



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

**O BERÇÁRIO COMO CONTEXTO DAS DCNEI
Nº 5/2009 E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS:
UM ESTUDO EM UMA EMEI DE SANTA MARIA/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Priscila Arruda Barbosa

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**O BERÇÁRIO COMO CONTEXTO DAS DCNEI Nº 5/2009 E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS: UM ESTUDO EM
UMA EMEI DE SANTA MARIA/RS**

Priscila Arruda Barbosa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas
Educativas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleonice Maria Tomazzetti

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação**

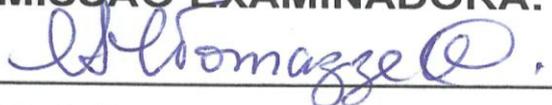
A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

**O BERÇÁRIO COMO CONTEXTO DAS DCNEI Nº 5/2009 E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS: UM ESTUDO EM
UMA EMEI DE SANTA MARIA/RS**

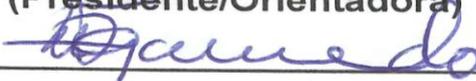
Elaborada por:
Priscila Arruda Barbosa

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:



**Prof^a.Dr^a.Cleonice Maria Tomazzetti
(Presidente/Orientadora)**



Prof. Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo (UFPEL)

Prof^a. Dr^a. Débora Teixeira de Mello(UFSM)



Prof^a. Dr^a. Simone Freitas da Silva Gallina (UFSM)

Santa Maria, 28 de Junho de 2013.

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha família, em especial, ao meu pai (*in memoriam*) e meus avôs, João e Regina, por serem meus primeiros professores no estudo da vida;

Aos meus irmãos, Flávio (*in memoriam*) Fabian e João Batista pelo apoio incondicional;

As minhas primas, Tanise e Taiane, minhas primeiras alunas;

Ao Maicon Ossanes, meu primeiro amor;

Aos meus filhos, Pedro e Henrique Barbosa Ossanes por serem referenciais do meu afeto e dedicação a tudo que me proponho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus, por me conceder a cada dia o direito de acordar e ver um novo amanhecer.

Ao meu avô João e minha avó Regina que me proporcionaram viver minha infância com alegria, carinho e muito amor. Obrigada por cada palavra de incentivo, ensinamento, carinho e apoio na realização deste mestrado.

Ao meu esposo Maicon, pelo apoio incondicional, atenção, compreensão e amabilidade nos momentos de estudos intensos. Obrigada por partilhar mais uma conquista ao meu lado!

Aos meus filhos Pedro e Henrique, pelas palavras e gestos de carinho, atenção e muito amor. Obrigada por entenderem os momentos de escrita solitária e da importância pessoal deste trabalho na vida da mamãe. Amo muito vocês!

Aos meus irmãos Fabian e João Batista, pelo incentivo incondicional em meus estudos. Obrigada por escutarem minhas angustias e aflições por telefone.

Aos meus tios Miriam e Lakshmanaswami pela presença marcante em minha vida, dando forças e incentivo nas minhas projeções profissionais.

As minhas primas Tanise e Taiane, que desde pequenas me fizeram acreditar e perceber a beleza da profissão professor.

A minha querida madrinha Rosane, que mesmo de longe foi partícipe de meu estudo, incentivando e acreditando em cada passo dado.

A professora Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, minha orientadora, que acreditou no meu potencial e muito me ensinou nesta caminhada. Obrigada pela paciência, compreensão e conhecimentos partilhados.

A equipe de gestão e profissionais da escola pela oportunidade de realização da pesquisa em seus espaços de atuação.

Aos professores Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo Dra. Débora Teixeira Mello; Simone Freitas da Silva Gallina e por aceitarem ser banca da minha dissertação, contribuindo com observações e apontamentos qualificados ao trabalho.

Ao professor Dr. Jefferson Mainardes que enriqueceu este trabalho com sua primeira apreciação.

Aos meus colegas de PPGE, que se tornaram amigos nesta caminhada que juntos iniciamos e juntos findamos. Obrigada pelos diálogos, problematizações e discussões realizadas em aula.

As minhas colegas do Grupo GIECEI, Cristiane, Daliana, Diana, Silviane, Vanessa e Vânia, pelos momentos de leitura, apreciação e partilha de conhecimentos.

As minhas colegas de tutoria, em especial na figura da Talita que me acompanha desde meu processo formativo inicial. Obrigada pelo carinho, atenção e auxílio nos estudos teóricos.

A diretora e professora que fizeram parte da pesquisa.

Ao Colégio Marco Polo pelo apoio incondicional na minha trajetória formativa.

As minhas colegas de trabalho: Cristielle, Elisiane, Josiane e Mariéle, que durante o ano mais importante de construção de minha dissertação estiveram comigo, dividindo as tarefas da escola e me incentivando todos os dias. Obrigada pela amizade, coleguismo e apoio.

Aos meus alunos e aos pais que com gentileza me ajudaram e incentivaram a vencer este desafio. Obrigada por entenderem o quão importante é este momento para mim, como pessoa e docente.

Obrigada, vocês são parte de minha vida!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

O BERÇÁRIO COMO CONTEXTO DAS DCNEI Nº 5/2009 E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BEBÊS: UM ESTUDO EM UMA EMEI DE SANTA MARIA/RS

Autora: Priscila Arruda Barbosa
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cleonice Maria Tomazzetti
Santa Maria, 28 de Junho de 2013.

A dissertação ora apresentada teve como objetivo geral investigar a relação entre as práticas pedagógicas da professora de berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Santa Maria/RS e as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (aprovadas pelo CNE/CEB nº20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) para o exercício docente com a criança menor de seis anos. Neste processo buscou-se (a) conhecer as implicações e possibilidades de implementação dessas Diretrizes na escola e na prática da professora dos bebês; (b) entender os movimentos que as políticas fazem para se efetivar na prática; (c) problematizar a concepção de educação dos bebês expressa no documento legal e pela professora. A opção metodológica escolhida para realizar a pesquisa foi a qualitativa, tendo sua fundamentação na abordagem do ciclo de políticas por entender que para uma política ser ou não implementada é preciso considerar todas as suas interfaces, desde a sua produção no contexto macro até suas interpretações e modificações nos contextos micros. Participaram como sujeitos do estudo a professora do berçário II e a diretora da Escola Infantil, e como fonte de informações utilizou-se o diário de campo, a observação participante e a entrevista estruturada. Para análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, em que pelos diferentes recursos metodológicos foram categorizadas as informações e narrativas dos profissionais da educação. Como resultados, destacam-se que embora haja ainda uma desinformação sobre as políticas atuais de Educação Infantil, a concepção de criança/bebê é correlata às proposições legais, porém a prática pedagógica fundamenta-se quase que exclusivamente pelo entendimento restrito de educar e cuidar; entendendo o cuidar pelas ações de higiene e alimentação, e o educar por práticas escolarizantes que desconsideram o bebê como protagonista da ação de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Ciclos de Políticas.

