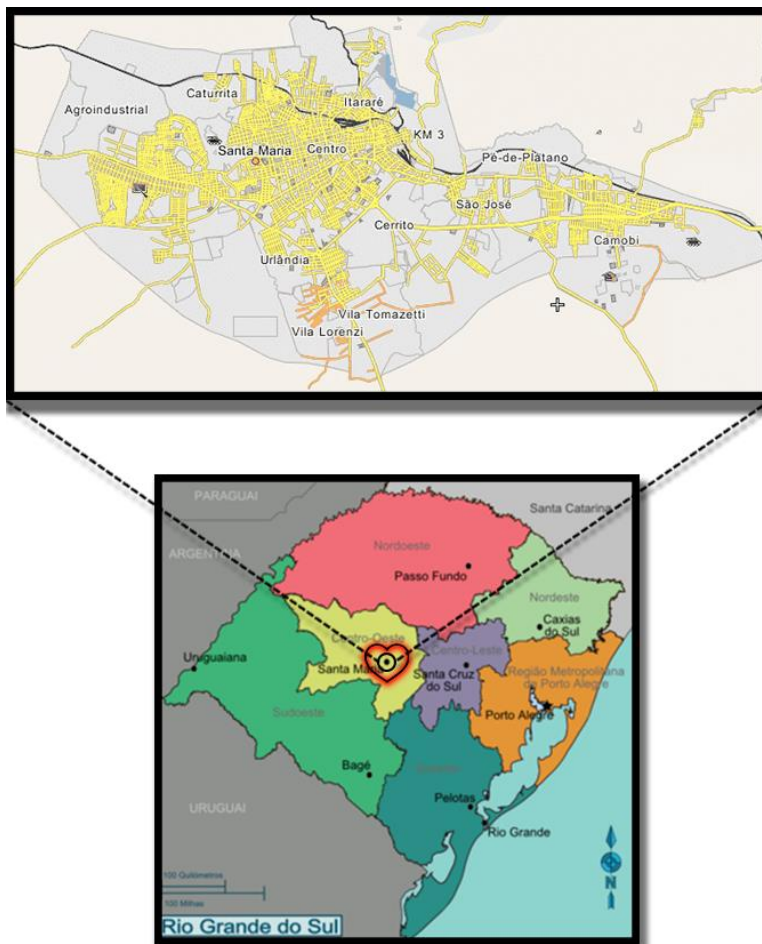
Como podemos perceber a história da Educação Infantil ainda é muito recente no Brasil tendo um pouco mais de duas décadas, em comparação a de outros países. Assim, no que tange a educação nas creches ainda há a necessidade de superar práticas esvaziadas, pois ainda são poucas as experiências que sejam boas destinada aos bebês e crianças bem pequenas. É necessário compreender que as práticas pedagógicas precisam considerar os pequenos sujeitos como produtores de conhecimentos.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA

O município de Santa Maria possui cerca 261.031 habitantes estimados pelo último censo de 2010. Está localizado no coração do Rio Grande do Sul, sendo fundada em 17 de maio de 1858. A cidade possui três características históricas importantes, a primeira diz respeito a instalação da ferrovia que trouxe grandes investimentos para a área econômica, a segunda está ligada a forte tradição militar, sendo uma das mais importantes áreas militares

brasileira, ficando atrás apenas de Brasília e Rio de Janeiro. A terceira e última característica, está presente ao Setor Educacional, sendo considerada como “Cidade Universitária”, por conta da instalação da Universidade Federal de Santa Maria, bem como outras instituições.

Figura 1: Santa Maria



Fonte: Produzido pela própria autora (2019)

Em relação a trajetória da educação básica desta região, principalmente a educação dos bebês, a primeira escola criada em 1957 tinha caráter assistencialista e se destinava as famílias pobres, a escola municipal de educação infantil Darcy Vargas atendia crianças de 10 meses a 6 anos. Em 1979 a escola municipal de educação infantil Casa da Criança atendia crianças de 10 meses a 6 anos (WINTERHALTER, 2014). Como podemos observar o primeiro espaço destinado aos bebês surgiu na década de 50 com caráter assistencialista.

Atualmente a cidade tem 76 escolas municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil, dentre elas 19 são de Educação Infantil, 54 são de Ensino Fundamental sendo que dessas 43 atendem turmas de Educação Infantil e 3 conveniadas (FOLETTTO, 2019). Ao procurar os dados sobre a creche do município, foi analisado e discutido a radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul. Para este estudo apenas utilizarei os dados dos atendimentos das crianças de 0 a 3 anos, no qual, o foco da pesquisa são os bebês e crianças bem pequenas.

Assim, de acordo com a tabela 1, é interessante observar que os municípios Viamão e Alvorada localizados na região metropolitana de Porto Alegre atendem menos de 10% das crianças de 0 a 3 anos, estes números mostram-se alarmante e preocupantes, uma vez que, o acesso à Educação Infantil é um direito das crianças, por sua vez, onde estariam? Entretanto, apenas irei me deter aos dados referentes a Santa Maria

Ao analisar os dados apresentados na tabela 1, o município de Santa Maria ainda está longe de conseguir atingir a meta 1 do PNE (2014-2024), que se refere à ampliação em 50% do número de vagas para a creche, sendo que atende somente 33,70%.

Tabela 1: Municípios que mais precisam criar vagas para população de 0 a 3 anos, RS, 2014 a 2017

<i>Municípios</i>	Vagas a criar de zero a três				Taxa de atendimento de zero a três			
	2014	2015	2016	2017	2014	2015	2016	2017
<i>Porto Alegre</i>	5.843	5.107	5.811	6.757	40,79%	41,95%	40,84%	39,35%
<i>Viamão</i>	5.828	5.813	5.933	5.860	5,99%	6,10%	5,20%	5,75%
<i>Alvorada</i>	5.343	5.419	5.375	5.388	5,21%	4,58%	4,95%	4,84%
<i>Canoas</i>	5.614	5.238	5.103	5.096	18,00%	20,14%	20,91%	20,95%
<i>Gravataí</i>	5.516	5.442	5.408	4.754	9,93%	10,46%	10,71%	15,46%
<i>Pelotas</i>	4.197	3.984	3.702	3.663	21,99%	23,42%	25,30%	25,56%
<i>Caxias do Sul</i>	4.453	3.679	3.103	3.567	30,18%	33,63%	36,19%	34,13%
<i>Rio Grande</i>	4.002	4.013	2.911	3.074	9,59%	9,48%	20,61%	18,96%

<i>São Leopoldo</i>	2.878	2.465	2.180	2.194	25,41%	28,94%	31,38%	31,26%
<i>Novo Hamburgo</i>	2.546	2.491	2.516	2.186	28,44%	28,91%	28,70%	31,49
<i>Sapucaia do Sul</i>	2.266	2.320	2.197	2.048	17,75%	16,98%	18,73	20,85%
Santa Maria	2.751	2.317	2.223	2.014	27,73%	31,24%	32,01%	33,70%
<i>Guaíba</i>	1.636	1.278	1.280	1.433	15,73%	23,23%	23,19%	19,99%
<i>Cachoeirinha</i>	1.061	884	1.003	1.144	32,64%	35,54%	33,59%	31,28%
<i>Passo Fundo</i>	1.733	1.625	1.449	1.105	32,40%	33,50%	35,28%	38,78%
<i>Camaquã</i>	1.126	1.048	1.000	933	11,70%	14,36%	15,99%	18,27%
<i>Uruguaiana</i>	1.109	1.111	1.031	907	35,34%	35,31%	36,37%	38,01%

Fonte: Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul (2016-2017)

Desses 18 municípios que necessitam ampliar as vagas para a creche, 15 ainda precisa criar mais de 1.000 vagas, dentre estas, Santa Maria. Podemos observar que a expansão do número de vagas para a creche cresceu pouco entre 2014 e 2017, sendo apenas 737 novas vagas criadas. A cidade enfrenta alguns desafios em relação a ampliação dos números de vagas para o berçário, uma delas está relacionado a falta de estrutura.

Um dos fatores desse baixo crescimento de creches está ligado a lei da obrigatoriedade, que torna obrigatório a matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Outro problema encontrado no município se refere ao atraso de 10 instituições de Educação Infantil do Proinfância¹, sendo que apenas uma escola foi entregue. Desta forma, o município enxuga o número de berçários, bem como o turno integral para conseguir dar conta da demanda.

Desta forma, as tabelas 1 mostra que os esforços do município se concentram principalmente no atendimento das crianças de 4 e 5 anos, demonstrando que a educação dos bebês não é contemplada no rol dos objetivos principais da educação básica, manifestando um total descaso com esses sujeitos e considerando-os como menos importantes nas políticas públicas.

¹ O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. Visa garantir o acesso das crianças as creches, bem como, melhorar a infraestrutura.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLOGICOS

Esse estudo tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, uma vez que na incessante busca em compreender os bebês e os sujeitos que coabitam os espaços infantis, fez-se indispensável conviver e escuta-los. Visto que, possibilita ao pesquisador descrever e compreender os fenômenos apresentados no contexto, mergulhar nos significados e compreensões que os sujeitos atribuem ao objeto de estudo. Assim, as pesquisas com esta abordagem trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos (MINAYO, 2009).

Para as pesquisas qualitativas a preocupação está no processo de como acontece e se manifesta determinado problema nas atividades do cotidiano. Por esta razão, foi fundamental conviver diariamente com os sujeitos em uma escola municipal de Ensino Fundamental, localizada no bairro Camobi, em Santa Maria/RS que atende crianças de baixa renda.

