

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dircelene de Siqueira Velozo

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO NO CONTEXTO DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS**

Santa Maria, RS
2023

Dircelene de Siqueira Velozo

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA COM BEBÊS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS

2023

Velozo, Dircelene de Siqueira
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES DA GESTÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA COM BEBÊS / Dircelene de Siqueira Veloza.-
2023.

137 p.; 30 cm

Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Política Pública-BNCC 2. Currículo 3. Práticas
Pedagógicas 4. Bebês I. Sarturi, Rosane Carneiro II.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, DIRCELENE DE SIQUEIRA VELOZO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Dircelene de Siqueira Velozo

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA COM BEBÊS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Educação.**

Aprovado (a) em 29 de março de 2023:

**Rosane Carneiro Sarturi, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Taciana Camara Segat, Dra. (UFSM)

Daiane Lanes de Souza, Dra. (PMSM)

**Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)
(suplente)**

Santa Maria, RS
2023

1



¹ Foto da autora, quando bebê, pertencente ao seu arquivo pessoal.

As cem linguagens da criança

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos

cem pensamentos

cem modos de pensar de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar de maravilhar e de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem

cem linguagens (e depois cem, cem, cem)

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e de não falar

de compreender sem alegrias

de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe

e de cem roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho

a realidade e a fantasia a ciência e a imaginação

o céu e a terra a razão e o sonho

são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim:

que as cem não existem.

A criança diz:

Ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi²

² Loris Malaguzzi (1999), professor italiano que criou a abordagem educativa mais tarde nomeada como "abordagem Reggio Emilia", nome homônimo à cidade onde foi concebida.

RESUMO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GESTÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS

AUTORA: Dircelene de Siqueira Velozo

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Rosane Carneiro Sarturi

Esta dissertação de Mestrado em Educação tem por objetivo geral compreender como os professores de Educação Infantil, de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, criada a partir do programa PROINFÂNCIA, organizam sua prática pedagógica, considerando o lugar dos bebês, assim como, os espaços e as possibilidades direcionadas para a turma de Berçário da escola. A metodologia adota uma abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, por estudar aspectos característicos do objeto de pesquisa. A coleta de dados foi realizada a partir da observação participante e entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada pela análise de conteúdo, quando foram categorizadas as informações e narrativas dos professores de Educação Infantil, sujeitos de pesquisa. Para contextualização da pesquisa foram utilizados documentos legais que orientam as políticas públicas e educacionais como: A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), e o Documento Orientador Curricular do território de Santa Maria (SANTA MARIA, 2019). Os estudos que sustentam esta pesquisa estão baseados em reflexões de aportes teóricos de autores como Barbosa (2006, 2010), Horn (2004), Fochi (2013, 2015), Gobatto (2011), Oliveira (2019), Rinaldi (2012). Entende-se que embora haja uma desinformação sobre as políticas públicas atuais direcionadas à etapa da Educação Infantil, a compreensão sobre como os bebês aprendem está relacionada às proposições legais. Observou-se que a prática pedagógica com bebês, por parte de algumas professoras ainda está carregada de ações que priorizam o cuidar, a partir da preocupação baseada nos cuidados de higiene e alimentação, enquanto outras priorizam o educar, baseadas em ações que partem dos interesses e curiosidades dos bebês, que respeitem o ritmo de cada um, e despertem suas potencialidades.

Palavras-chave: Política Pública-BNCC. Currículo. Práticas Pedagógicas. Bebês.

ABSTRACT

PUBLIC POLICIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF PRACTICE

AUTHOR: Dircelene de Siqueira Velozo
ADVISOR: Prof^a Dr^a Rosane Carneiro Sarturi

This Master's thesis in Education has the general objective of understanding how the teachers of Early Childhood Education, from a municipal public school of Early Childhood Education in the municipality of Santa Maria, created from the PROINFÂNCIA program, organize their pedagogical practice, considering the place of babies, as well as the spaces and possibilities directed to the school's Nursery class. The methodology adopts a qualitative approach, of the Case Study type, for studying characteristic aspects of the research object. Data collection was carried out through participant observation and semi-structured interviews. Data analysis was performed using content analysis, when the information and narratives of Early Childhood Education teachers, research subjects, were categorized. To contextualize the research, legal documents that guide public and educational policies were used, such as: The National Common Curricular Base (BRASIL, 2017a), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (BRASIL, 2010), and the Curricular Guiding Document of the territory of Santa Maria (SANTA MARIA, 2019). The studies that support this research are based on reflections on the theoretical contributions of authors such as Barbosa (2006, 2010), Horn (2004), Fochi (2013, 2015), Gobatto (2011), Oliveira (2019), Rinaldi (2012). It is understood that although there is lack of information about current public policies directed to the Early Childhood Education stage, the understanding of how babies learn is related to legal propositions. It was observed that the pedagogical practice with babies, on the part of some teachers, is still loaded with actions that prioritize care, based on concerns based on hygiene and food care, while others prioritize education, based on actions that depart from the interests and curiosities of babies, that respect the rhythm of each one, and awaken their potential.

Keywords: Public Policy-BNCC. Curriculum. Pedagogical practices. Babies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Síntese do Percurso Metodológico	37
Figura 2	Triangulação entre os dados dos documentos oficiais e as entrevistas	39
Figura 3	Fundamentação legal do Projeto Político Pedagógico de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria	44
Figura 4	Organograma de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria	46
Figura 5	Espaço físico da escola para repouso (soninho)	48
Figura 6	Espaço físico da escola para higiene.....	49
Figura 7	Espaço físico da EMEI para ações pedagógicas da turma do Berçário.....	49
Figura 8	Espaço físico da EMEI para ações pedagógicas da turma do Maternal I	49
Figura 9	Espaço físico da EMEI para ações pedagógicas da turma do Maternal II	50
Figura 10	Espaço físico da EMEI para ações pedagógicas da turma da Pré Escola A e Pré Escola B	50
Figura 11	Entrada da de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria	52
Figura 12	Parte do pátio da de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Descritores utilizados na pesquisa e resultados encontrados.....	24
Quadro 2	Compilação dos dados das teses.....	25
Quadro 3	Compilação dos dados encontrados em dissertações	26
Quadro 4	Síntese das pesquisas selecionadas	30
Quadro 5	Descrição dos Sujeitos de Pesquisa	35
Quadro 6	Indicadores de categorias e subcategorias.....	36
Quadro 7	Relação de criança/adulto e criança/professor	41
Quadro 8	Relação de criança/adulto e criança/professor conforme dados da escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria onde foi realizada a pesquisa	42
Quadro 9	Redução do número de crianças em casos de inclusão	42
Quadro 10	Síntese dos movimentos sociais	76

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS E MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA.....	11
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	23
2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS	24
2.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	33
2.3 APRESENTAÇÃO DO ESPAÇO	40
3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
3.1 HISTÓRIA, QUANTA HISTÓRIA... ..	56
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: DEFINIÇÕES.....	59
3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FINALIDADES E PROPÓSITOS	62
4 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	65
4. 1 CURRÍCULO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	66
4.2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO DO BERÇÁRIO.....	78
5 OS BEBÊS NA ESCOLA: ENTRE ESCUTAS E DIÁLOGOS	86
5. 1 A SALA REFERÊNCIA DOS BEBÊS.....	87
5. 2 QUE SABERES CONSTITUEM O PROFESSOR DO BERÇÁRIO?.....	94
5. 3 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS.	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA	108
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	121
ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	123
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA.....	125
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA.....	127
APÊNDICE C – ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS	129
APÊNDICE D – ENTREVISTAS COM A DIRETORA E COORDENADORA.....	134

1 APRESENTAÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS E MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA

*Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
Loris Malaguzzi (1999)*

Nesta pesquisa apresento³ um pouco de minha trajetória profissional, um tempo de sonhos, de experiências e de descobertas, assim como de inquietações e motivações para construir este estudo. O poema de Loris Malaguzzi (1999), na epígrafe, reflete minha inquietude em minha caminhada, pois apresenta o sonho de saciar curiosidades e anseios quanto às crianças, mais especificamente aos bebês, e às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Educação Infantil a esse público.

A etapa da Educação Infantil (EI) é um momento de muitas descobertas e precisa ser vivenciada a partir da multiplicidade de experiências, nas quais arte, movimento, pensamento e expressão se façam presentes para que, por meio das diferentes linguagens da criança, que por natureza é ativa e interativa, possibilitem aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de suas potencialidades. À professora de Educação Infantil, cabe a responsabilidade de desenvolver a fascinante tarefa de construir um espaço que favoreça vivências e experiências significativas para essas crianças. A partir dessa concepção e do ingresso no curso de pós-graduação em Docência na Educação Infantil, passei a me questionar sobre as práticas pedagógicas oferecidas nas escolas de Educação Infantil, em especial em turmas de berçário. No entanto, para que se compreenda como cheguei a estes questionamentos, faz-se necessário um breve relato de minha trajetória.

Inicialmente, confesso que não era um sonho de infância ser professora. Essa possibilidade surgiu de maneira informal, em conversa com colegas de trabalho, em um escritório de advocacia no qual eu trabalhava. Segundo esses colegas, eu reunia características, como a calma e a paciência, o que os levou a acreditar que eu poderia realizar um bom trabalho com crianças. Nessa ocasião, foi sugerido o curso de Pedagogia e essa ideia surpreendeu-me, pois até aquele momento, não havia pensado nessa possibilidade, principalmente referindo-se ao trabalho com crianças

³ Neste momento, com o objetivo de apresentar minha motivação para realizar esta pesquisa, recorro a primeira pessoa do singular para relatar minhas percepções e experiências em relação à Educação Infantil.

pequenas. Aos poucos, novas conversas despertaram o meu interesse em descobrir o que era ser uma professora de crianças pequenas, isto é, uma pedagoga que atua na área de Educação Infantil. À medida que a dimensão desse significado foi compreendida, identifiquei-me com a ideia de realizar um trabalho com crianças tão pequenas. A partir desse momento, essa era minha única certeza e eu entendia que, para atuar na Educação Infantil, era preciso preparação, estudo e muita dedicação. Para familiarizar-me com essa ideia e concretizar essa certeza, em 1991 ingressei no antigo curso Normal, na escola Sant'Anna, paralelamente, à graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria, RS (UFSM).

O curso Normal foi decisivo para que eu descobrisse o quanto era mágico ser professora de crianças, pois desde os primeiros meses, tive contato com a prática docente e, pouco a pouco, encantei-me com o universo infantil, ao descobrir que nele nenhum dia é igual ao outro. Embora possam ser realizadas as mesmas práticas, o olhar da professora e o da criança são distintos; são descobertos novos interesses e são realizadas novas descobertas, haja vista que há um mundo a desvendar. Ainda assim, dúvidas e incertezas persistiam, pois nesse curso o contato era com crianças maiores. Durante esse curso, à medida que me envolvia com a prática docente, aumentava meu interesse em realizar um trabalho mais estimulante e lúdico com as crianças.

Com o propósito de obter maior contato com a prática pedagógica na Educação Infantil, iniciei o trabalho com crianças menores em creches da rede privada, como estagiária. A prática pedagógica realizada de forma lúdica, nesse momento parecia não ser reconhecida e, muitas vezes, era vista com menor importância, pois não recebia grande reconhecimento das famílias dos bebês e das famílias das crianças da comunidade escolar. Na época, a Educação Infantil era concebida sob a ótica assistencialista, uma vez que o objetivo era cuidar e alimentar adequadamente os bebês e as crianças.

No entanto, os primeiros semestres na UFSM foram acompanhados por muitas dúvidas e incertezas, uma vez que era um ambiente totalmente novo para mim. Ao longo da caminhada, foi possível perceber muitas mudanças que mostravam a necessidade de seriedade e de comprometimento para o desenvolvimento consciente de um profissional crítico e responsável no desempenho da tarefa de ser professora de Educação Infantil. Essas mudanças possibilitaram pensar e repensar o trabalho realizado com as crianças, na busca por uma prática que proporcione o desenvolvimento integral destas.

No decorrer dessa caminhada foi possível perceber as mudanças que a etapa da Educação Infantil tem passado desde o seu surgimento. Para tanto, se faz necessário entender como chegamos ao atual contexto da Educação Infantil e qual o caminho percorrido.

Tais mudanças se referem a fatores políticos, econômicos e sociais, que influenciam diretamente no sistema educacional e, principalmente, à legislação vigente, visto que no ano de 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que é considerado o principal instrumento normativo sobre os direitos da criança e do adolescente no Brasil. A partir do ECA, foram incorporados avanços preconizados na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas e foram apontados caminhos para se concretizar o Art. 227 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), que determinou direitos e garantias fundamentais a crianças e adolescentes.

Em seu Art. 54, o ECA (BRASIL, 1990) estabelece como dever do estado a garantia de educação às crianças de zero a seis anos. Contudo foi em 1996, com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que a estrutura da Educação Básica foi reformulada e a EI passou a ter maior visibilidade, visto que sua finalidade e seus objetivos foram repensados.

A partir da LDB (BRASIL, 1996), a educação para crianças pequenas passou a integrar um nível específico da educação brasileira, a Educação Infantil, que juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio passam a compreender a Educação Básica. Segundo o Art. 29 da LDB:

[...] a Educação Infantil, passa a ser a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Na LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), foram conservadas as denominações *Creche*, para o atendimento às crianças de zero a três anos, e *Pré-escola* para o atendimento às crianças de quatro a seis anos. Nesse momento, esses espaços não eram considerados obrigatórios e buscavam promover o desenvolvimento integral da criança. Diante do compromisso assumido legalmente com a educação das crianças pequenas, de modo especial com os bebês, a política educacional tem implicações na estrutura, nos espaços, no tempo e na qualidade das ações propostas, com o intuito de oportunizar o desenvolvimento físico,

psicológico, social, cognitivo e afetivo das crianças.

Cabe aqui apontar que a formação de professoras e professores acontece, conforme determina o Art. 62 da LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) em seu Parágrafo primeiro: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Ainda conforme a LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a formação de professoras e professores que atuarão na Educação Básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, oferecidas em universidades e institutos superiores de educação, e será reconhecida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 2017b) No Brasil e no mundo, a formação de professoras e professores tem sido motivo de debates, pois passa por profundas reformulações. Os estudos de Gatti e Barreto (GATTI, BARRETO, 2009, p. 8), destacam que: “o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública, para com os milhões de estudantes”. Assim, a formação de professoras e professores, quando compreendida sob uma perspectiva histórica, permite entender os desdobramentos dessa formação a longo prazo, em especial no Brasil.

Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2005) evidencia a necessidade de repensar a formação docente no Brasil, com o intuito de que esta, atenda as singularidades da sociedade, visto que o autor considera o magistério um setor essencial para a sociedade contemporânea.

Segundo José Pacheco (2008), um dos idealizadores da Escola da Ponte, em Porto, Portugal: “A forma como o educador aprende é a forma como o educador ensina”. Deste modo, este autor vê a formação de professores como um ponto chave para a escola brasileira, pois acredita que para transformar a educação é preciso uma “reelaboração dessa cultura profissional”.

Nesse sentido, a formação de professores e professoras para atuar na Educação Infantil, transcende a função assistencialista, de guarda ou preparatória para o Ensino Fundamental, e passa a ser compreendida como uma etapa de ensino comprometida com a educação e o cuidado de crianças pequenas, tanto na creche quanto na pré-escola.

Nesse viés, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010) instituem diretrizes curriculares a serem observadas na organização, no desenvolvimento e na avaliação de propostas pedagógicas desenvolvidas nas turmas de Educação Infantil. Propõem um conjunto de princípios que buscam orientar o trabalho nessa etapa da educação e estabelecem que as propostas pedagógicas precisam respeitar princípios éticos, políticos e estéticos. Assim, as propostas pedagógicas precisam reconhecer a identidade da criança e da família, bem como os profissionais da instituição e a própria instituição, promovendo práticas que integram educação e cuidado. As práticas, por sua vez, precisam ainda integrar as diversas áreas do conhecimento e da vida, por meio de ações intencionais e estruturadas e, ao mesmo tempo, espontâneas e livres.

No ano de 2011, ao ingressar no magistério público municipal, iniciei, efetivamente, o trabalho como pedagoga, professora na etapa da Educação Infantil. Meu primeiro contato foi com 18 crianças ativas e ávidas por novas descobertas, na faixa etária de três a quatro anos de idade, de uma turma de Maternal II. Inicialmente meu trabalho foi pautado em minhas observações e percepções sobre como ser professora de crianças tão pequenas: o que fazer, como fazer, como despertar o interesse das crianças para as ações propostas e, ainda, quais eram os interesses e curiosidades das crianças; e aos poucos percebi que a forma de atuação não correspondia aos interesses e curiosidades das crianças, como também não ia ao encontro do que eu acreditava ser significativo para elas. A partir dessas constatações e tendo em vista que toda a prática precisa ser fundamentada, repensei minha prática pedagógica e busquei maneiras de mudá-la a fim de tornar o convívio diário com esse grupo de crianças mais estimulante, mais instigante e, conseqüentemente, significativo para as crianças.

Nesse momento, surgiram questionamentos sobre os mais variados aspectos, quais sejam: como tornar o dia a dia dessas crianças interessantes, prazerosos, visto que elas passavam em torno de oito horas na escola? Como oportunizar maior interação entre as crianças? Como possibilitar que as crianças vivenciem momentos de alegria e descontração, por meio de práticas pedagógicas que respeitem os interesses, as curiosidades e o ritmo das crianças? Essa situação despertou meu interesse em conhecer como era realizado o trabalho com bebês e crianças pequenas.

As relações entre o cuidar e o educar na Educação Infantil são complementares, pois, ao educar estamos cuidando e ao cuidar, estamos educando,

uma vez que, ao realizarmos atividades de proteção e apoio à criança como alimentar, limpar, trocar (o que entendemos, em linhas gerais, por cuidar), estamos também realizando um ato educativo, pois entendemos cuidar em união com o educar e por sua vez, educar envolve o cuidar.

Entende-se que cuidar e educar têm de propor uma ação conjunta, uma prática pedagógica consciente, através de uma visão ampla do desenvolvimento das crianças e dos bebês, respeitando a diversidade e a realidade de cada uma. O cuidado e a educação das crianças pequenas foram considerados por muito tempo, responsabilidade somente das famílias, especificamente da mãe. Esse olhar era percebido também, em instituições de atendimento à infância, que eram tidas como uma extensão da própria casa das crianças. Nesse sentido o cuidado era restrito ao bem-estar físico e higiene da criança.

Atualmente a responsabilidade sobre o cuidado e a educação de bebês e crianças é vista como uma ação compartilhada entre família e escola, sociedade e poder público. Como esclarece a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a):

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar –especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017a, p. 36).

À vista disso, entende-se que as ações de cuidar e educar são marcadas por relações afetuosas e interativas, e que é na valorização das vivências de bebês e crianças, na aproximação entre o contexto familiar e pedagógico, que bebês e crianças sentem-se acolhidos e protegidos também no ambiente escolar. Nesta perspectiva, o cuidar e o educar, deverão nortear a ação pedagógica, buscando oportunizar vivências, experiências e aprendizagens, que valorizam as características e necessidades peculiares da infância. Assim, as ações pedagógicas têm de serem organizadas de modo a considerar os aspectos motor, cognitivo, sensorial, social e afetivo através de ações que envolvam o cuidar e o educar.

A princípio busquei pesquisar práticas pedagógicas que viessem ao encontro do interesse das crianças. Nesse momento, no Brasil, a bibliografia existente sobre o caráter educativo da Educação Infantil era pequena, e o olhar assistencialista, principalmente, quando se refere a crianças menores, ainda estava muito presente. Paralelo a isso, a bibliografia e o material encontrados para o trabalho como educadora infantil, na grande maioria, eram direcionados para a Pré-Escola, com vistas à escolarização e, em alguns casos, à alfabetização, por meio do ensino de letras e números, o que tornava minha busca cada vez mais angustiante. Em relação a essa situação, conforme as DCNEIs (BRASIL, 2010):

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18)

Sob esse olhar, é fundamental que, na Educação Infantil, a criança seja vista como centro do planejamento, que sejam consideradas suas experiências, para que a partir disso, sejam disponibilizadas propostas de ações que possibilitem a fala e que sejam ativas e espontâneas no trabalho com as diferentes linguagens.

Nessa busca por mais conhecimento e fundamentação teórica para sustentar o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorizasse os interesses e as curiosidades das crianças, em um espaço não somente confortável, mas também estimulante, provocante e convidativo, busquei ingressar em um Curso de Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil, ofertado pela UFSM. Esse Curso teve início no segundo semestre de 2014, no qual encontrei um grupo de profissionais que também estava à procura de respostas para inquietações similares as minhas e, assim como eu, estava disposto a rever e fundamentar suas práticas pedagógicas.

O primeiro semestre foi desafiador, pois tínhamos a impressão de que até aquele momento o trabalho que estávamos realizando não contemplava o que era proposto pelas DCNEIs (BRASIL, 2010). Posteriormente, por meio de leituras e debates, foi possível perceber que não estávamos tão longe da nova proposta apresentada pela Lei. Assim, em uma disciplina do terceiro semestre desse Curso, as respostas para minhas inquietações, começaram a tomar forma, pois, além de apresentar diferentes possibilidades de atuação, em conformidade com a etapa, essa disciplina propôs a elaboração de uma prática pedagógica diferenciada. Por

sugestão da professora da disciplina e a partir de uma história simples, em que as crianças pudessem participar da narrativa, mesmo sem conhecê-la, optei por elaborar um guarda-chuva contador de histórias, como proposta de um momento de contação de histórias em uma turma de Maternal II, formada por 16 crianças entre três e quatro anos de idade, da escola da rede pública municipal em que eu trabalhava na época.

Para realizar essa atividade, foi escolhida a história: “Era uma vez um gato xadrez”, de Bia Villela (2006) e, à medida que a história era contada, a maioria das crianças demonstrava interesse em participar e, algumas vezes, acompanhavam a rima da narrativa. Isso deve-se ao fato de que o móbil de gatos, confeccionado em feltro, com cores e tamanhos diferentes, representava os personagens que eram pendurados em um guarda-chuva, também colorido, de modo a chamar a atenção das crianças. Além disso, para cada personagem foi recitada uma pequena estrofe que contava o que lhe acontecia, o que sempre era relacionado com a cor do gato.

Após a realização dessa atividade, foi possível perceber o interesse das crianças não só pela história contada, mas também em conhecer outras histórias que pudessem ser contadas com o guarda-chuva contador de histórias. A partir dessa prática pedagógica, outras foram elaboradas e da mesma maneira percebeu-se o interesse das crianças em participar. Desse modo, é possível compreender a importância de considerar a necessidade de a criança se desenvolver em um ambiente educativo instigante, com propostas de brincadeiras e de brinquedos. Para isso, é preciso considerar o planejamento de ações intencionais, considerando o espaço físico, o ritmo da criança, a interação entre as crianças, pois:

[...] um ambiente educativo para crianças de creches deve respeitar a pedagogia das relações, de bebês e crianças pequenas que adquirem experiências ricas em um mundo de afetos, de relações positivas e desafiadoras, de fantasias e encantamentos. Contatos entre crianças da mesma idade, de idades diferentes, de crianças e adultos, da creche com as famílias e membros da comunidade, fazem parte desse mundo de relações. (BRASIL, 2010, p. 11)

Os brinquedos e as brincadeiras precisam fazer parte do ambiente educativo para crianças (BRASIL, 2010), fazem parte de sua rotina diária, uma vez que é por meio destes que esse público descobre o novo em momentos de interação que oportunizam construir o mundo das relações. Nesse sentido, ao brincar, as crianças (re) criam o mundo à sua volta e o professor, por sua vez, precisa oportunizar práticas pedagógicas que possibilitem às crianças descobrir e experienciar seus

limites, suas potencialidades e sua autonomia, já que, nas brincadeiras, as crianças podem vivenciar as diferentes situações que lhes são apresentadas e fazer escolhas que lhes possibilitam construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a desenvolver autoconhecimento. Aliado a isso, é preciso pensar que além do interesse e das curiosidades das crianças, essas práticas pedagógicas demandam, também, suporte do adulto ao realizar observações, registro e planejamento das práticas a serem desenvolvidas.

Com base nessas reflexões, é possível destacar o papel fundamental do professor de Educação Infantil como organizador do espaço e do tempo por meio de práticas pedagógicas que possibilitem às crianças expressarem sua imaginação, seus sentimentos, seus interesses e suas curiosidades. Sendo assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, precisam promover o desenvolvimento integral das crianças, promovendo interações a partir das brincadeiras, respeitando seu ritmo, suas necessidades e suas potencialidades.

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, realizado pela UFSM, também contribuiu para acalmar minhas inquietações. No entanto, trouxe novos questionamentos, assim como despertou meu interesse em relação ao trabalho com outros níveis da Educação Infantil. Durante os encontros do Curso, eram socializadas as experiências com as práticas pedagógicas elaboradas e oportunizadas às crianças nas escolas em que atuávamos. Esses momentos de socialização contribuíram para despertar novos interesses, pois a turma era composta por professoras de diferentes níveis da etapa da Educação Infantil.

Como consequência, passei a ver a possibilidade de práticas pedagógicas em diferentes espaços, em diferentes momentos, para os diferentes níveis da Educação Infantil. No entanto, o nível do Berçário já há algum tempo despertava meu interesse. Inicialmente, meu interesse foi despertado pelo relato de colegas que atuavam em turmas desse nível e, aos poucos, me aproximei da turma de Berçário da escola em que eu atuava. A princípio comecei a observar os momentos em que a turma do Berçário participava de práticas no pátio da escola junto com outras turmas. Eram momentos de interação em que participavam crianças de níveis diferentes, idades diferentes. Nesses momentos, era possível perceber que as crianças, instintivamente, conseguiam criar brincadeiras em que todos que estavam no pátio pudessem participar; era possível notar como acontecia a interação entre as crianças e, além disso, era possível notar como os bebês participavam das brincadeiras. Pouco a pouco aproximei-me da professora da turma do berçário e

comecei a me encantar com os bebês e, principalmente, a perceber o potencial que eles possuem.

No ano seguinte, ao apresentar-me em outra escola, ofereceram-me uma turma de Berçário. Nesse momento passei por um misto de sensações, pois ao mesmo tempo em que me preocupava a responsabilidade em assumir uma turma de bebês, via a possibilidade de colocar em prática tudo o que já tinha estudado e observado sobre as práticas pedagógicas que podem ser realizadas com os bebês. Nessa proposta, vi também a oportunidade de conhecer mais detalhadamente esse *mundo encantado dos bebês* e o potencial que eles possuem.

Em razão dessa proposta, no período que antecedeu o início do ano letivo nas escolas, pesquisei sobre os bebês e suas potencialidades, assim como sobre práticas pedagógicas que pudessem ser desenvolvidas com eles. Porém, não havia muito material disponível sobre o trabalho com bebês na época, e o pouco material disponível era direcionado para o cuidado com os bebês.

Nesse sentido, surgem dúvidas e inquietações com relação às ações pedagógicas propostas para bebês nas escolas, o que evidencia a urgência em oportunizar ações planejadas que possibilitem a vivência de experiências enriquecedoras. Tais ações têm de buscar promover o desenvolvimento dos bebês por meio de brincadeiras, respeitando suas necessidades e potencialidades, pois o brincar é a ação mais importante para eles. No momento, encontro-me atuando na Secretaria de Município de Educação da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul; o que me possibilita conhecer um pouco mais da realidade da Rede Pública Municipal deste município, quanto às práticas pedagógicas ofertadas nas turmas de Berçário.

A partir do relato de minhas experiências com a Educação Infantil e de minhas inquietações diante da possibilidade de serem ofertadas práticas assistencialistas em turmas de Berçário, esta pesquisa de mestrado tem como problema de pesquisa: Como os professores de Educação Infantil, de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, criada a partir do programa PROINFÂNCIA, organizam suas práticas pedagógicas, considerando o lugar dos bebês, assim como, os espaços e as possibilidades direcionadas para a turma de Berçário da escola?

Esta pesquisa toma como referência os estudos da BNCC (BRASIL, 2017a), visto que esse documento traz orientações para a construção de um currículo pautado em campos de experiências. Segundo esse documento:

[...] na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017a, p. 38).