ABSTRACT

Dissertation
Graduate Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

THE NURSERY LIKE A CONTEXT DCNEI Nº 5/2009 AND THE PEDAGOGICAL PRACTICE WITH BABIES: A STUDY ON A MUNICIPAL SCHOOL OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SANTA MARIA/RS

Author: Priscila Arruda Barbosa
Advisor: Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti
Santa Maria, June, 28th, 2013.

This dissertation aimed to investigate the relation between the pedagogical practices of the teacher of a baby nursery in a Public School of Early Childhood Education in Santa Maria/RS, and the propositions of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (approved by CNE / CEB No. 20/09 and Resolution CNE / CEB No. 05/09) for the teaching of children that are younger than six years old. In this process we tried to (a) understand the implications and possibilities of implementation of these Guidelines in the school and the teacher's practice, (b) understand the movements that policies have to be effective in practice, (c) discuss the concept of education of babies expressed in legal document by the teacher. The methodology chosen to conduct the research was qualitative, having its basis in the approach of the policy cycle because we understand that for a policy to be implemented or not, it is necessary to consider all of its interfaces, since its production in the macro contexts until their interpretations and changes in micro contexts. The subjects of the study were the teacher of Baby Nursery II and the director of the School of Early Childhood Education, as a source of information, we used the field diary, participant observation and structured interview. For data analysis, we opted for the content analysis, in which by the different methodological tools, the information and narratives of education professionals were characterized. As a result, it is noteworthy that although there is still misinformation about the current policies of Early Childhood Education, the conception of the child / baby is related to the legal propositions, however the pedagogical practice is justified almost exclusively by the knowledge of caring and educating, considering the actions of caring by feeding and having hygiene practices, and educating by school practices, which do not consider the baby as the protagonist of the action of being in the world.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical Practices. Policy Cycles.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triangulação entre os dados dos documentos oficiais e das entrevistas.....	41
Figura 2 – Representação da abordagem do ciclo de políticas.....	81
Figura 3 – Organização da pesquisa acerca DCNEI no contexto do ciclo de políticas.....	87

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Mapa do percurso realizado para efetivar a pesquisa.....	27
Foto 2 – Vista da entrada que divide a Escola Infantil (à esquerda) e o Ensino Fundamental (à direita).	30
Foto 3 – Ginásio e quadra de esportes da Escola Infantil e do Ensino Fundamental	30
Foto 4 – Escola de Ensino Fundamental.....	30
Foto 5 – Entrada da Escola de Educação Infantil.....	31
Foto 6 – Espaço destinado ao sono e as brincadeiras livres do BII	34
Foto 7 – Solário do BII.....	34
Foto 8 – Divisão do espaço do berçário em ambiente de cuidado e de educação.	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização da Educação Infantil a partir de níveis e faixa etária.....	32
Quadro 2 – Razão professor x aluno por níveis da Educação Infantil.....	32
Quadro 3 – Descrição dos sujeitos da pesquisa	36
Quadro 4 – Categorias a priori e subcategorias.....	42
Quadro 5 – Organização da Educação Infantil do Município de Santa Maria vinculada à idade e ao número de crianças por turma.....	98

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista estruturada da professora.....	131
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista estruturada da diretora	132

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	134
ANEXO B – Termo de Confidencialidade.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado
ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM: Banco Mundial
CE: Centro de Educação
CEB: Câmara de Educação Básica
CFB: Constituição Federal Brasileira
CINDEDI: Centro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DC: Diário de Campo
DCMEB: Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Básica
DCNEB: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EB: Educação Básica
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
EI: Educação Infantil
EE: Entrevista Estruturada
EF: Ensino Fundamental
EM: Ensino Médio
FAPEM: Grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
FREICENTRAL: Fórum Regional de Educação Infantil da Região Central
GIECEI: Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância
HUSM: Hospital Universitário de Santa Maria
LBA: Legião Brasileira de Assistência
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIEIB: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OCDE: Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento
ONU: Organização das Nações Unidas
PIBIC: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE: Política Nacional de Educação

PNEI: Política Nacional de Educação Infantil

PNQEI: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

PPP: Projeto Político Pedagógico

RCNEI: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RS: Rio Grande do Sul

SM: Santa Maria

SMEd: Secretaria Municipal de Educação

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFPEL: Universidade Federal de Pelotas

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
A Educação Infantil, seus movimentos e marcas na minha trajetória de vida. .17	
Das primeiras aproximações à temática de estudo.	21
CAPÍTULO I.....	26
CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	26
1.1 A Escola Infantil da pesquisa: apresentando o espaço.....	26
1.2 O contexto de vida coletiva do berçário II: conhecendo os bebês e seus espaços de interação.	33
1.3 A abordagem qualitativa e a metodologia do ciclo de políticas.....	37
CAPÍTULO II.....	43
A CRECHE COMO ESPAÇO EDUCATIVO PARA OS BEBÊS.....	43
2.1 Revelando conceitos ... Criança(s) e Infância(s).	43
2.2 Os bebês se comunicam... como?.....	48
2.3A institucionalização da Educação Infantil no Brasil: A creche como espaço de atendimento para crianças de zero a três anos.	53
CAPÍTULO III.....	60
OS BEBÊS E A CRECHE: TECENDO DIÁLOGOS E ESCUTAS.....	60
3.1 A sala do berçário: unidade ou exclusividade dos lugares dos bebês?	60
3.2 Quem é o professor/docente do berçário e que saberes o constitui?	66
3.3 A educação e o cuidado na relação com os bebês.....	70
CAPÍTULO IV.....	76
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	76
4.1 Tecendo considerações sobre as políticas públicas, sociais e educacionais.....	76
4.1.1 A abordagem do ciclo de políticas e suas influências no contexto da Educação no Brasil.	80
4.1.1.1 Um caminho que se configurou: o ciclo de políticas na Educação Infantil do Brasil	83
4.1.2 Redescobrimo a Educação Infantil: suas intenções, finalidades e políticas. ...	87
4.2 A política de Educação Infantil no município de Santa Maria/RS.....	96
CAPÍTULO V.....	101
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU ENCONTRO COM A PRÁTICA	101
5.1 A política chega à escola de Educação Infantil?.....	101
5.2 A presença/ausência das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil na Creche	104

5.3 Revelando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil na prática pedagógica com os bebês.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121

APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil, seus movimentos e marcas na minha trajetória de vida.