Para compreender as razões que me fizera escolher a escola é necessário levar em conta o foco desta pesquisa, bebês e as crianças bem pequenas. Assim, ao procurar instituições municipais na região de Camobi percebi a inexistência de berçários e somente havia em escolas privadas, a qual questiono-me onde ficariam as crianças que não tivessem dinheiro para bancar os custos de uma escola particular? Outra questão que me chamou atenção e me fez querer conviver e conhecer os sujeitos daquela comunidade escolar foi o fato do berçário estar em uma escola de Ensino Fundamental.

No ano de 2018 a escola começou atender berçário I e II devido a imposição da Secretaria Municipal de Educação. A presente turma de berçário, era composta por 15 crianças de turno parcial, porém apenas 8 crianças frequentavam assiduamente. A instituição passa por uma reformulação tanto curricular quanto de estrutura física, pois antigamente atendia Anos Iniciais e Anos Finais. Desta forma, para adaptar sua nova demanda, uma vez que passou atender crianças menores sendo necessário ampliar as salas e adquirir mobiliário adequado para faixa etária.

No começo do ano letivo, a sala destinada ao berçário *apenas* tinha dez berçários e nada mais, a professora relata a dificuldade no primeiro dia, pois não havia brinquedos específicos para faixa etária e materiais suficientes. Aos

poucos a escola foi recebendo doações de outras escolas e das famílias da comunidade.

. A responsável pela turma era a professora Feliz² que antes morou por dez anos na Bahia e trabalhava com as crianças maiores dos Anos Iniciais e ao passar no concurso da prefeitura retornou à Santa Maria. Sendo a primeira experiência com berçário após muito tempo. Também tinha o auxiliar Dunga³ que cursava o 3ª semestre de pedagogia.

Diante disso, podemos ainda caracterizar a pesquisa como participativa, uma vez que pouco a pouco fui estreitando laços e acompanhando os sujeitos. Essa abordagem aproxima o pesquisador e o pesquisado, na qual ambos participam do processo para compreender o problema apresentado.

Para coletar os dados foram utilizados os instrumentos como: observação participante, entrevista semiestruturada e diário de campo.

Ao conviver com os sujeitos do berçário pude vivenciar todas as emoções e construir vínculos tanto com as crianças quanto com os adultos. Visto que estive presente no berçário entre maio a dezembro de 2018, de duas a três vezes na semana observando 1h30min. Assim, apoiei-me na observação participante para aproximar-me dos sujeitos para compreender seus anseios e visões de mundo, no que diz respeito aos entendimentos que atribui em relação a suas próprias práticas e realidade (LUDKE, 1986).

Juntamente com a observação participante me vali do diário de campo para anotar as vivências e relações estabelecidas no cotidiano com esses sujeitos. Registrava as situações vivenciadas e as reflexões sobre a realidade observada, posteriormente analisava com atenção as atitudes e comportamentos relevantes para o estudo. Em alguns momentos também utilizei a gravação em vídeo para capturar os detalhes das ações e interações.

Optei pela entrevista semiestruturada por ser um instrumento flexível que transcorre segundo um esquema básico (LUDKE, 1986) que é essencial nas pesquisas sociais. Permitindo o caráter dialógico entre entrevistador e entrevistado em que propicia o aprofundamento dos dados levantados do diário de campo e observação participante. Sendo assim, de acordo com Luke (p.33,

² Para preservar a identidade da professora irei chama-la de Feliz (personagem do desenho Branca de neve) devido sua personalidade sempre animada e bem-humorada com as crianças.

³ Para preservar a identidade do auxiliar irei chama-lo de Dunga (personagem do desenho Branca de Neve) por sua personalidade brincalhona com as crianças.

1986) “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Durante a entrevista foi criado um ambiente em que a professora sentisse confortável e segura em relatar suas experiências vivenciadas no berçário.

A organização dos capítulos consiste em dois campos temáticos, sendo que o primeiro capítulo abarca o universo visível da docência: entre compreensões e incompreensões e o segundo capítulo envolve o universo visível dos bebês. É importante salientar que compreendo que as práticas pedagógicas conversam com os dois universos, sendo sujeitos históricos-sociais que vivenciam as experiências de corpo e alma e não de forma fragmentada, no entanto, para uma melhor clareza optei por estruturar a pesquisa desta forma.

Figura 2: Esquema analítico



Fonte: produzido pela própria autoria (2019)

O primeiro campo temático discute o processo de autorreflexão da professora Feliz em relação a compreensão da educação dos bebês e as crianças bem pequenas e como esses saberes emergem na construção das práticas pedagógicas. O segundo campo temático trata-se das sutilezas capturadas no cotidiano do berçário e a percepção e entendimento que a professora vai construindo neste processo.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E O UNIVERSO DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Figura 3: Linha do tempo da Educação Infantil



Fonte: Produzido pela própria autora (2019)

Algumas concepções errôneas que perduram em relação a creche são frutos da própria construção da identidade desses espaços no decorrer de sua história. Uma vez que a educação dos bebês e crianças bem pequenas eram percebidas apenas pelo aspecto de guarda e assistência para a pobreza.

A Educação Infantil, e em particular as creches, destinava-se ao atendimento de crianças pobres e organizava-se com base na lógica da pobreza, isto é, os serviços prestados – seja pelo poder público seja por entidades religiosas e filantrópicas – não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação, que se fazia – e muitas vezes ainda se faz – sem grandes investimentos. (BRASIL, 2006)

Em decorrência desta lógica perversa, os investimentos para a primeira infância sempre ficaram em segundo plano, mesmo após promulgação da Constituição Federal de 1988 elaborada democraticamente e que trouxe mudanças para o cenário político, econômico, social e principalmente educacional, menciona que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Sendo anos mais tarde aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (8.069/1990 ECA), no qual, reafirma e protege os direitos das crianças e dos adolescentes, responsabilizando o Estado, a família e a sociedade na garantia desses.

Entretanto, as creches continuavam ocupando um espaço de invisibilidade nas políticas públicas, visto que, ainda eram mantidas por instituições filantrópicas e de assistência social que se preocupava com o “bem-estar” da pobreza, promovendo uma educação para submissão. Com a

aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que os direitos das crianças são afirmados e reconhecidos. No seu artigo 29, evidencia que a Educação Infantil compreende, creche e a pré-escola, considerando-as primeira etapa da Educação Básica, essa ideia reforça que a educação nos primeiros anos de vida constitui-se importante para o desenvolvimento da criança e de uma sociedade democrática.

A partir deste novo cenário da Educação Infantil, inicia-se um processo de organização de modo a atender de maneira articulada e intencional as necessidades das crianças, nos aspectos cognitivos, emocionais, afetivos, sociais, constituindo-se no espaço das infâncias. Ao considerar a criança como sujeito-histórico e cidadã com plenos direitos civis, passa a se ter um olhar e uma preocupação com as infâncias e crianças. Com bases nessas compreensões, houve a necessidade de discutir e pensar o trabalho pedagógico para o desenvolvimento pleno das crianças. Em razão disso, diversos estudiosos e pesquisadores da área educacional, começaram a produzir debates e reflexões sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos.

Neste contexto, são elaborados diferentes documentos para a Educação Infantil, dentre eles, estão as Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: Um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise (1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). É também nesse cenário surge as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 1999 (Resolução CNE/CEB nº 01/99) articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no qual, o intuito é nortear as práticas pedagógicas com as crianças. Esse primeiro documento as políticas públicas começam a perceber e compreender as crianças como seres completos, complexos e únicos. Além desses documentos, a também os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006); Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (2006); Indicadores de Qualidade para Educação Infantil (2009).

Na sequência do texto é discutido dois documentos extremamente importante para a construção do currículo das instituições de Educação Infantil, bem como, para as práticas pedagógicas. O primeiro diz respeito a reformulação da resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil; O segundo documento, a Base Nacional Comum Curricular (2017), resultante de um cenário de opiniões diversas em relação a sua elaboração na Educação Básica.

4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) partem do princípio que as propostas pedagógicas devem pôr as crianças na centralidade do planejamento curricular, compreendendo-as como sujeitos históricos-sociais e de direito. Assim como, precisam ser respeitadas em suas particularidades e vistas como protagonistas nas construções dos seus conhecimentos e aprendizados, exercidos de forma autônoma, crítica e criativa. Tal como, o artigo 4º

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. (DCNEI, 2009)

Este trecho da DCNEI evidencia a criança como sujeito de direitos e portanto produtora de cultura na sociedade, assim, Oliveira (2010, p.5) destaca que “a atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens”. Desta forma, as crianças não somente assimilam as informações do ambiente como também modificam. Elas possuem vozes, iniciativas e perspectivas próprias de perceber o mundo e, conforme se relaciona com seus pares e adultos buscam atribuir novos significados e sentidos sobre suas experiências vivenciadas em sociedade.

É necessário compreender que o modo da criança modificar e produzir cultura é diferente dos adultos, no qual, constroem elementos culturais próprios (aquilo que é específico das infâncias). As crianças ao se relacionarem principalmente com seus pares compartilham por meio das interações e brincadeiras aquilo que observam e sentem cotidianamente da cultura dos adultos. E utilizam-se desses elementos para transformar, criar e recriar as suas próprias culturas.

O sociólogo William Corsaro elaborou o conceito de cultura de pares, definindo-o como “um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128) essa visão coloca a criança como produtora e protagonista das ações estabelecidas umas com as outras e com os adultos. Sendo que ao se apropriar das informações dos adultos, as crianças reestruturam seus conhecimentos e comportamentos atribuindo a eles novos significados. Esses elementos podem ser observados nas brincadeiras e nas relações que se estabelecem entre seus pares e, assim, tentam dar sentido ao mundo.