A organização do currículo da Educação Infantil, desse modo, busca assegurar o comprometimento não só pedagógico, mas também político e social dessa etapa na sociedade. No entanto, cabe destacar que a compreensão da organização do currículo na Educação Infantil, foi mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Esse documento, traz a proposta de que o currículo da Educação Infantil seja organizado “[...] em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (BRASIL, 2010, p. 16).

A BNCC (BRASIL, 2017a) vem unir aos campos de experiências, direitos de aprendizagem que se traduzem nas diferentes formas ou nas diferentes linguagens que as crianças utilizam para aprender; uma vez que as crianças convivem, brincam, participam, exploram, se expressam e se conhecem. Assim, a BNCC (BRASIL, 2017a) faz uma provocação, no sentido de pensar na estruturação de uma prática pedagógica sustentada na concepção de criança ágil, capaz de criar e de produzir cultura; na qual o conhecimento pode ser produzido na interação entre a criança e o mundo, entre os adultos e as crianças e entre as crianças.

O planejamento da prática pedagógica, com base nos campos de experiência, busca atender uma importante demanda da Educação Infantil, que é a de valorizar a variedade de experiências que as crianças experimentam na escola. A organização dessa prática pedagógica, sob o olhar de Fochi (2015, p. 221) “[...] consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças”. O mesmo autor, com base nos campos de experiência, compreende que o currículo de Educação Infantil deve ser “[...] um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência” (FOCHI, 2015, p. 228).

Diante de todas as considerações tecidas até aqui e da intencionalidade da proposta pedagógica para a Educação Infantil preconizada por pesquisadores da área e nos documentos oficiais, enfatiza-se o problema de pesquisa que orientou o

presente estudo: Como os professores de Educação Infantil, de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, criada a partir do programa PROINFÂNCIA, organizam suas práticas pedagógicas, considerando o lugar dos bebês, assim como, os espaços e as possibilidades direcionadas para a turma de Berçário da escola?

Com o intuito de responder a esse questionamento, este estudo tem como objetivo geral: compreender como os professores de Educação Infantil, de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, criada a partir do programa PROINFÂNCIA, organizam sua prática pedagógica, considerando o lugar dos bebês, assim como, os espaços e as possibilidades direcionadas para a turma de Berçário da escola.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar a oferta de ações que valorizem os interesses e as curiosidades dos bebês nas escolas de Educação Infantil, reconhecendo a importância de todos os momentos dos bebês na escola, uma vez que todas as ações propostas são momentos de aprendizagem, e já fazem parte das discussões entre profissionais da área em documentos como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a) e o Documento Orientador Curricular do território de Santa Maria-RS (SANTA MARIA, 2019).

A partir de um olhar que coloque em evidência as capacidades e as potencialidades dos bebês, tendo em vista proporcionar ações que permitam que se relacionem consigo mesmos, com outras crianças, com adultos e com o mundo que os cerca, por meio de suas múltiplas linguagens, busca-se fundamentar a ansia para que os bebês sejam pensados, não pela lógica escolarizante do Ensino Fundamental, e sim por suas particularidades enquanto ser humano, tanto no que se refere a prática pedagógica quanto às políticas educacionais.

Para o desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado em Educação, foi elaborado o estado do conhecimento com a intenção de balizar os encaminhamentos das escolhas metodológicas. Tal procedimento poderá ser observado na sequência.

Para concretizar o objetivo geral desta pesquisa, foram definidos objetivos específicos para cada capítulo. Inicialmente, na apresentação, relato um pouco de minha trajetória profissional, e as motivações para realização desta pesquisa. No capítulo dois apresento o percurso metodológico da pesquisa que descreve a

metodologia adotada, assim como os instrumentos de coleta de dados, quais sejam: as entrevistas. Além disso, apresenta o contexto de uma escola municipal de Educação Infantil de Santa Maria, na qual foi realizada a pesquisa. Destaca-se que as políticas públicas educacionais que se referem à etapa da Educação Infantil, foram consideradas como princípio de fundamentação da pesquisa.

O terceiro capítulo, possui como objetivo identificar o papel da BNCC (BRASIL, 2017a) como política pública educacional, considerando a historicidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a partir da experiência de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, escola do programa PROINFÂNCIA. Para isso, traz o aporte teórico em que a pesquisa está alicerçada, discorrerá sobre as políticas públicas educacionais que conduzem as práticas pedagógicas na etapa da Educação Infantil, assim como a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), enquanto política pública educacional, a partir do contexto histórico em que está posta a etapa da Educação Infantil.

O quarto capítulo tem o objetivo de compreender os movimentos curriculares para a Educação Infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), considerando o caráter educativo das práticas pedagógicas com bebês.

No quinto capítulo, o objetivo é analisar as ações propostas pelas professoras de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, considerando as falas dos professores.

Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais e as implicações da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esse capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa que descreve a metodologia adotada, assim como os instrumentos de coleta de dados, quais sejam: as entrevistas. Além disso, apresenta o contexto de uma escola municipal de Educação Infantil de Santa Maria, na qual foi realizada a pesquisa. Destaca-se que as políticas públicas educacionais que se referem à etapa da Educação Infantil, foram consideradas como princípio de fundamentação da pesquisa.

2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS

*Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Loris Malaguzzi (1999)*

Nesta seção apresentamos um mapeamento de teses e dissertações, elaboradas em programas de pós-graduação de universidades brasileiras, com o propósito de estabelecer relações com a literatura educacional. Essa busca foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes⁴, para a qual foram utilizadas as palavras-chave: *Políticas Públicas-BNCC, Currículo, Práticas Pedagógicas e Bebês*. A consulta foi realizada durante o mês de novembro de 2021 e foram considerados os dados referentes ao período de 2016 a 2020. Esse mapeamento teve por objetivo verificar as problemáticas abordadas nas pesquisas, as metodologias que foram aplicadas e a identificação do referencial teórico empregado pelos autores. No Quadro 1, são apresentados os descritores utilizados na busca e os resultados encontrados.

Quadro 1 - Descritores utilizados na pesquisa e resultados encontrados

Período: 2016 – 2020			
Teses			
Descritores	Área do conhecimento e avaliação	Número encontrado	Refinamento títulos
Resultados	Educação	2980	3
Dissertações			
Descritores	Área do conhecimento e avaliação	Número encontrado	Refinamento títulos
Resultados	Educação	7663	15

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de teses da Capes (2023)

Conforme o Quadro 1, tanto a busca por dissertações quanto por teses foi realizada na área do conhecimento e avaliação referente à educação, com foco na

⁴ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em novembro de 2021.

Educação Infantil. O número elevado de trabalhos encontrados exigiu refinamento dessa busca, o qual foi realizado com base nos títulos dos trabalhos encontrados. Desse modo, tendo em vista viabilizar esta pesquisa de mestrado, como critério de exclusão, na leitura dos títulos, foram filtradas e eliminadas as pesquisas cujos títulos não abordavam as práticas pedagógicas e/ou não abordavam os bebês. A partir dessa definição, foram identificadas três teses e quinze dissertações publicadas entre 2016 e 2020, em diferentes instituições de todas as regiões do país, as quais apresentavam uma diversidade de temas, isto é, pesquisas com foco em práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês, referentes a cuidados com alimentação e higiene e, principalmente, a ações que promovam a autonomia e a independência dos bebês.

Esses estudos foram organizados por nível de curso, mestrado e doutorado, e foram sistematizados separadamente. A seguir, no Quadro 2, apresentamos a compilação dos dados nas três teses encontradas na busca.

Quadro 2 - Compilação dos dados das teses

(continua)

Autor (ano)	Título Palavras-chaves
	Problema e/ou objetivo da pesquisa
	Metodologia
Silva (2019)	AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS E DE AUXILIARES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE PROMOTORA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS DE BOA QUALIDADE COM BEBÊS Palavras-chave: Educação Infantil. Creche. Docência. Bebês.
	Analisar as concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês em creches com propostas pedagógicas distintas.
	Pesquisa de abordagem qualitativa, mais especificamente, um estudo etnográfico. Foram empregados os seguintes procedimentos: observação participante; entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas, com as professoras e as auxiliares, responsáveis pelas turmas; consulta a documentos e aplicação de questionário. Os registros foram realizados em diário de campo, em fotografias e em gravações de áudio.
Rezende (2018)	INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS VIVENCIADAS POR CRIANÇAS DE 1 E 2 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Palavras-chaves: Educação Infantil. Crianças bem pequenas. Interações. Brincadeira.

Quadro 2 - Compilação dos dados das teses

(conclusão)

	Analisar modos pelos quais crianças bem pequenas experimentam interações e brincadeiras no contexto da Educação Infantil.
	Pesquisa de abordagem qualitativa, na qual a construção de dados empíricos envolveu, como procedimentos, a observação do tipo não participativa, com registros em diário de campo e em videogravação e entrevistas semiestruturadas.
Löffler (2019)	OS MOVIMENTOS DE PARTICIPAÇÃO CONSTRUÍDOS POR E ENTRE BEBÊS E CRIANÇAS MAIORES EM UMA TURMA DE BERÇÁRIO Palavras-chave: Participação. Bebês. Educação Infantil.
	Analisar como os bebês vivenciam os movimentos de participação construídos por e entre eles e com as crianças maiores em uma turma de berçário, na escola infantil.
	Pesquisa em que os dados foram gerados a partir da observação, registros em imagem e notas de campo que, ao serem trabalhadas, constituíram o diário descritivo narrativo, contendo as imagens, as descrições e as narrações do que havia sido vivenciado com os bebês em cada dia de observação. Os dados contidos no diário foram submetidos a um processo de análise interpretativa (GRAUE; WALSH, 2003) a partir da qual foram construídas as dimensões de análise relacionadas às brincadeiras, ao acolhimento e às mudanças nas práticas educativas.

Fonte: elaborado pela autora com base no Banco de teses da Capes (2023)

A compilação dos dados exposta no Quadro 2 demonstra que as pesquisas referentes às ações pedagógicas desenvolvidas com bebês são recentes. Por meio do estudo dessas teses, é possível perceber que não foi encontrado um estudo de ações direcionadas especificamente para bebês.

As três teses encontradas, estão relacionadas às concepções de professores e auxiliares acerca da atuação destes enquanto promotores de práticas pedagógicas de boa qualidade com bebês; aos modos pelos quais crianças bem pequenas experimentam interações e brincadeiras no contexto da Educação Infantil e, por fim, como os bebês vivenciam os movimentos de participação construídos por e entre eles e com as crianças maiores. O Quadro 3 apresenta a compilação das quinze dissertações encontradas na busca.

Quadro 3 - Compilação dos dados encontrados em dissertações

(continua)

Autor (Ano)	Título
	Palavras-chave
	Problema e/ou objetivo da pesquisa
	Metodologia

Quadro 3 - Compilação dos dados encontrados em dissertações

(continuação)

Macario (2017)	A POTÊNCIA DAS INTERAÇÕES DOS BEBÊS EM UMA CRECHE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA Palavras-chave: Bebês. Interações. Creche
	Analisar as interações entre os bebês materializadas no contexto da creche e compreender o papel das interações no desenvolvimento cultural deles.
	Pesquisa de cunho qualitativo, com base nos princípios etnográficos, visando conhecer densamente a realidade do berçário pesquisado e a complexidade das relações estabelecidas entre os bebês.
Cardoso (2016)	E OS BEBÊS NA CRECHE...BRINCAM? O BRINCAR DOS BEBÊS EM INTERAÇÃO COM AS PROFESSORAS Palavras-chave: Bebê. Professoras. Brincar. Interação. Creche.
	Analisar como acontece o brincar no berçário i de uma creche pública do município de Juiz de Fora e, como ocorre a interação entre as professoras e os bebês, nos momentos de brincadeira, nos diferentes espaços da creche.
	Pesquisa crítica de colaboração (pccol), que prioriza momentos de discussão, em que pesquisador e sujeito se unem para adequar e/ou ampliar uma determinada prática/realidade, por meio da construção de novos significados. os instrumentos metodológicos escolhidos, com base na pccol foram: observação participante, filmagem e entrevista dialógica.
Sousa (2019)	AS INTERAÇÕES DOS BEBÊS NA CRECHE: O QUE ELES FAZEM E DIZEM? Palavras-chaves: Bebês. Interação. Linguagem. Creche. Práticas Pedagógicas.
	Analisar como bebês entre 11 e 17 meses interagem em um berçário de uma creche municipal de campina grande-pb.
	Pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Os dados foram construídos por meio da observação participante e através de conversas informais com as professoras. Para o registro dos dados, foram utilizados o diário de campo, a videogravação e a fotografia. Na análise, recorreu-se à investigação narrativa e à microgenética.
Masson (2020)	OS ESPAÇOS DOS BEBÊS NA CRECHE: CONTRIBUIÇÕES DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS (2009-2018) Palavras-chaves: Espaços. Bebês. Creches.
	Identificar, descrever e analisar as contribuições das produções científicas brasileiras da última década (2009-2018), que tratam dos espaços dos bebês na creche, evidenciando suas convergências.
	Pesquisa documental e bibliográfica, dos estudos exploratórios e descritivos e das técnicas de análise de conteúdo.
Silva (2016)	AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS BEBÊS NAS PRÁTICAS COTIDIANAS VIVENCIADAS NO CONTEXTO DE UMA CRECHE MUNICIPAL. Palavras-chaves: Bebês. Participação Social. Práticas Cotidianas. Creche. Educação Infantil.
	Analisar as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam na creche, bem como as concepções de suas professoras sobre tais formas de participação.

	Os princípios da abordagem qualitativa alicerçaram a metodologia e para a compreensão em profundidade do fenômeno estudado, optou-se pelo estudo de caso. Os dados foram construídos por meio de observação participante das práticas cotidianas e de entrevistas semiestruturadas com as professoras e as famílias dos bebês. Para registrar os dados foram utilizados o diário de campo, a videogravação, a fotografia e o gravador de voz.
Garcia (2018)	BEBÊS E SUAS PROFESSORAS NO BERÇÁRIO: ESTUDO DE INTERAÇÕES À LUZ DE PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS. Palavras Chaves: Creche. Bebês. Pedagogia. Participação. Interação.
	Investigar as relações pedagógicas estabelecidas entre bebês e suas professoras no cotidiano do berçário.
	Pesquisa de natureza qualitativa (Lankshear; Knobel, 2008), caracterizada como um estudo de caso único (yin, 2005 e stake, 1999) e de inspiração etnográfica (Woods, 1999). As sessões de observação resultaram em registros escritos, fotográficos e fílmicos.
Schorn (2018)	O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS, TEMPOS, AÇÕES E O LUGAR DOS BEBÊS Palavras Chaves: Educação Infantil. Bebês. Integração Com O Ensino Fundamental
	Compreender qual o lugar dos bebês em uma escola de Ensino Fundamental.
	Abordagem qualitativa, a observação, registro em diário de campo, análise documental e experimentações como formas de produção de dados e a narrativa como forma de transformar em texto a experiência vivida.
Silva (2018)	O QUE PENSAM AS EDUCADORAS E O QUE NOS REVELAM OS BEBÊS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Palavras Chaves: Bebês. Creche. Educação Infantil. Espaços. Saberes Docentes.
	Compreender os saberes docentes sobre a organização dos espaços para bebês e os usos destes pelas crianças na Educação Infantil.
	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, configurada em um estudo de caso.
Nocelli (2020)	PRÁTICAS EDUCATIVAS NO BERÇÁRIO DE UMA CRECHE: INVESTIGANDO AÇÕES DE CUIDADO E EDUCAÇÃO COM BEBÊS. Palavras Chaves: Educação. Práticas Educativas. Cuidado E Educação. Creche. Bebês.
	Como ocorre o cuidado e a educação dos bebês nas práticas educativas no berçário de uma creche.
	A metodologia se firmou numa abordagem qualitativa, o percurso da pesquisa aconteceu por meio da observação com registros fotográficos, fílmicos e notas de campo.
Cortezzi (2020)	AS VIVÊNCIAS NO CURRÍCULO DO BERÇÁRIO: AS POSSIBILIDADES DE AUTONOMIA E PROTEÇÃO ENTRE BOLINHAS E ALMOFADAS Palavras Chaves: Bebês. Currículo. Etnografia. Autonomia. Proteção. Artefatos Culturais. Psicologia Histórico-Cultural.

	<p>Analisar as vivências de um currículo do berçário por meio da unidade [autonomia/proteção], com o olhar voltado para construção dos sentidos e significados produzidos pelos bebês e professoras para os artefatos da piscina de bolinhas e da almofada vazada. Como os bebês vivenciam o currículo do berçário.</p> <p>Para responder a essas perguntas, realizei um levantamento bibliográfico da produção discente, realizada nacionalmente, disponível nos sites da biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) e no grupo de trabalho 07 (educação de crianças de 0 a 6) da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação.</p>
Carneiro (2017)	<p>CURRÍCULO PARA BEBÊS NO CONTEXTO DA CRECHE: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS. Palavras Chaves: Creche. Currículo. Participação de Bebês.</p>
	<p>Analisar o currículo em desenvolvimento para crianças na faixa etária de quatro a 18 meses em turmas de berçário no contexto de uma creche pública municipal no estado do Ceará.</p>
	<p>A metodologia do trabalho baseou-se na abordagem qualitativa e constituiu-se em um estudo de caso.</p>
Oliveira (2019)	<p>BRINCADEIRA DOS BEBÊS EM CONTEXTO DE CRECHE: A EXPLICITAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA Palavras Chaves: Creche. Bebês. Pedagogias Participativas. Brincadeira. Formação De Professores.</p>
	<p>Tem como objeto de estudo o brincar dos bebês no contexto coletivo.</p>
	<p>Investigação de natureza qualitativa refere-se a um estudo de caso único.</p>
Rodrigues (2019)	<p>BEBÊS E PROFESSORA EM AÇÕES INTERATIVAS DE CUIDADO/EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BANHO E A ALIMENTAÇÃO EM FOCO Palavras Chaves: Bebês. Cuidados Pessoais. Docência. Educação Infantil.</p>
	<p>Compreender como são constituídas as ações de cuidado/educação entre bebês e sua professora, nos momentos destinados aos cuidados pessoais, em situações de alimentação e banho. Especificamente, buscou-se observar ações interativas de bebês e sua professora, de modo a analisar como essas ações se constituem enquanto práticas educativas na instituição de Educação Infantil.</p>
	<p>O estudo possui abordagem qualitativa e caráter exploratório descritivo.</p>
Silva (2016)	<p>O QUE APRENDEMOS COM OS BEBÊS? UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NO BERÇÁRIO DE UMA CRECHE PÚBLICA DE NITERÓI. Palavras Chaves: Educação Infantil. Crianças Pequeninhas. Pequena Infância. Bebês. Cotidiano do Berçário. Sociologia Da Infância.</p>
	<p>Investigar as possibilidades educativas do trabalho pedagógico com os bebês num espaço público de Educação Infantil, considerando as experiências e as múltiplas relações/interações que estes vivenciam no cotidiano do berçário.</p>
	<p>O estudo foi fundamentado a partir do referencial teórico da sociologia da infância, referencial esse que foi fundamental na compreensão da infância enquanto uma construção histórica, cultural e geograficamente contextualizada, bem como as crianças que a compõem como atores sociais plenos e constituídos na cultura e construtores de cultura.</p>

Vieira (2016)	AS PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE BERÇÁRIO NO CONTEXTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE UMA CRECHE MUNICIPAL DO INTERIOR DE SÃO PAULO: A INTERAÇÃO E A BRINCADEIRA EM DESTAQUE. Palavras Chaves: Educação Infantil. Proposta Pedagógica. Prática Pedagógica. Interação e brincadeira.
	Verificar se as práticas de interação e brincadeira desenvolvidas por duas professoras do berçário (0-2 anos) condizem com a proposta pedagógica da creche pesquisada e se estas se enquadram no que propõem as DCNEIs.
	A pesquisa é qualitativa e se enquadra nos princípios da descrição e análise, com discussões sobre a proposta pedagógica/currículo, práticas pedagógicas, interação e brincadeira, na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora com base na busca por trabalhos no Banco de Teses da Capes de 2016-2020 (2023)

Tendo como base a pesquisa realizada no Banco de Dissertações e Teses da Capes, foi possível verificar que o tema está em desenvolvimento de modo gradativo, considerando que as pesquisas sobre a temática tiveram início em 2016. Convém, destacar, que nos últimos anos, as pesquisas que estudam os bebês e suas potencialidades tiveram um aumento considerável, o que indica um avanço significativo no que se refere a concepções que corroboram a compreensão da potencialidade dos bebês. Acredita-se ainda que este aumento no número de pesquisas que estudam os bebês e suas potencialidades, está relacionado às discussões sobre a BNCC (BRASIL, 2017a) e sua implementação.

É importante ressaltar que com os descritores apresentados foi encontrada apenas uma tese e uma dissertação.

Tendo em vista as pesquisas do Quadro 3, o estudo será direcionado pela tese de Rezende (2018) e pelas dissertações de Cardoso (2016), Carneiro (2017) e Silva (2016), uma vez que são as que mais se aproximam do tema proposto para a pesquisa que se pretende realizar.

Assim, o Quadro 4 apresenta uma síntese das pesquisas estudadas, com destaque para os pontos significativos a serem explorados em pesquisas futuras.

Quadro 4 - Síntese das pesquisas selecionadas

(continua)

Autor (Ano)	Aporte Teórico utilizado
	Considerações

Quadro 4 - Síntese das pesquisas selecionadas

(continuação)

<p>Rezende (2018)</p>	<p>BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.</p> <p>BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Especificidades da ação pedagógica com bebês. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte: 2010.</p> <p>BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. Manual de Educação Infantil: de zero a três anos uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p> <p>KUHLMANN JR., Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.</p> <p>Este estudo nos propiciou, de partida, ampliar e consolidar, mediante a sistematização de teorizações, concepções pertinentes ao papel fundamental das interações e brincadeiras no processo de desenvolvimento das crianças.</p> <p>Por sua vez, a pesquisa empírica que desenvolvemos nos possibilitou corroborar nosso pressuposto de que mesmo crianças bem pequenas – cujas necessidades de intervenção-assistência dos adultos nas ações e relações são mais intensas – vivenciam interações e brincadeiras nos contextos das instituições de Educação Infantil, por meio de suas capacidades de produzir linguagens, estabelecer comunicações e intervir no meio criando ações e situações.</p>
<p>Cardoso (2016)</p>	<p>BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p> <p>_____. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Ministério da Educação.</p> <p>BONDIOLLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.</p> <p>KUHLMANN JR., Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.</p> <p>De um modo geral, a discussão sobre o brincar está internalizada no discurso acadêmico e na fala de muitos profissionais da Educação Infantil, no entanto, penso que as palavras precisam se tornar vivas. A necessidade do brincar aparece nos documentos oficiais, mas a concretude da prática dele ainda não.</p> <p>É importante indicar a necessidade de mais pesquisas sobre o tema, como por exemplo, a formação inicial e continuada dos profissionais da creche; a aprendizagem/desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas por meio do brincar no contexto da creche. Creio que o trabalho pedagógico com os bebês na creche tende a ganhar em relevo quando continuarmos a nos interrogar sobre as potencialidades, individualidades, necessidades, desejos e anseios.</p>
<p>Carneiro (2017)</p>	<p>BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p> <p>KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) A infância e sua educação. Materiais, práticas e representações [Portugal e Brasil]. Belo Horizonte: Minas Gerais: Autêntica, 2004, p. 15-33.</p> <p>Considerar os bebês sujeitos potentes, ativos, criativos, sociais, capazes de agir/refletir, significar suas ações e produzir cultura, possivelmente conduzirá a práticas pedagógicas que garantam o atendimento às suas necessidades e especificidades características da</p>

Quadro 4 - Síntese das pesquisas selecionadas

(conclusão)

	<p>faixa etária e também seus direitos. Tais direitos, exaustivamente publicados em documentos oficiais e na literatura da área, dizem respeito ao estímulo à brincadeira, à atenção individualizada, a uma alimentação saudável e nutritiva, a desenvolver a curiosidade e imaginação, a expressar sentimentos, a ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes e bem-cuidados, com espaços amplos para se movimentar.</p> <p>partindo do pressuposto de que os bebês têm uma voz própria e são capazes de participar das atividades que lhe são dirigidas, que indubitavelmente, as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas devem garantir experiências que “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas”, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2016, p. 63), tem de ser assegurado na Educação Infantil o direito da criança “participar”, se faz necessário o planejamento de experiências que possibilitem a participação das crianças nas diversas situações cotidianas, além de permitir variadas interações sociais.</p>
<p>Silva (2016)</p>	<p>BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. 2010. Disponível em: https://prezi.com/y4jpiqhran1s/as-especificidades-da-acao-pedagogica-com-bebes/ Acesso em: 05 ago. 2015.</p> <p>BARBOSA, Maria C. S. A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: do binarismo à complexidade. Currículo sem fronteiras, v.6. n.1, p.56-69, jan./jun. 2006.</p> <p>BONDIOLLI, Ana (org.) O tempo no cotidiano infantil – perspectivas de pesquisa e estudos de caso. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>Tentar compreender os/as bebês em suas múltiplas linguagens, em suas buscas de dar sentidos ao mundo que os cerca. Aprender com os/as bebês que eles têm um tempo/ritmo próprios, que para construir uma relação de confiança com eles/elas precisamos de tempo para estabelecer um diálogo com seus ritmos, suas linguagens são necessárias passar longas jornadas de tempo com eles/elas, para melhor interpretar os seus „sinais”, suas mensagens gestuais, para não se fazer leituras aligeiradas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em Rezende (2018), Cardoso (2016), Carneiro (2017) e Silva (2016)

Com base na revisão de literatura no Quadro 4, foram observadas semelhanças na perspectiva teórica (BARBOSA, 2006; 2010; KUHLMANN JR., 2015). Por meio da abordagem histórica da etapa da Educação Infantil, é possível compreender a trajetória da concepção de currículo para essa etapa e as implicações desse conceito nas práticas pedagógicas com bebês. Além disso, pode-se constatar a importância de entender como acontece a construção de um currículo que oportunize propostas significativas a fim de possibilitar uma prática docente que dê visibilidade às potencialidades dos bebês.

Considerando a importância do referencial teórico para a pesquisa científica, após a revisão de pesquisas e discussões sobre o tema de pesquisa: “A relação entre as práticas pedagógicas com bebês e o currículo da Educação Infantil”: é possível perceber que houve um crescimento significativo de pesquisas relacionadas ao tema em questão. A análise de algumas pesquisas permitiu a organização do trabalho, e a aplicação da pesquisa em estudo, desenvolvida de acordo com o percurso metodológico da pesquisa e as estratégias desenvolvidas para a coleta de

dados e sua análise, apresentadas na próxima sessão.

2.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

*...Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender...
Loris Malaguzzi (1999)*

Em alusão à epígrafe, são razões, *modos de escutar e compreender* que fundamentam as escolhas que levaram ao problema de pesquisa, qual seja: Como os professores de Educação Infantil, de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, criada a partir do programa PROINFÂNCIA, organizam suas práticas pedagógicas, considerando o lugar dos bebês, assim como, os espaços e as possibilidades direcionadas para a turma de Berçário da escola?

Para a organização da pesquisa é importante retomar o objetivo geral e os objetivos específicos que balizaram as escolhas realizadas. Como objetivo geral destaca-se: Compreender como os professores de Educação Infantil, de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, criada a partir do programa PROINFÂNCIA, organizam sua prática pedagógica, considerando o lugar dos bebês, assim como, os espaços e as possibilidades direcionadas para a turma de Berçário da escola.

Para concretizar o objetivo geral, foram definidos três objetivos específicos, quais sejam:

- identificar o papel da BNCC (BRASIL, 2017a) como política pública educacional, considerando a historicidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a partir da experiência de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, escola do programa PROINFÂNCIA;
- compreender os movimentos curriculares para a Educação Infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), considerando o caráter educativo das práticas pedagógicas com bebês;

- analisar as ações propostas pelas professoras de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, considerando as falas das professoras.

É interessante lembrar que a palavra pesquisa deriva do termo em latim *perquirere*, que significa "procurar com perseverança". Conforme a *Oxford Language*⁵ uma pesquisa pode ser vista, como um modo de pensar um conjunto de ações cujo propósito é a descoberta de novos conhecimentos em determinada área, com o objetivo de encontrar respostas para problemas, por meio de métodos científicos.