Não poderia deixar de lembrar o interesse em estudar temas de Educação Infantil na minha trajetória pessoal e profissional. Já faz muito tempo, desde meu primeiro encontro com a escola, em 1987, quando fui aluna da pré-escola em uma Escola Estadual de Santa Maria.

Nesta época, eram poucas as escolas da cidade que tinham creches para bebês e, portanto, a vida escolar iniciava-se efetivamente, aos cinco ou seis anos de idade tanto em escolas municipais quanto estaduais, em turnos da manhã ou tarde. Hoje, porém, esse cenário mudou subsidiado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 que normatizou a Educação Infantil (EI) (creches e pré-escola) como etapa assegurada pelo município, em regime parcial ou integral, assim como o Ensino Fundamental (EF). Ao Estado coube a responsabilidade com o Ensino Médio (EM) e a parceria com o município na oferta de vagas no Ensino Fundamental.

O fato é que sempre desejei muito ir à escola. Como filha mais nova, sempre via meus três irmãos arrumarem suas mochilas, cadernos, merendas e uniformes e isto, causa-me uma vontade imensa de conhecer este espaço que somente por eles era frequentado. Na minha imaginação a escola era o lugar mágico e por vez, o foi. Como era prazeroso sentar no início da manhã no tapete com almofadas para escutar as novidades dos colegas, da escola e da professora, bem como ouvir histórias entoadas por diferentes vozes que, incrivelmente tornava-me não apenas espectadora, mas atriz das fábulas. Lembro também do quão grande parecia à lousa e como era bom desenhar nela. Trocar os giz-de-cera, lápis de cor e canetinhas hidrocores, pelo tão almejado giz colorido da professora.

Recordo-me que além do encanto e magia do pré-escolar, outras marcas foram essenciais na minha constituição humana. Por vezes, sentia-me desconfortada e por que não dizer aborrecida com a forma com que a professora tratava minha condição de aluna/criança que desde um ano de idade morava

somente com seus avós e irmãos, sem a presença da figura materna e paterna. Entendo hoje, que não era maledicência o ato da professora ao referir-me como a “aluna que o vovô vem buscar” em todo o final de aula ou mesmo sua negligência ao considerar nos bilhetes somente a palavra “prezados pais”, mas confesso era incômodo. Não conseguia, pela tenra idade que tinha superar uma visão que me considerava diferente naquele espaço. Da mesma forma, entender que as ações da professora não poderiam ser relativizadas pela exclusão porque sua intenção era mostrar aos colegas e a mim, em especial, a importância dos meus avôs no percurso de minha vida e, que a escrita da palavra pais não era uma prática sua, mas da instituição que tradicionalmente entendia a família como nuclear.

Implicitamente, esse movimento do pré-escolar na minha vida, foi um elemento substancial para meu desejo latente de ser professora. Assim, no ano de 2000, ingressei na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como acadêmica do curso de Pedagogia - Educação Pré-Escolar e Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Confesso que esse momento além da euforia me causava medo e angústia, não só por não saber se havia escolhido o caminho certo, mas pela certeza de que iria ao encontro de muitas questões pessoais da minha vida escolar na infância. Isto realmente aconteceu, tanto com as disciplinas que contemplavam os aportes teóricos da educação quanto com as metodologias que perfaziam o contexto da prática da sala de aula.

Buscando compreender um pouco mais sobre os conhecimentos acerca da educação, inseri-me em atividades práticas relacionadas ao curso. Com isso, no 2º semestre, comecei a participar voluntariamente do projeto de pesquisa e extensão “Brinquedoteca Hospitalar: uma alternativa de atenção à criança internada”¹, que objetivava desenvolver atividades extracurriculares com crianças e bebês que estavam internadas na pediatria do Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM). Nesse momento é que inicio minha caminhada em prol dos bebês, pois recordo-me como era difícil saber o que lhes propor; que brinquedos e jogos lhes oferecer; como fazê-los sentar para ouvir as histórias e trabalhar nas mesinhas. Era um mundo novo e, porque não dizer estranho, haja vista que no processo de formação inicial formal não havia no programa de disciplinas uma que retratasse a educação

¹ Este projeto era coordenado pela Prof^a. Dr^a Cleusa Maximo Carvalho Alonso, e estava vinculado ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Educação da UFSM.

das crianças bem pequenas e dos bebês, em virtude do curso ter como nomenclatura a educação pré-escolar.

Guardo com carinho minhas ações neste espaço, porém hoje, vejo-as com outro olhar, talvez mais maduro e consciente do que seja a atuação com bebês que os respeite como sujeitos ativos e interativos com e sobre o mundo.

Como forma de aprofundar-me nas referências teóricas da Educação aliada à prática de sala de aula, nas suas diferentes áreas de conhecimento, no ano de 2002, participei como bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPq), de um projeto² relacionado aos saberes docentes dos professores de Música, junto ao grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM) coordenado pela professora Cláudia Bellochio. Reconheço a relevância que este grupo possui em minha trajetória acadêmica e como professora. Ele foi fonte e dispositivo, para que eu compreendesse a Música como área de conhecimento, com conteúdos próprios, bem como, suas possíveis relações no processo de desenvolvimento das crianças pequenas no seu contexto de vida coletiva.

Após concluir o curso de Pedagogia, já no ano de 2005, residi no município de Pelotas/ RS, onde obtive minha primeira experiência profissional. Trabalhei como professora do Jardim de Infância do Centro de Recreação Infantil “Pituchinhu’s”. Esse momento ocasionou, além da euforia e entusiasmo pela profissão, algumas dúvidas e inquietações, principalmente ao processo formativo dos professores da escola em que trabalhava, pois do berçário até o maternal, os professoras eram oriundos do curso de Magistério, ficando as turmas de jardim e pré-escolar com professoras com graduação em Pedagogia.

Desejando aprofundar meus estudos sobre a Infância e a Educação Infantil, procurei me envolver academicamente no curso de pós-graduação em nível de Especialização da Universidade Federal de Pelotas-UFPEL³, intitulado de Cultura, Infância e Educação Infantil, coordenado pelo Prof. Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo. Através desse, tive a oportunidade de contrapor os elementos propostos na base teórica e o vivido na Educação Infantil pelotense. Como exemplo, adoto a

² Projeto denominado: “Ser professor” de Música: um estudo acerca da formação e concepções educacionais do educador musical, coordenado pela Prof. Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio.