Se a partir dessas interações, relações e práticas cotidianas que a criança vivencia suas experiências, constrói seus saberes sobre o mundo e produz cultura. É essencial questionar-se que interações estamos oportunizando? São significativas? São desafiadores? Que relações está se estabelecendo com a criança? A relação da escuta? Da sensibilidade? As práticas estão ampliando os conhecimentos das crianças sobre si e sobre o mundo? Essas estranhezas, fazem-me refletir que tempos e espaços de qualidade estão sendo proporcionado para a primeira infância.

Assim, os sentidos que as crianças atribuem são compartilhadas por meio de observações minuciosas dos comportamentos dos adultos. A organização das práxis das professoras diz muito a respeito de que educação está se construindo diariamente, uma vez que o modo como nos relacionamos e respondemos as ações das crianças acabam refletindo de maneira negativa ou positiva na constituição da sua subjetividade, bem como nas visões de si e do mundo.

As crianças pequenas apreendem o mundo através dessas práticas culturais, isto é, a partir daquilo que fazem com elas e do que falam para elas: cuidados de higiene, alimentação, carinho, conversa, aconchego, segurança e confiança. Nessas ações, sempre mediadas por linguagens, as crianças complementam sua inserção cultural. (RICHTER; BARBOSA, 2009, p.27)

Ao pensar sobre a educação dos bebês e as crianças bem pequenas tem-se percebido alguns entendimentos equivocados em relação as práticas pedagógicas com esses sujeitos. Desta forma, tanto as práticas de cuidados (trocar fralda, alimentação, sono, banho) quanto as práticas de produção

intencional de brincadeiras e práticas sociais, portanto de produção de cultura infantil, são importantes para o desenvolvimento, contudo tudo depende em como esses elementos estão sendo pensados e organizados nos tempos e espaços das instituições de Educação Infantil.

É importante salientar que os momentos considerados pedagógicos estão vinculados a uma ideia das crianças sentadas todas juntas em roda ou em mesas, realizando a mesma atividade, que geralmente ocorre em folhas A4. Isso faz-me refletir em quantas aprendizagens são deixadas de lado quando consideramos apenas o tempo e o fazer com materiais da cultura escolarizante como pedagógico. O cuidado não é apenas uma troca de fraldas ou limpar um nariz sujo, cuidar é estar com eles, ouvindo e acolhendo cada gesto, balbúcio, abraço.

Assim, o cuidar e educar estão entrelaçados no cotidiano da Educação Infantil, principalmente no berçário, Guimarães (2011, p.26) afirma que “cuidar não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão, contanto e, levando em conta o comportamento emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro.” Desta forma, toda e qualquer ação dentro das creches precisa estar carregada de intencionalidades, sendo planejadas desde o primeiro “oi” até o último “tchau”.

Quando a professora compreende a criança a partir da perspectiva das culturas infantis e na própria prática pedagógica constrói tempos e espaços que deem a possibilidade desses sujeitos investigar e explorar, tanto a imaginação quanto o mundo concreto. Essa reorganização dos espaços concebido como “terceiro educador” torna-se fundamental no processo de autonomia, uma vez que estes espaços dialogam com o desenvolvimento das aprendizagens.

Em vista disso, é necessário organizar os tempos e espaços com intencionalidade, no qual, seja acolhedor e que convida os sujeitos a vivenciar experiências prazerosas e desafiadoras todos os dias. Que seja a arena das lutas dos dragões; a pista da corrida maluca; a casa da boneca gigante, permita esse encontro do imaginário infantil, sem limitações e apressa do adulto.

Os tempos e espaços precisam ser pensados de modo a enriquecer o repertório das experiências infantis, bem como respeitar as formas peculiares das crianças construírem seus conhecimentos, agir sob determinado problema

e ver-se no mundo. Sendo indispensável que as professoras tenham a sensibilidade de perceber a potência das ações das crianças, “compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto” (Oliveira, 2010), pois, as sacadas das infâncias trazem para o cenário da vida, nuances que o olhar dos adultos não se permite perceber.

As interpretações e comportamentos das crianças estão associados ao que elas experimentam no cotidiano e trazem para o cenário das brincadeiras, as marcas de suas vivências pessoais (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI 2013). Por isso que é fundamental organizar as práticas pedagógicas, momentos de brincadeiras, ora livres, ora dirigidas, ora interagindo, ora telespectador.

O artigo 9º da DCNEI trata que as práticas pedagógicas devem estar alicerçadas aos eixos norteadores, interações e brincadeiras, sendo esses elementos fundamentais para o desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo das crianças de 0 a 5 anos. Na brincadeira, Oliveira (1992, p.57) coloca que “essa é a forma mais comum da criança pequena trabalhar seus conflitos e emoções, ou mesmo investigar questões que deseja compreender melhor”. As crianças passam a reproduzir e a recriar de forma dialógica as cenas daquilo que observam do comportamento dos adultos, além de suas próprias vivências com o mundo.

Portanto, o brincar é assumido como papel de extrema relevância para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. É através das brincadeiras que as crianças entendem o mundo; constroem sua autonomia; internalizam regras; resolvem problemas e conflitos; expressam suas emoções; aprendem a se comunicar; estimulam a imaginação; a criatividade e a fantasia.

A brincadeira provoca a aprendizagem do que ainda não se sabe; é uma forma de produção de conhecimento. Ora, se a brincadeira aparece como importante aliada do desenvolvimento, na medida em que traz como consequência a apropriação de um saber culturalmente construído – construção esta que se dá por meio de ações compartilhadas -, é fundamental que a criança possa estar em espaços que possibilitem a criação, a construção e a imaginação. (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI 2013, p.271)

É rotineiro ouvir nas instituições de Educação Infantil, principalmente quando se trata das crianças de zero a três anos, a expressão “as crianças estão só brincando”, isso demonstra que o brincar é caracterizado como menos

importante, sendo que em diversos momentos o brincar não é pensado durante as práticas pedagógicas. O espaço é concebido como potencializador das aprendizagens, quanto mais ricas forem as experiências desses sujeitos mais, elementos as brincadeiras terão, assim, “quanto mais ela viu, ouviu, experimentou, mais ela sabe e mais produtiva será sua imaginação.” (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI 2013, p.271), e isso contribui no aumento do repertório cultural. Quando organizado com intencionalidade o espaço vai enriquecendo e fornecendo mais elementos para a criatividade e imaginação dos bebês e das crianças bem pequenas.

Ao voltar em minhas memórias como professora auxiliar recordo que o espaço para os bebês não era organizado de maneira que permitisse brincadeiras e interações de qualidade e significativas, pois esses momentos não eram pensados com intencionalidade e importância para o desenvolvimento do bebê. A organização da práxis estava relacionada apenas aos aspectos de cuidados, guarda e atividades direcionadas, ali não havia preocupação com o pedagógico dos tempos e espaços, higiene, sono, alimentação, das interações, de experiências sensoriais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) trouxeram para o escopo das propostas curriculares a criança na sua plenitude, seres que aprendem através de diferentes linguagens, potentes em suas ações, construtoras de cultura, inventivas e questionadoras por natureza. Desta forma, este documento constitui-se de grande relevância no que diz respeito ao entendimento das crianças como sujeitos histórico-sociais, bem como potentes no processo de aprendizagens.

4.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Há muito tempo já vem se pensando sobre uma base comum curricular para todo o país, sendo previsto no artigo 210 da Constituição Federal, assim como, no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, que determinavam uma base comum curricular para o Ensino Fundamental. Este assunto reacende novamente entre os anos de 2012 a 2014, no qual, inicia-se os primeiros estudos sobre a BNCC.

Desde 1932 vem se discutindo a implementação de um Plano Nacional de Educação. Com o intuito de melhorar a educação no país é criado o Plano Nacional de Educação 2001 a 2010 (PNE) que reúne metas que precisam ser cumpridas no período de dez anos. Porém, durante este período este primeiro documento não alcançou êxito em suas metas. Após, a finalização do PNE com vigência até 2010 iniciou-se um fervoroso debate em relação a sua reelaboração, sendo que está reformulação ocorreu na conferência nacional de educação e que teve a participação da sociedade civil. Desta forma, entre idas e vindas o novo PNE entra em vigor em 2014.

Esses primeiros estudos se deram devido às discussões realizadas em torno do Plano Nacional de Educação, lei nº 13.005/2014 (PNE) que em 2014 foi aprovado, que contém 14 artigos, 20 metas e 128 estratégias que devem ser cumpridas no prazo dez anos (2014-2024). De acordo com o grupo “Movimento pela Base Nacional Comum” a implementação da Base Nacional Comum Curricular é uma estratégia para o cumprimento das metas 1,2,3 e 7.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

É importante salientar que a Base Comum Curricular é uma política de Estado. A justificativa da criação deste documento foi principalmente pela meta 7 do PNE para atingir as médias nacionais do Ideb, bem como subir no ranqueamento do Pisa, com intuito de melhorar a qualidade da Educação Básica no país. Além disso, como forma de equiparar as desigualdades de aprendizagens das crianças presente nos sistemas de ensino de todo o Brasil, por meio da definição de aprendizagens essenciais.

A construção deste documento⁴ ocorreu em um momento turbulento na política brasileira, pois em apenas 3 anos houve a troca de 5 ministro da educação, acarretando na descontinuidade de algumas políticas. Neste cenário político, a BNCC (2017) que passou por 3 versões, sendo que a última por sua vez teve grandes influências de instituições privadas, pelo grupo não governamental, Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, debruça-se em campanhas a favor da BNCC, destacando a importância do mesmo no cenário da educação brasileira.