Para Gil (2002), a pesquisa tem por objetivo buscar respostas para os problemas apresentados. Além disso, o autor coloca que, para desenvolver uma pesquisa, são necessários os conhecimentos que se dispõem, aliados a métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.

Para realização desta pesquisa foi escolhida a abordagem qualitativa. Conforme Creswell (2007), essa abordagem caracteriza-se por ser fundamentalmente interpretativa, na qual o pesquisador faz uma interpretação dos dados coletados. Logo, “[...] o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico.” (CRESWELL, 2007, p. 186-187). Essa atitude do pesquisador contribui para que este se envolva com as experiências dos participantes, de maneira interativa e simultânea, o que Creswell define como *raciocínio complexo multifacetado*.

Com base na concepção de que os sujeitos de pesquisa, por fazerem parte dos coletivos, e suas opiniões e experiências, refletirem em suas ações, nesta pesquisa, os sujeitos de pesquisa foram a diretora, a coordenadora e seis professoras da escola, as quais foram escolhidas pela disponibilidade, assim como pela atuação na escola. Desse modo, com essa estratégia de pesquisa, foi possível conhecer a escola na qual foi aplicada a pesquisa, visto que foi necessário coletar informações detalhadas por meio de diferentes procedimentos de coleta de dados, durante o período de investigação.

A partir disso, para manter o sigilo dos nomes dos sujeitos de pesquisa, foi organizado o Quadro 5 que contém o cargo detalhado de cada sujeito participantes

⁵ Disponível em <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>. Acesso em: 15 julho de 2022.

da pesquisa. Neste mesmo quadro será exposto a sigla utilizada para identificar cada sujeito no decorrer das análises.

Quadro 5 - Descrição dos Sujeitos de Pesquisa

Sigla	Cargo
RCD	Professora do Berçário I/II
MNFNG	Professora do Maternal I
SF	Professora do Maternal II
DFL	Professora do Maternal II
VSVF	Professora do Pré-escola A
LIB	Professora do Pré-escola B
EPB	Coordenador Pedagógica e Professora do Berçário I/II
NZV	Diretora

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O caminho considerado para a realização da pesquisa, a partir de estudos de base teórica e direcionamento da metodologia, considerou os procedimentos definidos para a pesquisa, os quais foram realizados na escola investigada, com a coleta de dados realizada por meio de entrevistas e de pesquisa em documentos legais.

As entrevistas, enquanto possibilidade de diálogo e interação, permitiram um olhar mais detalhado, tanto no que se refere ao aprofundamento quanto à inserção de novos questionamentos ao tema pesquisado. Nesses termos, a entrevista semiestruturada “[...] é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 145). Logo, a entrevista semiestruturada, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Assim entende-se por entrevista semiestruturada:

“[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se referem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

A partir dessa premissa, nesta pesquisa foram utilizadas entrevistas de forma semiestruturada e individual, com o intuito de buscar identificar a compreensão das professoras de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria quanto a sua prática pedagógica, assim como a relação entre essa prática e o que dizem as políticas públicas brasileiras em relação ao trabalho com bebês. Essas entrevistas foram realizadas com a equipe diretiva da escola, da qual fazem parte a diretora e a coordenadora pedagógica da escola, e com as professoras da escola, como forma de conhecê-las com vistas a perceber as concepções e as práticas pedagógicas propostas por estas profissionais.

A pesquisa documental, realizada por meio de documentos oficiais da legislação brasileira e de documentos da escola na qual foi realizada a pesquisa, com foco na educação de bebês, forneceu importantes dados à pesquisadora, pois foi possível conhecer a história da escola e seu Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020), o que possibilitou conhecer o perfil e o contexto da instituição. Da mesma forma, o Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020) é um importante documento que orienta e faz a mediação entre as concepções e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, o qual também foi considerado nas análises.

Por fim, a análise dos dados coletados por meio dos registros das entrevistas, e dos documentos oficiais foi realizada mediante a leitura minuciosa destes, com o intuito de identificar ideias semelhantes ou comuns e ideias diferentes.

Para a análise dos dados coletados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1988). Tal análise integra um conjunto de técnicas que possibilitam, através de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 1988).

Buscando facilitar o processo de análise e apropriação dos dados, foram sinalizados indicadores de categorias e subcategorias, conforme quadro abaixo.

Quadro 6 - Indicadores de categorias e subcategorias

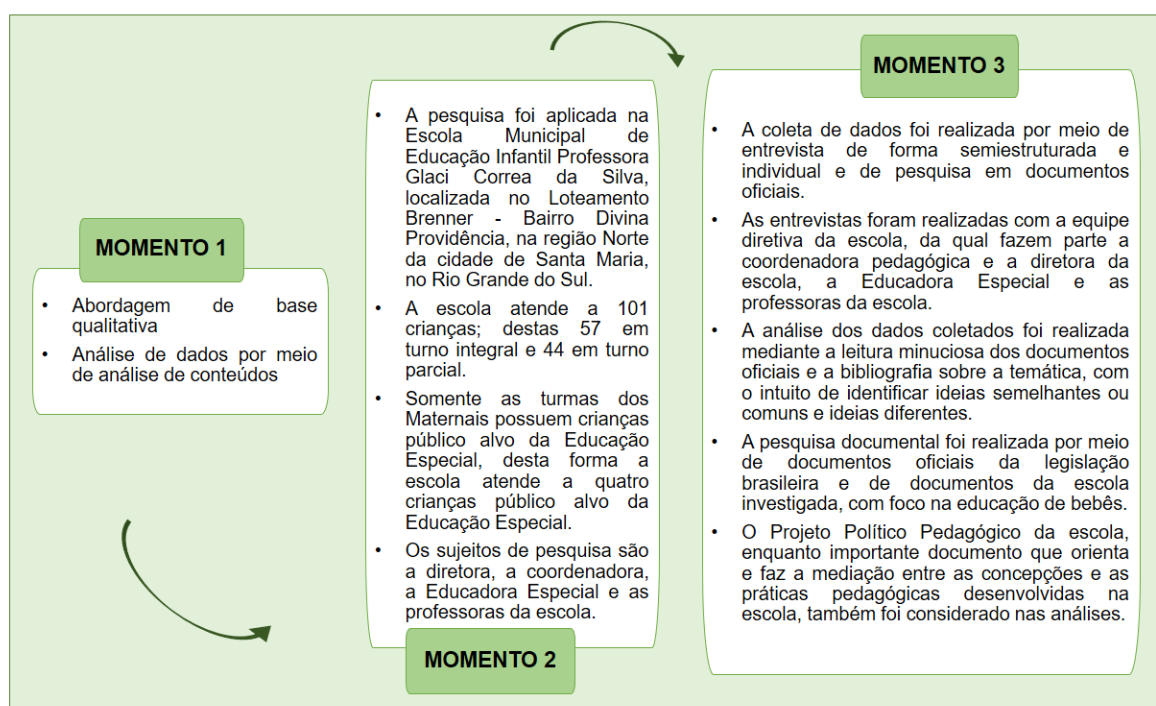
Categorias	Subcategorias
1. OS BEBÊS NA ESCOLA.	A. Quem são os professores da escola e que saberes constituem. B. A relação entre educação e cuidado.
2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRÁTICA.	A. As políticas públicas e a escola de Educação Infantil. B. A Base Nacional Comum Curricular na escola de Educação Infantil. C. A Base Nacional Comum Curricular e a prática pedagógica com bebês.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Desta forma, para organização do estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, para qual foram utilizados referenciais teóricos que dissertam sobre a relação existente entre o que trazem os documentos oficiais sobre as práticas pedagógicas com bebês e o que a escola municipal de Educação Infantil, em que foi realizada a pesquisa, entende sobre a temática. Tendo por base os dados coletados, foi possível perceber a inter-relação entre os estudos, assim como possibilitou a reflexão sobre o direcionamento dado à pesquisa.

Na Figura 1, pode-se observar a síntese do percurso metodológico da pesquisa:

Figura 1 – Síntese do Percurso Metodológico



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Com a intenção de perceber as conexões entre os contextos macros e micros, foi realizada uma triangulação de dados, envolvendo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), o Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020) e as entrevistas com as professoras da escola, a coordenadora da escola e a diretora da escola.

Tendo por base a legislação brasileira, observou-se o comprometimento das esferas federais no que diz respeito à educação de bebês; percebendo-se este comprometimento tanto em relação ao olhar que se dedica à concepção de bebê quanto às práticas pedagógicas a serem oportunizadas a eles. Percebe-se que

desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ficou estabelecido como dever do Estado a garantia da educação para crianças de zero a cinco anos, afirmando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Com base nessa definição, surgiram novos marcos legais buscando integrar creches e pré-escolas ao setor educacional. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), trata dos direitos da criança, do adolescente e da família diante da instituição escolar. A Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016 (BRASIL, 2016), alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), prevendo que a Educação Infantil seja de zero a cinco anos e que, se o Poder Público não estiver assegurando o direito à creche e à pré-escola para as crianças, é possível que sejam ajuizadas ações de responsabilidade pela ofensa a esse direito. Esta alteração foi feita para adequar o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que estava desatualizado em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Este documento, em seu Art. 29, apresenta como finalidade da Educação Infantil, o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, incluindo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade. Nesse sentido, percebe-se uma concepção de educação desde a Educação Infantil. Em 1998, é disponibilizado no site do Ministério da Educação e Cultura o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Trata-se de um documento em três volumes, que foi elaborado com o intuito de servir como guia para refletir a educação no âmbito dos objetivos, conteúdos e orientações para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), destacam a necessidade do trabalho integrado entre as áreas de políticas sociais para a infância e a família, como a saúde, o serviço social, o trabalho, a cultura, habitação, lazer e esporte; para as crianças de zero a seis anos de idade. O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), tem como um de seus objetivos fortalecer as relações entre as Instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de zero a seis anos matriculadas nestas instituições. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todas as crianças devem desenvolver ao longo das etapas e

modalidades da Educação Básica, na Educação Infantil o educador deve promover interações e brincadeiras que permitam à criança de 0 a 5 anos e 11 meses, a conhecer o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020) da escola, observou-se o comprometimento da equipe, no sentido de construir um documento que contemple não só o que é determinado pelos documentos oficiais, mas que também observe os interesses e necessidades da comunidade escolar. No que se refere às entrevistas com as professoras, a coordenadora e a diretora da escola, sentiu-se que a equipe busca organizar o fazer pedagógico com os preceitos dos documentos oficiais - MEC e PPP - tendo por objetivo, organizar a prática pedagógica.

Figura 2 - Triangulação entre os dados dos documentos oficiais e as entrevistas



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A análise desses três eixos permite chegar à compreensão de como as teorias de estado, sendo ou não interpretadas por professores, coordenadores e diretores de escolas, chegam até a escola, mais especificamente às salas referência.

A este respeito, cabe lembrar que na Educação Infantil, o termo sala referência, é usado para se referir a um dos espaços onde bebês e crianças vivem suas experiências. O documento Parâmetros Básicos para a Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a), defende que na etapa da Educação Infantil, os espaços utilizados sejam diversificados, como pracinha, pátio,

tanque de areia, áreas verdes, brinquedoteca, entre outros espaços. A sala referência, é um lugar mais pessoal, de pertencimento, de brincar, explorar, descobrir, construir, expressar, investigar e em alguns momentos, dormir. Um lugar que acolhe bebês e crianças diariamente e que precisa ser pensado com intencionalidade.

Se faz importante destacar que ao realizar a análise dos documentos oficiais juntamente com as entrevistas, considerou-se a prática das professoras enquanto agente potencializador, visto que é por meio de suas ideias e concepções próprias e do seu espaço de atuação profissional; o qual apoia-se nas orientações de órgãos reguladores tanto municipais como federais; que elas organizam seu trabalho.

Ao realizar a pesquisa, torna-se necessário identificar e conhecer a instituição em que ocorrerá a investigação, sua história, seu espaço físico e as pessoas que o constituem e o organizam, tema este que será tratado na subseção a seguir.

2.3 APRESENTAÇÃO DO ESPAÇO

Em um primeiro momento, para selecionar a escola municipal de Educação Infantil que fomentou a pesquisa, foi realizado contato com a Secretaria de Município de Educação de Santa Maria (SMEd), com a apresentação do propósito da pesquisa e a solicitação de autorização para a realização desta. Assim que a SMEd autorizou o estudo, foi disponibilizada uma listagem com o nome de dezesseis escolas de Educação Infantil que atendem turmas de berçário, juntamente com o nome e telefone dessas escolas, para que fosse realizado o contato inicial.

Posteriormente, foi realizado contato com as escolas, com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa e, a partir do interesse demonstrado por uma diretora de uma dessas escolas, busquei conhecer a escola e a equipe de professoras, a fim de conversar e apresentar os objetivos da pesquisa na instituição. Diante do aceite da equipe diretiva e das professoras, busquei conhecer o contexto da escola e da comunidade escolar, bem como a organização da escola e dos espaços disponibilizados para a turma de berçário, *lócus* desta pesquisa.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020), a escola está inserida em uma região caracterizada por ser uma zona com situações de violência, tráfico de drogas e de bastante vulnerabilidade social, contudo o entorno da escola não se assemelha ao restante da região, uma vez que a

vizinhança da escola se constitui de famílias e pequenos comércios, majoritariamente das famílias da comunidade escolar. A comunidade do loteamento Brenner foi constituída a partir do ano de 2015, quando as famílias começaram a residir naquele local, e é formada por famílias numerosas, que possuem um perfil socioeconômico baixo, as quais são constituídas por profissionais autônomos, coletores de resíduos recicláveis.

Mantida pela Prefeitura Municipal de Santa Maria, por meio da Secretaria de Município da Educação, a escola atende crianças de seis meses a cinco anos e onze meses de idade, nas modalidades de berçário e maternal em tempo integral, das 8h às 17h; e na modalidade de pré-escola em tempo parcial, das 8h às 12h (Pré-escola B) e das 13h às 17h (Pré-escola A) (SANTA MARIA, 2020). Considerando a necessidade comprovada de algumas famílias da comunidade escolar, a escola optou por um regime de plantão, iniciando seu atendimento às 7h e 30min e encerrando às 17h e 30min. Atualmente a escola atende a 101 crianças que são atendidas desde o nível de Berçário I até o nível de Pré-Escola B.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola (SANTA MARIA, 2020), as turmas são organizadas de acordo com as orientações dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e da Resolução CMESM nº 30/2011, que define as Diretrizes Curriculares para a EI no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS (2011a). Assim, os grupos são organizados pela faixa etária da criança, considerando o espaço físico da escola e a demanda manifesta da comunidade. As nomenclaturas seguem ao previsto na resolução supracitada, assim como a relação de criança/adultos e criança/professor, conforme pode ser observado no Quadro 7.

Quadro 7 - Relação de criança/adulto e criança/professor

(continua)

Etapa	Idade	Relação criança/adulto Relação criança/professor
Berçário I (BI)	De 6 meses a 01 ano	6 crianças por adulto No máximo 12 crianças por professor
Berçário II (BII)	De 1 ano a 1 ano e 11 meses	6 a 8 crianças por adulto No máximo 18 crianças por professor
Maternal I (MI)	De 2 anos a 2 anos e 11 meses	10 a 12 crianças por adulto No máximo 18 crianças por professor

Quadro 7 - Relação de criança/adulto e criança/professor

(conclusão)

Maternal II (MII)	De 3 anos a 3 anos e 11 meses	12 a 15 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor
Pré-escola A (Pré A)	De 4 anos a 4 anos e 11 meses	15 a 20 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor
Pré-escola B (Pré B)	De 5 anos a 5 anos e 11 meses	20 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor

Fonte: Resolução CMESM nº 30 do Art. 2 (SANTA MARIA, 2011a).

Considerando os dados da escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria onde foi realizada a pesquisa, a relação de criança/adulto e criança/professor, pode ser observada no Quadro 8:

Quadro 8 - Relação de criança/adulto e criança/professor conforme dados da escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria onde foi realizada a pesquisa

Etapa	Idade	Relação criança/adulto Relação criança/professor
Berçário I(BI)/ Berçário II (BII)	De 6 meses a 1 ano e 11 meses	6 crianças por adulto No máximo 17 crianças por professor
Maternal I (MI)	De 2 anos a 2 anos e 11 meses	10 a 12 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor
Maternal II (MII)	De 3 anos a 3 anos e 11 meses	12 a 15 crianças por adulto No máximo 20 crianças por professor
Pré-escola A (Pré A)	De 4 anos a 4 anos e 11 meses	15 a 20 crianças por adulto No máximo 22 crianças por professor
Pré-escola B (Pré B)	De 5 anos a 5 anos e 11 meses	20 crianças por adulto No máximo 22 crianças por professor

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020) da escola foco da pesquisa contempla também as turmas que possuem a matrícula de crianças público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, a escola se propõe a seguir o previsto na Resolução CMESM nº 31/2011 (SANTA MARIA, 2011b), que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial para o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS, no que compete à redução do número de crianças em casos de inclusão, conforme apresenta o Quadro 9:

Quadro 9 - Redução do número de crianças em casos de inclusão

(continua)

TURMAS	Nº MÁXIMO DE INCLUÍDOS POR TURMA	% DE REDUÇÃO DE ALUNOS NÃO INCLUÍDOS POR TURMA
---------------	---	---

Quadro 9 - Redução do número de crianças em casos de inclusão

(conclusão)

Berçário	1	----
Maternal	2	----
Pré-escola A	2	----
Pré-escola B	2	Turma com 20 alunos deverá ter redução de 20%

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com a Resolução CMESM nº 31 (SANTA MARIA, 2011b)

Conforme o Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020), a instituição é a segunda proveniente do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), instituído pela Resolução nº 6 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) e concluído no município de Santa Maria. Assim, essa escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria foi construída com base no Projeto Tipo C, com capacidade de atendimento de até 80 crianças em turno integral ou até 160 crianças em turno parcial, divididas em quatro salas.

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, tendo em vista garantir o acesso de crianças a creches e escolas, assim como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. Atua sobre dois eixos principais, considerados indispensáveis à melhoria da qualidade da educação, que são: a construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com projetos padronizados, fornecidos pelo FNDE, ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; e a aquisição de móveis e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da Educação Infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros.

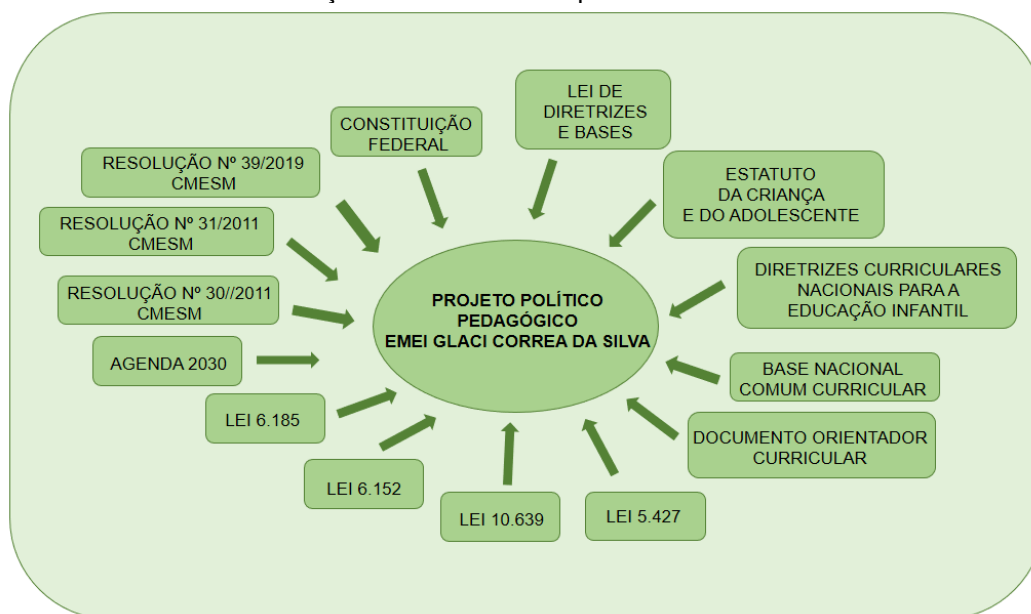
O PROINFÂNCIA, Programa do Ministério da Educação, criado em 2007, transfere recursos aos municípios e ao Distrito Federal que aderiram ao Compromisso Todos pela Educação e que solicitaram a construção de escolas da Educação Infantil nos planos de ações articuladas (PAR).

Essa escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria em seu quadro de funcionários, possui uma Diretora, uma Coordenadora

Pedagógica, seis Professoras⁶, uma Agente Administrativa, duas Merendeiras, quatro Auxiliares de Serviços Gerais e oito estagiárias. Atualmente a escola atende a cento e umas crianças; destas cinquenta e sete em turno integral e quarenta e quatro em turno parcial. No momento somente as turmas dos Maternais possuem crianças público alvo da Educação Especial, desta forma a escola atende a quatro crianças público alvo da Educação Especial.

O Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020) está fundamentado legalmente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), na Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), no Documento Orientador Curricular de Santa Maria (SANTA MARIA, 2019), entre outras legislações e resoluções municipais, estaduais e federais. A Figura 3 ilustra a fundamentação legal do Projeto Político Pedagógico (Santa Maria, 2020) de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria.

Figura 3 - Fundamentação legal do Projeto Político Pedagógico de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria



Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base no Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020)

A escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria,

⁶ A palavra professor é expressa no gênero feminino, visto que na escola onde foi aplicada a pesquisa, só atuam docentes mulheres.

foco desta pesquisa tem como prioridade:

[...] o desenvolvimento integral das crianças dentro de um processo único e individual em um ambiente saudável e acolhedor. Traz em sua marca visual, a identificação da escola, na integração de quatro eixos orientadores, que são: Sustentabilidade, Comunidade, Infância e Cultura da Paz. (SANTA MARIA, 2020, p. 14)

O Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020) propõe a organização e o uso dos espaços físicos tendo por objetivo propiciar a interação das crianças das diferentes turmas e idades. Em sua proposta pedagógica a escola busca alinhar-se à Agenda 2030, que é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, buscando fortalecer a paz universal através de projetos que contemplem os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).⁷ Propõe-se ainda a trabalhar em conjunto com a comunidade, transformando a escola em local de referência para encontro e acolhimento, para que as crianças tenham um lugar para brincar e crescer, e as famílias um espaço de lazer e convívio saudável e seguro.

A escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, foco desta pesquisa, tem por objetivo geral:

[...] tornar as crianças protagonistas do seu processo de desenvolvimento integral, possibilitando situações de descobertas e aprendizagens, através de vivências e experiências, nas quais as crianças e o seu brincar sejam o centro no universo escolar. (SANTA MARIA, 2020, p. 15)

Com base no objetivo geral, a escola propõe objetivos específicos a fim de orientar as propostas de ações das professoras em diferentes espaços. Esses objetivos são:

- valorizar a relação adulto/criança e criança/criança, para o desenvolvimento da sua autonomia;
- promover experiências para que a criança amplie seus conhecimentos e compreensão do mundo no qual está inserida;
- Desenvolver o espírito de companheirismo e solidariedade;
- proporcionar momentos de reconhecimento de sua própria cultura e aceitação das diferenças entre seus pares;
- reconhecer e valorizar as influências africanas, afro-brasileiras e indígenas na formação social, política, econômica e religiosa no cotidiano das crianças;
- promover a igualdade étnico-racial, com práticas voltadas ao respeito, ao conhecimento, reconhecimento e valorização dos diferentes grupos étnico

⁷ Disponível em: < <https://brasil.un.org/>>. Acesso em: agosto de 2022.

raciais na construção da história e da cultura brasileira;

- promover ações de prevenção e tratamento de conflitos, utilizando os princípios da justiça restaurativa, da cultura da paz e do diálogo;
- promover atitudes e ações concretas de conservação do meio ambiente, sobretudo aquelas que podem ser inseridas no cotidiano dentro e fora da escola.
- incentivar a curiosidade natural, estimular as atitudes científicas, investigativas e questionadoras;
- explorar as diferentes linguagens, oportunizando vivências com as mesmas;
- proporcionar momentos e incentivar ações para a criança possa conhecer e respeitar a si mesma, desenvolvendo o autocuidado, a concentração, a memória e o raciocínio;
- propor ações que promovam o protagonismo das crianças em relação a Educação Ambiental, Educação Fiscal, Educação para o Trânsito, ao hábito da leitura, das linguagens artístico-criativas, dentre outros. (SANTA MARIA, 2020, p. 15-16)

A escola adota uma Gestão Democrática, com base na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social. Dessa forma, a comunidade escolar - professores, crianças, pais, direção, coordenação pedagógica, funcionários e estagiários – se apresenta como sujeito ativo no processo de decisões da escola, como pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 - Organograma de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria



Fonte: Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020)

É possível perceber através do Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020), que a escola adota uma base teórica construtivista, ou seja, as ações propostas consideram que há uma construção do conhecimento e, para que isso aconteça, estas ações buscam estimular essa construção de conhecimento. O Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020) ainda considera a aprendizagem como um processo que garante não só o acesso à escola, mas também aos campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a),

tendo na escola um ambiente facilitador de relações. Para a equipe desta escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria:

[...] o desenvolvimento de uma criança não acontece de forma linear, as mudanças ocorrem de forma gradual, em períodos contínuos que vão se sucedendo e se superpondo. Durante seu crescimento, a criança experimenta avanços e retrocessos, que acompanham o seu cotidiano, vivendo seu desenvolvimento de modo particular e único. (SANTA MARIA, 2020. p. 12)

A escola manifesta adotar a metodologia de Projetos, pois entende que através desta pedagogia possibilita que as professoras e as crianças construam coletivamente o conhecimento a partir dos interesses e curiosidades das crianças. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola:

Pensar na construção coletiva que parte das narrativas dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender colabora para a construção efetiva de conceitos, procedimentos e valores que são inseridos na construção da identidade cidadã, cultural, social e histórica da criança. (SANTA MARIA, 2020. p. 26)

Percebe-se, no entanto, que no Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020), a escola não deixa claro qual é a base teórica adotada para a construção dos projetos.

Entende-se que a metodologia de projetos possibilita que os bebês e as crianças busquem resolver situações do cotidiano, assim como oportuniza responder perguntas através de seus conhecimentos, recursos, pesquisas e reflexões. O trabalho por meio de projetos demanda escuta e envolvimento do professor com a turma. Trabalhar por projetos é levar em consideração o que as crianças questionam diariamente, o que pensam e de que modo constroem seus processos de aprendizagem. É possível perceber também, que o Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020) não apresenta um espaço específico que contemple o trabalho com os bebês.

Conhecido o processo de organização da escola, passa-se a apresentar a configuração do espaço físico. Esta escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria foi planejada e construída no sentido de promover a acessibilidade arquitetônica das crianças que ocupam esses espaços diariamente. Dessa forma, todas as salas referênciam compartilham o espaço coberto central da escola, o qual direciona para o portão de entrada.

A turma de berçário da escola é mista. Nesse espaço são atendidos bebês de

seis meses a um ano de idade e crianças bem pequenas de um a dois anos de idade. Nessa turma, os bebês são atendidos em tempo integral, participando de ações das 8h às 17h. A sala referência da turma do berçário é ampla, iluminada e arejada. Nela podem ser encontrados jogos, brinquedos e materiais diversos, tendo por objetivo possibilitar o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. Os brinquedos disponibilizados na sala do berçário são na grande maioria brinquedos estruturados.

A sala está organizada por espaços: espaço para repouso (soninho), espaço para higiene (fraldário e área para banho), espaço para as ações pedagógicas e solário. A Figura 5 representa um desses espaços, ou seja, o espaço para o repouso.

Figura 5 - Espaço físico da escola para repouso (soninho)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

Além do espaço de repouso (Figura 5), o espaço físico para a realização das refeições das crianças também é parte da organização da escola investigada, conforme representa a Figura 6.

Figura 6 - Espaço físico da escola para higiene



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

O espaço para a realização das ações pedagógicas da turma do berçário é amplo e arejado e contribui para o bom desenvolvimento de atividades, conforme representa a Figura 7.

Figura 7 - Espaço físico da escola para ações pedagógicas da turma do Berçário



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

Assim como a sala referência do Berçário, a sala referência do Maternal I é ampla, iluminada e arejada. Possui o solário próprio, banheiro dentro da sala, com chuveiros e vasos sanitários adequados à faixa etária das crianças e espaço para as ações pedagógicas (Figura 8).