³ O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas –UFPEL, até o ano de 2006 habilitava exclusivamente seus profissionais para o trabalho com o Ensino Fundamental, sendo a Educação Infantil uma pós-graduação.

temática abordada em minha monografia⁴ ao final do curso, que retratava as concepções e ações educativas de uma professora de maternal da rede particular de ensino, que pautava seu trabalho ora pelo cuidado, no sentido de assistência, ora pela educação, como preparação para etapas posteriores. Isto posto, desconsiderava a criança em sua totalidade e ia de encontro ao que era proposto nas legislações para a infância, que sempre reiteravam, a indissociabilidade dos momentos de educar e cuidar das crianças menores de cinco anos.

Ao final de minha pós-graduação em Educação Infantil, no ano de 2006, retornei à Santa Maria e, passei a realizar um processo solitário de formação continuada informal. Almejava, a partir dos aportes teóricos que estudava Barbosa (2010), Rosemberg (2003), Campos (2008) compreender um pouco mais sobre a educação desde tenra idade, no caso, bebês e as Políticas de Educação Infantil a eles destinada. No entanto, sempre me deparava com a questão de que embora sujeitos de direitos, não havia/não há uma política específica para esta faixa etária, tampouco a palavra bebê, no corpo legal dos textos políticos atuais.

Na eminência de realizar discussões e problematizações sobre este nível da Educação Infantil, no ano de 2011 retornei à UFSM como mestrande em Educação, na Linha de Políticas Públicas e Práticas escolares (LP2) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sobre orientação da Prof.^a Dr.^a Cleonice Maria Tomazzetti. Confesso que não foi fácil voltar, pois tudo era novo, inclusive os próprios professores do Centro de Educação (CE), contudo, aos poucos fui novamente me ambientando e sendo integrada à instituição. Uma das primeiras ações foi a participação no Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneas em Educação e Infância (GIECEI), que me propiciou tecer novos diálogos com/sobre Educação Infantil e Infância.

Compartilhando uma concepção de bebês como seres dotados de capacidades e potencialidades que os permitem se relacionam consigo mesmos, com outras crianças, com adultos e com o mundo através de suas *cem linguagens* (Malaguzzi), as linhas e palavras finais desta dissertação certamente irão corroborar para que os bebês sejam pensados tanto na política educacional quanto na prática pedagógica, a partir de sua especificidade como ser humano e, não pela lógica

⁴ Estudo monográfico intitulado: Entre fraldas e letras: o perfil do atendimento dado a crianças de dois a três anos num Centro de Recreação Infantil de Pelotas, orientado pelo Prof. Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo.

escolarizante da Escola de Ensino Fundamental, que muito mais direciona suas ações, do que os incentiva ao exercício da autonomia, da escolha e da iniciativa.

Das primeiras aproximações à temática de estudo.

O universo da Educação Infantil tem recebido expressivo destaque em estudos e pesquisas que retratam a educação da infância de zero a cinco anos⁵, tanto no Brasil quanto mundialmente. Através destes estudos, a Educação Infantil, enquanto campo da Pedagogia tem procurado demonstrar a importância deste nível de ensino para o desenvolvimento infantil, bem como a qualidade do atendimento à criança pequena e as políticas educativas para esta faixa etária. Cabe ressaltar, que atualmente, um dos níveis da Educação Infantil que tem se mostrado um elemento profícuo e abrangente de estudos, é a educação nas creches (zero a três anos), mais especificamente, no que tange a educação dos bebês.

Rosinete Schimitt (2008), ao fazer um levantamento em 58 pesquisas, entre dissertações e teses sobre a educação de zero a três anos, em sua pesquisa de mestrado, demonstra que a área da Psicologia foi o primeiro campo a apresentar interesse pela faixa etária de zero a três anos, tendo a educação iniciado seus estudos a partir da década de 80 e mostrado um avanço considerável em suas produções a partir de 1995.

O recente interesse nacional pela educação das crianças pequenas e dos bebês em instituições de Educação Infantil é reafirmado pelo relatório “A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira” (BRASIL, 2009b), o qual evidencia que embora no período de 2000 a 2007 tenha havido uma eclosão de produções acadêmicas sobre currículo e práticas na Educação Infantil, a creche apresenta certa carência de produções, o que as torna pouco perceptível.

Apesar da existência de alguns centros nacionais de pesquisa que vêm acumulando conhecimento na área, ainda são poucos os estudos que

⁵ A Lei nº 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006, estabelece o Ensino Fundamental de nove anos e a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Em virtude disso, a Educação Infantil, passou a atender crianças até cinco anos de idade.

tratam principalmente das práticas e propostas pedagógicas para essa faixa etária [0 a 3 anos]. Essa carência de estudos, por um lado, revela o quanto a educação vem demorando para incorporar a creche como objeto de investigação e, por outro, atesta a necessidade de que o campo evidencie seus saberes construídos a partir da experiência. Ademais, a carência de estudos nos fala também do status que atribuímos às crianças de 0 a 3 anos de idade no país. Essa ausência indica o não reconhecimento dessas crianças como sujeitos de direito e como atores sociais. (SILVA; PANTONI, 2009, p.08)

A partir desta lacuna, os movimentos em prol da Educação Infantil, dentre eles, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e o GT07 - Educação da criança de zero a seis anos das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil (ANPED), têm buscado uma maior visibilidade da creche e da Educação Infantil como um espaço coletivo de aprendizagem para a primeira infância.

Desde a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CFB) as creches e pré-escolas foram incluídas aos sistemas de ensino nacional. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica (EB), sobre responsabilidade do Estado e direito da criança. Decorrente a isto, surge à elaboração de vários documentos e legislações que buscam articular o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil com os demais níveis e modalidades da Educação Básica, sem intercorrer sobreposições de uma proposta educativa de um segmento a outro.

Na interface destas produções ministeriais subjaz uma concepção de ensino e educação ou uma ideologia, que segundo Freire (2002) é necessário ser conhecida pelo professor, visto que:

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna "míopes". (Ibid, p. 141)

Ao advertir sobre a "miopia ideológica" da educação, Freire mostra que muitas vezes, no ofício da profissão do professor, existem mecanismos que operam no interior da educação, condicionando o modelo de formação humana e o tipo de sociedade. Delineados pelas políticas públicas, estas influências adentram os espaços escolares através de diretrizes, metas e ações a serem implementadas em cada etapa ou modalidade da Educação Básica.

Nesse ínterim, precisamente, no final de 2009 são sancionadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI ⁶ (aprovada pelo CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), as quais trazem como objetivo primordial da Educação Infantil o acesso pela criança a diferentes linguagens, proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira, convivência, interação.