Esta intervenção cada vez mais acentuada das corporações privadas no cenário educacional põem em jogo uma nova estrutura social, política e econômica que já vem sendo construída na sociedade capitalista, o neoliberalismo. Uma vez que a educação está relegada aos desejos do mercado de trabalho e das grandes empresas privadas, assim para os neoliberais a intervenção do Estado deveria ser mínima, diminuir os impostos, privatizar bens estatais, estimular o livre mercado e a redução dos gastos com políticas sociais. Peroni (2012) menciona que para as teorias neoliberais, a culpa da crise não é do capitalismo, mas do Estado por gastar dinheiro demais com políticas sociais, dentro delas, a educação.

Segundo Hofling (2001) o Estado e o setor privado deveriam compartilhar a responsabilidade pela educação, isso acabaria estimulando a competição entre serviços oferecidos pelos setores privados e baixando custo estatais. Nessa lógica, a educação deixa de ser um direito da criança e passaria a ser um serviço, em que as famílias contratariam, assim, aos poucos sem percebermos, as empresas transformam a educação em mercadoria para atender as demandas do capitalismo e das classes sociais mais abastadas. Desta forma, a escola passa ser controlada direta ou indiretamente para atingir os resultados desejáveis, exemplo disso, são as políticas públicas educacionais elaboradas verticalmente, como a Base Nacional Comum Curricular.

No entanto, em 2015 inicia-se um processo de pesquisas, estudos e elaborações relacionados a Base Nacional Comum Curricular e, no mesmo ano, sai a primeira versão do documento para consulta pública, em que a sociedade civil assim como pesquisadores e especialistas da área da educação

⁴ Utilizei como fonte de pesquisa, leitura e sites da internet.

fizeram contribuições, sendo que estas duraram seis meses. Após as contribuições, é aprovado em 2016 a segunda versão, no qual rodou o país inteiro por meio de seminários estaduais organizados pelo Consed e Undime.

No começo do ano de 2017 o MEC entrega para o CNE a terceira versão do documento, para a realização de uma consulta pública, porém com caráter exclusivamente consultivo. Ao final deste mesmo ano é homologado a Base Nacional Comum Curricular, da qual as redes de ensino estaduais e municipais têm até o começo de 2020 para reelaborar seus currículos conforme este documento.

Desta forma, a BNCC (2017) define as aprendizagens essenciais que toda criança deve desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, bem como as habilidades e competências. Para contribuir nas aprendizagens essenciais é definido dez competências gerais, *conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania*. Essas competências devem se desdobrar no decorrer das três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio).

Na Educação Infantil as competências se desdobram em direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dentro dos 5 campos de experiência da Educação Infantil (*O eu o outro e nós / Corpo, gestos e movimentos / traços, cores, sons e formas / Escuta, fala, pensamento e imaginação / Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações*).

As crianças são divididas por faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses). Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são divididos pelos campos de experiências, dessa forma é mencionado o que as crianças precisam atingir no final de cada etapa. Conforme a orientação destes campos, cada escola possui a autonomia de construir seu currículo, desde que atendam todas as aprendizagens essenciais.

Reconhecendo que a educação possui suas especificidades, a BNCC (2017) levanta a bandeira da autonomia e liberdade, declarando que cada instituição seja pública ou privada precisa construir seus currículos conforme

sua identidade, cultura e contexto, deste modo, não é um currículo, mas norte para construção do mesmo. Porém, é necessário questionar-se que autonomia é essa que as instituições possuem? visto que mais da metade do currículo deve seguir conforme a BNCC (2017).

A Base Nacional Comum Curricular parte de uma falsa ideia de qualidade e equidade, visto que, o que está por trás são as avaliações em larga escala, com o intuito de mostrar qual escola é pior ou melhor. Isso demonstra uma lógica perversa, que não se importa com os processos de aprendizagens dos(as) jovens brasileiros(as).

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (Paulo Freire, 1996, p.85)

A partir deste trecho do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996), entende-se a curiosidade como ponto chave na construção de práticas pedagógicas que compreendam as crianças como sujeitos potentes e ativos no processo de aprendizagem. Por meio dessa curiosidade que me movo, questiono e reflito sobre que educação está sendo proposta nas creches brasileiras e que cidadãos estão querendo formar? Para subalternidade? Críticos? As práticas assumidas em uma concepção de educação bancária, percebe a criança como passiva na construção dos conhecimentos cabendo a professora a tarefa de transferir o conhecimento.

A concepção de prática pedagógica tem formas de camaleão, vive processos de transformação e mutações conforme quem as fundamenta. A educação dos bebês e crianças bem pequenas devem estar alicerçadas em práticas dialógicas que respeitam os tempos e espaços, bem como suas peculiaridades, trejeitos e especificidades deste universo tão plural.

Perceber esses sujeitos a partir de suas perspectivas, torna-os participantes nos espaços coletivos e dos seus processos de aprendizagens. Assim, as práticas pedagógicas não são receitas de bolo ou manuais de prescrições do como fazer, mas um espaço permanente de reflexão crítica das nossas relações com esses sujeitos tão pequenos.

Apesar dos diversos estudos e avanços relacionados a educação dos bebês e crianças bem pequenas, ainda assim, continuam arraigados em diversas instituições da sociedade brasileira concepções da educação das crianças maiores nas práticas das professoras de creches, bem como aquelas pautadas apenas no assistencialismo.

Desta forma, é possível identificar práticas focalizadas em atividades produzidas em papéis, nas quais muitas são feitas pelos próprios adultos sem que haja algum significado para a criança. Como, por exemplo, atividades de carimbos, que geralmente são realizadas com as mãos das crianças, na qual o adulto pinta com a cor desejada e direciona na folha, formando um desenho

que será contornado pelo adulto para dar forma ao trabalho. Quais experiências e aprendizagens estão sendo mobilizadas nessa atividade? Que significado teve esse trabalho? Onde está protagonismo infantil?

Essa concepção representa que apenas os “trabalhinhos” são a materialização do pedagógico e por isso precisam estar registrados, pensados e planejados, como forma de mostrar que os bebês estão produzindo e aprendendo nas instituições. Aquilo que não for desta ordem (trocar fraldas, alimentação, sono) são realizadas de forma mecânica sem que haja intencionalidade. Ostetto (2012, p.192) afirma que

O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos - em regra papel, lápis, caneta... -, e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir.

A Educação Infantil em seus documentos aponta o educar e o cuidar como indissociável, colocando ambos como importantes no processo de aprendizagem das crianças. Desta forma, o cuidar não deve ser reduzido apenas aos aspectos simplistas e mecânicos do cotidiano, mas compreendido como potencializador nas construções dos conhecimentos e vínculos entre adultos/criança. Nas palavras de Oliveira (1992, p. 68-69) “o educador e o bebê interagindo enquanto este está tomando banho, ou as crianças conversando durante o almoço, estão trocando experiências e significados, ampliando seu repertório de ações.” Para isso é necessário organizar tempo e espaço em que esses sujeitos dialoguem.

A partir desses vínculos, quantas aprendizagens significativas estão sendo mobilizadas e construídas nas interações ditas de cuidado, como por exemplo, ao participar dos momentos de refeições. Quando o professor entende a importância desse ato, organiza o espaço de forma tranquila, concebendo uma atmosfera de diálogos recíprocos sobre os sabores, aromas e texturas dos alimentos com os bebês e crianças bem pequenas.

Os diálogos nesses momentos precisam ser carregados de intencionalidades, detalhes e riquezas. O “cuidar é acompanhar os bebês e as crianças pequenas, dialogando com seus atos, assegurando o valor de suas

iniciativas, mais do que dirigir seus movimentos.” (GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA, 2013, p.250) Assim, o cuidado não está apenas vinculado a ideia da higienização do corpo, mas a forma como interagimos e encorajamos esses sujeitos nas suas ações.

Desta forma, as práticas pedagógicas devem superar modelos escolarizantes quanto aquelas que veem a educação desses sujeitos apenas pelo viés assistencialista, sendo que esse aspecto ainda continua enraizado na Educação Infantil devido ao processo histórico. No entanto, as creches devem constituir-se em espaços em que as infâncias sejam respeitadas, para isso é indispensáveis práticas que estejam alinhadas ao entendimento que os bebês e crianças bem pequenas são ativos e potentes nas construções do próprio conhecimento, bem como respeitar as suas potencialidades expressivas, comunicativas e relacionais de ser e estar no mundo.

Para isso, é necessário que o educador observe atentamente cada expressão corporal e relacional que os bebês estabelecem entre si e com espaço. Sendo que a partir destas observações é possível perceber e compreender as particularidades de cada um e estruturar às práticas conforme os anseios, necessidades e desejos dos bebês (TRISTÃO, 2015).

Para que haja esses canais de comunicação, interações e aproximações o educador precisa planejar os tempos e espaços com intencionalidade, bem como, percebê-los como partes chaves no desenvolvimento integral das crianças. Ao proporcionar uma organização dos espaços em que permita o contato com experiências e materiais diversificados, possibilita vivências riquíssimas no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

Contudo o educador precisa estar atento aos movimentos das crianças para perceber suas necessidades de aprendizagens e interações, como aponta Guimarães (2012, p.98) em que “os espaços convidam à ação e à imaginação, por isso a importância de o educador funcionar quase como um cenógrafo, possibilitando as cenas que serão criadas pelas crianças, ajudando a que essas cenas possam ser sustentadas e ampliadas.” São nesses espaços que elas vivenciam suas infâncias, constroem conhecimento, testam suas hipóteses, estabelecem relações, sendo muito mais que um ambiente em que as crianças passam determinado tempo.