Figura 8 - Espaço físico da escola para ações pedagógicas da turma do Maternal I



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

A sala referência do Maternal II, também é ampla e com boa ventilação natural, possui solário e espaço para as ações pedagógicas. Para essa sala, o banheiro está localizado no espaço ao lado, sendo de exclusivo para o uso das crianças da turma, representado na Figura 9.

Figura 9 - Espaço físico da escola para ações pedagógicas da turma do Maternal II



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

As turmas de Pré-escola, utilizam a mesma sala referência, uma turma pelo turno da manhã e a outra turma no turno da tarde. A sala dessas turmas possui um espaço para as ações pedagógicas e o solário, com boas condições de luminosidade e ventilação natural. Também para estas turmas, o banheiro localiza-se ao lado da sala, sendo adequado e exclusivo para o uso das crianças desse espaço, conforme representa a Figura 10.

Figura 10 - Espaço físico da escola para ações pedagógicas das turmas da Pré-escola A e Pré-escola B



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A escola possui ainda um espaço coberto que é de uso comum dos bebês e das crianças. Nesse espaço, podem ser realizadas ações voltadas para a exploração, experiências, interações e brincadeiras. Há também uma sala multiuso, de uso comum, que possui rede lógica para *internet*. Essa sala também é utilizada para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que o projeto do PROINFÂNCIA não contempla a Sala de Recursos Multifuncionais.

Para os momentos de alimentação das crianças, a escola possui um espaço coberto, organizado com mobiliário próprio para estes momentos. A secretaria, a coordenação pedagógica e a direção da escola, por sua vez, possuem uma sala compartilhada. Há, ainda, uma sala para uso das professoras, que pode ser utilizada para a realização de reuniões pedagógicas e momentos de planejamento.

A equipe de professoras da escola é formada por seis professoras, todas possuem Licenciatura em Pedagogia. Ainda três professoras possuem a formação em Educação Especial, no entanto somente uma atua como Educadora Especial na escola. Na equipe, seis professoras possuem curso de especialização, todos voltados para a área da Educação.

Na escola, o planejamento é visto como uma prática essencial ao trabalho do professor, uma vez que possibilita o registro das ações propostas pelas professoras, assim como desperta a reflexão sobre os desejos e vontades dos bebês e das crianças, permitindo que haja um entrelaçamento entre as possibilidades e objetivos propostos. Este processo compreende não só a preparação das ações pedagógicas, mas também a rotina da sala referência e o cotidiano da escola, considerando as descobertas e vivências dos bebês e das crianças.

A escola entende que planejar significa relacionar os processos de (auto) avaliação do professor e de avaliação do desenvolvimento da criança. As professoras organizam o planejamento em reuniões pedagógicas, juntamente com a equipe diretiva; de forma coletiva e compartilhada. Segundo o Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020), em seu planejamento, a professora busca contemplar as necessidades e os interesses de bebês e crianças. Contudo, destaca-se que as ações propostas devem levar em conta o cotidiano da turma, possibilitando que sejam replanejadas sempre que se considerar necessário, conforme a organização das crianças com a professora em sala referência para:

[...] ter a oportunidade de compartilhar experiências com os colegas do grupo, ainda que cada professor seja a referência de grupos com diferentes

faixas etárias é essencial para revigorar o olhar do professor, para sua pesquisa, esclarecimento de dúvidas e a organização de sua prática. (SANTA MARIA, 2020. p. 26)

A equipe diretiva da escola é formada por uma diretora e uma coordenadora. A coordenadora trabalha 20 horas na escola, no turno da tarde; possui licenciatura em Pedagogia e especialização em Gestão Escolar e em Atendimento Escolar Especializado (AEE). A diretora da escola trabalha 40 horas na escola, possui licenciatura em Pedagogia, especialização em Gestão Escolar e Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

A escola ainda possui uma agente administrativa e quatro auxiliares de serviços gerais, sendo duas funcionárias públicas e duas terceirizadas. As duas merendeiras que trabalham na escola são terceirizadas. Por meio do convênio entre a Prefeitura Municipal de Santa Maria e do Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE, a escola possui oito estagiárias; destas, quatro atuam na turma do Berçário, duas na turma do Maternal I e duas na turma do Maternal II.

A escola possui outros espaços, a saber: lactário, copa para funcionários, almoxarifado, dois vestiários, uma lavanderia e a cozinha com despensa para armazenamento e produção da merenda escolar. Possui também dois banheiros para uso de pessoas adultas com acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. A Figura 11 representa a fachada da escola:

Figura 11 - Entrada da escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria



Fonte: *Google maps*, do acervo pessoal da autora (2023)

Além desses espaços físicos, a escola conta com uma área externa bem organizada, com gramado, que é utilizado para atividades ao ar livre, conforme ilustra a Figura 12.

Figura 12 - Parte do pátio da escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

A escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria pesquisada compreende currículo como constituinte da aprendizagem, presente em cada momento da rotina de uma escola da Educação Infantil: no acolhimento, na adaptação, nos tempos, nos espaços, nas práticas docentes, nas descobertas, nas experiências, nas interações com as famílias e com a comunidade escolar, nas diferentes vivências das crianças consigo, com o mundo e com os outros. Para a escola, o currículo revela-se naquilo que é proposto para as crianças, como elas são vistas e consideradas pela escola, por meio de planejamentos abertos e direcionados pelos interesses e ações dos bebês e crianças e da professora.

Para a construção do currículo a escola fundamenta-se nas políticas que organizam o cotidiano das práticas pedagógicas, ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e na Resolução CMESM nº 30/2011 (SANTA MARIA, 2011a), que compreendem o currículo como o conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças, com o conhecimento produzido pelo homem, primando pelo desenvolvimento integral da criança, em suas diferentes fases do desenvolvimento.

A escola ainda tem como referência para construção do seu currículo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), que é percebida pela equipe como instrumento de qualificação do repertório social, histórico e cultural da criança; o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018); e o Documento Orientador Curricular do território de Santa Maria (SANTA MARIA, 2019).

O Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020) da escola foi construído pela equipe de professoras da escola juntamente com a equipe diretiva. Essa equipe

de profissionais vê o Projeto Político Pedagógico como um documento em permanente reformulação. Dessa forma, considera necessário que seja periodicamente revisitado, com o intuito de adequá-lo às necessidades cotidianas da escola, da equipe de profissionais que atua na escola e das crianças atendidas. Nesse documento, a equipe de profissionais da escola, por meio de diferentes metas, objetivos e estratégias, propõe comprometer-se com a comunidade escolar, em busca do crescimento da escola.

A escrita inicial do Projeto Político Pedagógico reflete os sentimentos e os anseios que esses profissionais projetam na escola, em ações de curto, médio e longo prazo. Em busca de aperfeiçoamento, esse documento passará por avaliação periódica da equipe da escola, juntamente com os pais, as crianças, o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres, tendo como objetivo contemplar a efetividade das ações assim como a real concretização no cotidiano da escola. Para tanto, foram estabelecidas as questões orientadoras a seguir:

Em relação as ações concretas consideradas necessárias:

- estamos satisfeitos com o que foi feito?
- quais nossas expectativas com o que está em andamento?
- O que precisa ser realizado?
- as pessoas envolvidas em tais ações participaram? Alguma mudança é necessária?

Em relação às metas estabelecidas no documento:

- são condizentes com os nossos propósitos enquanto escola?
 - quais precisam ser redimensionadas, adicionadas ou retiradas? Sobre a ação pedagógica:
 - quais mudanças são necessárias para avançarmos em nossa caminhada?
 - o que identificamos como pontos fortes e fracos na construção e qualificação de nossa prática?
 - o que auxiliou o grupo efetivamente nas mudanças mais significativas?
- (SANTA MARIA, 2020, p. 32)

A turma do berçário⁸ da escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, como referenciado anteriormente é considerada uma turma mista, uma vez são atendidos 17 bebês, que têm entre seis meses a um ano de idade. Os bebês, atendidos em tempo integral, participam de ações das 8h às 17h. Para atendê-los, a turma possui uma professora que atua no turno da manhã e no turno da tarde; no horário das 12h às 13h, a professora atua na turma em regime especial de trabalho, reservando um momento para fazer o intervalo para almoçar.

⁸ A turma do berçário atende bebês de 06 meses a 01 ano de idade e crianças bem pequenas, de um ano a dois anos de idade, formando uma turma mista de berçário.

Segundo os dados informados no boletim mensal de movimento da escola para auxiliar na realização das práticas pedagógicas bem como nas ações de cuidado dos bebês, a professora conta com duas estagiárias, sendo que uma auxilia no turno da manhã e a outra no turno da tarde. No horário do almoço, momento em que as crianças são alimentadas, higienizadas e algumas descansam, as duas estagiárias auxiliam a professora. Para realizar o intervalo para o almoço, a professora e as estagiárias organizam-se de maneira que fiquem sempre duas pessoas na sala.

Em uma sala ampla, iluminada e arejada, organizada por espaços - espaço para repouso (soninho), espaço para higiene (fraldário e área para banho), espaço para as ações pedagógicas e solário, conforme apresentado na subseção anterior, são propostas práticas pedagógicas, ofertados jogos, brinquedos e materiais diversos, com o objetivo de possibilitar e estimular o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas.

No próximo capítulo, será apresentado o aporte teórico que sustenta a pesquisa, buscando perceber quais as discussões que estão sendo desenvolvidas sobre o tema desta pesquisa.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] *A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar [...]*
Loris Malaguzzi (1999)

Com o intuito de contextualizar o tema proposto nesta pesquisa, este capítulo tem por objetivo identificar o papel da BNCC (BRASIL, 2017a) como política pública educacional, considerando a historicidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a partir da experiência de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, escola do programa PROINFÂNCIA.

3.1 HISTÓRIA, QUANTA HISTÓRIA...

Originariamente, a palavra política provém do termo grego *politiké*, que é a união de outras duas palavras gregas: *polis* e *tikós*. *Polis* significa cidade, e *tikós* é um termo que significa o bem comum dos cidadãos. Este termo, está relacionado à forma de organização das chamadas *polis* ou “cidades-estado” na Grécia Antiga. Nestes locais, os cidadãos gregos participavam ativamente da construção de ideal de homem e sociedade; o que contribuía para que compreendessem como acontecia o processo de administração e organização pública⁹.

Destaca-se que política é o conjunto dos negócios do Estado que potencializa e conduz a forma de arranjo da vida em sociedade. É através de ações políticas que o Estado, nas diferentes esferas - Federal, Estadual e Municipal - se propõe a atender as demandas sociais, tendo por objetivo proporcionar uma convivência harmoniosa às diferenças sociais. A partir disso percebemos que as políticas públicas compreendem o conjunto das áreas econômicas, sociais, políticas e militares, que podem condicionar a vida em sociedade. Dessa forma:

[...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer

⁹ Disponível em: <<https://www.todapolitica.com/o-que-e-politica/>>. Acesso em: março de 2022.

investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa (BONETI, 2018, p. 18):

Dessa forma, Boneti (2018, p. 18) argumenta que políticas públicas são entendidas como “o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”.

A partir dessa assertiva do autor, compreende-se que as políticas de governo são instáveis, de efeito em curto prazo, pois caracterizam-se por agirem diretamente sobre uma determinada necessidade social. Por ter efeito compensatório e momentâneo, permite que quando a política de governo for retirada, a situação do grupo social retorne à condição anterior ou melhore. O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Este programa tem em vista garantir o acesso de crianças a creches e escolas, assim como garantir a melhoria da infraestrutura física da etapa de Educação Infantil. A escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria em que foi aplicada a pesquisa, foi construída através desta política de governo.

De outra forma, as políticas de Estado, caracterizam-se por medidas permanentes, que buscam resultados e mudanças na sociedade. Assim, são mais lentas, de efeitos a longo prazo; não permitindo que se modifique, mesmo que haja mudança de governo. Nas palavras de Boneti (2018, p. 19), “[...] entende-se como uma política pública quando a ação do Estado, ou um conjunto delas, tem como objetivo transformar a realidade numa perspectiva de futuro, não apenas momentâneo”.

Partindo do contexto das políticas públicas que constituem a sociedade, percebe-se que as políticas sociais se subdividem em pequenas áreas, como saúde, habitação, previdência social e a educação. Esta pesquisa terá como foco central as políticas específicas à área da educação, as políticas educacionais, que têm por objetivo gerir e determinar sobre os assuntos que se referem aos sistemas de ensino em seus diferentes níveis e modalidades. Embora as legislações que se reportam a educação tenham seus fundamentos pautados em organismos internos, entende-se que organismos externos como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), a Organização das Nações

Unidas (ONU), dentre outras, tem grande influência nesse processo.

Pode-se perceber a influência dos organismos internacionais nas políticas públicas através das reformas educativas. A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, por exemplo, destacou a importância da Educação Básica. Essa conferência contou com a participação de representantes de 155 governos de diferentes países e foi patrocinada e financiada por quatro organismos internacionais, que são: a Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM). Esses organismos identificaram altos índices de analfabetismo e de evasão escolar nos países de terceiro mundo como consequência de problemas nas estruturas iniciais da educação (CANAN, 2017).

No Brasil, a Educação Básica tem sido incentivada por investimentos e diferentes políticas. Inicialmente, o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, buscou afirmar o compromisso com a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para a população. Com a LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), foi consolidado e ampliado o dever público com a educação em geral e, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove Anos, foi garantido o acesso e a permanência da criança na escola em busca de obter qualificação para a alfabetização.

Posto isto, percebe-se que o investimento das organizações internacionais na Educação não é neutro, pois veem a escola como instrumento de manutenção ou de transformação da sociedade. Vale ressaltar a importância do movimento entre profissionais da educação e as propostas políticas para a área. Nesse sentido, Dourado (2007) destaca que os gestores e professores de escola devem ser artífices na construção de políticas educativas a fim de que não haja desconexões entre o que se estabelece como política e o que efetivamente ocorre nas práticas educativas cotidianas.

Sendo a Educação Infantil, direito da criança, entende-se que se faz necessário garantir este direito por meio da ampliação do acesso e da qualidade no atendimento com espaços físicos e materiais adequados, além de formação específica de seus professores. Contudo, ainda existem desafios para a etapa da Educação Infantil, dentre eles, destaca-se a integração de práticas pedagógicas que envolvem: o lúdico, a leitura, a escrita e, sobretudo, a formação de professores (as) e gestores (as) que atuam com crianças de zero a cinco anos de idade.

A Secretaria de Município de Educação do Município de Santa Maria tem os primeiros registros de atendimentos da etapa da Educação Infantil, no ano de 2009. Neste ano, o município de Santa Maria atendeu 2.998 crianças da etapa da Educação Infantil; sendo 909 de Creche e 2.089 de Pré Escola. Atualmente o Município atende em torno de 4.893 crianças, sendo 2.871 de Creche e 2022 de Pré Escola. No Município, 16 escolas oferecem atendimento em turmas de Berçário II e, destas, 8 oferecem atendimento em turmas de Berçário I, percebe-se que o número de escolas que oferecem atendimento em turmas de Berçário ainda é pequeno.

A Educação Infantil, enquanto etapa de ensino, ultrapassa a função assistencialista, de guarda ou preparatória para o Ensino Fundamental, e passa a ser entendida como uma etapa diferenciada, com especificidades e particularidades, com caráter educativo indissociável do cuidar e do educar.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS: DEFINIÇÕES

A etapa da Educação Infantil tem passado por muitas mudanças, e as discussões a respeito dela tem considerado a revisão de concepções de educação de crianças em espaços coletivos, de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e de desenvolvimento das crianças, conforme pode ser observado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

A Educação Infantil pode ser considerada recente, se comparada às outras etapas de ensino. Esse fato pode ser percebido em estudos de autores que se propuseram a aprofundar os conhecimentos acerca do histórico da institucionalização da educação das crianças. Nesta pesquisa serão apontados os estudos de Ariès (1981), que buscou dar visibilidade a particularidades da infância, destacando o surgimento de um “sentimento pela infância”.

Os estudos de Ariès (1981), possibilitaram a percepção da distinção entre a concepção de infância e a concepção de criança, uma vez que, tais conceitos foram formulados em momentos distintos da história. Conforme Ariès (1981), as crianças sempre existiram, no entanto, o olhar que se dedicava a elas, era construído a partir das impressões dos adultos acerca do que consideravam ser suas necessidades. Assim, as ações propostas para as crianças eram voltadas para os cuidados com vestuário, proteção, cuidado e afeto. (WINTERHALTER, 2015)

Nesse viés, a concepção de infância, enquanto categoria social de estatuto próprio, nasce do entendimento da sociedade moderna ocidental. Desse modo, os estudos de Ariès (1981) contribuíram para que as crianças deixassem de ser vistas como um "adulto em miniatura" ou "anão", visto que nesse período, eram consideradas a representação menor dos adultos, pelo modo de vestir e de brincar, assim como pela maneira de participar da vida em sociedade. (WINTERHALTER, 2015)

Kuhlmann Jr. (2015), em seus estudos, trouxe uma abordagem histórica da infância e da educação, destacando o olhar assistencialista que era dedicado à infância, pois detinham-se em cuidados com a higiene, saúde e alimentação das crianças, assim como com programas destinados a orientar gestantes e seus familiares, e a programas de orientações sobre aleitamento.

Kramer (2011), também por meio de uma abordagem histórica, direcionou seus estudos às políticas públicas e educacionais, com foco ao atendimento da criança no Brasil até a década de 1970. Segundo o autor, as políticas públicas tinham por objetivo uma *educação compensatória*, visto que considerava que as crianças da classe popular passassem por *privações culturais*.

Paralelo a esta situação, Kramer (2011) coloca que essa preocupação com o atendimento das crianças, passou a ser vista como uma solução para problemas de cunho social. Contudo, neste sentido, Kuhlmann Jr. (2015) coloca a criação dos Jardins de Infância, como uma tentativa de manter uma organização social que separava ricos e pobres; situação que influenciou significativamente na história do atendimento educativo infantil.

Nesse contexto, percebe-se a fragmentação entre o educar e o cuidar nas creches. O cuidado era direcionado às crianças, filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras, que precisavam de um espaço de *guarda*, enquanto seus pais trabalhavam; espaços esses que garantiriam a essas crianças somente o bem-estar físico. Às crianças, cujos pais possuíam melhores condições financeiras, poderiam frequentar um espaço que buscasse preparar e, talvez antecipar, os conhecimentos das letras e dos números.

De acordo com Kramer (2011), associar a educação da criança ao serviço social, refletiu no olhar dispensado às creches, pois eram consideradas como lugar de guarda e assistência. Ao mesmo tempo, coloca que ao realizar ações com as famílias e as crianças, a assistência se espelha em princípios da educação. Ainda se refere às *salas de asilo*, como um espaço de ideais formativos, considerando que

era uma maneira de não deixar as crianças na rua, e de desenvolver a inteligência e a afetividade.

As *salas de asilo* ou *salas de custódia*, eram instituições direcionadas à infância, que tinham por objetivo prestar atendimento às crianças; as primeiras instituições direcionadas à infância com esta finalidade, foram criadas na Europa. Essas instituições, segundo Kishimoto (1988), tinham por objetivo amparar a infância pobre, tendo como única preocupação a guarda dessas crianças. Diante desse quadro, Kramer (2011) salienta a carência de políticas efetivas voltadas para a educação de crianças, no período de seu estudo; meados dos anos 1970 (WINTERHALTER, 2015).

No Brasil, foi a partir do século XVIII que surgiram os primeiros asilos infantis. Posteriormente, durante o período colonial, os casamentos eram arranjados, seguindo interesses econômicos e conveniências sociais, em que o pai possuía plenos direitos sobre a esposa, os filhos e os escravos. O sistema escravocrata (1888) dessa época, mencionado por Ostetto (2008), favorecia aos homens, pois possibilitava que os senhores de escravos tomassem mulheres pobres e escravas como objeto sexual. Essa situação contribuiu para o crescimento de crianças abandonadas e não desejadas. Para atender essas crianças em 1738, o Padre Romão Mattos Duarte criou no Rio de Janeiro a “Casa dos Expostos”¹⁰, também conhecida como “*Casa dos Enjeitados*” ou “*Casa da Roda*”.

A *Casa da Roda* ficou conhecida como “*A roda*”, pois o termo refere-se ao modo como as crianças eram deixadas na instituição: elas eram colocadas pelo lado de fora, em um cilindro de madeira oco, com uma pequena abertura que girava em torno de um eixo horizontal. Ao girar a roda, a criança era passada para o lado de dentro, sem que fosse identificado quem havia levado a criança até lá. No entanto, esse cenário, com o tempo, passou a causar certo desconforto devido às condições precárias de atendimento.

Na década de 1970, no Brasil, surgiram as primeiras creches que, a princípio, não receberam o apoio do Estado ou de filantropia, assim como não receberam orientação pedagógica. Esses foram alguns dos fatores que contribuíram para que as creches, inicialmente fossem vistas como local de guarda e proteção de crianças carentes. Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, consequência do

¹⁰ No Brasil, este mecanismo de reconhecimento de crianças abandonadas permaneceu funcionando até meados de 1950.

desenvolvimento industrial e comercial vivenciado pelo país na época, sentiu-se a necessidade de criar e manter espaços onde as crianças, filhas de operários e operárias, pudessem ficar durante o período em que seus pais se dedicavam ao trabalho.

Nessa perspectiva, a história da Educação Infantil é recente no que se refere às políticas públicas, uma vez que foram os movimentos sociais e políticos, durante os anos de 1970 e 1980, que levaram a sociedade a lutar pelo direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FINALIDADES E PROPÓSITOS

*A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Loris Malaguzzi (1999)*

Nesta seção é apresentada uma análise dos movimentos curriculares para a Educação Infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), considerando o caráter educativo das práticas pedagógicas com bebês.

Aos poucos, percebe-se que a etapa da Educação Infantil vem passando por profundas mudanças. A primeira iniciativa legal nesse processo de mudanças começou com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ao estabelecer que o atendimento em creche e pré-escola é um dever do Estado e um direito da criança de zero a seis anos de idade, trazendo a ideia de criança como cidadã, sujeito de direitos. Esse fato contribuiu para romper com o olhar de que a creche possuía apenas a função de suprir as necessidades maternas.

Posteriormente, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) ratificou a concepção de criança cidadã. Contudo, somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil se consolidou como a primeira etapa da Educação Básica e como um direito da criança; passando a fazer parte do direito à educação desde o nascimento, contudo, sem cunho de obrigatoriedade para as famílias. Tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) quanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) são fruto e estão adequadas ao que estabelece a Constituição

Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Porém, pode-se dizer de maneira simples, que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) prevê o direito de crianças e adolescentes à Educação, enquanto que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) define de que forma o Estado deve oferecer esse direito, ou como pode autorizar que seja oferecido por entidades e empresas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) trata da proteção integral de crianças e adolescentes, estabelecendo que criança seja toda pessoa de até doze anos de idade, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Por esta lei, as crianças e adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, e lhes devem ser assegurados “por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”. Diferentemente das outras leis que o Brasil já teve para atenção às pessoas menores.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9.394/96 Bases (LDB) (BRASIL, 1996), “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Mas traz o entendimento de “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9.394/96 Bases (LDB) (BRASIL, 1996) a educação aparece como um “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo o ensino realizado observando alguns princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, e

consideração com a diversidade étnico-racial.

A década de 1990 pode ser considerada um marco para a Educação Infantil. Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) é publicado e, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999). Esses documentos consolidam a concepção da criança como cidadã e fornecem subsídios para as práticas desenvolvidas nas creches e trouxeram orientações para as creches, no sentido de promover a integração entre o cuidar e o educar, considerando os aspectos físicos, cognitivos, sociais, motor e afetivos. Assim, os documentos publicados até então, buscaram fazer valer o direito à Educação Infantil de qualidade.

Posteriormente, a partir do ano de 2006, o acesso ao Ensino Fundamental (EF) é antecipado para os seis anos de idade, por conta de uma alteração na LDB (BRASIL, 1996). Com a publicação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos de idade. Nesse mesmo ano, é realizada a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), na busca por orientar o planejamento curricular das escolas, propondo a organização por eixos de interações e brincadeiras. Além disso, é estabelecida como marco conceitual a indissociabilidade entre o cuidar e educar.

Contudo, somente em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) instituiu e passou a orientar a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Na etapa da Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017a) dialoga com as DCNEIs (BRASIL, 2010) e propõe um maior detalhamento ao listar os objetivos de aprendizagem, que representam um grande avanço para esta etapa de ensino. Atualmente, a etapa da Educação Infantil é vista como um direito da criança, em que as interações e as brincadeiras, inerentes a essa etapa da vida, são os eixos orientadores.

Percebe-se que há diferenças tanto na organização quanto no olhar dedicado à criança, nos documentos que nortearam a Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) representou um avanço para a época, no entanto, não tinha na criança e sua identidade, o foco principal, era mais como uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010), percebe-se um avanço no sentido de colocar a criança como foco principal; estas serviram como fundamentação teórica para a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a). Nas DCNEIs (BRASIL, 2010), a atenção já estava voltada para a criança, e o documento reforça a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como o contato com a natureza, preservando o modo que a criança se situa no mundo. As DCNEIs (BRASIL, 2010) colocam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, e passam a considerar os princípios éticos, políticos e estéticos como norteadores da produção do conhecimento nas escolas de Educação Infantil. Outro ponto importante, apresentado pelas DCNEIs (BRASIL, 2010), é a percepção da relação entre o cuidar e o educar, como indissociáveis, aspecto que é validado e reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a).

4 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo compreender os movimentos curriculares

para a Educação Infantil presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), considerando o caráter educativo das práticas pedagógicas com bebês.

4. 1 CURRÍCULO DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Habitualmente quando se pensa em currículo, pensa-se em uma forma de organização, uma rota ou um caminho a seguir. Conforme Gimeno Sacristán (1998) “o termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. ” (SACRISTÁN, 1998. p. 126). No entanto, a concepção de currículo pode ter diferentes olhares. Para Sacristán (1998), por exemplo, “o currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamento diferentes. ” (GIMENO SACRISTÁN, 1998. p. 147). Na área da educação, o currículo representa a proposta que orienta o caminho a ser percorrido, a organização do conhecimento escolar. Sob esse olhar, o currículo considera a necessidade de uma padronização do conhecimento a ser ensinado, porém, o currículo não pode ser apenas uma relação de conteúdo.

A organização do currículo envolve todas as relações sociais, assim como questões referentes à raça, a etnia e ao gênero. Sendo assim, não há como defender um currículo único, visto que para organização do currículo, é preciso considerar o contexto em que se está inserido e as pessoas que interagem nesse contexto. O professor passa a ser essencial nesse processo, pois está diretamente envolvido na construção desse currículo; é ele que poderá oportunizar práticas pedagógicas que sejam significativas para bebês e crianças.

Conforme o Documento Orientador Curricular (DOC) (SANTA MARIA, 2019) “[...] o currículo está relacionado ao conjunto de movimentos e esforços pedagógicos desenvolvidos por meio da prática pedagógica”. Compreende-se, então, que não há uma definição única de currículo, uma vez que a construção deste envolve as relações entre a sociedade e a escola.

Na etapa da Educação Infantil, na década de 1970, teve início a mudança de olhar sobre a abordagem assistencialista e preparatória que até então, era dispensada aos atendimentos direcionados às crianças de 0 a 6 anos de idade. Contudo, para que creches e jardins de infância ocupassem um lugar nas escolas,

foi necessário que estas instituições passassem por um processo de adaptação e ajustes à cultura escolar.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), a ação pedagógica realizada com crianças de 0 a 6 anos de idade recebeu o nome de Educação Infantil, uma vez que tais ações possuíam características diferentes de uma escola convencional. Desse modo, essa pesquisa compreende que as ações propostas em escolas de Educação Infantil precisam ter como base propostas pedagógicas que busquem proporcionar momentos significativos para bebês e crianças. A organização deste trabalho precisa contemplar possibilidades para que bebês e crianças se desenvolvam com autonomia, de forma tranquila e integral.