Nesta direção, as DCNEI⁷ nº 5/2009 revelam-se como “[...] instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2010) desde o berçário até o pré-escolar, através das propostas pedagógicas e curriculares nas instituições de ensino infantil. Por proposta pedagógica, entende serem os princípios e finalidades da educação infantil para cada segmento escolar. Por currículo, adota as experiências, os saberes e as práticas sociais e culturais, que permitem à criança o nexos entre os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e os conhecimentos extraídos de suas próprias vivências.

No entanto, conforme Campos (2008), existe certo distanciamento entre o que a legislação preconiza e a realidade das instituições de Educação Infantil na implementação das políticas educacionais no Brasil. Ou seja, nem tudo que está no arcabouço do texto legal é passível de prática nas instituições de ensino. É justamente este distanciamento, feito pelos sistemas de ensino, que muitas vezes, gera entendimentos ambíguos e conflituosos sobre a legislação, que desígnio uma dissertação em que não apenas as políticas, compreendida pelos documentos oficiais para Educação Infantil em nível nacional e municipal, sejam analisadas, mas também sua presença/ausência nos contextos escolares.

Entendo que a Educação Infantil, como uma área de conhecimento da Pedagogia, tem conquistado seu espaço e visibilidade ao apresentar as especificidades e particularidades das crianças das faixas etárias de zero a cinco anos nas Políticas Públicas de Educação. Contudo, ainda há um grande caminho a percorrer nas Políticas de Educação Infantil, que embora reconheçam a criança em sua totalidade pouco discorrem sobre a educação/atuação com crianças bem pequenas ou bebês.

⁶ As novas DCNEI (BRASIL, 2009) apresentam-se como uma revisão da anterior (BRASIL, 1999).

⁷ Sempre que me referir as DCNEI estarei me reportando à aprovada pela resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009 e revisadas no Parecer do CNE/CEB nº 20/2009.

Diante desse cenário, passei a me questionar: O professor de educação infantil, docente de berçário, tem fundamentado suas práticas pedagógicas consonante ao que se propõe nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nº 5/2009?

Adoto por base o estudo e as referências desse documento, porque as DCNEI nº 5/2009 dispõem orientações comuns para a docência na Educação Infantil, de modo a qualificar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de vida coletiva.

Com o propósito de alcançar respostas à problemática investigada, tive como objetivo geral investigar a relação existente entre as práticas pedagógicas com bebês desenvolvidas pela professora⁸ e as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nº 5/2009 para o exercício docente com crianças pequenas em uma escola de Educação Infantil Municipal.

Com os objetivos específicos busquei: (a) conhecer as implicações e possibilidades de implementação das DCNEI nº5/2009 na escola infantil e na prática pedagógica da professora de berçário; (b) entender os movimentos que as políticas fazem para se efetivar na prática; (c) problematizar a concepção de educação para os bebês expressas nos documentos oficiais e pela professora.

Nessa direção, a dissertação acha-se dividida, primeiramente, nessa apresentação, na qual rememorei minha infância, o processo escolar e a escolha da temática investigada. Posteriormente, em seis capítulos de revisão de literatura e dados da pesquisa. No primeiro, apresento os caminhos metodológicos da pesquisa, desde os movimentos de inserção no espaço escolar até a consideração da abordagem qualitativa pela metodologia do ciclo de políticas e seus respectivos instrumentos de apropriação de dados (diários de campo e entrevista).

No segundo capítulo, abordo a revisão de literatura referente aos conceitos de crianças e infâncias, sendo que busco discuti-los através de diferentes momentos históricos, culturais e sociais do mundo ocidental. Adiante, discorro sobre os bebês como seres ativos e interativos com o mundo através de diferentes linguagens que não apenas a verbal, embasada em autores como: Bakhtin (2010), Barbosa (2010), Malaguzzi (2003). Por fim, delinheio o processo de institucionalização da creche como espaço para as crianças menores de três anos.

⁸ Utilizo o gênero feminino para designar o sujeito da pesquisa que é uma professora da rede municipal de Santa Maria/RS

O terceiro capítulo trata de problematizar os bebês e sua relação na creche, a partir dos achados da pesquisa. Para isso, parto da sala do berçário como lugar exclusivo dos bebês na escola investigada, demonstrando ao mesmo tempo uma educação para as interações como propõe as DCNEI nº 5/2009 e para o entendimento restrito da palavra cuidado. Os relatos, ações e práticas da professora permitem entender esta visualização. Posteriormente, abordo os aspectos formativos do profissional da Educação Infantil e sua prática pedagógica com os bebês, dialogando com o proposto pelas diretrizes da Educação Infantil, de modo a compreender se o que é instituído pelas vias legais é realizado no contexto da prática.

Apresentando as questões de organização e estrutura dos sistemas de ensino, no quarto capítulo desenvolvo os conceitos de políticas, políticas públicas, políticas sociais e políticas educacionais e suas implicações, articulações e manifestações nas práticas escolares. Logo, expresso a abordagem do ciclo de políticas e seus contextos, formulado por Ball e Bowe, sendo no Brasil estudos por Mainardes (2007) e Borborema (2008). Envolvida por esta questão, a seguir, mostro a trajetória do ciclo de políticas no universo da Educação Infantil, através das DCNEI nº 5/2009. Recorro a esta abordagem para conhecer mais a fundo o processo pelo qual se constitui uma política educacional, desde sua formulação, sua constituição e efeitos nas práticas pedagógicas. A seguir, teço considerações sobre as políticas de Educação Infantil e, ao final advogo sobre a política de Educação Infantil em Santa Maria/RS.

Para estabelecer uma relação direta com o estudo dissertativo, no capítulo cinco, dialogo e discuto sobre a viabilidade das DCNEI 5/2009 no cotidiano escolar e na prática dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para isto, retomo o ciclo de políticas, para entender como os documentos legais adentram os meandros dos espaços escolares e de que forma sua presença/ausência repercute na organização e estrutura da escola pela gestora e professora. Finalmente, encerro a pesquisa apresentando algumas reflexões sobre os dados encontrados.

CAPÍTULO I

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevo o contexto da Escola Municipal de Educação Infantil onde ocorreu o estudo, a abordagem qualitativa e o ciclo de políticas como elemento mediatizador do percurso metodológico utilizado. Em seguida apresento os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, descrevendo como ocorreram os procedimentos de análise dos dados.

1.1 A Escola Infantil da pesquisa: apresentando o espaço.

Inicialmente, para selecionar a escola municipal de Educação Infantil que compôs a amostra da pesquisa, realizei contato com a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMEd), explicitando as intenções da pesquisa, bem como a solicitação institucional para a realização da mesma. A SMEd acolheu a solicitação do estudo e o autorizou. Posteriormente, disponibilizou uma listagem com as escolas infantis que tinham berçário, bem como o nome e telefones de seus respectivos diretores para efetivar os contatos.