O espaço escolar é uma dimensão fundamental na educação infantil, em virtude de suas especificidades. As características físicas e a forma como o espaço escolar está organizado influenciam as práticas pedagógicas, possibilitando umas e inviabilizando outras. Além disso, influenciam as relações das crianças entre si e entre adultos e crianças numa relação dialógica. (CAMÕES; TOLEDO; RONCARATI 2013, p. 265)

A organização dos espaços e materiais dizem muito sobre que educação queremos construir para/com as nossas crianças. Se ao pensar no espaço como apenas um lugar para estar e que evidenciam apenas as atividades como propulsoras do conhecimento e das aprendizagens, torna-se esse ambiente empobrecido em experiências. Mas, quando assume esse espaço como potencializador de relações e aprendizagens, propicia aos pequenos sujeitos o contato com um ambiente desafiador e instigante, isso possibilita uma educação para emancipação.

As experiências vividas pelas crianças no contexto da creche partirão de uma proposta das professoras ou de uma permissão destas para que os pequenos experimentem, provem, saboreiem, sintam. É fundamental, para isso, que essas profissionais planejem diversas oportunidades de as crianças realizarem novas experiências. (TRISTÃO, 2015, p.165)

Esse entendimento demonstra o quanto a professora respeita esses processos que as crianças vivenciam e estabelecem com o mundo, percebendo-os a partir de seus interesses e particularidades. Diante disso, as práticas que concebem o espaço como parte integrante para o desenvolvimento, viabilizam riquíssimas experiências. Assim, a forma como os materiais estão dispostos nos espaços proporcionam as mais diversificadas brincadeiras e interações entre os espaços, crianças e adultos, que contribuem na elaboração de hipóteses, aguçando a curiosidade e o imaginação.

Nos primeiros anos de vida esses aspectos são fundamentais na educação dos bebês, pois os recém-chegados estão estabelecendo conexões, bem como, desbravando o mundo. Este novo universo possui formas, cores, nuances, sabores, odores, sons e sentidos diferentes, em que aprendem observando, descobrindo e vivenciando os mistérios da vida humana. Por isso é fundamental pensar e planejar os espaços, oferecendo experiências estimulantes, desafiadoras e instigantes (TRISTÃO, 2015).

Desta forma, a organização dos espaços também precisa levar em consideração o tempo dos bebês. Para que as experiências tornarem significativas e prazerosas as crianças bem pequenas necessitam de tempos maiores para decodificar, compreender e atribuir novos significados às experiências propostas. Se definimos que a hora X até a Y a criança terá esse tempo para explorar, conhecer, significar acabamos atribuindo nosso ritmo ao ritmo deles no intuito de cumprir uma rotina de atividades engessadas. Trabalhar com os bebês significa observar como as sutilezas apresentam-se em cada ação e expressão desses meninos e meninas.

Ao mesmo tempo, muitas coisas ocorrem de forma fugaz como bolhas de sabão, de forma que se não forem documentados e percebidos como experiências constitutivas do contexto educativo de um berçário, caracterizadas pela sutileza das ações que as compõem, acabam perdendo-se no conturbado cotidiano. (TRISTÃO, 2015, p.163)

Para isso, é essencial compreender que o trabalho com bebês se apresenta nas sutilezas do cotidiano e percebê-las requer da professora observar e escutar atentamente os movimentos do berçário. Entretanto, é necessário sair do automático, do ritmo acelerado e das rotinas engessadas para assumir práticas que permitam aos pequeninos sujeitos viver suas infâncias com liberdade e respeito.

Desta maneira, é imprescindível compreender que a educação dos bebês e crianças bem pequenas são constituídas a partir de diferentes linguagens, sendo assim, as creches precisam (re)construir seus próprios espaços, tempos, práticas e currículos conforme as peculiaridades e necessidades desses sujeitos. Neste contexto as práticas pedagógicas devem explorar o principal canal de comunicação das crianças, o corpo. Ao escutar cada movimento, expressão, minúcias será então possível conceber práticas que realmente compreendam os pequenos sujeitos como protagonistas.

51. UNIVERSO VISÍVEL DA DOCÊNCIA: ENTRE COMPREENSÕES E INCOMPREENSÕES

*“A educação do olhar é um exercício, uma construção na qual a percepção e a sensibilidade estão imbricadas na produção do conhecimento. **Tornar visível o que se olha é uma concepção do sensível**” (Leite e Ostetto, grifo da autora, 2005, p.85).*

Para iniciar este movimento analítico trago o fragmento com o objetivo de mobilizar reflexões sobre a importância do olhar sensível nas práticas pedagógicas. É importante salientar que bebês e as crianças bem pequenas vivem processos distintos das maiores, uma vez que ainda não se utilizam da linguagem verbal para comunicar seus anseios e necessidades, mas expressam seus sentimentos por meio do corpo. Desta forma, o professor precisa desvencilhar o olhar do previsível e deixar-se encantar pelas sutilezas marcadas no cotidiano, para compreender os movimentos desse universo tão plural e complexo, que é a vida dos bebês e crianças bem pequenas.

As linguagens dos bebês trazem consigo muitos mistérios que para alguns professores podem causar curiosidades, espantos e para outros é imperceptível, afinal como entender o que aquele choro me anuncia? São tantas as interpretações, qual seria o motivo? Para desvendar basta estar presente e compartilhar experiências com os bebês, ter empatia a suas descobertas, assim como, as suas frustrações e medos. É evidente que em alguns momentos não conseguiremos interpretar tais sinais, em razão de não compreendermos quais os segredos que a vida esconde.

O contato pele a pele; os olhares que se cruzam; os infinitos aconchegos; podem revelar os mistérios de um universo pouco escutado. É no cotidiano que vamos nos aproximando e construindo as relações afetivas, o modo como cativamos e somos cativados nos permite compreender o que aquele gesto, balbúcio, choro, olhar querem transmitir. Ortri e Carvalho (2012, p. 39) mencionam que “o educador se vincula ao bebê com o olhar de quem supõem, prevê, transfere significados à comunicação da criança.” Neste sentido é necessário estar atento as expressões corporais comunicativas e vê-las para além de um olhar enraizado que projeta nas crianças expectativas do mundo adulto.

Desta forma, ser professora desses sujeitos tão pequenos requer apropriar-se de outras linguagens, a do sensível e da curiosidade da investigação. É por meio dessa sensibilidade que é possível deixar-se perceber pelas as ações fugazes do cotidiano e senti-las com os diferentes olhares e trejeitos.

No decorrer dos diálogos com a professora Feliz aponta como foi desafiador sair desse processo alfabetização que vivenciava com os anos iniciais e, de repente ver-se em uma realidade totalmente inversa. Essa nova experiência lhe causou medos e inseguranças, mobilizando-a o retorno aos estudos sobre os bebês e crianças bem pequenas, para tentar compreender o que suas expressões corporais sinalizavam.

“Eu vejo que o meu maior desafio foi esse sabe, de me perceber como profissional de berçário. Por que eles não te falam, tu tem que sentir, perceber o que é que realmente eles estão te dizendo... no gestual, no olhar... e tu... digamos retirar aquele trabalho todo que era em alfabetização e mudar teu olhar foi um grande desafio.” (entrevista, 18/06/2019)

Como podemos perceber na fala da professora Feliz, ter essa percepção e compreensão da necessidade dos bebês era um processo desafiador, seu olhar estava “acostumado” devido ao trabalho desenvolvido por tanto tempo com as crianças maiores. Que se utilizam da linguagem verbal para comunicar seus sentimentos e não necessitava que o professor as interpretasse.

Assim, ao longo desse percurso com a turma de bebês e crianças bem pequenas vivenciou diferentes processos de desconstruções desse olhar diversas vezes engessado, uma vez que as práticas pedagógicas com crianças menores carecem que o professor saia das certezas absolutas, desacomode seu modo de olhar e perceba que existe diferentes linguagens de comunicar-se com o mundo.

De fato, sair do obvio causa estranhezas e um certo desconforto, mas é um movimento necessário na efetiva construção de práticas dialógicas que evidenciem as crianças como protagonistas de suas próprias ações. Ao dispor a acolher e conviver com esses sujeitos tão pequenos é essencial permitir-se ver as descobertas do mundo como se fosse pela primeira vez e se

maravilhasse todos os dias. É deixar vivo a criança que existe dentro de nós e que nunca deixou de ser curiosa, travessa e encantadora.

Desta forma, percebo que a escuta deveria ser a premissa de todas as práticas pedagógicas, assim, ao me colocar à disposição dos bebês e crianças bem pequenas, observando cada minúcia é possível interpretar o que os seus corpos anseiam. Para Oliveira (2014, p. 93) “a criança pequena ‘pensa’ e se comunica primeiramente com o corpo”, portanto, à docência com esses sujeitos está impregnada pelo padrão da linguagem verbal, daquilo que está visível aos nossos olhos. Compreender o que as expressões nos contam dispõem disponibilidade e abertura ao inesperado.

Ao longo do ano letivo a professora Feliz foi percebendo a potência da sensibilidade do olhar e da escuta nas práticas pedagógicas e o quanto era importante interpretar as demandas e anseios dos bebês e crianças bem pequenas para construir espaços que fomentassem experiências significativas e prazerosas.