A Educação Infantil conforme Barbosa e Richter (2015), passou a ser vista como:

[...] um espaço que abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais". (BARBOSA E RICHTER, 2015. p. 187)

Diante disso, as autoras destacam a importância de garantir, para a Educação Infantil, um espaço que considere suas especificidades, como já acontecia com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Contudo, era possível perceber que a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tomava por base o princípio da continuidade; o que levava a entender que uma etapa estava subordinada a outra, ou seja, a Educação Infantil era considerada como uma preparação para o Ensino Fundamental. Dessa forma, as autoras trazem o seguinte questionamento: "Ao assumir a primeira etapa da Educação Básica e passar a integrar o sistema escolar, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como um espaço direcionado ao ensino?" (BARBOSA E RICHTER, 2015. p. 189).

Entende-se que tanto as escolas de Educação Infantil quanto as escolas de Ensino Fundamental precisam ofertar espaços de trocas de aprendizagem significativas, buscando assim, criar oportunidades para que a criança possa vivenciar, experimentar, realizar descobertas no contexto em que está inserida. Nesta perspectiva, os estudos de Kramer (2006, p. 881), apontam que: "a inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre Educação

Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras”. Assim, percebe-se que o diálogo é necessário entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no momento da transição, pois permite, que por meio das vozes das crianças seja estimulada a expectativa do acolhimento, da ludicidade em seu cotidiano e a articulação de conhecimentos e aprendizagem. Kramer (2007) aponta ainda aponta que:

Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidado e atenção; seriedade e riso.[...] Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.[...] Nos dois temos grandes desafios: o pensar a creche, a pré-escola e a escola como instancias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2007, p. 20).

No Brasil, desde a década de 1990, é possível perceber uma movimentação em relação ao currículo. Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), dividido em três volumes; trouxe uma orientação quanto aos conteúdos e objetivos de aprendizagem, porém, não fazia a criança e sua identidade, o foco principal. Nele era apresentado um currículo por áreas, eixos e faixas etárias; tendo por objetivo principal orientar o professor de Educação Infantil em seu trabalho cotidiano, sem ter, no entanto, caráter obrigatório.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), em 1999, passam a definir as competências e diretrizes para a Educação Básica, propondo a elaboração de currículos com conteúdos mínimos, buscando garantir uma formação comum. Somente em 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010), foram instituídas a partir da Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, trazendo novas concepções a partir da reformulação das DCNs (BRASIL, 1999). As DCNEIs (2010) trazem as concepções de currículo, criança e Educação Infantil; e institui diretrizes a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil, estabelecendo normativas com princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Contudo ainda se percebia que a estrutura dos RCNEIs (BRASIL, 1998), permanecia muito forte no que se refere à operacionalização de documentos oficiais

e até em relação às legislações municipais. A expressão do discurso do RCNEI se fazia presente, com uma concepção de escola convencional, em que prevaleciam as vivências escolares dos docentes, gestores e famílias, ou seja, a criança ainda não é considerada como foco principal do processo de aprendizagem. (BARBOSA e RICHTER, 2015).

Na concepção de currículo, proposta pela DCNEIs (BRASIL, 2010):

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Nessa concepção de currículo, a criança é o centro do planejamento, reconhecida como sujeito de direitos. Desse modo, a criança é vista como ser integral que estabelece relações com o mundo que a cerca com base em suas experiências concretas.

Em 2015, tendo por base, o documento “Indicação Nacional por um currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução, da legislação italiana, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) traz uma proposta de organização curricular para a Educação Infantil, por meio de Campos de Experiência. Nessa proposta, as práticas pedagógicas devem ter intencionalidade, e considerar que bebês e crianças aprendem e se desenvolvem a partir de experiências de seu cotidiano.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017a) é um marco histórico para a Educação Infantil, pois reconhece essa etapa de ensino como essencial, reafirmando concepções de criança e currículo, já expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Este documento ainda propõe a organização do currículo da Educação Infantil em torno de seis direitos de aprendizagem, que buscam nortear as ações propostas para os bebês, e para as crianças de até 5 anos e 11 meses. A proposta deste documento é de que tais direitos devem ser garantidos a todos os bebês e todas as crianças em turmas de Creches e Pré-escolas de diferentes formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, buscando ampliar e diversificar possibilidades. Os direitos de aprendizagem: Expressar, Conviver, Brincar, Participar, Explorar e Conhecer-se - são contemplados em Campos de Experiências, os quais colocam que o envolvimento de bebês e de crianças em práticas sociais, assim como em práticas culturais, de forma criativa, e por meio de interações, buscam promover uma

aprendizagem significativa.

A articulação entre os direitos de aprendizagem e os campos de experiências, permite alcançar os objetivos de aprendizagem, que buscam proporcionar o desenvolvimento integral de bebês e crianças.

Todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplados em Campos de Experiências, possuem objetivos de aprendizagem específicos para as diferentes faixas etárias. A fim de que esses direitos sejam concretizados, o papel do educador e da escola se torna essencial para colocá-los em prática e de fato garantir o seu cumprimento.

Nas últimas décadas já se vinha associando o ‘cuidar’ com o ‘educar’, essa associação aparece na relação de direitos estipulados pela BNCC (BRASIL, 2017a), em que se traz um contexto de acolher a criança, ampliar o horizonte e complementar a vivência familiar. Por isso, torna-se ainda mais relevante o diálogo entre família e escola. A BNCC (BRASIL, 2017a) vai reforçar que a educação nessa etapa é desenvolvida baseando-se na vivência de situações e interações com o mundo físico e social. Cada campo de experiência possui objetivos de aprendizagem e desenvolvimento próprios para os diferentes grupos etários. Assim, para a organização das ações a serem desenvolvidas, são propostos cinco campos de Experiências: O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações; Traços, Sons, Cores e Formas e, Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. Os Campos de Experiências, pensados de maneira integrada, permitem o planejamento de ações que respeitam os desejos e as formas de agir das crianças.

A participação dos bebês e crianças nas ações propostas devem ser valorizadas, como uma forma de estimular o seu desenvolvimento por meio da imaginação, da criatividade e de suas experiências. No que se refere aos bebês, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), diz que estes devem participar de experiências e vivências que possibilitam aprendizagens que os auxiliem a expressar desejos, desgostos, necessidades, curiosidades, preferências e vontades por meio de brincadeiras e situações cotidianas. Conforme este documento, as propostas de ações pedagógicas no Berçário, assim como nos outros grupos etários, devem garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme o Documento Orientador Curricular (DOC) (SANTA MARIA, 2019), os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento representam os compromissos que as escolas, as professoras e os professores devem assumir com e para as

crianças, buscando fortalecer os direitos destas às aprendizagens e à vivência da infância nos distintos Campos de Experiências (SANTA MARIA, 2019, p. 16).

Este documento ainda coloca que as crianças devem ter vivências que oportunizem a construção de aprendizagens que envolvam o bem-estar, a identidade e as interações, visto que desta forma a criança terá condições de construir sua autonomia, por meio do desenvolvimento de seu potencial e de seu protagonismo.

Contudo, é preciso entender que cada faixa etária tem suas especificidades, a vista disso, o Documento Orientador Curricular (DOC) (SANTA MARIA, 2019) propõe que os grupos etários, estabelecidos na BNCC (BRASIL, 2017a), devem ser considerados, sem esquecer que: “cada criança se desenvolve e aprende segundo seu próprio ritmo, o que deve ser levado em consideração nas práticas pedagógicas” (SANTA MARIA, 2019. p. 17). Cabe salientar ainda, que o Documento Orientador Curricular destaca que:

[...] os campos de experiência se articulam entre si, sem fragmentação, e que o docente, ao trabalhar com os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, deve priorizar a continuidade do trabalho pedagógico, considerando as aprendizagens entre os grupos etários. Desse modo, para cada grupo etário são propostos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, mas não pode ser considerado de forma rígida o critério fixo da idade. Esses objetivos serão desenvolvidos através dos campos de experiências e servirão de subsídio para o planejamento das ações pedagógicas”. (SANTA MARIA, 2019. p. 17-18)

Logo, ao falar em objetivos de aprendizagens e desenvolvimento direcionados aos bebês, é preciso entender que as ações realizadas, têm efeitos nas outras crianças e adultos. Percebe-se ainda, que as ações propostas a esse nível, envolvem o “cuidar” e o “educar”, as ações de cuidado devem estar plenamente integradas com as ações de educar, de conhecer e explorar o mundo; educar a criança é uma ação integrada ao cuidá-la, ou seja, uma não exclui a outra.

As ações a serem propostas no Berçário envolvem os momentos de alimentação, de cuidados pessoais que podem ser abordados na escola como situações que fazem parte do cotidiano, considerando as necessidades de cada bebê. Tais ações devem ter por objetivo trazer possibilidades para os bebês conhecerem o próprio corpo, explorar seus gestos e perceberem suas emoções e sentimentos, (re) conhecerem o outro e o ambiente em que estão. As interações adulto-bebê são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento, e nesses

momentos os bebês terão a oportunidade de ampliarem suas formas de exploração. Pesquisadores como Gobatto (2011), Fochi (2013), Vargas (2014), Prado (2006) indicam que os bebês são ativos, utilizando diferentes linguagens para se comunicarem. Assim:

O bebê se comunica com o corpo, gestos, olhar, assim como pelo choro e as diferentes vocalizações pré-verbais. Toda a sua vinculação com a mãe e o adulto cuidador se por meio das linguagens das quais ele vai se apropriando conforme se desenvolve e caminha em seu processo de constituição psíquica [...] O corpo fala, os olhares falam, o riso fala, o choro fala, as mudanças de comportamento falam. Sem ainda se utilizar das palavras, o bebê “fala”, se comunica, nos contando quando sente fome, dor, quando está satisfeito, quando descobre algo interessante, quando alguma coisa nova acontece. São os primeiros sinais comunicativos da criança que se modificam com o tempo e com os quais o bebê é capaz de se comunicar enquanto desenvolve sua capacidade cognitiva (ORTIZ E CARVALHO, 2012, p. 157)

As brincadeiras de rodas e cantigas também contribuem na construção de aprendizagens, assim, é interessante oferecer aos bebês esse patrimônio cultural que aproxima gerações, valores e afetos. Os diferentes ritmos, sons, movimentos e coreografias das brincadeiras de rodas e cantigas, permite aos bebês viver experiências culturais e sociais importantes, ampliando o conhecimento de mundo e experiências com a linguagem oral.

Com os objetivos de aprendizagem voltados aos bebês, é importante trazer as poesias e as parlendas que representam valores culturais, históricos e sociais. Apresentá-las aos bebês possibilita proporcionar a eles experiências cognitivas, afetivas e lúdicas, visto que exploram os ritmos e as sonoridades, atenção, escuta, além do aprendizado sobre apreciar e se relacionar com algo culturalmente construído, pois as rimas apresentam estruturas que auxiliam no desenvolvimento da linguagem oral dos bebês.

Entende-se ainda que a interação com narrativas e ilustrações, apresentar livros aos bebês, é fundamental para a construção da atenção e da sensibilidade para a leitura como prática de escuta individual e coletiva. O ato de pegar, manusear e folhear esses objetos, desperta a curiosidade, permitindo a criação de uma relação de intimidade com eles. O contato com histórias, possibilita aos bebês a ampliação do vocabulário e estimula a imaginação, pois passam a conhecer novos ambientes e personagens.

A exploração de diferentes objetos amplia a experiência sensorial, despertando sensações nos bebês, curiosidade, entusiasmo, receio, agitação, ações

como tocar, cuidar, esperar e acompanhar são habilidades que contribuem para a aprendizagem dos bebês; são fundamentais para o crescimento e o desenvolvimento integral dos bebês.

O Documento Orientador Curricular (DOC) (SANTA MARIA, 2019), fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), no Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e nos Documentos Curriculares das diferentes redes de ensino, em 2019, resulta do entendimento da necessidade de adaptar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) à realidade local, respeitada a especificidade e a singularidade de cada território. Desse modo, reuniram-se educadores pertencentes aos diferentes níveis e modalidades de ensino, com o intuito de organizar um documento que contemplasse o currículo das diferentes redes de ensino por regiões ou territórios; coube então aos municípios, a missão de construir o Documento Orientador Curricular (DOC) (SANTA MARIA, 2019).

O Documento Orientador Curricular do território de Santa Maria (DOC) (SANTA MARIA, 2019), traz para a etapa da Educação Infantil a seguinte concepção de currículo: “[...] como as experiências escolares que se estendem em torno do conhecimento, em meio às relações consensuais, e que auxiliam para a construção das identidades dos estudantes”. (SANTA MARIA, 2019, p. 19).

Esse documento destaca a importância das relações entre currículo e cultura, considerando a pluralidade cultural que a comunidade escolar vivencia; representa ainda, a possibilidade de aperfeiçoamento da atuação pedagógica.

O Documento Orientador Curricular do território de Santa Maria (DOC) (SANTA MARIA, 2019) traz ainda, a ideia de um currículo que pressupõe uma escola em constante movimento, um currículo que possa ser reorganizado sempre que se considerar necessário. Como resultado, será de competência das escolas, guiadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), pelo Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018) (RCG) e pelo Documento Orientador Curricular do território de Santa Maria (DOC) (SANTA MARIA, 2019), construir o seu currículo considerando as especificidades locais e a trajetória pedagógica, referendado no seu Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2019)

Conforme o Documento Orientador Curricular do território de Santa Maria (DOC) (SANTA MARIA, 2019) “entre as possibilidades de construção de um currículo flexível e acessível se encontra a proposição de uma diversificação

metodológica nas práticas pedagógicas”. (SANTA MARIA, 2019, p. 20)

Logo, se faz urgente a percepção de uma criança capaz e que pode aprender de diferentes maneiras, construindo conhecimento por meio de interações e brincadeiras, produzindo cultura. É preciso, portanto, oportunizar práticas pedagógicas que possibilitem que as crianças se expressem através das múltiplas linguagens. Pensar em construir um currículo para a primeiríssima infância, significa pautar o trabalho pedagógico em práticas com intencionalidade pedagógica com ações indissociáveis de educar e cuidar.

O Documento Orientador Curricular (DOC) (SANTA MARIA, 2019) quando se refere aos bebês cita a “Pedagogia da Escuta” (RINALDI, 2012); através desta pedagogia entende-se que professores e professoras de bebês precisam estar consciente de sua responsabilidade; e com um olhar atento e sensível, buscar compreender as especificidades do trabalho com bebês. Aponta ainda que o trabalho com bebês, requer um ambiente potencializador, onde percebe-se a articulação entre ações de integração dos bebês com a rotina e com o ambiente institucional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010) faz referência a concepções de criança, de infância, do currículo, da organização dos espaços, tempos e materiais, das brincadeiras e interações, da diversidade cultural; no entanto, este documento não se refere diretamente ao trabalho com bebês. O termo bebê (s) não aparece, os espaços para a EI são mencionados, mas não os espaços para bebês de forma específica.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são assegurados também aos bebês. Neste documento, o termo bebê (s) aparece para especificar as idades: bebê, criança bem pequena e criança pequena. O termo bebê (s) aparece no corpo da BNCC (BRASIL, 2017a) quando fala sobre a indissociabilidade entre o cuidar e educar, apontando que a educação destes abrange ações muito próximas às do convívio familiar, como autonomia, socialização e comunicação. Os bebês também são mencionados na BNCC (BRASIL, 2017a) dentro do campo de experiência O eu, o outro e o nós, onde é destacada a dimensão física, o espaço adequado para essa faixa etária; reforçando a necessidade de organização e planejamento do uso do espaço como currículo. Dentro do campo de experiência Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, evidencia-se a possibilidade de mobilidade dos bebês pelo espaço escolar.

Ao tratar dos espaços dos bebês, pode-se perceber que tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010), quanto o Documento Orientador Curricular do território de Santa Maria (DOC) (SANTA MARIA, 2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) enfatizam a necessidade de organização e planejamento do espaço, do tempo e dos agrupamentos. Estes documentos também propõem a garantia do direito aos bebês de frequentarem os diferentes espaços da escola, de entrarem em contato com a natureza, destacando a importância do contato com os espaços externos, buscando ampliar o conhecimento sobre o mundo, com seus pares e com adultos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) é o documento que determina as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este documento também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam; no entanto não deve ser vista como um currículo, e sim como um conjunto de orientações que irá nortear as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais.

A criação de uma base comum para a Educação Básica, a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL 1988), conhecida como Constituição Cidadã, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), veio reforçar a necessidade da criação de uma base comum para a Educação Básica. Porém a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), só foi definida em 2014 como meta, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) para a Educação Básica é formada por três segmentos, que são a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Este documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), começou a ser elaborado em 2015, partindo de uma análise aprofundada dos documentos curriculares brasileiros realizada por 116 especialistas. Estes especialistas foram indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades. Desde então, iniciou-se um longo processo de mobilização nacional em torno das previsões de conteúdo do documento. Assim, nos anos de 2015 e 2016, foram realizadas consultas públicas presenciais e on-line, buscando oportunizar a participação mais direta da população na construção da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a). Esta iniciativa gerou mais de 12 milhões de contribuições enviadas ao Ministério da Educação (MEC), sendo a maioria realizada por educadores.

Considerando as versões anteriores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização das contribuições, e encaminhou a terceira e última versão do texto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O Conselho Nacional de Educação (CNE) ficou como responsável por regulamentar o sistema nacional de educação, instituir e orientar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) e realizar audiências públicas regionais com caráter consultivo, sobre o documento. As audiências públicas foram realizadas nas cidades de Manaus (AM), Recife (PE), Florianópolis (SC), São Paulo (SP) e Brasília (DF).

Segue abaixo, no Quadro 10, a síntese das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil e no contexto da pesquisa, no município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, conforme perspectiva histórica.

Quadro 10 - Síntese dos Movimentos Sociais

(continua)

Ano	Movimento social	Descrição
1988	CONSTITUIÇÃO FEDERAL (BRASIL, 1988)	Art. 208 O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria; II – Progressiva universalização do Ensino Médio gratuito; III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
1990	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (BRASIL, 1990)	O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, da sociedade e ao Estado.
1996	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (BRASIL, 1996)	Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e

Quadro 10 - Síntese dos Movimentos Sociais

(continuação)

		pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Nesta
--	--	---

		também é ratificado como dever do estado ofertar atendimento gratuito em creche e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade.
1998	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (BRASIL, 1998)	Documento que foi elaborado pelo Ministério da Educação em 1998 com o objetivo de auxiliar o professor de Educação Infantil no trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, servindo de base para as discussões entre profissionais da área em todo o país, não sendo, entretanto, de uso obrigatório.
1999	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (BRASIL, 1999)	Normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)
2003	PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA (BRASIL, 2003)	Atende a Lei 9394/96, no que tange como tarefa da “União a coordenação da política nacional da educação”, articulando-se com os sistemas,
2006	PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (BRASIL, 2006b)	Define parâmetros como referência, ponto de partida, ponto de chegada, linha de fronteira e também como práticas a serem executadas por diversos atores do processo educativo.
2006	RESOLUÇÃO CP/CNE nº 1, de 15 DE MAIO DE 2006 (BRASIL, 2006c)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
2007	RESOLUÇÃO Nº 6, DE 24 DE ABRIL DE 2007 (BRASIL, 2007)	Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA.
2009	RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 FIXA AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (BRASIL, 2010)	De caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico
2011	RESOLUÇÃO CMESM Nº 30, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2011 (SANTA MARIA, 2011a)	Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria
2011	RESOLUÇÃO CMESM Nº 31, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2011 (SANTA MARIA, 2011b)	Define Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS.

Quadro 10 - Síntese dos Movimentos Sociais

(conclusão)

2017	BASE NACIONAL COMUM	Documento de caráter normativo que define o conjunto
------	---------------------	--

	CURRICULAR (BRASIL, 2017a)	orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.
2019	DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR DO TERRITÓRIO DE SANTA MARIA (SANTA MARIA, 2019)	O Documento Orientador Curricular, assim como o Referencial Curricular Gaúcho da Educação Infantil, está organizado de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017a)

Fonte: Organizado pela autora (2023)

Com base no quadro, é possível perceber o crescimento da etapa da Educação Infantil, considerando sua busca por espaços na sociedade. A reflexão sobre a perspectiva histórica mostra o caminho percorrido pela etapa da Educação Infantil, que vai desde um olhar sobre a criança como um adulto em miniatura (século XVI) até a criança como sujeito de direitos (BRASIL, 1988), de um olhar assistencialista/higienista, de uma necessidade da mãe trabalhadora até o caráter educativo enquanto direito das crianças. Desse modo, passa por interesses pessoais e econômicos das famílias, chegando à indústria moderna, que resultou na modificação de hábitos e costumes das famílias.

4.2. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO DO BERÇÁRIO

*A criança tem
Cem linguagens (e depois cem, cem, cem)
Loris Malaguzzi (1999)*

Nesta seção será realizada a análise de ações e estratégias das professoras de uma escola pública municipal de Educação Infantil de Santa Maria, considerando o currículo presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês.

Uma prática pedagógica para ser considerada um ato docente, deve ter intencionalidade; mais que isto, para alcançar o propósito pedagógico precisa estar comprometida, garantindo significado às ações. Na Educação Infantil, a aprendizagem envolve descobertas, exploração, interações, vivências e apropriação do mundo.

Assim como a etapa da Educação Infantil, a concepção de criança e a concepção de aprendizagem tem vivenciado sucessivas mudanças. O primeiro documento que traz o desenvolvimento integral da criança como centro do processo

educativo, são os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) (BRASIL, 1998), porém, este documento não fazia a criança e sua identidade o foco principal desta etapa de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010), vêm reconhecer a importância das brincadeiras e interações para o processo educativo, trazendo a criança como centro do processo de aprendizagem. Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), as interações e brincadeiras permanecem como eixos estruturantes para a aprendizagem das crianças, reforçando o protagonismo infantil. Este documento vem reafirmar a concepção de criança como um sujeito ativo, e a importância da etapa da Educação Infantil.

Incluir a etapa da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) significa legitimar as especificidades dessa etapa de ensino, indicando direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Desse modo, a criança passa a ser valorizada desde o nascimento, enquanto sujeito de direitos e amplo potencial: potencial para aprender e se desenvolver a partir das experiências que têm a oportunidade de vivenciar.

Na Educação Infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010, p. 25) “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

Nessa perspectiva, na Educação Infantil, as práticas pedagógicas têm que respeitar e valorizar a forma de a criança se expressar, uma vez que é por meio das relações que esta estabelece com o mundo que a cerca, com os outros e com ela mesma, que ela aprende. A aprendizagem acontece enquanto a criança brinca, experimenta e investiga, interagindo com o meio e com seus pares, ao construir e apropriar-se de conhecimentos.

Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (RIO GRANDE DO SUL, 2018) apresentam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Destaca-se que:

as brincadeiras têm características específicas, sendo elas: “a não literalidade”: nas situações de brincadeiras, a realidade interna predomina sobre a externa e o sentido habitual é substituído por um sentido não literal; “efeito positivo”: ao brincar a criança normalmente sente prazer e alegria, sendo que o não prazer no brincar pode ocorrer também; “flexibilidade”: os participantes da brincadeira permitem-se explorar e ensaiar ideias que em outras situações não lúdicas não ocorreriam com tamanha facilidade; “prioridade do processo de brincar”: as crianças concentram-se na brincadeira em si e não em seus resultados, caso contrário, não seria brincadeira, mas sim trabalho; “livre escolha”: a brincadeira se constitui como tal ao ser selecionada livremente pelas crianças; “controle interno”: os jogadores determinam os acontecimentos da brincadeira, sem a direção de uma pessoa que não participa da atividade (KISHIMOTO, 2003, p.5-8).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a etapa da Educação Infantil, os quais já foram apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010), dentro de uma organização curricular por campos de experiência. Os campos de experiências, por sua vez, valorizam práticas pedagógicas, que consideram os desejos e as formas próprias de agir das crianças, a vivência de práticas criativas e interativas, as quais promovam significativas aprendizagens.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), todas as crianças que frequentam uma instituição de Educação Infantil têm garantidos seus direitos de aprendizagem, desde bebês. As práticas pedagógicas com bebês, assim como com os outros níveis de ensino da etapa da Educação Infantil, devem respeitar as relações, uma vez que é através destas que eles vivenciam experiências em um mundo de afetos, fantasias e encantamentos. É por meio de interações que os bebês realizam suas primeiras descobertas, pois começam a explorar os espaços que os cercam utilizando o corpo.

As primeiras descobertas ocorrem por meio dos órgãos dos sentidos – tato, paladar, olfato, audição e visão – e, gradativamente, são ampliadas para experiências utilizando o corpo e descobrindo os movimentos, como por exemplo, pegar objetos e engatinhar. Logo, se faz necessário pensar as especificidades das práticas pedagógicas para o acolhimento dos bebês.

É preciso, portanto, pensar nos bebês como sujeitos potentes, que utilizam uma linguagem não verbal para demonstrar seus sentimentos e suas emoções, bem como para se comunicar. As práticas pedagógicas, com e para os bebês, precisam contemplar ações, com intencionalidade pedagógica, que possibilitem a experimentação, a descoberta, a autonomia, a interação e a brincadeira, de modo a

promover aprendizagens significativas.

Pode-se observar no decorrer desta pesquisa, que a etapa da Educação Infantil ainda é recente se comparada às outras etapas de ensino. Percebe-se, no entanto, que essa etapa tem mobilizado importantes movimentos sociais que, por meio de lutas e reivindicações, resultaram em políticas públicas que deram maior visibilidade à educação formal da criança de zero a cinco anos e onze meses. Durante esse processo de construção, sentiu-se, também, a necessidade de organizar o trabalho pedagógico a ser realizado nesta etapa de ensino. Porém, percebe-se que a discussão sobre as práticas pedagógicas a serem ofertadas, em sua grande maioria, são direcionadas à Pré-escola e, em alguns momentos, ao Maternal. De acordo com o Relatório de Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a Reflexão sobre as orientações curriculares organizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (BRASIL, 2009) as pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos e formais são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da Educação Básica.

Logo, o espaço dedicado à discussão de práticas pedagógicas a serem ofertadas ao Berçário ainda é muito pequeno e está em processo de construção e sistematização, a fim de prover suporte e fundamentação teórica aos professores e professoras dessa etapa de ensino, uma vez que as práticas pedagógicas devem estar alicerçadas em pressupostos consistentes. Há, portanto, um caminho a percorrer, a fim de contemplar as necessidades dos bebês, sujeitos dessa etapa de ensino, o que justifica a relevância desta pesquisa. De acordo com Goldschmied e Jackson (2006, p. 13), “apesar dos grandes avanços em nosso conhecimento acerca de como um bebê se desenvolve desde antes do seu nascimento até a maturidade, neste país estamos ainda longe de dar sério reconhecimento à importância dos primeiros três anos”.

Diante deste cenário, percebe-se que as práticas pedagógicas para bebês e com bebês se encontram em processo de construção e consolidação (MARTINS FILHO, 2015, 2016). Ainda é muito presente o olhar de que os bebês, por serem muito pequenos, devem ficar com a família, mais especificamente com a mãe. Contudo, cada vez mais as mulheres ocupam mais espaços no mercado de trabalho, e veem as escolas como o lugar mais apropriado para deixar seus filhos.

Em vista disso, é necessário e urgente, pensar os tempos, espaços e

materialidades para acolher os bebês, assim como pensar as especificidades da prática pedagógica com bebês. Pensar em práticas pedagógicas para e com os bebês, é desafiador e envolvente, é descobrir possibilidades; porém ainda existem muitos desafios, que podem desestimular as professoras e os professores, levando-os a realizarem ações rotineiras, que não consideram o pensar e o fazer pedagógico.

Nesse sentido, percebe-se que existe uma preocupação por parte da família, quanto ao desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês. Essa preocupação, muitas vezes excessiva e equivocada, busca por resultados imediatos, por meio de ações que, muitas vezes, não respeitam o ritmo próprio dos bebês. A prática pedagógica com e para os bebês, deve permitir a interação e a brincadeira dos e entre os bebês, a experimentação, a descoberta, a autonomia, oportunizando o agir docente revestido de intencionalidades educativas.