De posse desta listagem e de contatos pessoais com uma supervisora de uma destas escolas infantis municipais, a qual mostrou o interesse e acessibilidade para a realização da pesquisa, fui até a escola para conversar com toda a equipe diretiva e com as professoras de berçário, a fim de demonstrar claramente meus objetivos para o estudo naquela instituição. De posse do aceite de ambas as partes, aos poucos fui interagindo e observando o contexto da escola e da comunidade, bem como o processo de organização da Escola Municipal de Educação Infantil⁹ e da sala do berçário II, lócus desta pesquisa.

⁹ Descrevo no texto dissertativo apenas Escola Municipal de Educação Infantil, resguardando a confiabilidade dos dados e à pedido da escola, quando no transcorrer das entrevistas, no final de 2012.

Confesso que a escolha pela escola investigada advém de meu interesse em pesquisar uma realidade diferente da qual vivencio cotidianamente em meu bairro, onde há apenas duas escolas infantis, sem berçário e a população, em geral, com uma situação econômica favorável.

Procurando demonstrar o trajeto realizado para efetivar a pesquisa, apresento um mapa da cidade de Santa Maria -RS, demarcado pela letra “A”, o bairro da escola e pela letra “B”, o bairro Itararé, onde resido.

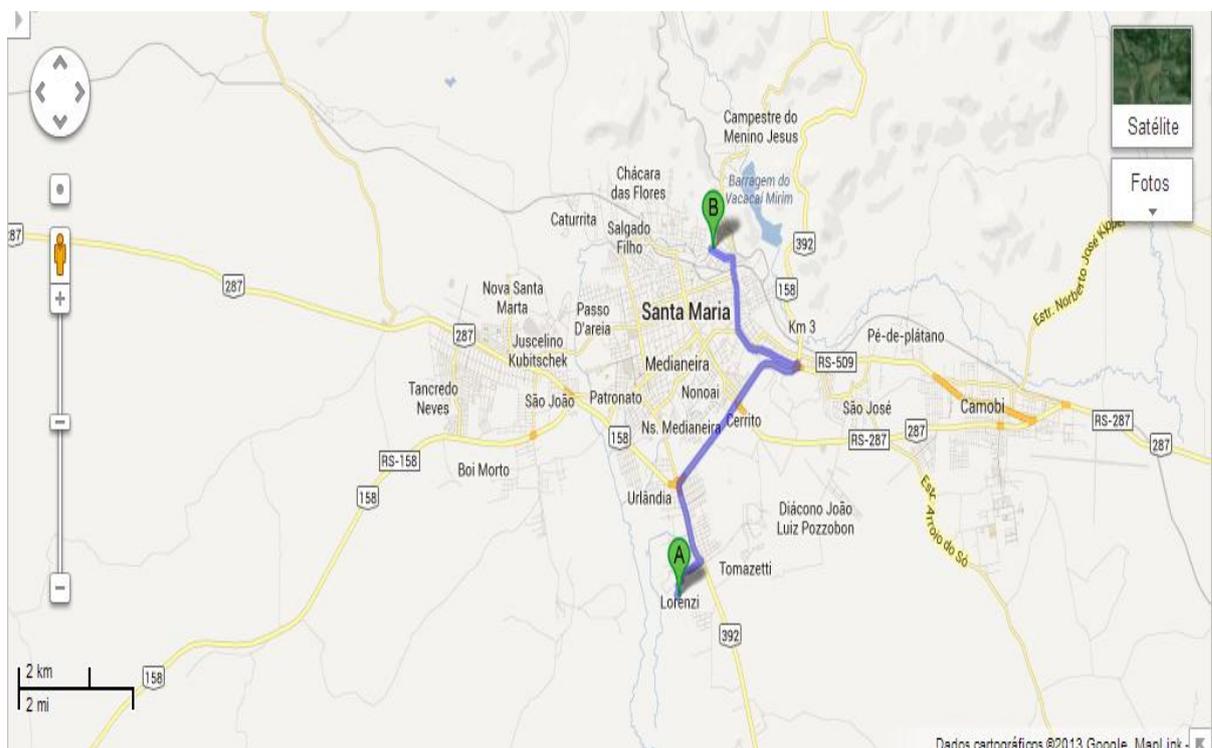


Foto 1 – Mapa do percurso realizado para efetivar a pesquisa

Geograficamente, a escola infantil fica localizada no bairro Lorenzi, na zona sul da cidade de Santa Maria. Ela é um dos componentes do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente “Luizinho de Grandi”, criado pelo decreto executivo nº 287/95 entre um convênio da Prefeitura Municipal de Santa Maria –RS e o Governo Federal em 12 de julho de 1995. Foi a última escola deste modelo, a ser inaugurado no Brasil¹⁰, tendo na gênese de sua proposta nacional, a garantia

¹⁰ Dados retirados do PPP da escola infantil.

dos direitos de cidadania às crianças e aos adolescentes, por isso seu complexo educacional contempla desde a Educação Infantil até o 9º ano do ensino fundamental em diferentes turnos. Cada um destes espaços, embora integrados, têm seus respectivos gestores que direcionam os objetivos de cada uma das instituições educativas.

Por se localizar em um bairro afastado do centro da cidade, onde em geral as famílias são de baixa renda¹¹ e, grande parte dos seus moradores não terem a certificação de propriedade do terreno, tanto o Ensino Fundamental quanto a Escola Infantil, buscam desenvolver um trabalho integrado com o contexto da comunidade, de modo a atingir as suas necessidades. No caso da escola infantil, o turno da manhã por oferecer duas alimentações, o lanche e o almoço, geralmente é frequentado pelas crianças menos favorecidas economicamente, porque os pais embora percebam a escola como espaço educativo das crianças, buscam nesta a formação e satisfação das necessidades básicas de alimentação, segurança, higiene e saúde de seus filhos (PPP, 2012). Já no turno da tarde como os pais, na grande maioria são trabalhadores formais, as crianças têm uma condição econômica mais favorável, as atividades escolares direcionam-se para a preparação destas para os níveis posteriores, a partir dos processos de ensino-aprendizagem dos saberes historicamente acumulados pela humanidade.