“É a construção base de dentro de um berçário, eu não posso ter o olhar a partir da minha visão, lógico que a minha visão é necessária, mas eu tenho que ter a visão deles, do que eles estão me devolvendo. Isso só aconteceu da metade do ano em diante. No início eu tinha a minha visão, eu levava brincadeiras com base no que eu via lá no Youtube ou no Google, do que eu via lá, que os outros profissionais estavam fazendo, ‘ah, eles estão fazendo isso, então também vou fazer, porque vai dar certo’ chegava lá e quebrava a cara, não dava.” (Entrevista, 18/06/2019)

No relato podemos observar a falta de experiência e compreensão que a professora Feliz tinha em relação a educação dos bebês e crianças bem pequenas quando sinaliza que tentava trazer para as propostas aquilo que assistia e no fim não conseguia atingir suas expectativas e acaba ficando frustrada. Em diversos momentos, nós, adultos, tentamos imprimir nossos anseios em relação as ações das crianças, deixando de escutar os seus desejos, descontentamentos, necessidades, bem como predeterminando seus lugares nas propostas.

Desta forma, é fundamental superar a visão adultocêntrica e considerar as particularidades e especificidades de cada criança, sem desvalorizar suas percepções em relação ao mundo e as suas ações. Quando essa professora inicia seu processo de compreender que esses sujeitos precisam ser

escutados, começa o movimento de contemplar suas vozes na construção do planejamento, abrindo o espaço para a visibilidade das criações infantis.

*“Quando eu pegava propostas, ideias que fugiam ao que eles estavam interessados, não dava certo. Quando eu olhava um pouquinho mais no que eles estavam atentos, aí dava certo.”
(Entrevista, 18/06/2019)*

Ao olhar atentamente as necessidades que os bebês e crianças bem pequenas manifestavam move-se no desenvolvimento de uma prática de nova qualidade, uma vez que o centro do planejamento deixa de ser a professora e, sim, os interesses que os bebês demonstravam.

O diálogo da professora Feliz evidencia que ela começa a compreender o trabalho com bebês a partir da reflexão da sua prática, o que vai ao encontro do que expõe Freire (1991, p. 58) ao dizer que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. Esse processo de constituir-se como professora de bebês demandou uma desconstrução de olhares e compreensões engessados em relação as práticas pedagógicas com esses sujeitos tão pequenos, visto que o trabalho pedagógico requer sensibilidade e seriedade de que são sujeitos aprendizes. Ou seja, nas práticas com bebês, aprende ao ensinar e ensina ao aprender.

Compreende-los como sujeitos participativos do processo de ensino e aprendizagem aproxima-se da ideia de racionalidade infantil defendida por Agostinho (2015) que afirma:

Ao incluir a racionalidade infantil, considerando suas manifestações, expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias deste momento a vida, desafiaremos nosso poder adulto e também o rigor e a imaginação metodológica, para a criação e mecanismo para efetiva participação das crianças, vencendo práticas adultocêntrica e o histórico percurso de quem detém o poder sobre o espaço a ser apenas o adulto, no sentido de juntos se somarem e construir um espaço/lugar mais feliz para todos. (p. 82)

Ao conceber esses sujeitos nas suas mais potencialidades e particularidades constrói-se práticas que evidenciem e respeitem seus entendimentos sobre o mundo, considerando-os como produtores de conhecimento, que ao interagir com o objeto (re)significa e produz novos

saberes. Assim, quando o professor compreende que os bebês e crianças bem pequenas tem voz ativa na construção dos espaços e que ao escutar e contemplá-las nas práticas pedagógicas tornam estes o lugar das infâncias.

Visto que, ao colocar em evidencia os interesses e saberes desses sujeitos nas práticas pedagógicas, viabiliza a superação da visão adultocêntrica, isto é, que somente os interesses e vozes dos adultos precisam ser considerados e importantes na construção dos espaços. Desta forma, pouco a pouco a professora Feliz foi percebendo e superando práticas domésticas e concebendo que os bebês e crianças bem pequenas são sujeitos potentes e criativos nas suas relações e ações.

“É um ser pensante, é um ser que está construindo, é um ser que dia a dia está aprendendo, o que tu fizer hoje, se tu piscar para ele de forma diferente daqui a pouco ele vai tentar querer te imitar. Então hoje eu vejo que o bebê não é só o trocar fralda, o cuidado na hora de cair o umbigo. Mas, me fez perceber esse outro lado, que é o lado pedagógico, com esse olhar pedagógico e não só com o ‘ai que boniteza’; ‘que fofinho’; ‘ain, olha a fralda’; ‘ah, gugudada’.” (Entrevista, 18/06/2019)

Quando a professora Feliz traz esses elementos no seu diálogo relacionado as práticas pedagógicas, podem ser consideradas a partir de duas premissas. A primeira diz respeito ao histórico do assistencialismo no atendimento dos bebês e a segunda refere-se a própria trajetória formativa e profissional da professora, dado que seus entendimentos estavam relacionados as crianças maiores.

Essa visão assistencialista que constituía o início da sua prática está articulada a forma como compreendia os bebês e crianças bem pequenas, pois havia a necessidade de apenas suprir suas necessidades fisiológicas e aspectos biológicos. Por outro lado, a sua concepção relacionada a esses sujeitos está ligada à sua experiência profissional com os Anos Iniciais, uma vez que contempla atividades produtivistas.

“quando eu imprimi aquele caipirinha e coleí na mesa e eles juntos brincavam de pintar, foi uma proposta diferente, de eu pegar um caipirinha e todos [pausa] e depois eu fiz isso de pegar um outro caipirinha de festa junina e dei para eles pintarem para fazer o palitoche, eles acabaram levando para casa, foi diferente [pausa] pegar e forrar a mesa para que eles pudessem explorar aquela mesa no desenho e na pintura, foi diferente. Só que no início eu

não fazia isso, nas primeiras vezes eu dei uma folha para cada um.” (entrevista, 18/06/2019)

A narrativa da professora Feliz expressa a materialidade de seu pensar e agir com as crianças pequenas, demonstrando uma concepção conteudista e escolarizantes da prática pedagógica.

Os elementos que traz em seus diálogos manifesta a dificuldade em compreender o seu trabalho com bebês e crianças bem pequenas, mas na convivência diária foi se desconstruindo, “*a partir do momento que me percebi como professora aprendiz... fluiu essas desconstruções que são necessárias (entrevista, 18/06/2019)*”. Essa autoavaliação da professora Feliz fez o movimento de refletir sobre o trabalho pedagógico e o seu desejo em oportunizar aos sujeitos práticas de qualidades que os perceba na integralidade e respeitando suas especificidades.

Estamos falando de uma prática profissional que não está predefinida, mas que é construída cotidianamente no convívio com as crianças. Essa prática, pautada na compreensão da alteridade do ser criança, exige reflexão e avaliação das ações docentes. (TRISTÃO, 2015, p. 133)

É neste constante processo de reflexão que permite o professor qualificar e ressignificar suas práticas pedagógicas com esses sujeitos. Esse movimento de questionar-se e refletir propicia o aprofundamento dos conhecimentos epistemológicos da práxis, qualificando os aspectos de ensino e a aprendizagem.

5.2 AS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS ENTRE O CUIDAR E EDUCAR

Na própria construção da identidade das creches eram vistas sob a perspectiva assistencialistas, desta forma, durante muito tempo não havia necessidade de formação acadêmica para trabalhar com bebês (em algumas realidades brasileiras ainda podemos encontrar esses aspectos fortemente), essa visão constitui-se devido a concepção que os bebês eram seres incapazes e incompletos. Assim, para estar com eles bastava saber os cuidados básico, como por exemplo, trocar fralda, alimentar e nanar, práticas estas voltadas apenas ao assistencialismo.

Esse modo de compreender os bebês reflete muito no trabalho do professor, que se vê desvalorizado pelos familiares e sociedade, quando não raras vezes somos chamadas de tia, demonstrando um entendimento que o trabalho no berçário se constitui somente de cuidados e guarda. Assim sendo, é errôneo acreditar que o simples ato de trocar fralda está vinculado apenas aos aspectos de cuidado. Talvez esta concepção de olhar apenas para os aspectos do cuidado no berçário se construa devido ao fato desses sujeitos serem seres tão dependentes de nós adultos.

É primordial compreender que todas as relações construídas com os bebês e crianças bem pequenas estão permeadas por ações de cuidar e educar, sendo indissociáveis nas práticas pedagógicas. Contudo, alguns profissionais que atuam com esses sujeitos ainda encontram dificuldades em compreender esses aspectos e vê-los na sua integralidade. Isso fica evidente nas narrativas da professora Feliz quando expõe que:

*“Esses dias estava olhando meu caderno de planejamento. Misericórdia! Acho que essa palavra que define, misericórdia. Eu focava muito mais na questão do cuidado, mas por muito mais medo de como lidar com aquelas [crianças]. Do como entender aquelas crianças como um ser pensante, como um ser que está ali para aprendizagem como **um serzinho que é construtor de um conhecimento**. E eu focava muito mais na questão do cuidado, hoje percebo.” (Entrevista, grifo da autora 18/06/2019)*

Esses apontamentos nas narrativas marcam os processos de desconstruções que a professora Feliz vivenciou no seu percurso formativo de se constituir professora de bebês e crianças bem pequenas. No começo havia uma separação do que era da ordem do educar e do cuidar nas práticas corriqueiras, além disso, aponta sua insegurança e medo no trabalho com esses sujeitos.