Os estudos de Gobatto (2011), Fochi (2013), Vargas (2014) e Prado (2006) apontam que os bebês são ativos, iniciam ações, procuram o outro através do olhar, do gesto, do toque, do choro. Utilizam-se de diversas linguagens para se comunicar e se interessam-se pelo mundo desde seu nascimento. Nesse mesmo sentido, destaca-se que:

O bebê se comunica com o corpo, gestos, olhar, assim como pelo choro e as diferentes vocalizações pré-verbais. Toda sua vinculação com a mãe e o adulto cuidador se dá por meio das linguagens das quais ele vai se apropriando conforme se desenvolve e caminha em seu processo de constituição psíquica (...). O corpo fala, os olhares falam, o riso fala, o choro fala, as mudanças de comportamento falam. Sem ainda utilizar das palavras, o bebê “fala”, se comunica, nos contando quando sente fome, dor, quando está satisfeito, quando descobre algo interessante, quando alguma coisa nova acontece. São os primeiros sinais comunicativos da criança que se modificam com o tempo e com os quais o bebê é capaz de se comunicar enquanto desenvolve sua capacidade cognitiva (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 157).

A relação entre a aprendizagem dos bebês e à docência com bebês, também sofre a ação das famílias, pois algumas famílias ainda entendem que as professoras e professores de berçário apenas cuidam, alimentam e trocam os bebês. Os bebês ainda são vistos como frágeis, muito pequenos para que consigam interagir; o lugar sobre o trabalho com bebês, ainda não tem uma cultura estabelecida em relação a essa prática.

Este olhar sobre a prática pedagógica com os bebês, ainda está muito presente nas propostas de práticas pedagógicas desenvolvidas para os bebês. As

práticas pedagógicas com os bebês devem estar relacionadas às ações que envolvem o andar, dançar, falar, equilibrar, pular, se expressar, a construir a autonomia, a criar outros laços afetivos, a se comunicarem entre si, visto que essas são aprendizagens que seriam significativas para os bebês.

Nessa perspectiva, percebe-se que ainda existem grandes equívocos sobre a prática da docência com os bebês, pois há muitas incertezas sobre as ações de cuidados como aliadas às práticas pedagógicas. Percebe-se que ainda há grande dificuldade em entender que o cuidar e o educar, são ações indissociáveis e complementares no percurso cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas com os bebês.

Ainda há muito a ser construído, uma vez que se busca por uma prática pedagógica que considere as potencialidades dos bebês, respeitando o protagonismo infantil. As experiências vivenciadas pelos bebês estão diretamente relacionadas ao tempo, um tempo flexível que respeite os desejos e necessidades deles; o tempo da infância, que permite aos bebês vivenciarem suas infâncias, marcadas por interações e brincadeiras. Cabe destacar, a urgência em considerar as especificidades da docência com os bebês, valorizando os percursos do dia a dia, como os momentos de troca, de compartilhamento de saberes, de convivência no fazer “com” os bebês, de abertura para as interações, produções, manipulações, criações, transgressões e autoria no contexto da escola.

Por muito tempo os bebês foram incorporados às rotinas das escolas sem serem considerados sujeitos das mesmas. Por um longo período, bebês e crianças bem pequenas tiveram a sua presença social e cultural apagada por concepções que os colocavam numa posição de incompetência, subordinação, subalternidade e apenas de preparação para a vida adulta. (DELGADO; MARTINS FILHO, 2013, p. 24). Ainda nos dias de hoje, nos deparamos com o olhar de que os bebês não possuem potência e condições autônomas para indicar o que querem, por isso “os bebês estão muitas vezes submetidos a práticas educativas de estimulação para que adquiram o que lhe falta, o que não têm ” (VARGAS, 2016, p. 100).

A percepção dos bebês enquanto sujeitos que não possuem saberes, permite que sejam reproduzidas propostas de práticas pedagógicas que limitam e impedem o criar e o imaginar, e as interações de maneira geral. Barbosa (2010) traz um novo olhar sobre os bebês, destacando as suas potencialidades:

Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão

profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010, p. 2).

Perceber os bebês enquanto produtores de saberes, que por estarem em um meio social e cultural, produzindo cultura, leva a uma mudança no olhar dedicado a eles, permitindo criar uma nova concepção de bebês. É por meio de pequenas ações como falar o que vai acontecer, perguntar se eles aceitam a proposta planejada, que as professoras e os professores reconhecem os bebês e os respeitam como sujeitos sociais com direito a exercer a cidadania e participar ativamente dos contextos nos quais estão inseridos. Assim:

[...] a concepção de infância e de criança que as professoras constroem determina suas práticas [...]. Este conceito é construído e determinado no entrelaçamento do seu cotidiano pedagógico e seu conhecimento sobre as concepções que lhe foram apresentadas em sua formação. Assim, há diferenças profundas entre as ações de uma professora que concebe a criança como um ser incompleto, daquelas de uma professora que sinceramente acredita nas potencialidades dos seus educandos, na sua alteridade. (TRISTÃO, 2015, p. 117).

Deste modo, entende-se que a aprendizagem dos bebês se dá em um movimento contínuo, de forma gradual e ao seu tempo. Tempo de engatinhar, andar, falar, de se expressar, compreendendo a si mesmo e ao mundo que o cerca. Percebe-se que a concepção de criança da professora e do professor contribuirá para a construção de propostas de práticas pedagógicas que poderão auxiliar no desenvolvimento de novas aprendizagens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010) apresentam a concepção de crianças como sujeitos de direitos:

[...] que nas suas 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 sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010), trazem ainda, que é por meio das interações que as crianças ampliam, constroem e reinventam os saberes e sua cultura infantil. Trazem ainda o olhar de que é pela interação que os bebês vão criando sua noção de mundo e se percebendo como sujeito ativo e transformador desse mundo. Vargas (2016) assevera que:

Para que haja aprendizagem nesse encontro do bebê com o mundo, temos que pensar os tempos e espaços da creche como adequados a proporcionar as relações entre o adulto e bebê, bebê e bebê, bebê e materiais. (VARGAS, 2016, p. 104).

Compreende-se então, que os tempos e espaços, devem acolher os bebês em suas especificidades, com segurança e confiança, respeitando o tempo de aprendizagem e desenvolvimento de cada bebê. Por isso:

A Educação Infantil tem um significado particularmente importante quando se fundamenta numa concepção de infância cidadã, vendo a criança como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo na construção do seu conhecimento (TRISTÃO, 2015, p. 111).

Pode-se dizer que a aprendizagem dos bebês está diretamente relacionada ao movimento, assim o espaço, a socialização, as descobertas, a interação e a autonomia, possibilitam o reconhecimento enquanto ser social. E é por meio de práticas pedagógicas que proporcionam vivências com diferentes materiais, formas, cores, aromas e texturas; que possibilitem tocar, encaixar, ouvir, jogar, brincar, socializar e expressar sentimentos e emoções que as professoras e os professores tornam-se mediadores desse processo.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010) "às práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular de Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências [...]". (BRASIL, 2010, p. 25).

Assim, segundo Martins Filho (2016), entender a criança como ser social é o primeiro passo para uma prática significativa para os bebês e com os bebês. Desta forma, planejar o acolhimento e as rotinas dos bebês na creche se torna essencial para garantir o respeito aos mesmos.

Desse modo, essa perspectiva de querer criar outras possibilidades para construir uma prática pedagógica que considere o ponto de vista das crianças, pode ainda contribuir para:

[...] compreender o cotidiano para além da obviedade, da arbitrariedade e da obscuridade que o esvazia de sua complexidade, quando o necessário seria viabilizar a afirmação da sua singularidade no entretecer de sua diversidade educacional e pedagógica [...] (MARTINS FILHO, 2013, p. 46).

Desse modo, entende-se que é preciso refletir sobre a prática pedagógica cotidiana buscando as melhores formas de mediar a aprendizagem, é preciso colocar-se como um observador e ouvinte para proporcionar momentos para que as crianças possam vivenciar e fazer descobertas. Já:

[...] em relação aos adultos, implica em agir como uma pessoa-profissional que coloca andaimes e abre avenidas para alimentar o ser das crianças com coisas boas, isso alude à mudança de pensamento e concepção teórica e prática. (MARTINS FILHO, 2013, p. 46)

Em outras palavras, a prática da docência é necessária para buscar maneiras de mediar a discussão com o/s outro/s (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, professores, coordenação pedagógica, gestores e famílias) no sentido de ampliar o debate, buscando propostas, que proporcionem vivências significativas para os bebês.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) a organização do currículo considera prioritariamente os eixos das interações e das brincadeiras e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Na etapa da Educação Infantil, as ações propostas são organizadas por meio de experiências e vivências significativas, não ocorrendo de modo isolado. A organização de um currículo por campos de experiência, busca colocar o foco do currículo na perspectiva da criança, buscando organizar e integrar brincadeiras e interações que acontecem na escola. A aprendizagem acontece a partir das experiências, das vivências, e está condicionada ao movimento, a criança aprende em movimento.

5 OS BEBÊS NA ESCOLA: ENTRE ESCUTAS E DIÁLOGOS

Neste capítulo, tem como objetivo analisar as ações propostas pelas professoras de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, considerando as falas das professoras. Para tanto, inicia-se falando do espaço disponibilizado aos bebês na escola, e a sala referência do Berçário. Logo após, abre-se uma discussão sobre formação de professores, os saberes que compreendem a ação docente e a importância da indissociabilidade entre o cuidar e educar.

Com o intuito de refletir sobre a pesquisa, se faz necessário lembrar que desta participaram a diretora da escola, a coordenadora pedagógica da escola e seis professoras da escola.

Com o propósito de apresentar as subcategorias de análise, o título de cada temática foi vinculado aos recursos metodológicos utilizados, identificando seus desdobramentos e sínteses.

5. 1 A SALA REFERÊNCIA DOS BEBÊS

O primeiro contato com a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), foi com a diretora da escola, com a qual foi possível perceber o interesse na pesquisa e com a aplicação da mesma na escola, pois via-se este fato, como uma forma de despertar o interesse das professoras da instituição no trabalho que poderia vir a ser desenvolvido com os bebês. Diante da atitude da diretora da escola, o desafio de realizar uma pesquisa que busca conhecer/perceber o interesse de professoras de Educação Infantil de uma escola da Rede Pública Municipal de Santa Maria, sobre as potencialidades dos bebês, desvinculando do olhar unicamente assistencialista, foi instigante. Paralelamente a esta situação provocativa, surgiram os seguintes questionamentos: Qual a importância da turma dos bebês para a comunidade escolar? Qual o lugar dos bebês na escola?

A gestão de uma Escola de Educação Infantil tem um papel fundamental para que a Proposta Pedagógica seja colocada em prática. Para Lück (2009, p. 69) “escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos”. Nesse sentido, destaca-se a importância da participação de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios, assim como a transparência nos processos de tomada de decisão.

Neste contexto, cabe à gestão da escola acompanhar o trabalho desenvolvido, visto que precisa acompanhar, subsidiar, apoiar, monitorar e avaliar as ações desenvolvidas na escola de forma comprometida com a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças. Enquanto gestor de uma escola de Educação Infantil, que atende turmas de Berçário, é importante pensar sobre os bebês, pois cada vez mais, eles vêm conquistando mais espaços dentro da escola.

Ao realizar um resgate histórico, percebe-se que os espaços de vida coletiva ofertados a bebês e crianças, passaram por transformações históricas e sociais. Inicialmente, bebês e crianças brincavam em suas casas e na rua, acompanhados por familiares ou vizinhos. Com o passar do tempo, este cenário foi, vagarosamente se modificando, crianças e bebês, começam não só a partilhar espaços com outras crianças e bebês, como também com adultos que não faziam parte do grupo familiar, nos espaços de creches e escolas.

Historicamente, as creches eram locais ou espaços de guarda e assistência de bebês e crianças, que tinham por objetivo o cuidado e a proteção. Percebe-se que, este olhar fortaleceu o entendimento de que os bebês, por serem dependentes de adultos, e as crianças menores, eram o foco destas práticas. A creche, delimitou um espaço determinado para o atendimento a esse público, e este espaço passou a ser conhecido como Berçário; um espaço direcionado ao atendimento dos bebês.

A diretora da escola em que foi desenvolvida a pesquisa, descreve como vê o trabalho com os bebês:

NZV - Somos o primeiro espaço que a criança frequenta depois da sua casa e as pessoas que não são familiares que ficam com eles por um período de tempo maior. Eles também demandam mais do adulto que o acompanha. Além do acolhimento do bebê, que está em um processo muito rico de descobertas de si, do outro, do mundo, precisamos acolher e apoiar as famílias que lidam com essa separação, com suas inseguranças, com os medos de estar longe do seu bebê, de não estarem fazendo o “certo” para seu pequeno. [...] (NZV, 2022)¹¹

Esta fala da diretora, sobre a chegada dos bebês à escola, demonstra sua preocupação com o acolhimento dos bebês, assim como das famílias. Este acolhimento consiste não só em fazer com que o bebê se sinta bem, seguro, amado e protegido à nova estrutura, mas que a família também encontre este sentimento de segurança na escola. Este sentimento permitirá que as famílias se aproximem da escola, valorizando a socialização e as trocas entre educadores e bebês, e da

¹¹ Todas as falas dos sujeitos desta pesquisa serão apresentadas em fonte Arial, tamanho 10, sem recuo, em negrito com espaçamento simples entre linhas.

família com a escola. Por isso:

A experiência, possibilitada pelas instituições de cuidados e Educação Infantil, de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes, que se relacionam com várias crianças em um espaço público e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente de várias crianças da mesma (ou quase da mesma) idade, faz com que as creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade (BARBOSA, 2000, p.101).

É preciso entender ainda, que não é apenas o bebê que a escola irá acolher, e sim toda uma família que está vivendo este processo de mudanças. Neste processo inicia uma relação de confiança dos pais, em relação à escola.

Para a Coordenadora Pedagógica da escola, o trabalho com os bebês:

EPB - É um trabalho de muita responsabilidade, organização, respeito e cuidado (EPB, 2022).

Na fala da coordenadora da escola, é possível perceber o interesse em realizar um trabalho que se preocupa com o desenvolvimento integral dos bebês e crianças. No entanto, entende-se que é preciso observar que um dos princípios da Educação Infantil, reside na integração das funções de cuidar e educar, e que estas funções são indissociáveis. Sob o olhar da professora SF (2022):

SF - No berçário os professores precisam comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças e com a qualidade do que apresenta a ela, fazendo uma relação indissociável entre educar e cuidar (SF, 2022).

Para Horn (2004), situações de rotina, como comer, brincar e dormir, são ações que são realizadas por bebês e crianças no cotidiano das escolas de Educação Infantil, e não se sobrepõem umas às outras, e nem obedecem a graus de hierarquia. Logo, ao propor essas ações, é preciso pensar no bem-estar de bebês e crianças e nas suas múltiplas linguagens.

Contudo, a fala da professora MNFNG (2022) reflete uma percepção diferente das ações a serem desenvolvidas na Educação Infantil. Para ela:

MNFNG - Esta relação entre o educar e cuidar é difícil pois o cuidar demanda bastante tempo e isto dificulta a realização de outras atividades pedagógicas (MNFNG, 2022).

Na Educação Infantil é necessário estar atento para perceber as potencialidades dos bebês e das crianças, pois cada vez mais eles nos desafiam,

trazendo novas maneiras de realizar as ações propostas, ou propondo novas ações. Bebês e crianças se expressam de diferentes formas, que às vezes não são compreendidas pelo professor.

É preciso acreditar na potência de bebês e crianças, e garantir o desenvolvimento da autonomia e espaços para que se desenvolvam, respeitando o tempo e o interesse de cada um. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) às práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir experiências que proporcionem situações de aprendizagem voltadas à elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, bem-estar e saúde.

O espaço direcionado aos bebês, foi visto por muito tempo, como um espaço que os protegeria dos perigos, e onde estariam higienizados; no entanto, este espaço delimitado, também era limitador, pois não oferecia muitas possibilidades. Neste espaço limitado, não eram estimuladas vivências e interações; ainda, pesquisas na área da educação, relatam que os bebês permaneciam por muito tempo nas salas em que eram atendidos, nos berçários.

Em 1998, Prado (1998), em sua dissertação de mestrado, pesquisou sobre brincadeiras infantis, com crianças de zero a três anos de idade em uma creche. Nesta pesquisa, o autor relata que os bebês não participavam de passeios nos ambientes externos da escola. Eram vistos como “bibelôs”, apreciados nas festas promovidas pela escola. Nos demais dias, eram limitados a ficar na sala de atendimento, berçários, e nos solários que ficassem perto da sala destinada ao atendimento dos bebês. Este olhar, também é destacado na dissertação de Coutinho (2002), quando comenta que as ações desenvolvidas envolvem o momento do sono, da alimentação e da higiene, como integrantes da rotina na creche. Pode-se ainda citar Tristão (2006) que ao referir-se a sua pesquisa com bebês, relata que estes não tinham a oportunidade de ter contato com areia, com plantas, com o sol e com o vento batendo no rosto.

Partindo das colocações desses autores, percebemos que a sala referência da turma de berçário, muitas vezes é o único espaço de referência ofertado aos bebês. A oferta de um ambiente preparado para atender os bebês, não implica em separá-los das outras crianças, e nem o ver como uma turma exclusiva; implica em ofertar espaços identificados, onde em alguns momentos possam se recolher.

Referente à organização dos espaços, a diretora da escola NZV (2022), faz a seguinte colocação:

NZV - [...] Como nossa escola é pequena, com uma turma de cada nível (e o Berçário misto), tenho a possibilidade de estar próxima e poder auxiliar quando a “coisa aperta” nas salas. Então, assim como eu, a equipe toda está disponível para todas as turmas e todas as profs.: ajudamos na hora da alimentação, das trocas, de acalmar, de nanar, brincar na sala, no pátio, cantar, dançar, contar histórias, dar colo, fazer as mamadeiras, acompanhar e dar apoio para a professora referência e as auxiliares quando é necessário [...] (NZV, 2022)

Nesta fala, a diretora da escola, revela sua preocupação não só em apoiar a equipe em momentos de cuidado, como também em promover, momentos de interação, de trocas entre os bebês, as crianças e as professoras. Para Horn (2004) as situações de rotina como comer, brincar e dormir são ações realizadas pelas crianças em seu cotidiano nas escolas de Educação Infantil, e elas não se sobrepõem umas às outras, e nem obedecem a graus de hierarquia. Ao realizarmos todas essas ações, devemos pensar no bem-estar das crianças e suas múltiplas aprendizagens.

A estas ações presentes no dia a dia da escola de Educação Infantil precisa ser dedicado um olhar atento, que além de ensinar traz possibilidades, vendo nas ações de rotina muitas descobertas e aprendizagens.

Ofertar uma sala com ambiente exclusivo para os bebês, pode sugerir que o ambiente atende a uma concepção assistencialista, que tem por objetivo o cuidado e proteção dos bebês. Sob esta concepção, os bebês não são estimulados a interagirem com o mundo, com outras crianças e adultos em seu entorno.

Pensando na estrutura das escolas, especificamente nas salas disponibilizadas para as turmas dos bebês, apoiando-se na fala de educadoras que participaram de sua pesquisa de mestrado, Simiano (2010) entende que os bebês pouco saem das salas de referência porque os outros espaços da escola não se encontram prontos para receber os bebês. Porém, diante do questionamento, sobre a possibilidade desses espaços serem reformulados, com o intuito de passarem por adequações que permitam que os bebês os utilizem, a resposta revela que tais adequações não foram realizadas sob a justificativa de que as crianças maiores, aproveitam mais o espaço do que os bebês.

Diante das constatações surge o questionamento: “Qual concepção de Educação Infantil e mais especificamente, de infância é adotada por uma escola que limita o direito de “ir” e “vir”, reconhecido legalmente. Gobatto (2011), busca deixar claro, em sua dissertação de mestrado, que ao utilizar a expressão; *(des) lugar*, demonstra que tanto como espaço de educação quanto como espaço coletivo de

creche, o berçário não existe, considerando o olhar assistencialista, de cuidado e proteção. O berçário, enquanto espaço de interação, de trocas, vai além da sala referência.

Considerando que a escola de aplicação da pesquisa, é a segunda proveniente do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), a sala referência do berçário caracteriza-se por ser ampla, iluminada e arejada. No espaço, são deixados à disposição dos bebês jogos, brinquedos e materiais diversos, buscando oportunizar o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas, pois a turma do berçário da escola, é uma turma mista. É possível perceber que os brinquedos disponibilizados para os bebês são, na grande maioria, brinquedos estruturados. Por fazer parte do PROINFÂNCIA, a sala é organizada por espaços, sendo assim, encontram-se identificados o espaço para repouso ou soninho dos bebês, o espaço para higiene com fraldário e área para banho, o espaço para a oferta e desenvolvimento das ações pedagógicas e o solário.

Diante dessa estrutura, entende-se que a possibilidade de movimentação dos bebês na sala é ampla, permitindo o acesso aos materiais e brinquedos, oportunizando um espaço de aprendizagem organizado para possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas variadas. A ausência de mesas ou outros móveis permite que os bebês se movimentem, descubram novos espaços, inventem brincadeiras, descubram novas formas de explorar os espaços; onde o professor pode buscar formas de estimular a imaginação e a experimentação. Esta estruturação espacial da sala referência do berçário permite ainda, que a professora organize seu planejamento considerando os diferentes espaços e tempos, buscando respeitar o ritmo, os interesses e as curiosidades dos bebês.

Pensando na relação entre o tempo da criança e o tempo institucional, traz a seguinte reflexão:

Talvez o tempo seja um importante elemento para a definição da especificidade dos bebês. As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos. As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar. (BARBOSA, 2010, p. 8)

É preciso respeitar o ritmo, o tempo das crianças; e com os bebês não é diferente. Os bebês precisam ter tempo para fazerem suas descobertas, construir e

reconstruir, criar e recriar, fortalecendo vivências e experiências. Na escola, os bebês têm a oportunidade de compartilhar brinquedos, brincadeiras, espaços e tempos; e estes momentos compartilhados, de interação, juntamente com outros bebês, outras crianças e com a professora, contribuirão para o seu desenvolvimento integral. A professora precisa ter cuidado para que esse processo respeite as necessidades, ritmos e escolhas individuais dos bebês.

Porém, na maioria das escolas de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Santa Maria, este tempo quase não existe, pois não são todas as escolas desta Rede de Ensino que fazem parte do PROINFÂNCIA, onde a estrutura do espaço permite, conforme organização do planejamento das professoras, atender as necessidades físicas e de trabalho pedagógico. Contudo, se considera pertinente trazer à discussão o conceito do brincar *heurístico*¹² dos bebês. Goldschmied e Jackson (2006) trazem que o brincar heurístico do bebê, consiste em promover a descoberta do brinquedo e também do ato de brincar por ele mesmo. O adulto, no caso a professora, possibilita que o bebê explore o material oferecido, sem qualquer direcionamento. O bebê, em seu ritmo, no seu tempo, poderá descobrir um significado, um sentido para o objeto que chamar sua atenção, através da imaginação e da exploração.

A sala referência do Berçário é o espaço em que são ofertadas as propostas de práticas pedagógicas que buscam motivar os bebês nos aspectos sensoriais, cognitivos e interativos. Para Barbosa (2010), a organização da sala referência do Berçário, reflete o entendimento de infância, de educação e de cuidado tanto para a professora quanto para a escola. Desse modo, entende-se, que é preciso que a sala referência do Berçário, seja organizada tendo como referência os bebês. Este espaço deve ser interessante para os bebês, de maneira que os desafiem a explorar, reconhecendo e identificando-se com o espaço; deve ser amplo, com mobiliário, jogos, brinquedos e livros disponíveis e ao alcance dos bebês.

Para Maria da Graça Horn (2004) o centro do trabalho pedagógico deve ser a criança, ou ainda, no modo como se relaciona com seus pares, com os objetos e com o uso coletivo da sala referência. Esta autora assinala ainda, que a organização do espaço deveria ser pensada a partir de cantos temáticos, uma vez que estimulariam as iniciativas próprias.

Ao falar em bebês, entende-se que a organização da sala referência tem

12 A palavra grega eurisko, da qual é derivada a palavra heurístico, significa "serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo" (GOLDSCHMIED e JACKSON 2006)

grande relevância, em virtude de que este grupo se caracteriza pela diferença nos tempos e ritmos de cada bebê, o que faz com que as práticas pedagógicas, nem sempre alcancem ao mesmo tempo o interesse de todos os bebês da turma. Contudo, a sala referência do Berçário não pode ser considerada o único espaço para exploração dos bebês. Assim como as demais crianças da escola, os bebês têm o direito de desfrutar dos demais espaços coletivos; a escola precisa oferecer espaços de uso comum.

Conforme relato da diretora da escola NZV (2022):

NZV - [...] a equipe toda está disponível para todas as turmas e todas as professoras: ajudamos na hora da alimentação, das trocas, de acalmar, de nanar, brincar na sala, no pátio, cantar, dançar, contar histórias, dar colo, fazer as mamadeiras, acompanhar e dar apoio para a professora referência e as auxiliares quando é necessário. (NZV, 2022).

Proporcionar ações que estimulem as interações oportunizam aos bebês e as crianças diferentes experiências e vivências, possibilitando um maior conhecimento de si e do outro. O uso de diferentes linguagens contribui para o desenvolvimento da autonomia, pois possibilita a participação em ações diversificadas, de maneira individual e coletiva.

5. 2 QUE SABERES CONSTITUEM O PROFESSOR DO BERÇÁRIO?

No decorrer da história da Educação Infantil, percebe-se que alguns conceitos foram revisitados e posteriormente modificados; conseqüentemente, neste movimento, a função exercida pelas pessoas responsáveis pela educação das crianças pequenas, também passou por alterações. Inicialmente, o trabalho com crianças pequenas era voltado unicamente para o cuidado, e este trabalho tinha como característica principal a afetividade e o “dom materno”. Com o passar do tempo, e o aprimoramento das políticas públicas voltadas à Educação Infantil, esse olhar assistencialista foi alterado, e o trabalho com crianças pequenas passou a exigir maior qualificação profissional, com o objetivo de ampliar as possibilidades das crianças pequenas.

Conforme as políticas públicas da Educação que vigoram no Brasil, aos profissionais da Educação Infantil, é exigida a formação em curso superior de Pedagogia, que:

[...] destinam-se à formação de professores para exercer funções de

magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006c, p. 2).

Deste modo, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006c), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Contudo, entende-se que a formação do Pedagogo, precisa buscar por um profissional que questione, que reflète sobre sua prática pedagógica. Um profissional que, pela mediação entre teoria e prática, é partícipe na construção do Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020).

A docência na Educação Infantil, requer um profissional que consiga ver a criança, como parte de um grupo familiar e social, que carrega consigo as experiências e vivências anteriores ao seu ingresso na escola.

A diretora da escola NZV (2022) traduz o acolhimento às famílias da seguinte forma:

NZV - Além do acolhimento do bebê, que está em um processo muito rico de descobertas de si, do outro, do mundo, precisamos acolher e apoiar as famílias que lidam com essa separação, com suas inseguranças, com os medos de estar longe do seu bebê, de não estarem fazendo o “certo” para seu pequeno. [...] (NZV, 2022)

Sabe-se que por um longo período, o trabalho voltado aos bebês possuía caráter assistencialista, uma vez que os bebês não eram vistos como sujeitos potenciais. Assim, também os cursos de formação para professores da Educação Infantil, eram de responsabilidade dos órgãos relacionados à Assistência Social, que tinham em seus princípios o cultivo de práticas de assistência e cuidado com as crianças.

Ensinar não é uma tarefa simples, a profissão de professor vai além do "querer ser", é preciso uma formação profissional, conhecimentos específicos, problematizados e refletidos cientificamente, pautados em experiências reais. Este saber, pautado na experiência, construído por meio de práticas pedagógicas, é fundamental para a formação dos professores, contudo, também se faz necessário aportes teóricos e conhecimentos específicos para fundamentar e enriquecer o trabalho destes profissionais. Conforme Redin (1998):

O profissional da Educação Infantil deverá ter um preparo especial, porque para a infância se exige o melhor do que dispomos. Mesmo porque, na relação pedagógica, não basta estar presente para ser um bom companheiro. O profissional deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho

com a criança pequena (conhecimento de saúde, higiene, psicologia, antropologia e história, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações de necessidades específicas. (REDIN, 2000, p. 51).

A etapa da Educação Infantil, embora faça parte da Educação Básica, possui características específicas, pois trabalhar com crianças pequenas exige um olhar diferenciado do professor, um olhar sensível sobre a criança e sobre a infância. Os conteúdos a serem trabalhados com a criança pequena devem partir dos interesses e as curiosidades das crianças, logo a atuação do professor deve considerar os modos de sentir, experimentar e viver de cada criança.