Como *lócus* para prover o desenvolvimento físico, biológico, social e cognitivo das crianças, o objetivo geral da Educação Infantil da escola municipal é:

Oportunizar o desenvolvimento da criança dentro de um ambiente lúdico, desafiador e que priorize a construção do conhecimento através da experimentação, promovendo assim, o seu crescimento integral. (PPP, 2012, p.66)

Destacando o quanto é preciso ampliar as possibilidades de desenvolvimento da criança através da ludicidade, para os Berçários I e II, o objetivo exposto é:

Favorecer o desenvolvimento de variadas formas de expressão e comunicação não verbal, bem como o surgimento da linguagem oral, tendo em vista a expressão de desejos e a interação estimulando as percepções sensoriais, a exploração do espaço e o desenvolvimento psicomotor. (PPP, 2012, p. 68)

Para os Maternais I e II, a finalidade é:

¹¹ Informações retiradas nos diálogos com a equipe gestora e nos documentos oficiais da instituição (PPP e Regimento Escolar).

Proporcionar oportunidades para que a criança, através do lúdico, possa utilizar as diferentes linguagens em situações de comunicação, expressando emoções, sentimentos e pensamentos. (PPP, 2012, p.69)

No Pré A busca-se:

Estimular através da ludicidade, um espaço de formação voltado para as diversas áreas do conhecimento infantil, proporcionando o desenvolvimento do senso crítico, levando a criança a analisar e avaliar os resultados de suas ações. (PPP, 2012, p.70)

Já no Pré B a escola procura:

Proporcionar um ambiente no qual a criança desenvolva uma atitude de curiosidade e exploração, através da utilização das diversas linguagens, corporal, musical, plástica, lógica matemática, oral e escrita, para desenvolver-se de forma autônoma e crítica. (PPP, 2012, p. 70)

Todos estes objetivos por níveis educativos são divididos em objetivos específicos que buscam pontuar e descrever as finalidades das ações das professoras¹² nos diferentes espaços da instituição infantil.

Situado, o processo de organização da escola, apresento agora um pouco da configuração espacial, percorrendo para isto, o caminho de uma visitante na escola, a partir da entrada. Para chegar à escola infantil, há duas possibilidades, pela entrada principal ou pela lateral, ambas, no entanto, com acesso ao todo do complexo educacional, localizando-se ao lado esquerdo o Ensino Fundamental e do lado direito a Escola Infantil. Este acesso principal é uma espécie de passarela, com piso cimentado, que separa as escolas da rua por uma tela e pelo portão com grade. Já o acesso lateral, por ser passagem de veículos é de chão batido, arborizado e tem um amplo portão com grade.

Com base nesta organização, o complexo educacional da Educação Infantil ao Ensino Fundamental apresenta a seguinte configuração:

¹² Expresso a palavra professor, no gênero feminino porque na escola infantil que fora realizada a pesquisa somente as mulheres eram docentes.



Foto 2 – Vista da entrada que divide a Escola Infantil (à esquerda) e o Ensino Fundamental (à direita).



Foto 3 – Ginásio e quadra de esportes da Escola Infantil e do Ensino Fundamental



Foto 4 – Escola de Ensino Fundamental



Foto 5 – Entrada da Escola de Educação Infantil

Entrando no espaço da Educação Infantil, do lado esquerdo, atrás da porta de entrada, há um balcão com grades, no qual é possível se comunicar com a secretária da escola e, à frente, um portão com grade que dá acesso ao pátio interno, onde é possível visualizar todas as turmas e a pracinha de brinquedos de plástico. Ao todo, em sua estrutura física, a escola infantil conta com 9 salas de atendimento infantil, 1 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 sala de Direção e Vice direção, 1 sala de Supervisão Escolar e Secretaria, solários em cada sala, pracinha de brinquedos externa e interna, refeitório e pátio.

Conforme o PPP (2012) da escola infantil a organização dos ambientes físicos buscam a mobilidade e interação das crianças nas turmas e entre níveis, por isso todos os ambientes escolares são amplos com espaços para o repouso das crianças, para as atividades pedagógicas e para troca de fraldas (no caso dos berçários). Os banheiros apresentam mobília adequada à idade dos alunos, sendo um por sala. Nos berçários não há banheiros e sim um balcão com trocador, o que muitas vezes, inviabiliza o auxílio na retirada das fraldas pelas crianças. Existem espaços externos juntos as salas de atendimento para as crianças brincarem, além dos materiais, objetos, jogos e brinquedos que estão a dispor das crianças em seus ambientes internos de interação.

Atualmente, a escola municipal infantil atende a 350 crianças de zero a cinco anos e onze meses, em turnos parciais ou integrais da 8h às 17h, seguindo uma organização de grupos dos alunos por faixa etária, como estabelecido nos

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria (2011), da seguinte forma:

Níveis	Faixa etária
Berçário I	De zero a um ano (0 a 1 ano)
Berçário II	De um ano a dois anos (1 ano a 2 anos)
Maternal I	De dois a três anos (2 a 3 anos)
Maternal II	De três a quatro anos (3 a 4 anos)
Pré-Escola A	De quatro a cinco anos (4 a 5 anos)
Pré-Escola B	De cinco a seis anos (5 a 6 anos)

Quadro 1 – Organização da Educação Infantil a partir de níveis e faixa etária

Como garantia de matrícula a qualquer um destes níveis, a escola adota como prioridade o requisito de pais trabalhadores em virtude da demanda populacional infantil da região. Ademais, também prioriza o atendimento às crianças em idade de creche, em turmas de turno integral das 8h às 17h e, em turmas de turno parcial das 8hs às 11h45min e das 13h15min às 17h para as crianças maiores de três anos.

O número de profissionais por sala de aula também está organizado de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal (2011), estruturando-se da seguinte maneira:

Níveis	Nº de alunos por professor
Berçário I e II	Um adulto/professor para cada seis e no máximo oito crianças.
Maternal I e II	Um adulto/professor para cada quinze crianças
Pré-Escola A e B	Um professor para cada vinte crianças

Quadro 2 – Razão professor x aluno por níveis da Educação Infantil

Cabe ressaltar, que tanto nas DCEM (2011) quanto no PPP (2012) a prevalência de estagiárias e/ou auxiliares está em turmas de crianças menores de três anos, em virtude da demanda de atendimento individualizado. As turmas de pré-escola, por incluírem crianças mais independentes e autônomas ficam sob responsabilidade exclusiva do professor/docente de Educação Infantil.

Mesmo havendo uma estrutura municipal pré-determinada da razão adulto/criança, na prática esses números nem sempre são respeitados, em virtude da demanda por vagas que é superior ao previsto em lei. Como forma de suprir esta carência de vagas para as crianças, a escola municipal de educação infantil através da Secretaria Municipal de Educação (SMED) amplia o número de atendimento em cada turma constituindo, no seu corpo profissional, estagiárias do Ensino Médio regular, do Magistério e/ou do Ensino Superior, que colaboram com a professora regente nas ações educativas com as crianças pequenas. No caso do berçário, havia uma professora regente e duas estagiárias, chamadas de auxiliares, as quais desenvolviam prioritariamente, as práticas de alimentação, higiene e segurança dos bebês.