Estas ocorrem em um processo natural, uma vez que era a primeira experiência após tanto tempo com crianças maiores, manifestando que *“Nessa fase do berçário que acaba justamente isso, a gente acaba podendo muitas coisas que poderiam ter ido além. Às vezes por medo de se machucar, às vezes por medo de se gripar [...] (Entrevista, 18/06/2019).”* Mas, esses receios a levaram num processo de autorreflexão, que podemos perceber quando coloca:

“por que eu parava para pensar as vezes, chegava em casa de noite com aquela exaustão, passava o dia inteiro cansada. Aí eu parava as vezes e me questionava, ‘mas, será que eu não estou sendo só uma babá de luxo?’. No começo principalmente, o que é que essa criança vai ter que aprender comigo? Mas não é o aprender comigo, é o aprender em todo aquele meio, naquele coletivo. E o ser professora de bebês faz esses questionamentos muito mais fortes dentro de ti. Será que estou só me preocupando com as fraldas? Estou só me preocupando com a higiene? Se ele está saindo daqui limpinho, está alimentado?” (entrevista, grifo da autora 18/06/2019)

As práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas vão se construindo nas sutilezas do cotidiano, por conta disso, os frutos desse trabalho irão aparecer ao longo do desenvolvimento das crianças e não necessariamente a curto prazo. Tristão em sua tese defende que essas sutilezas das ações fugazes do cotidiano estão imbuídas de significados e aprendizagens:

Uma profissão marcada pela sutileza, presente nas ações cotidianas que são aparentemente pouco significativas, mas que definem práticas comprometidas com uma educação voltada para o conformismo e a subalternidade ou para a humanização e emancipação. (2004, p.16)

Diante disso, percebe-se que esse movimento de analisar sua prática e refletir sobre ela evidencia que mesmo sem perceber, a professora Feliz já estava desconstruindo a ideia de “babá de luxo” apresentada anteriormente, visto que manifesta ao longo da sua prática uma preocupação em organizar os tempos e espaços de forma a enriquecer as experiências infantis das crianças.

A indissociabilidade entre cuidar e educar permeiam as práticas na Educação Infantil, sendo que em todas as interações estabelecidas é possível identificá-las. O simples ato de estar junto, acompanhando e respeitando cada processo estão intrínsecos nesses aspectos.

No dia 26 de setembro a professora realizou uma atividade com tinta para trabalhar a primavera. Com um pincel a professora pintava a mão das crianças, com calma, respeitando aquele processo, conforme pintava a mão das crianças ela ia pedindo ajuda das crianças para depois carimbar a folha. Mas, sempre dialogando com as crianças, falando sobre as cores, contando os

dedos e dizendo para elas o que estava acontecendo. Depois as crianças exploraram as tintas. (Diário de campo, 2018)

Ao presenciar a cena descrita no diário no primeiro momento percebi de forma negativa a ação da professora Feliz em pintar as mãos das crianças e conduzindo o trabalho a ser feito. Ao olhar novamente para ação descrita percebi o que estava por traz daquela atividade, a sensibilidade da professora Feliz, pois havia o cuidado em todo processo. Era um momento de escuta, no qual a professora se dispôs a estar com eles, experimentando e vivenciando cada detalhe, bem como, respeitando cada processo sem apressar seus movimentos e questionando-os sobre o que estava acontecendo.

Vimos assim, que o ato de cuidar não está somente ligado as questões de higiene das crianças, mas está entrelaçado na nossa intenção e interações com aquele grupo. Que ao vê-los como sujeitos imbuídos de histórias e de inúmeras capacidades, construímos uma prática pedagógica pensada a partir das especificidades e interesses dos pequenos considerando-os protagonistas da sua própria história.

5.3 UNIVERSO VISIVEL DOS BEBÊS

O caso misterioso da bolinha amassada!

As crianças e a professora estavam brincando de colocar bolinhas dentro da caixa de papelão e entrar dentro, bem como, jogar as bolinhas para cima. Porém algo inusitado ocorreu, alguma criança amassou a bolinha e a professora foi tentar descobrir quem havia feito aquilo.

A professora se abaixa na altura da criança e pergunta ao Theo:

- Foi o urso?

Theo pega o urso, mostra para professora sinalizando que tinha sido ele que tinha amassado a bolinha.

A professora olhou indignada para o urso disse:

- Foi o urso que esmagou? Vem cá seu urso

Theo leva o urso até ela.

A professora pega o urso e diz:

- Eu não estou acreditando seu urso que você esmagou a bola da prof enquanto isso Theo vai se afastando, nisso entra em cena Leonel e Joana observando o que estava acontecendo

- Seu urso! Por que você fez isso seu urso?

Então a professora balança o urso de um lado para outro, como se o urso balançasse a cabeça negando o ocorrido. A professora disse:

- Ele disse que não foi ele!

Então ela olha para o urso (balançando novamente o urso)

- Ele está dizendo que não foi ele

Theo continuava olhando para ela. A professora continua olhando para ele e diz:

- Quem foi?

Nisso vem o Leonel e pega o urso, Theo então, com a cabeça inclinada para baixo (disfarçando) se afasta um pouco. Olhando em direção a janela Theo responde baixinho:

- Theo

A professora olha para ele e diz:

- O Theo?

Joana sempre observando a cena. A professora então vira para o Theo com a bolinha nas mãos e diz:

- Theo, porque que você amassou a bolinha da prof? A bola bonita da prof

Então Theo se aproximou novamente da professora e apontou para a Joana, a professora vira para a Joana e diz:

- Foi a Joana?

Então Joana resmunga, demonstrando que não tinha sido ela. Então a professora começa olhando para a Joana, mas ao falar direciona seu olhar para o Theo dizendo:

- Mas não estou acreditando que foi a Joana que esmagou a bola da prof

Theo então disfarça e aponta o dedo para o Leonel que estava caminhando por perto, a professora então pergunta com uma expressão séria no rosto:

- O Leonel?

Então, Theo aponta para o Fernando que estava na porta, como se dissesse “olha lá!” na tentativa de fugir do ocorrido. Sinalizando que o Fernando estava fazendo algo errado.

O Auxiliar interrompe dizendo com um tom de voz tranquila:

- O que é que vocês estão fazendo? A professora continua dizendo

- O Fernando? Não foi o Fernando, o Fernando não estava aqui!

Theo então corre em direção a onde estava o colega

A professora então o chamou achando que ele estava fugindo da conversa:

- Theo, volte aqui!

O auxiliar ao ver o Fernando e o Pedro na porta, logo percebeu que ambos estavam retirando a tinta da porta, então disse:

- Pedro, não!

Mas, na verdade Theo queria mostrar que quem tinha amassado a bolinha tinha sido o Pedro. A professora pergunta novamente:

- O Pedro? Não foi o Pedro....

Então a cena é interrompida, pois o Pedro começou a gritar e a chorar porque não queria parar o que estava fazendo e a professora precisou acalmá-lo. (Arquivo pessoal da autora. Registro em vídeo, 28/11/2018)

Esse universo tão plural, complexo e marcado pelas minúcias de um cotidiano que encanta e surpreende quem se dispõem a acolher seus modos de compreender e se relacionar com o mundo. Diante da cena observada, é possível perceber o envolvimento e a paciência da professora Feliz ao questionar o Theo sobre o mistério da bolinha amassada, mas ao invés de simplesmente acusa-lo ou xinga-lo, inicia um diálogo sobre a ação utilizando o curso para desencadear o processo investigativo

Este processo investigativo questionador que a professora Feliz construiu, propiciou ao Theo criar suas próprias hipóteses, argumentos e soluções sobre o caso da bolinha amassada. Nesta experiência podemos identificar o quanto ela estava comprometida com aquele grupo, escutando e instigando cada passo da criança lhe possibilitando novos elementos.

A sutileza capturada pela professora Feliz do universo visível dos bebês demonstra seu posicionamento crítico em relação a cena vivenciada, compreendendo a importância de explorar os detalhes infantis a ressignificando suas práticas e olhares no que diz respeito aos bebês e crianças bem pequenas. Percebendo-os não como sujeitos passivos, mas os próprios atores sociais das práticas pedagógicas.

[...] Ao percebermos bebês atuando sobre algo, geralmente não nos damos conta ou não faz parte dos repertórios de observação olhar para as posturas e posições adotadas por eles, não vinculando que a escolha de determinada posição possa ter algum sentido em sua descoberta e na conquista da ação autônoma (FOCHI, p. 115, 2015)

Em diversas ocasiões por conta de rotinas aceleradas e engessadas vai se perdendo esse olhar mais sensível dos movimentos que os bebês e crianças bem pequenas realizam de acordo com suas determinadas escolhas e interesses. Assim, reconhecer esses sujeitos como protagonistas de suas próprias histórias, com direito de serem escutados e compreendidos em suas

potencialidades e capacidades de agir com criticidade e autonomia nos espaços coletivos.

Tendo em vista esses aspectos, a professora Feliz expõe que:

“Trabalhar com esses bebês assim é tornar eles personagens principais. É como eu disse eles não são unicamente produtores de uma fralda suja, eles são produtores de conhecimento, eles estão ali se construindo, não que eles sejam uma tabula rasa, não é isso. Eles se constroem, estão o tempo todo se desafiando, conhecendo, crescendo, compreendendo e é diferente dos maiores né”. (Entrevista, grifo da autora 18/06/2019)

A professora Feliz compreende a importância de oportunizar e organizar experiências que favoreçam a interação das crianças, sendo vistas como construtoras de conhecimento e produtoras de cultura. Esse olhar voltado para as capacidades evidencia uma educação voltada à emancipação, superando práticas esvaziadas de subordinação de seus corpos e homogeneizadoras de suas infâncias e saberes em relação ao mundo.

Desta maneira, as crianças em suas engenhosidades surpreendem aquelas rotinas e propostas que preveem a próxima ação, assim Batista (p.59 sem ano) afirma “a imprevisibilidade constituída na dinâmica do cotidiano plural, no qual se entrecruzam diferentes concepções de mundo carregadas de sentidos e significados construídos no contexto social e cultural do qual as crianças fazem parte.” Nessa imprevisibilidade que os sujeitos buscam caminhos e artifícios para ressignificar as práticas.