Cabe ao educador infantil, propiciar o desenvolvimento da qualidade humana das crianças, permitindo a inter-relação entre a cultura mais ampla e o universo da infância, para que a criança, no micro espaço da sala da escola possa vivenciar experiências do seu cotidiano, aproximando-se do que a autora denomina de “cultura mais elaborada”, permitindo a ampliação dos conhecimentos da criança, sob a mediação do adulto ou até mesmo de outras crianças.

Isto posto, entende-se que educar crianças pequenas é:

[...] impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância” (FOREST e WEISS, 2003, p. 02).

Desse modo, é preciso planejar ações que reúnam as propostas do currículo da escola com os interesses do grupo. Para tanto, a professora e o professor, partindo de uma escuta ativa, buscam promover aprendizagens significativas.

Considerando os dados coletados nas entrevistas e nas observações realizadas, foi possível perceber que algumas professoras ainda buscam compreender como organizar o trabalho pedagógico junto a uma turma berçário, considerando a proposta de construção de um arranjo curricular que considere as especificidades dos bebês.

5. 3 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS.

Historicamente no Brasil (WINTERHALTER, 2015), o trabalho direcionado às

crianças pequenas e bebês tem uma forte influência do assistencialismo, que está fundamentado nas questões de guarda e cuidado. Estes espaços, denominados como Creches, tinham por objetivo prover as necessidades físicas e carências afetivas e sociais das crianças. Embora estivesse fundamentada em características meramente assistencialistas, as Creches não deixavam de ser vistas como instituições de educação.

Contudo, repensar o trabalho com as crianças pequenas, sob o olhar da educação, neste período, não contribuiu para uma mudança de olhar, no sentido de valorizar o crescimento do sujeito. A distinção entre as crianças, considerando a classe social a que pertenciam, ainda se fazia muito presente. Enquanto que às crianças de classe baixa a educação era direcionada a promoção do sujeito, tornando-o apto a viver em sociedade, não sendo marginalizado, mas submisso ao sistema; às crianças das classes abastadas ou da média burguesia, a educação tinha por objetivo promover a ascensão social assim como a excelência educativa, sem desconsiderar o cuidado com o corpo, visto enquanto prática higienista.

Kuhlmann Jr. (2015) aponta que o atendimento às crianças era determinado pela faixa etária e a classe social a que a criança pertencia, e não pelas propostas pedagógicas ofertadas. Para todas as crianças as propostas pedagógicas eram no sentido de educação e cuidado, no entanto os propósitos eram diferentes; enquanto o cuidado era considerado positivo e, portanto, poderia ser direcionado às crianças de todas as classes; a educação, por ser vista como um elemento formador, com intencionalidade, era direcionado às crianças que pertenciam às classes mais abastadas.

Cuidado e educação fazem parte do trabalho com crianças pequenas, logo não há como pensar sobre e nem os considerar em momentos distintos, visto que não há como cuidar sem educar e nem educar sem cuidar. Segundo Tomazetti (2004) “[...] em qualquer um dos casos estaremos desenvolvendo algum tipo de Educação, seja nos serviços de caráter mais “assistencial”, seja naqueles de caráter “educacional” (TOMAZZETTI, 2004, p. 24).

Neste sentido, para Forest e Weiss (2003):

Cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos compartimentados. A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com

consciência e responsabilidade. (FOREST; WEISS, 2003, p. 2).

A professora SF (2022), descreve a relação entre o cuidar e o educar:

SF - É por meio da união entre eles (cuidar e educar) que a criança desenvolve sua autonomia e identidade e através das mesmas a criança vai se estabelecendo e construindo os vínculos necessários para uma boa aprendizagem. ” (SF, 2022)

Este olhar sobre o cuidar e o educar, também é compartilhado pela professora LIB (2022):

LIB - São ações (cuidar e educar) que andam juntas em razão de um único objetivo, a formação integral das crianças bem pequenas. (LIB, 2022)

Considerando que as ações de cuidar e educar se complementam, e que no Berçário há uma grande movimentação que envolve a professora e os bebês; as políticas direcionadas à etapa da Educação Infantil, determinam que as turmas de Berçário também possam contar com auxiliares. Contudo, para as auxiliares, não é exigida a formação para o exercício da docência, assim, elas não podem exercer a função de professor, podendo somente auxiliar o trabalho deste.

Sob o olhar da professora RD (2022):

RD - Infelizmente sem o apoio de auxiliares qualificadas, comprometidas e atenciosas o trabalho pedagógico não acontece com qualidade. O trabalho da professora se resume apenas em cuidar e evitar mordidas. (RD, 2022)

Posto isso, aponta-se que embora o professor possa contar com auxiliares para as ações que envolvem o cuidar, entende-se que estes momentos não precisam ser de responsabilidade unicamente dos auxiliares. Nos momentos de cuidado, do professor com o bebê, também podem ser realizadas ações que permitem o envolvimento, ao mesmo tempo em que possibilitam ações que desenvolvam o conhecimento de si e de seu corpo.

Neste sentido, entende-se que os momentos de cuidado, são momentos de interação, de diálogo e humanização, do qual tanto os auxiliares quanto o professor precisam participar. O cuidar não pode ser visto como um momento único para atender o bebê em suas necessidades básicas, como alimentação, higiene e sono. Este também é um momento de envolvimento com o bebê, de relacionar-se com ele, momento em que o bebê também se manifesta por meio de gestos, do corpo e da fala. Entende-se que o trabalho do professor, deve dar liberdade para que o bebê descubra e explore os espaços assim como o seu próprio corpo.

O cuidar e o educar enquanto funções do professor de Educação Infantil, devem andar juntos; e o professor precisa estar atento às manifestações e as expressões das crianças e dos bebês, buscando promover o diálogo, oportunizando experiências e vivências significativas que possibilitem às crianças e aos bebês o conhecimento de si, do outro e do mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010) determinam que:

Educar de modo indissociado do cuidado é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2010)

Posto isso, destaca-se a importância de reconhecer e auxiliar a criança no desenvolvimento de suas potencialidades, compreendendo que o cuidar abrange mais do que os aspectos físicos e, que aliado ao educar, possibilita que as crianças e os bebês ao estabelecerem relações com o meio e com os outros significam, (re) significam e criam novos conhecimentos. Culturalmente o cuidado está associado a práticas rotineiras como alimentação, banho e sono; e o professor juntamente com a escola, tem a responsabilidade de ampliar a compreensão deste termo, buscando que as crianças e os bebês sejam compreendidos em sua totalidade.

Cabe enfatizar que é nas relações com o outro e com o meio, que os bebês fazem suas primeiras descobertas. O trabalho com bebês, requer um espaço que os instigue e estimule por meio de ações que os coloquem como protagonistas do processo de aprendizagem.

A professora RD (2022), traduz esse momento:

RD - Acredito que precisamos entender que cada criança tem seu tempo e em uma turma de berçário temos diferentes idades e o planejamento deve contemplar todas as crianças. (RD, 2022)

Deste modo, compete ao professor do Berçário, organizar seu planejamento oportunizando práticas pedagógicas, a partir dos interesses e curiosidades dos bebês, que respeitem o ritmo de cada um, e buscando despertar suas potencialidades.

Sobre os interesses e curiosidades das crianças, a professora DFL (2022) faz a seguinte colocação:

DFL - Bastante movimentado, no qual a professora está de olhos atentos para as diferentes manifestações e/ou interesses infantis, ou seja, muitas vezes suas propostas precisam ser direcionadas ao cuidado, então, potencializar esse momento para estimular/desenvolver a criança (DFL, 2022).

Dentre os documentos oficiais que pontuam a questão das interações, destaca-se o que dizem os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e o parecer que pediu a sua fixação. Fazendo referência aos estudos de Vigotski, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006b), enfatizam que a interação social é:

[...] um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. [...] a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. (BRASIL, 2006b, p. 14)

Além disso, estabelece que o desenvolvimento das crianças é tão mais potencializado quanto mais diversos forem seus parceiros e experiências, “desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (BRASIL, 2006b, p. 15).

O documento, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), ainda aponta que mesmo antes de desenvolverem a fala, os bebês e crianças bem pequenas já se expressam por meio de outras linguagens como a gestual e a corporal, mas sempre a partir do contato com outros parceiros – adultos ou crianças. No âmbito da escola, é importante então garantir trocas significativas entre adultos e crianças e oportunizar trocas entre as próprias crianças, principalmente por meio da brincadeira, bem como dar tempo e espaço para que elas desenvolvam atividades em pequenos grupos, incentivando-as a se expressarem, a exercerem a curiosidade e a criatividade e a negociarem ações e decisões.

Para a professora SF (2022):

SF - Nesta etapa a aprendizagem e o desenvolvimento se dão por meio das interações e das brincadeiras. Em outras palavras, os bebês, as crianças pequenas e bem pequenas aprendem no contato entre si, com os adultos que as cercam, em diferentes lugares, manuseando objetos variados e, principalmente brincando (SF, 2022).

Ainda nessa perspectiva, o documento afirma que:

As iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação das ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros. A oposição entre parceiros, por exemplo, incita a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças (BRASIL, 2006b, p.16).

Desta forma, compete ao professor da Educação Infantil organizar o ambiente e as ações de modo a possibilitar trocas, participações, interações e negociações entre as crianças.

Deste modo, tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil: [...] organizam situações nas quais seja possível que bebês e crianças diversifiquem atividades, escolhas e companheiros de interação (BRASIL, 2006b, p. 39-40). Como afirma Campos (2013):

Há um conhecimento maior sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pequena. Ela aprende muito com a interação entre pares, em ambientes estáveis e estimulantes; aspectos afetivos, cognitivos, físicos, sociais, culturais estão ligados; a brincadeira é a forma de expressão e criação por excelência, o vínculo com adultos é fundamental, mas não precisa ser um só. (CAMPOS, 2013, p. 203).

É oportuno destacar que a escola precisa considerar as potencialidades dos bebês nesse momento único de suas vidas, uma vez que estão aprendendo, descobrindo tudo à sua volta. Assim, é preciso salientar a importância das relações iniciais com o adulto e com as outras crianças, buscando valorizar suas capacidades potenciais de aprender a andar, comunicar-se mesmo ainda não falando, ou seja, tudo aquilo que esse bebê competente tem a oferecer, sua identidade, sua cultura e o seu afeto.

A primeira forma de socialização dos bebês é com a família, os familiares representam os primeiros sujeitos que eles conhecem, sendo também a primeira maneira de aprender a se relacionar. Na Educação Infantil, o acolhimento expressa uma ação de aproximação, uma atitude de inclusão, contribuindo para a construção de uma relação saudável e sólida entre a criança, os familiares e a escola.

A professora MNFNG (2022) destaca a importância de promover um ambiente acolhedor:

MNFNG - Auxiliar na aprendizagem fornecendo um ambiente acolhedor com propostas e atividades que favoreçam a formação da criança (MNFNG, 2022).

Bebês e crianças carregam muitas histórias e muitos sentimentos, que precisam ser acolhidos no ambiente escolar, sendo os professores os principais responsáveis por essa tarefa. No entanto, quando se fala na importância do acolhimento na Educação Infantil, não se pode desconsiderar o protagonismo de bebês e crianças.

As escolas, bem como suas práticas pedagógicas, precisam observar as necessidades e especificidades de cada um e oferecer apoio, ao mesmo tempo em que estimula a autonomia.

A professora DFL (2022) entende que:

DFL - é preciso orientar as famílias, no sentido de oportunizar o desenvolvimento integral da criança e, conseqüentemente, da autonomia da criança (DFL, 2022).

É possível perceber que a professora LIB (2022) concorda com esta proposição através de sua fala:

LIB - proporcionar ambientes de acolhida e desenvolvimento para as crianças, desenvolver a autonomia, a comunicação, interação, resolução de problemas e a reflexão (LIB, 2022).

Tal proposição também pode ser observada na fala da professora RCD (2022):

RCD - a professora do berçário precisa ser atenciosa, organizada, sensível e muito amorosa, é o primeiro ano das crianças longe da família e elas precisam ser acolhidas diariamente com carinho e atenção (RCD, 2022).

As práticas pedagógicas propostas precisam proporcionar experiências enriquecedoras, não só no que se refere às ações desenvolvidas como também nas relações estabelecidas entre bebês, crianças e professores. Para isso, se faz necessário compreender a escola como uma extensão da comunidade, levando em conta os diferentes contextos sociais e culturais. Por esse motivo, trabalhar o processo de adaptação e acolhimento na Educação Infantil com os bebês e crianças, assim como com as famílias, é tão importante.

No entanto, é possível perceber na fala da professora MNFNG (2022) que ainda existe um pouco do olhar assistencialista no atendimento dedicado aos bebês.

MNFNG - as crianças de berçário são mais dependentes e requerem mais atenção individual, no dia a dia enquanto um bebê quer colo outro quer mamadeira, outro precisa ser trocado, outro necessita ser embalado para dormir, outro está dormindo, além dos cuidados para que não se machuquem, entre outros. Já com as professoras de outros níveis as crianças são mais independentes e devido a isso os planejamentos podem ter um foco maior no educar (MNFNG, 2022).

A professora MNFNG (2022), ainda comenta que:

MNFNG - Esta relação entre o educar e cuidar é difícil pois o cuidar demanda bastante tempo e isto dificulta a realização de outras atividades pedagógicas (MNFNG, 2022).

É preciso promover o envolvimento dos profissionais da instituição, famílias, comunidade, bebês e crianças nas ações desenvolvidas na escola. Dessa forma, o acolhimento na Educação Infantil configura-se como uma passagem ampla e aberta entre comunidade, família e escola, enfatizando a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, tal como se encontra sintetizado em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 1999).

Contudo, percebe-se que este olhar assistencialista não é compartilhado com outras professoras. Para a professora VFVS (2022):

VFVS - Não tem como separar o educar do cuidar no berçário e nos demais níveis também. Por vezes o cuidar, o afeto, o colo ultrapassa e educar (VFVS, 2022).

A professora LIB (2022) entende que educar e cuidar:

LIB - São ações que andam juntas em razão de um único objetivo, a formação integral das crianças bem pequenas (LIB, 2022).

Esta proposição é compartilhada pela professora SF (2022):

SF - No berçário os professores precisam comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças e com a qualidade do que apresenta a ela, fazendo uma relação indissociável entre educar e cuidar (SF, 2022)

Na fala da professora DFL (2022) percebe-se a preocupação em realizar ações que envolvam o cuidar e o educar na rotina da escola.

DFL - Rotina alternada entre ações de cuidado e estimulação do desenvolvimento integral (DFL, 2022).

Entende-se que para pensar em um atendimento de bebês e crianças em que

o educar e cuidar possua uma perspectiva de qualidade, é preciso ter como premissa, não só as especificidades da criança, mas também valores e crenças dos grupos sociais a que pertencem e que apontam o que se faz pertinente e o que é desejável em termos de educação das novas gerações.

Na fala da professora VFVS (2022) percebe-se a preocupação em proporcionar ações que considerem o desenvolvimento integral da criança

VFVS - diferente e importante, considerando o desenvolvimento, afeto e estímulos trabalhados (VFVS, 2022)

Toda prática educativa envolve processos de ensinar e aprender e, portanto, tem natureza pedagógica, intencionalidade e sistematização, o que não significa rigidez, cristalização e controle unilateral das situações; assim, toda prática educativa envolve uma dimensão de cuidado. Os modos de cuidar e educar, expressam significados não só para as crianças, mas também para o contexto social, o que é considerado válido e necessário na sociedade, visto que ao serem cuidadas, as crianças aprendem sobre esses modos, como os adultos se relacionam, valorizam e sentem. Assim:

[...] em condições socioculturais em que sejam atendidas suas necessidades, ao mesmo tempo em que vão se desenvolvendo as funções elementares do bebê, em um movimento que envolve fatores biológicos e ação do meio social, vão se constituindo, mediante processos de interação, de mediação, de intervenção do/no meio social, suas capacidades de movimentar-se, de prestar atenção, de olhar, falar, lembrar, brincar, expressar-se/comunicar-se de modos diversos e próprios dos humanos (LOPES, 2011, p. 78)

Desse modo, ao mesmo tempo em que educar significa proporcionar a inserção das crianças em práticas culturais – linguagens, conhecimentos, valores – oportunizando a apropriação de modos próprios de agir, de pensar, de sentir, de ser criança no/do seu grupo sociocultural, o que compreende os modos como é cuidada, ensinada, acarinhada, valorizada; cuidar, enquanto parte integrante da educação, significa dedicar atenção, respeito às suas necessidades e potencialidades, afeto e, portanto, constitui-se como prática de educação.

É preciso que professoras e professores e pais de crianças que estão na Educação Infantil tenham consciência de que nas instituições de ensino, o cuidado é essencial e configura-se como educação. As ações voltadas à satisfação das necessidades básicas das crianças, como alimentação, repouso, higiene, são indispensáveis e são momentos privilegiados de contato humano e social, nos quais

as crianças são chamadas a compor os enredos de práticas que, além de organizarem sua rotina individual, as solicitam em suas possibilidades potenciais de aprendizagem.

Uma vez que a educação é um direito da criança, e a Educação Infantil envolve cuidar; bebês e crianças pequenas têm o direito de serem cuidadas e educadas em instituições de ensino. As ações de cuidar e educar precisam ser realizadas de forma integrada e complementares. Destaca-se a importância de pensar a escola de Educação Infantil como complementação e não substituição da família, estimulando o desenvolvimento infantil em toda sua complexidade, reconhecendo as interações e brincadeiras como vivências a serem garantidas às crianças.

Na escola de Educação Infantil se faz necessário que os espaços sejam organizados considerando as especificidades de bebês e crianças assim como as necessidades relacionadas à saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças; é preciso também oportunizar interações entre elas e entre as crianças e as professoras e outros adultos que participam da organização da escola.

A compreensão da importância da organização dos espaços e tempos na Educação Infantil auxilia na elaboração de propostas que possibilitem o desenvolvimento integral de bebês e crianças que considerem a discussão a respeito da organização da rotina, destacando a importância de se pensar o tempo e os espaços na Educação Infantil. Por isso, “a jornada não deve ser planejada em função da limitação do tempo, e sim tendo em conta a qualidade e envolvimento em cada ação realizada e as necessidades específicas de cada criança” (VARGAS, 2014, p. 114).

A fala da professora RCD (2022) reflete esta preocupação:

RCD - Acredito que precisamos entender que cada criança tem seu tempo e em uma turma de berçário temos diferentes idades e o planejamento deve contemplar todas as crianças (RCD, 2022).

Conforme Barbosa (2010):

Os ambientes precisam ser coerentes com as necessidades das crianças, proporcionando situações de desafio, mas também oferecendo segurança. Quando bem pensados e propostos, incitam as crianças a explorar, a serem curiosas, a procurar os colegas e os brinquedos, isto é, elas podem escolher de modo autônomo”. (BARBOSA, 2010, p. 08)

Entende-se, portanto, que a organização dos tempos e espaços na Educação Infantil são de suma importância para o desenvolvimento de bebês e crianças, visto que influenciam no cotidiano dos pequenos. Tal organização auxilia no convívio social, pois bebês e crianças crescem, aprendem e se envolvem com pessoas diferentes, de culturas diferentes. É importante lembrar que a professora e o professor possuem papel primordial neste processo.

A discussão acerca das Políticas Públicas e as contribuições que estas trouxeram para a etapa da Educação Infantil, não é algo que acontece com frequência no cotidiano da escola. Percebe-se que existe a ideia de que a política é um assunto restrito aos gestores; porém, é dentro da escola, que a política efetivamente se concretiza. Logo está nas mãos da professora e do professor, mostrar suas concepções e seu entendimento da política nacional, compreendendo a necessidade de sua participação nos processos organizacionais da escola.

É possível perceber na fala da diretora da escola NZV (2022), a compreensão da importância de os professores conhecerem as políticas de Educação Infantil, enquanto subsídios para a organização de seu trabalho.

NZV - quanto mais entendemos as políticas públicas educacionais, mais temos a capacidade de reconhecer o que está por trás da origem da política, qual o caminho e destino dela e como isso afeta nossa ação docente, gestora, participativa. A Educação Infantil, assim como qualquer etapa, precisa de cada vez mais profissionais comprometidos e conhecedores da etapa para poder questionar e refutar decisões que sejam nocivas às crianças, às comunidades e ao grupo de profissionais que atuam nela. É imprescindível que todos conheçam as políticas, mesmo que ainda seja uma área que atraia menos pessoas, em detrimento da área de práticas educacionais (NZV, 2022).

É possível notar na fala da professora EPB (2022) o interesse em conhecer e dialogar sobre políticas públicas, buscando levar para a prática o conhecimento adquirido.

EPB - Sempre estamos conversando sobre as políticas públicas e a prática no dia a dia na sala de aula e escola (EPB, 2022).

Trazer o debate a respeito das políticas públicas da etapa da Educação Infantil para dentro da escola, demonstra o comprometimento da professora com seu trabalho. Ao mesmo tempo, a professora demonstra, de maneira discreta, seu descontentamento com o posicionamento dos “poderes públicos”.

EPB - extremamente importante para poder cobrar também dos poderes públicos (EPB, 2022)

A fala da professora SF (2022) reflete seu olhar sobre as políticas públicas e a relação com o trabalho que realiza na escola.

SF - Na fase dos bebês é um momento considerado essencial para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança, e estudos demonstram que o investimento em políticas públicas para a primeira infância é o mais eficaz para reduzir as desigualdades socioeconômicas na idade adulta (SF, 2022).

Ao que se percebe, o debate a respeito das políticas públicas se faz cada vez mais importante. Entende-se que quanto mais as professoras e professores conhecerem as políticas públicas, mais condições terão de dialogar e fortalecer o processo educativo.

O trabalho docente na Educação Infantil pode ser reconhecido nas funções atribuídas aos professores; essas funções podem ir desde o planejamento pedagógico na escola, a relação com os bebês e as crianças, a gestão escolar e a relação com as famílias, compreendendo a atenção e o cuidado inerentes à educação. As práticas no contexto da Educação Infantil envolvem toda a equipe pedagógica, e tem a criança como foco central do trabalho docente, considerando a cultura infantil como elemento fundamental.

As professoras da escola onde foi realizada a pesquisa traduzem em suas falas o olhar que dispensam ao trabalho que realizam na escola. Para a professora EPB (2022) o trabalho docente:

EPB - É um trabalho de muita responsabilidade, organização, respeito e cuidado (EPB, 2022).

Ao trazer para o debate o trabalho docente na Educação Infantil, é preciso entender que práticas sem intencionalidade, e sem planejamento, não fazem parte desta etapa de ensino. É preciso compreender a importância de cada vez mais observar a singularidade das crianças garantindo a imersão em diferentes práticas culturais, em espaços desafiadores e acolhedores.

Contudo para a professora LIB:

LIB - Todas as ações são pensadas de acordo com a faixa etária das crianças, penso que de certa forma, a atuação do professor deve estar de acordo com a faixa etária que atende (LIB, 2022).

O brincar precisa estar presente no cotidiano da escola de Educação Infantil juntamente com a curiosidade, a confiança e a autonomia, garantindo que as múltiplas linguagens sejam oportunidades para participação e expressão.

Entende-se que a professora ao organizar seu trabalho buscará estimular as crianças, criando um clima desafiador com experiências, que respeitem seus interesses e curiosidades. Ainda, a criança é protagonista, investigadora, capaz de descobrir e atribuir significados e sentidos para as coisas que a rodeiam.

Nas palavras da diretora da escola, NZV (2022), percebe-se um certo descontentamento com a formação continuada direcionada aos professores que atuam na etapa Creche.

NZV - Acho que uma falha da Educação Infantil é que com exceção da pré-escola, a creche tem pouco direcionamento formativo, tanto as profs. De berçário quanto de maternais tem pouca possibilidade de trabalhar as especificidades das faixas etárias. Isso se reflete na falta de profissionais dispostos a assumir as turmas dos mais novos: porque não se sabe muito bem o que fazer com eles. Quando um professor assume, a escola presume que é vitalício, que já que sabe trabalhar com o berçário, vai se aposentar ali. Não concordo com isso totalmente, porque quem assume Educação Infantil pode assumir qualquer nível, a qualquer tempo de sua carreira, desde que isso seja de comum acordo e através de um bom diálogo entre o grupo de professores e equipe diretiva (NZV, 2022).

A fala da diretora reflete ainda a preocupação em manter o diálogo com a equipe de professores, buscando promover um ambiente de trabalho saudável, estabelecendo uma relação mais igualitária e dialógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

Dizem-lhe enfim:

*que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.
Loris Malaguzzi (1999)*

Esta pesquisa teve por problemática a seguinte questão: “Como os professores de Educação Infantil, de uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria, criada a partir do programa PROINFÂNCIA, organizam suas práticas pedagógicas, considerando o lugar dos bebês, assim como, os espaços e as possibilidades direcionadas para a turma de Berçário da escola?”

Para responder à questão de problema foram ouvidas a diretora da escola, a coordenadora da escola e as professoras da escola. Nesta busca, foram visitadas as obras de diversos autores, que abordam o debate sobre a ação docente, e as questões de currículo na etapa da Educação Infantil. Do mesmo modo, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da qual foram visitados importantes documentos oficiais da etapa da Educação Infantil que fazem referência ao tema, e que permitiram aprofundar a pesquisa sobre este, quais sejam: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) e o Documento Orientador Curricular do Território de Santa Maria (DOC) (SANTA MARIA, 2019).

Ao longo desta pesquisa buscou-se também identificar o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) como política pública educacional, considerando a historicidade da etapa da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, a partir das propostas pedagógicas com bebês. Ao mesmo tempo, buscou-se analisar os movimentos curriculares para a Educação Infantil, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), considerando o caráter educativo das práticas pedagógicas com bebês; assim como analisar as ações e as estratégias das professoras de uma escola pública municipal de Santa Maria, tendo em vista o currículo presente nas práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês.

Para conhecer o trabalho realizado na escola “com” e “para” os bebês, foi necessário conhecer o Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020), com o

intuito de entender como a escola se organiza quanto às questões de currículo; quanto a organização dos espaços, tempos e materiais ofertados aos bebês; quanto a perspectiva das professoras sobre os saberes e competências necessários para organizar um currículo voltado para os bebês; e para compreender como acontece a participação dos bebês nas práticas pedagógicas que são propostas.

O dia a dia nas escolas de Educação Infantil apresenta um leque de possibilidades, porém é necessário que os professores construam uma rotina diária com os bebês e as crianças, buscando conhecer suas curiosidades e seus interesses, e levando propostas que as desafiem. Ações que envolvam a exploração e a experimentação auxiliam no desenvolvimento de funções motoras e mentais e, conforme Vargas (2016): “[...] seria importante que as professoras acreditassem que a experimentação e a brincadeira são uma extraordinária ferramenta para a aprendizagem. (VARGAS, 2016, p. 110-111).

Ao buscar identificar as concepções das professoras da escola em que foi realizada a pesquisa, ficou clara a preocupação do grupo em oportunizar espaços variados para que os bebês se desenvolvam, ofertando ações que considerem seus interesses e curiosidades. Durante as observações realizadas foi possível perceber que a escola tem buscado propor ações voltadas a exploração de espaços coletivos, onde os bebês e as crianças podem interagir. No entanto, ao analisar as falas das professoras e da equipe diretiva, percebeu-se que há diferentes olhares sobre as ações ofertadas aos bebês.

Cada professora demonstrou em sua fala, ter uma maneira própria de pensar os bebês e as ações propostas a eles. Foi possível perceber que a diretora da escola, é bem presente nas práticas pedagógicas propostas e, busca envolver o grupo de professores nas ações desenvolvidas com todas as crianças. Este posicionamento da diretora contribui para estimular o grupo de professores a perceber a importância de ter um olhar mais amplo, sobre os bebês e as ações a eles propostas.

Assim como as crianças, os bebês aprendem brincando, interagindo com tudo que os cerca; são curiosos, exploram não só o próprio corpo, como também os objetos ao seu redor, levam à boca, mexem nos dedos, nos cabelos, nos olhos, tocam nas pessoas. “O bebê começa brincando com os próprios sentidos, num crescente jogo de descoberta, desenvolvimento de habilidades e construções de significados” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p 103). Logo, ao oportunizarem espaços de experimentação e vivências, as professoras estarão contribuindo para o

desenvolvimento integral destes pequenos. Ao possibilitar o contato com os mais diversificados tipos de materiais, estarão contribuindo para que os bebês experimentem, interajam com o outro e com os objetos, ressignifiquem os objetos, construindo novos saberes.

Considerando a triangulação entre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a), o Projeto Político Pedagógico (SANTA MARIA, 2020) e as entrevistas respondidas pelos sujeitos de pesquisa, entende-se que estes, embora demonstrem estarem buscando aprofundar seus conhecimentos acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), ainda, encontram dificuldades em construir um currículo a ser posto em prática na escola. Entende-se que este fato ocorre, porque algumas professoras não percebem os bebês como sujeitos potentes, ativos, criativos, capazes de agir/refletir, significar e (re) significar suas ações, produzindo cultura.

A escola em que foi aplicada a pesquisa, pode ser considerada uma escola privilegiada, visto que faz parte do programa PROINFÂNCIA. Deste modo, a escola conta com materiais pedagógicos, espaços adequados para os bebês e brinquedos diversos. Contudo, entende-se que é preciso mais do que uma estrutura física privilegiada para organizar e colocar em prática um Projeto Político Pedagógico, que valorize o potencial de bebês e crianças. Se faz necessário entender as concepções de escola, desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que tais concepções afetam diretamente a forma como gestores e professores pensam e organizam o currículo.

A análise das falas das professoras permitiu inferir, que suas concepções a respeito do trabalho pedagógico oferecido aos bebês, ainda está confusa. Algumas professoras conseguem perceber que é possível desenvolver uma proposta pedagógica com práticas pedagógicas que considerem a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, porém ainda há professoras que entendem que o trabalho docente desenvolvido no Berçário é mais voltado para as ações de cuidado.

Com base nas análises empreendidas, é possível perceber que o Projeto Político Pedagógico da escola propõe um currículo que contemple os direitos e as necessidades dos bebês, de brincadeiras e interações, de apropriação de diferentes linguagens, de cuidado e educação de qualidade. Observa-se o desejo por parte da equipe da escola, em oportunizar um currículo permeado por práticas pedagógicas que estimulem e envolvam a escola como um todo, um currículo que considere as especificidades do trabalho pedagógico com os bebês. Contudo, ainda se faz

presente, o olhar de que no Berçário as ações de cuidado se sobrepõem às ações de educar.

Os dados apresentados nesta pesquisa mostram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para chegar à construção de um currículo que valorize as práticas pedagógicas com e para os bebês, indicando a necessidade de mais pesquisas na área sobre a implementação de propostas curriculares que incluam as especificidades e necessidades dos bebês. Ao mesmo tempo, percebe-se a importância e a necessidade de se pensar melhor em formação inicial e continuada para os professores, pretendendo promover o diálogo sobre o tema a fim de auxiliar na reorganização das práticas pedagógicas junto aos bebês.

Deste modo, acredita-se que a construção e a prática de um Projeto Político Pedagógico com a participação de toda a comunidade para a sua formulação, são o primeiro passo para uma educação de qualidade, pública e gratuita. Além disso, também é preciso que os professores busquem reorganizar sua prática pedagógica, no sentido de perceber que os bebês têm uma voz própria e são capazes de participar de práticas pedagógicas que envolvam as diferentes linguagens, práticas essas que garantam experiências e vivências significativas.

Portanto, entende-se que este estudo não se esgota neste momento. Pelo contrário, surge aqui a possibilidade de refletir sobre o assunto e buscar aprofundar a discussão sobre a organização e qualificação das práticas pedagógicas propostas aos bebês nas escolas, apontadas pelas políticas públicas para a etapa da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara. Koogan S. A, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER; Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Lucia Goulart (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BONETTI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. 4. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Presidente da Câmara de Educação Básica, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Presidente do Conselho Nacional de Educação, 2006C. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 006, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. Brasília: Presidente da Câmara de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para Educação Infantil, Brasília, MEC/SEB, UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 15 de jan. de 2023.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidente da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Brasília: Presidente da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13306.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, CONSED, UNDIME, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 10 de ago. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e

11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidente da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 10 de ago. de 2020.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos Pesquisa**, 2013

CANAN, S. R. **Influência de los organismos internacionales em las políticas educacionales?** Sólo hay ibtervención cuando hay consentimiento? Ciudad Autónoma de Buenos Aires, San Pablo: Mercado de Letras, 2017.

CARDOSO, M. D. R. **E Os bebês da creche.... Brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras**, 2016, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2016.

CARNEIRO, M. C. M. **Currículo para bebês no contexto da creche:** concepções, práticas e participação das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação. Florianópolis, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELGADO, A. C. C.; MARTINS FILHO, A. J. Apresentação do dossiê "Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação". **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 24, n. 3, p. 21–30, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642514>. Acesso em 05 de jan. de 2023.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 28, nº 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 17 de abr. de 2022.

FOCHI, P. S., **Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?** Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 24 meses em um contexto de vida coletiva, 2013, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (Org) **Campos**

de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo da educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **Cuidar E Educar:** Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2215211-Cuidar-e-educar-perspectivas-para-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em 15 de jan. de 2023.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S.S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços!** Um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida da escola infantil. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2011.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 A 3 Anos:** O atendimento em Creche. Porto Alegre: Artmed, 2006

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **À pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, 2002, p. 41-59. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em 10 de abr. de 2022.

KRAMER, S. As Crianças de 0 a 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs), **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MALAGUZZI, L. **Poema As cem linguagens da criança**. ED. ARTMED: Porto Alegre, 1999. Disponível em: <https://www.educlub.com.br/as-cem-linguagens-da-crianca-poema-de-loris-malaguzzi/>. Acesso em 15 de jan. de 2023.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola** Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARTINS FILHO, A. J. **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês** Porto Alegre: Mediação, 2016.

OLIVEIRA, A. G. **Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia**, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2019.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação**. Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves (org.). – São Paulo: Blucher, Coleção InterAções, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008

PACHECO, J. **Escola da Ponte**. Formação e Transformação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008

PRADO, Patrícia. **Educação e Cultura Infantil em Creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninas em um CEMEI de Campinas/US**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 1998.

PRADO, Patrícia. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil**, 2006, 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

REZENDE, M. C. M. D. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na Educação Infantil**, 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Departamento Pedagógico, v.1, Porto Alegre, 2018.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTA MARIA. **Resolução CMESM nº 30/2011**. Define as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Prefeitura Municipal de Santa Maria, Secretaria de Município da Educação, Santa Maria/RS, 2011a.

SANTA MARIA. **Resolução CMESM nº 31/2011**. Define as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial. Prefeitura Municipal de Santa Maria, Secretaria de Município da Educação, Santa Maria/RS, 2011b.

SANTA MARIA. **Documento Orientador Curricular de Santa Maria**. Prefeitura Municipal de Santa Maria, Secretaria de Município da Educação, Santa Maria/RS, 2019.

SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico**. Prefeitura Municipal de Santa Maria, Secretaria de Município da Educação, Santa Maria/RS, 2020

SILVA, M. N. **O que aprendemos com os bebês? Uma experiência de pesquisa no berçário de uma creche pública de Niterói**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Universidade do Estado do Rio De Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2016.

SIMIANO, Luciane. **Meu quintal é maior que o mundo: Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Sul de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOMAZETTI, Cleonice Maria. **Pedagogia e Infância na Perspectiva Intercultural: Implicações para a Formação de Professores**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2004.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professor de Bebês: um estudo de caso em creche conveniada**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2004.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, Altino José. (Org) **Infância Plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre. Mediação, 2006, p. 39-56.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. “Você viu que ele já está ficando de gatinho? ” Professoras de creche e desenvolvimento infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: Ação educativa na creche e pré-escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2ª ed. 2015, p.97-144.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Gardia. M. dos S. **Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola de infância.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

VARGAS, Gardia. M. dos S. **A prática educativa em creches: o que fazem os bebês?** In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). *Educar na creche: Uma prática construída com os bebês e para os bebês.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

VILLELA, Bia. **Era uma vez um gato xadrez.** 2. Ed. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

WINTERHALTER, D. F. **As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na Educação Infantil?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
LP2: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUAS
INTERFACES**

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Dircelene de Siqueira Velozo, professora e mestranda em educação, orientada pela Prof^a Dr^a Rosane Carneiro Sarturi, venho por meio deste convidá-la para participar da pesquisa que estamos realizando: **Políticas públicas para Educação Infantil: desafios e possibilidades da gestão bi contexto da prática pedagógica com bebês.**

A pesquisa tem por objetivo compreender como os professores de Educação Infantil de uma escola municipal da rede pública de Santa Maria no Rio Grande do Sul, consideram as possibilidades inerentes à proposição de currículos previstos pela BNCC na organização das práticas pedagógicas com bebês. Com esse propósito serão realizadas observações participantes na escola e entrevista estruturada com as professoras, a coordenadora e a diretora da escola.

A identidade dos participantes da pesquisa será mantida em sigilo, assim como as informações e os dados fornecidos ficarão sob os cuidados dos pesquisadores responsáveis. Informamos que a participação na pesquisa é livre e, você poderá desistir de participar da pesquisa, sem qualquer dano ou prejuízo. Sua participação, não implica em nenhum benefício pessoal direto, no entanto contribuirá significativamente para a propagação dos estudos sobre o tema.

Os dados coletados ficarão em completo sigilo, por um período de cinco anos, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, sob a responsabilidade da Prof.^a Dr^a Rosane Carneiro Sarturi, orientadora da pesquisa.

Após este período todas as informações serão arquivadas. Garante-se que o pesquisador assume o compromisso de utilizar as informações, única e exclusivamente para a realização da pesquisa, preservando sempre o seu anonimato.

Por fim, eu _____ ciente do exposto, acredito ter sido informado de maneira clara e satisfatória a respeito da pesquisa, expressando os propósitos deste estudo, os procedimentos a serem usados, os riscos e benefícios, e a garantia da confidencialidade e esclarecimentos. Portanto, concordo em participar da pesquisa, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem com isso causar qualquer dano e/ou prejuízo.

Qualquer dúvida e/ou esclarecimento a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Dircelene de Siqueira Velozo, pelos seguintes canais de contato: Telefone: (55) 99659-5228, e-mail: elenevellozo@edu.santamaria.rs.gov.br

Assinatura do entrevistado

Assinatura da Mestranda

Assinatura da Orientadora

ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE
LP2: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUAS
INTERFACES**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**Título do Projeto de Pesquisa:****Pesquisador responsável:** Rosane Carneiro Sarturi**Instituição/Departamento:** Universidade federal de Santa Maria-UFSM Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE Mestrado em Educação**Telefone para contato:** (55) 99659-5228**Local de coleta de dados:** EMEI [...]

Os pesquisadores do presente projeto de pesquisa comprometem-se a preservar a privacidade dos sujeitos dos quais serão coletados os dados por meio de entrevista estruturada na escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal da cidade de Santa Maria no Rio Grande do Sul.

Fica aqui acordado, que as informações e dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para a aplicação do presente projeto de pesquisa. As informações e dados coletados, só poderão ser divulgados de forma anônima, e mantidos neste projeto de pesquisa da mesma forma. As informações prestadas ficarão em completo sigilo do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, pelo período de cinco anos sob a responsabilidade da orientadora Rosane Carneiro Sarturi. Sendo que, após este período, todos os dados serão destruídos.

Santa Maria, ____ de _____ de 2022.

Assinatura da Orientadora

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-UFSM CENTRO DE EDUCAÇÃO-CE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- Entrevistado: professora da escola
- Instituição:
- Função ou cargo em que atua:
- Qual sua formação inicial?
- Quanto tempo tem de formação profissional?
- Participa de formação continuada formal e/ou não-formal?
- Quais são seus objetivos enquanto professora de Educação Infantil?

2 OS BEBÊS NA ESCOLA

- Quais os saberes que considera importante para atuar em turmas de Bebês?
- Como percebe a rotina dos Bebês na escola?
- As ações da professora de Berçário compreendem o educar e o cuidar. Como você percebe o trabalho pedagógico, considerando a relação entre o educar e o cuidar?
- Você considera que a atuação da professora de Berçário é diferente da atuação da professora dos demais níveis da Educação Infantil?
- Quais as diferenças que você observa em relação a atuação da professora de Berçário e as professoras dos demais níveis da Educação Infantil?

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRÁTICA

- Você tem conhecimento das políticas públicas que regulamentam a Etapa da Educação Infantil em nosso país? Em caso afirmativo, quais as políticas públicas

que conhece e como teve acesso a essa informação?

- Você considera que as políticas públicas voltadas para a Etapa da Educação Infantil refletem no trabalho com Bebês?
- Atualmente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – regulamenta/orienta o trabalho nas escolas de Educação Infantil. Você já teve acesso a esse documento? Em caso afirmativo, qual a importância deste documento para o trabalho com os Bebês?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA-UFSM CENTRO DE EDUCAÇÃO-CE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- Entrevistado: diretora da escola
- Instituição:
- Nome completo do responsável pelo preenchimento do formulário
- Função ou cargo em que atua
- Qual sua formação profissional?
- Quanto tempo tem de formação profissional?
- Há quanto tempo está na direção/coordenação de escola?

2 OS BEBÊS NA ESCOLA

- Todos os bebês e crianças que frequentam a escola residem na comunidade?¹³⁸
- Qual a importância da escola para a comunidade?
- Enquanto gestora da escola, qual seu olhar sobre o trabalho com bebês? O que difere entre o trabalho com o Berçário e com os outros níveis da Etapa da Educação Infantil?
- Como é realizada a organização das turmas em relação a professoras que irão assumir a regência?

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRÁTICA

- Considera que a formação disponibilizada às professoras, atende as especificidades do trabalho com bebês?
- A escola orienta as professoras a respeito das políticas públicas que

regulamentam o trabalho na área da Educação?

- Qual sua opinião sobre a importância de as professoras conhecerem as políticas públicas voltadas à Educação?

A escola realizou alguma atividade relacionada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, buscando orientar as professoras sobre o tema?

APÊNDICE C – ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Categorias	Perguntas		Sujeitos de pesquisa/Respostas					
			RCD Professora do Berçário I/Berçário II	MNFNG Professora do Maternal I	SF Professora do Maternal II	DFL Professora do Maternal II	VFVS Professora do Pré A	LIB Professora do Pré B
OS BEBÊS NA ESCOLA	1.	Quais são seus objetivos enquanto professora de Educação Infantil?	Contemplar o desenvolvimento da criança e estimular a autonomia e socialização das crianças.	Auxiliar na aprendizagem fornecendo um ambiente acolhedor com propostas e atividades que favoreçam a formação da criança.	O principal objetivo é potencializar a capacidade intelectual, cognitiva e social das crianças da Educação Infantil.	Oportunizar possibilidades para o desenvolvimento integral da criança, complementar as ações da família.	Proporcionar desenvolvimento da criança, estimulando a curiosidade e habilidades motoras, momentos de brincadeira e aprendizado.	Proporcionar ambientes de acolhida e desenvolvimento para as crianças, desenvolver a autonomia, a comunicação, interação, resolução de problemas e a reflexão.
	2.	Quais os saberes que considera importante para atuar em turmas de bebês?	Acredito que precisamos entender que cada criança tem seu tempo e em uma turma de berçário temos diferentes idades e o planejamento deve contemplar todas as crianças.	Necessita conhecer e compreender as fases e desenvolvimento da criança ser dinâmica, acolhedora, alegre, brincalhona, cuidadosa e ter um bom diálogo com as famílias.	Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes.	Fases do desenvolvimento.	Desafios corporais, explorar o ambiente, explorar objetos.	Desenvolvimento de práticas sensório motoras, afetividade e autonomia.

3.	Como percebe a rotina dos bebês na escola?	A professora da turma deve ser atenciosa para que a rotina aconteça de maneira tranquila.	Requer muita atenção, tempo e cuidados.	Muito importante para ajudar os bebês a se tornarem autônomos, pois é fundamental para termos um ambiente tranquilo, pois a repetição das atividades proporciona segurança e estabilidade aos pequenos. isso porque a repetição, ou seja, saber o que vai acontecer no dia ajuda a diminuir a ansiedade.	Rotina alternada entre ações de cuidado e estimulação do desenvolvimento integral.	A rotina faz parte e nos ajuda com o bom andamento do trabalho com a turma.	São ações organizadas que facilitam a compreensão da rotina escolar.
4.	As ações da professora de berçário compreendem o educar e o cuidar. Como você percebe o trabalho pedagógico, considerando a relação entre o educar e o cuidar?	Infelizmente sem o apoio de auxiliares qualificadas, comprometidas e atenciosas o trabalho pedagógico não acontece com qualidade, o trabalho da professora se resume apenas em cuidar e evitar mordidas.	Esta relação entre o educar e cuidar é difícil pois o cuidar demanda bastante tempo e isto dificulta a realização de outras atividades pedagógicas.	É por meio da união entre eles que a criança desenvolve sua autonomia e identidade e através das mesmas a criança vai se estabelecendo e construindo os vínculos necessários para uma boa aprendizagem.	Bastante movimentado, no qual a professora está de olhos atentos para as diferentes manifestações e/ou interesses infantis, ou seja, muitas vezes suas propostas precisam ser direcionadas ao cuidado, então, potencializar esse momento para estimular/desenvolver a criança.	Não tem como separar o educar do cuidar no berçário e nos demais níveis também. por vezes o cuidar, o afeto, o colo ultrapassa e educar.	São ações que andam juntas em razão de um único objetivo, a formação integral das crianças bem pequenas.
5.	Você considera que a atuação da professora de berçário é diferente	Em partes, os bebês e as crianças	Sim. A atuação das professoras de berçário exige	Sim.	Em parte, pois a rotina sugere ações mais individualizadas.	Diferente e importante considerando o	Todas as ações são pensadas de acordo com a faixa etária das

		da atuação da professora dos demais níveis da Educação Infantil?	pequenas precisam de mais atenção sendo necessário o estímulo contínuo para o desenvolvimento da autonomia	muito mais cuidados.			desenvolvimento, afeto e estímulos trabalhados.	crianças, penso que de certa forma, a atuação do professor deve estar de acordo com a faixa etária que atende.
6.		Quais as diferenças que você observa em relação a atuação da professora de berçário e as professoras dos demais níveis da Educação Infantil?	A professora do berçário precisa ser atenciosa, organizada, sensível e muito amorosa. é o primeiro ano das crianças longe da família e elas precisam ser acolhidas diariamente com carinho e atenção.	As crianças de berçário são mais dependentes e requerem mais atenção individual, no dia a dia enquanto um bebê quer colo outro quer mamadeira, outro precisa ser trocado, outro necessita ser embalado para dormir, outro está dormindo, além dos cuidados para que não se machuquem, entre outros. já com as professoras de outros níveis as crianças são mais independentes e devido a isso os planejamentos podem ter um foco maior no educar.	Os professores que atendem os berçários precisam se comprometer com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças e com a qualidade do que apresenta a ela, fazendo uma relação indissociável entre educar e cuidar. Já os outros professores de Educação Infantil devem ser capazes de elaborar e desenvolver propostas pedagógicas considerando que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas	Mais tempo para acolhida, colo, alimentação, ações individualizadas.	Os estímulos trabalhados.	A professora do berçário geralmente tem um perfil mais sereno.

					que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva.			
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRÁTICA	1.	Você tem conhecimento das políticas públicas que regulamentam a etapa da Educação Infantil em nosso país? Em caso afirmativo, quais as políticas públicas que conhece e como teve acesso a essa informação?	Sim, com o estudo da legislação na minha graduação e formação continuada.	Sim. Direito à Educação. Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. As diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil e BNCC a criação do FUNDEB, a competência dos municípios de ofertar, organizar, e dar manutenção às escolas oficiais de Educação Infantil. Tive acesso por meio da formação de graduação e formação continuada.	Sim	Sim. Plano Nacional de Educação, LDB, ECA, Diretrizes Curriculares, BNCC, DOC. Acesso na formação inicial e continuada, na minha escola de atuação, entre colegas.	—	PNE, ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil.
	2.	Você considera que as Políticas Públicas voltadas para a etapa da Educação Infantil refletem no trabalho com bebês?	Sim.	Com certeza.	Sim, na fase dos bebês é um momento considerado essencial para o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança, e	Sim, em especial a BNCC e DOC que orientam muito bem as ações do cotidiano escolar.	—	—

					estudos demonstram que o investimento em políticas públicas para a primeira infância é o mais eficaz para reduzir as desigualdades socioeconômicas na idade adulta.			
3.	Atualmente a base nacional comum curricular – BNCC – regulamenta/orienta o trabalho nas escolas de Educação Infantil. Você já teve acesso a esse documento? Em caso afirmativo, qual a importância deste documento para o trabalho com os bebês?	Sim, auxilia no trabalho diário com a turma.	Sim. É importantíssimo pois auxilia na proposição e construção dos planejamentos.	Sim, a BNCC têm a função de garantir as condições necessárias para que as crianças tenham um papel ativo em seus ambientes de aprendizagem, solucionando os desafios vivenciados e construindo significados sobre si próprias e sobre o mundo	Sim. Para orientar o que é importante nessa fase e como é possível fazer/ ensinar para a criança se desenvolver.	—	A partir dos eixos estruturantes da Educação Infantil, que são as interações e as brincadeiras, a base estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que nos indicam um caminho a seguir durante o planejamento e o desenvolvimento das ações propostas.	

APÊNDICE D – ENTREVISTAS COM A DIRETORA E COORDENADORA

Categorias	Perguntas	Sujeitos de pesquisa/Respostas	
		EPB Coordenadora	NZV Diretora
OS BEBÊS NA ESCOLA	1. Todos os bebês e crianças que frequentam a escola residem na comunidade?	Sim a grande parte dos bebês	Não, por ser a única escola da região a atender berçário I, algumas crianças dessa etapa são encaminhadas de outros bairros próximos.
	2. Qual a importância da escola para a comunidade?	É um ponto de referência e apoio para a comunidade essencial.	A escola foi esperada pela comunidade por dez anos, desde o início da construção até a entrega da obra. por isso e pela demanda de manter as crianças em situação que não seja de vulnerabilidade, para que os responsáveis pela criança possam trabalhar, ou até para a questão de segurança alimentar, a comunidade valoriza a presença e atuação da escola.
	3. Enquanto gestora da escola, qual seu olhar sobre o trabalho com bebês? O que difere entre o trabalho com o berçário e com os outros níveis da etapa da Educação Infantil?	É um trabalho de muita responsabilidade, organização, respeito e cuidado.	O berçário se torna especial pela faixa etária e pela relação com as famílias. Somos o primeiro espaço que a criança frequenta depois da sua casa e as pessoas que não são familiares que ficam com eles por um período de tempo maior. Eles também demandam mais do adulto que o acompanha. Além do acolhimento do bebê, que está em um processo muito rico de descobertas de si, do outro, do mundo, precisamos acolher e apoiar as famílias que lidam com essa separação, com suas inseguranças, com os medos de estar longe do seu bebê, de não estarem fazendo o “certo” para seu pequeno. Por serem menores, esse diálogo é mais frequente e mais próximo. Como nossa escola é pequena, com uma turma de cada nível (e o berçário misto), tenho a possibilidade de estar próxima e poder auxiliar quando a “coisa aperta” nas salas. Então, assim como eu, a equipe toda está disponível para todas as turmas e todas as professoras: ajudamos na hora da alimentação, das trocas, de acalmar, de nanar, brincar na

			<p>sala, no pátio, cantar, dançar, contar histórias, dar colo, fazer as mamadeiras, acompanhar e dar apoio para a professora referência e as auxiliares quando é necessário. por serem os menores, tudo acontece muito rápido; então se compartilha aquilo que acontece: o primeiro dente, a primeira vez que fica em pé sozinho, quando engatinha, os primeiros passos, quando segura a mamadeira, quando disputa o brinquedo, quando canta, bate palmas, quando a fralda vaza, quando tem febre, quando dá reação da vacina, os tombos, o bico que fica esquecido em casa, a falta da mochila organizada, tudo o que faz parte da rotina e do desenvolvimento de cada um, no seu tempo e com sua individualidade, que também é processo de observação, registro e reflexão nossa sobre o que tudo aquilo nos comunica e como poder agir para sempre qualificar esses momentos e dar o peso certo para cada situação.</p>
4.	Como é realizada a organização das turmas em relação a professoras que irão assumir a regência?	Conforme está na BNCC e regimento escolar e conforme a idade dos bebês ou crianças bem pequenas.	<p>Quando estávamos organizando a escola para a sua abertura, em 2020, recebemos todas as professoras nomeadas do concurso, com exceção de uma, que já fazia parte do quadro municipal e pediu transferência para a escola por ser mais próxima de sua casa. Conversamos enquanto grupo e cada uma expôs suas experiências na Educação Infantil, suas inseguranças e interesses nos níveis. Estamos ainda com essa mesma organização das professoras e vamos fazendo ajustes conforme as demandas do grupo. Em função da pandemia, somente em 2022 tivemos um ano letivo “completo”, com os grupos inteiros, com o atendimento exclusivamente presencial, com 200 dias letivos e carga horária completa. a professora do berçário, no fim de 2022, sinalizou seu desejo de trocar de nível para o ano de 2024, que será respeitado e faremos um novo arranjo das turmas, conforme conversamos ao longo do tempo, desde 2020.</p>
1.	Considera que a formação disponibilizada às professoras, atende as especificidades do trabalho com	Sim	<p>Acho que uma falha da Educação Infantil é que com exceção da pré-escola, a creche tem pouco direcionamento formativo. Tanto as professoras de berçário quanto de maternais tem</p>

A NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PRÁTICA		bebês?		pouca possibilidade de trabalhar as especificidades das faixas etárias. Isso se reflete na falta de profissionais dispostos a assumir as turmas dos mais novos: porque não se sabe muito bem o que fazer com eles. Quando um professor assume, a escola presume que é vitalício, que já que sabe trabalhar com o berçário, vai se aposentar ali. Não concordo com isso totalmente, porque quem assume Educação Infantil pode assumir qualquer nível, a qualquer tempo de sua carreira, desde que isso seja de comum acordo e através de um bom diálogo entre o grupo de professores e equipe diretiva.
	2.	A escola orienta as professoras a respeito das políticas públicas que regulamentam o trabalho na área da Educação?	Sempre estamos conversando sobre as Políticas Públicas e a prática no dia a dia na sala de aula e escola.	Sim, temos como diretriz compartilhar tudo que possa contribuir nas ações pedagógicas, naquilo que está em vigência e é pertinente para o que as professoras estão desenvolvendo junto às crianças. Discutimos enquanto grupo todas as orientações da mantenedora, dos conselhos de educação e compartilhamos os documentos com a equipe. Quanto mais todas soubermos, mais podemos refletir e participar efetivamente das decisões, com subsídios para as discussões.
	3.	Qual sua opinião sobre a importância de as professoras conhecerem as Políticas Públicas voltadas à Educação?	Extremamente importante para poder cobrar também dos poderes públicos.	Quanto mais entendemos as Políticas Públicas Educacionais, mais temos a capacidade de reconhecer o que está por trás da origem da política, qual o caminho e destino dela e como isso afeta nossa ação docente, gestora, participativa. A Educação Infantil, assim como qualquer etapa, precisa de cada vez mais profissionais comprometidos e conhecedores da etapa para poder questionar e refutar decisões que sejam nocivas às crianças, às comunidades e ao grupo de profissionais que atuam nela. É imprescindível que todos conheçam as políticas, mesmo que ainda seja uma área que atraia menos pessoas, em detrimento da área de práticas educacionais.
	4.	A escola realizou alguma atividade relacionada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, buscando orientar as professoras sobre o tema?	Sempre fazemos reuniões e conversas sobre as orientações da BNCC.	Temos a BNCC, o RCG e o DOC Santa Maria como os documentos permanentes nas discussões. Quando as professoras chegaram na escola, compartilhamos todos os documentos com elas, discutimos os campos de experiência, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, as faixas etárias, compartilhamos nossas impressões, os processos formativos que tivemos, durante a pandemia propusemos a

				prática de relacionar as ações pedagógicas orientadas não-presenciais aos objetivos e campos antes do envio e depois do retorno das ações realizadas pelas famílias e no retorno presencial também.
--	--	--	--	---