Como aponta a professora Feliz, que ao propor e planejar a atividade da goleira, predeterminou como as crianças iriam interagir, no entanto, aquele objeto transformou-se em tantas coisas, dando um novo significado as experiências infantis.

“A princípio a goleira era para chutar ao gol, só que ela virou tanto outra coisa, que às vezes não é o que a gente né... deixar eles também explorar melhor e eu acho que os berçários são muito mais isso, é essa exploração deles.” (entrevista, 18/06/2019)

Os bebês e crianças bem pequenas são por natureza bastante inventivos e curiosos, sendo que em diversas vezes surpreendem-nos nas suas descobertas e interações com as práticas, nas quais ressignificam e vão para além do esperado e desejado por nós professoras. Desta forma, é fundamental que o professor possibilite experiências que sejam desafiadoras e

instigantes concebendo espaços que deem liberdade aos processos de autonomia e criações infantis.

No cotidiano da creche, existe uma riqueza de ações que não são validadas como aprendizagens culturais. O bebê é muito ágil e inventivo; é poderoso em sua capacidade básica de se auto-organizar, autogerir, autoadministrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 87-88).

Esses pequenos detalhes passam despercebidos no cotidiano, visto que ainda evidenciam práticas de excessivo controle e rotinas que engolem os sujeitos. Quantas sutilezas são deixadas na invisibilidade do olhar? Quantas ações inesperadas das crianças são esquecidas? Para cumprir os horários da rotina, hora de comer, hora pra dormir, hora para tudo. Ressalto que a rotina é essencial, mas porque não podemos atrasar um pouquinho esses momentos? (ROTTA; BRIDI; FILHO, 2018, P.303) afirmam que “o corpo infantil vai sendo entrelaçado pelas escolhas adultas que determinam o ritmo e intensidade para cada uma das suas atitudes”, sendo assim, as crianças pequenas não devem ter um tempo estipulado pelo adulto para explorar, uma vez que o tempo dela é diferente do nosso.

Ao adentrar a este universo a professora precisa abrir mão de preconceitos estabelecidos e, começar a enxergar os bebês e crianças bem pequenas como sujeitos de infinitas possibilidades. Para isso, faz-se necessário desacelerar o ritmo da vida adulta e prestar atenção aos detalhes, escutar as vozes e guiar o olhar nas expressões do corpo. A partir disso, poderemos aprender de fato sobre este universo peculiar que é a vida secreta dos bebês e crianças bem pequenas.

6 PONTUANDO ALGUMAS REFLEXÕES

O processo identitário da Educação Infantil, principalmente das creches, fundamentou-se nos pilares da guarda, assistencialismo e subordinação, além de ser vista pelo Estado como um favor a população de baixa renda. Assim, no percorrer da história, a Educação Infantil é considerada primeira etapa da Educação Básica, na qual os sujeitos que coabitam esses espaços coletivos vão ganhando reconhecimento e visibilidade e percebendo-os como atores sociais e personagens central das práticas pedagógicas.

Visto que, as políticas públicas, nos documentos legais e legislações compreendem que as crianças são sujeitos históricos e de direitos devendo ser consideradas o centro dos planejamentos (DCNEI, 2009). Assim, ao longo dos estudos relacionados aos principais documentos e políticas públicas a partir da década de 90, percebe-se que embora haja um discurso de valorização da criança e da infância como um ser social, os bebês ainda são invisibilizados. Isso reforça um entendimento que apenas as crianças maiores tem vozes, por verbalizar seus interesses e necessidades de forma mais clara. Desta maneira, as especificidades dos bebês continuam a margem das discussões.

No entanto, esses elementos ficam evidentes nas práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas na instituição observada, uma vez que esses entendimentos não eram contemplados. O trabalho desenvolvido com bebês e crianças bem pequenas não é algo palpável que gera resultados imediatos. Sendo que esses elementos causavam inseguranças na professora que constantemente questionava-se sobre seu papel com aqueles sujeitos, não percebendo-se como professora de berçário. Porém, ao retirar as vendas dos olhos fechados, engessados pela escuridão, foi-se (re)construindo e compreendendo que aqueles sujeitos tão pequenos possuem potência nas suas construções de conhecimentos e capazes de infinitas capacidades.

Desta forma, trabalhar com bebês e crianças bem pequenas causavam inseguranças, sendo que, destes receios construiu-se práticas pautadas em aspectos assistências e de guarda. Contudo, neste caminho foi-se encantando e descobrindo que no berçário existe uma conexão muito maior do que apenas preocupar-se com fraldas, mas de perceber que os bebês e crianças bem pequenas são tão potentes nas suas relações e ações com o meio. Essa

percepção da professora foi dada ao processo de ação-reflexão-ação durante sua trajetória no berçário.

Esse processo de ação-reflexão-ação fez com que aos poucos transformasse sua concepção, qualificando as prática e interações com esses sujeitos, assim, de acordo com Freire (1993, p. 82) “as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente.” Quando o professor assume essa postura crítica torna-se um incansável pesquisador dos “porquês” de suas próprias práticas, construindo espaços permanente de reflexão sobre o vivenciado na creche.

A docência com bebês e crianças bem pequenas requer do professor certo desprendimento de práticas pedagógicas formatadas, sendo necessário deixar de lado nossas suposições sobre as ações e construções. Ao observar e escutar cada gesto e expressão são elementos que trazem à tona o protagonismo infantil aliados a práticas pedagógicas focadas na sutileza, paciência e carinho.

Para finalizar, é necessário acolher as minúcias e sutilezas do universo dos bebês e partir delas construir práticas pedagógicas que coloquem em evidencia os saberes e especificidades desses sujeitos, deixando emergir seu protagonismo. Superar rotinas que engessam suas ações e as menosprezem como se fossem aspectos banais e conseqüentemente menos importantes para serem evidenciadas e validades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996

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

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: qual currículo para bebês e crianças bem pequenas?** Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20em%20creche%20%20Salto%20para%20o%20futuro.PDF>> Acesso em: 12 de jul de 2019.

CASTELLI, Carolina Machado; MOTA, Maria Renata Alonso. **A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/19804512.2013n28p46>> Acesso em: 10 de jun. 2018.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FOLETTTO, Andrielli leal. **Educação Infantil conveniada**: “uma terra com muitos donos”. 2019. p. 69. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo. **Professora, sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, Adrienne Ogêda; BARBOSA, Silvia Néli. **Cuidado e cultura propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos**. In: KRAMER, Sonia, NUNES, Maria Fernanda, CARVALHO, Maria Cristina. Educação Infantil: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013. p. 243-258.

HOFLING, Eloisa. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

KRAMER, Sonia, NUNES, Maria Fernanda, CARVALHO, Maria Cristina. **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas : Papirus, 2013.

KUHLMANN, Junior Moysés. **Infâncias e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.); TRISTÃO, Fernanda C. Dias. et al. **Criança pede respeito**: Ação educativa na creche e na pré-escola. – 2.ed. – Porto Alegre: mediação, 2015.

MINAYO, Maria. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OTRIZ, Cisele; CARVALHO; Maria T.V. **Interações**: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

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

_____. Zilma de Moraes Oliveira. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?** Belo Horizonte, 2010.

_____. Zilma de Moraes Oliveira. **Creche: crianças, faz de conta & cia** [et al.] - Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de; MARANHÃO, Damires; ABBUD, Ieda. Et AL. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

O COMEÇO da Vida. Direção: Estela Renner. Intérpretes: Alison Gopnik, Andrew Meltzoff, Charles A., Gisele Bundchen, Jack Shonkoff, James Heckman, Nelson III, Raffi Cavoukian, Vera Laconelli. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2016. (97 min.)

PERONI, Vera. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012

RIBEIRO, Maria Cecília da Luz; RUFINO, Regina Maria. **Santa Maria: sua geografia, sua gente**. Edição Renovada. Santa Maria: [s. n], 2013.

ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiana Romano de Souza. **Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010

TRISTÃO, Fernanda C. Dias. **Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza**. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360>> Acesso em: 10 de jun. 2019.

TRISTÃO, Fernanda C. Dias. **“Você viu que ele já está ficando de gatinho?”** Professoras de creche e desenvolvimento infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.); TRISTÃO, Fernanda C. Dias. et al. Criança pede respeito: Ação educativa na creche e na pré-escola. – 2.ed. – Porto Alegre: mediação, 2015.

TRISTÃO, Fernanda C. Dias. **A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês**. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.); TRISTÃO, Fernanda C. Dias. et al. Criança pede respeito: Ação educativa na creche e na pré-escola. – 2.ed. – Porto Alegre: mediação, 2015.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - TCE. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul 2016-2017**. Disponível

em:<https://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/publicacoes/estudos/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2016_2017> Acesso em: 23 de nov de 2018.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele. **A gestão da Educação Infantil para a crianças de zero a três anos no município de Santa Maria-RS.** 2014. p.124. Monografia (Especialização em Gestão Educacional)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro da entrevista semiestruturada

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Roteiro para entrevista semiestruturada

“os bebês sujeitos de direitos: retratados nas práticas pedagógicas”

Formação:

Idade:

Qual sua formação inicial:

Realizou formação continuada:

- Que elementos considerava importante na elaboração do planejamento?
- Como você descreveria sua prática pedagógica com bebês?
- Quais entendimentos tens sobre o ser professora de bebês? E quais as diferenças entre trabalho com bebês e as crianças maiores?
- Como você vê a criança do berçário?
- De que forma articulou os saberes dos bebês nas práticas pedagógicas?
- Como você compreende o trabalho com bebês? Quais elementos considera de relevância para desenvolvimento deles?
- Como você enxergava o trabalho pedagógico com bebês antes e após passar por essa experiência?