1.2 O contexto de vida coletiva do berçário II: conhecendo os bebês e seus espaços de interação.

A sala de atendimento do berçário II¹³ localiza-se do lado esquerdo da entrada principal, ficando próxima a sala do Atendimento Educacional Especializado. É uma sala ampla com uma configuração quadrada que, por vezes, torna-se insuficiente para livre circulação dos vinte e dois (22) bebês entre um ano e meio a dois anos que diariamente a frequentam. A porta de entrada é de alumínio e junto a ela há uma pequena cerca, a qual permite que as crianças visualizem o pátio interno, bem como a circulação de pessoas e crianças. Não há janelas grandes e amplas, apenas janelinhas próximas ao teto e cinco (5) janelas em formato retangular na parede, sendo duas delas na altura dos bebês. Na mesma parede onde fica a porta, há espaço para guardar as mochilas e seis (6) berços enfileirados,

¹³ Sigla utilizada pela escola para se referir à turma do Berçário II.

e mais quinze (15) colchonetes empilhados no canto, proporcionando um maior movimento dos bebês no espaço da sala de aula.

Em uma parede que divide os berçários, tem um balcão com trocador, pia com torneira elétrica e um armário onde se guarda, em caixinhas, os pertences (fraldas, lenços umedecidos, pomadas e paninhos) de cada um dos bebês. Repartindo este ambiente do restante da sala, há um armário com materiais pedagógicos e duas estantes com brinquedos. Ao fundo, fica uma mesinha retangular, onde os bebês fazem suas atividades e refeições, um espelho pequeno e um tatame, onde eles interagem entre si e assistem TV. À frente deste local de brincadeiras, fica a porta para solário do berçário, onde há carrinhos, motocas e gira-gira de uso exclusivo da turma.



Foto 6 – Espaço destinado ao sono e as brincadeiras livres do BII



Foto 7 – Solário do BII



Foto 8 – Divisão do espaço do berçário em ambiente de cuidado e de educação

A separação espacial do berçário por um móvel revela um entendimento de educação dos bebês também fragmentado, pois as ações realizadas são particularizadas por seus profissionais e ambientes. Dessa forma, as ações de cuidado se restringem “atrás do armário” no trocador, quase que exclusivamente pelas quatro estagiárias, sendo duas (2) por ambos os turnos e, ações de educação, com o uso da folhinha “à frente do armário”, pela professora regente. Ao delimitar seus atos junto aos vinte e dois (22) bebês, a professora demonstra que não há partilha das tarefas, mas uma clara divisão profissional. Além de evidenciar a complexidade que o termo cuidar tem para o profissional da Educação Infantil, o qual ainda não o percebe como elemento substancial de suas funções. Ao cuidar, o professor não pomenoriza sua profissão, pelo contrário, admite-a como balizadora das experiências humanas, “[...] favorecendo o desenvolvimento da passagem de condição de bebê, onde praticamente os adultos fazem tudo por elas, para uma situação de relativa independência” (PPP, 2012, p. 68).

Compreendendo que tanto a auxiliar como a professora constituem-se ou devem se constituir mediadoras no processo de aprendizagem e interação dos bebês na sala do berçário II, inicialmente considerei a ambas, como sujeitos da pesquisa, juntamente com a diretora da escola. Contudo, como seguidamente havia mudanças de auxiliares, não havendo uma que pudesse ser considerada referência para os bebês e pelo fato da professora regente ter um vínculo estável de 40h no serviço público, ficando com as crianças em turno integral, optei por investigar

somente a sua prática pedagógica com os bebês, sem, no entanto, desconsiderar todas as ações das auxiliares.

Em virtude, da professora permanecer muito tempo junto das crianças, perfazendo um total de 9h diárias de trabalho, era nítido o seu cansaço e esgotamento físico, que por vezes manifestava tanto para as auxiliares, principalmente quando das atividades de trocas de fraldas, quanto para as próprias crianças, pedindo que brinque com ela sentados. Mas, como esperar que bebês com um ou dois anos fiquem sentados brincando? Eles, biologicamente e fisiologicamente precisam aprimorar suas capacidades de movimento, coordenação motora ampla de ultrapassar/deslocar, caminhar; em termos de desenvolvimento sócioafetivo, sentem necessidade de explorar e descobrir com e sobre o mundo a partir de interações com os adultos, as crianças, e os objetos que os envolvem. Precisamos, pois, é de professores tão ativos quanto às crianças no berçário, que conheçam, reconheçam e valorizem a potencialidade das diferentes formas de expressão e comunicação não verbal do bebê para a construção do conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo.

A colaboração da diretora e professora nas entrevistas a partir de suas percepções, conhecimentos e vivências, experiências e impressões foi fundamental para descortinar como as práticas com bebês são delineadas pelos preceitos legais e como elas se efetivam no contexto da prática de sala de aula e das propostas pedagógicas da escola.

A partir disso, organizo um quadro com a descrição detalhada dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizando nomes fictícios para identificá-los ao longo da análise.

Nome Fictício	Cargo
Julia	Professora Berçário II
Vera	Diretora

Quadro 3 – Descrição dos sujeitos da pesquisa

Durante todo o processo de realização da pesquisa, adotei o termo *estar junto* e não observar, porque compreendi que na dinâmica das turmas do berçário é

impossível ficar só olhando os bebês, sem partilhar de todos os momentos que eles vivenciam neste espaço, seja entre eles ou com eles. Os próprios bebês clamam pela participação de quem ali está, pois eles gentilmente dizem: “*entra!*”; acenam com as mãos dando as boas-vindas, quando não vão ao seu encontro e te agarram e dizem “*Oi...beijo*” ou puxam pela mão e dizem: “*brinca!*”.

Por tudo isto, que compartilhei e vi a cada dia na escola é que reitero que não observei os bebês, tampouco as professoras e a escola, mas sim, percorri com eles está mágica e única experiência que é estar na escola da infância dentro da sala do berçário.

1.3 A abordagem qualitativa e a metodologia do ciclo de políticas.

A pesquisa envolvendo crianças de zero a cinco anos em espaços escolares tem se ampliado significativamente nos últimos anos. Todavia, os estudos que contemplam a educação dos bebês são recentes, pois acreditava-se que as crianças bem pequenas, no caso os bebês, não podiam ser sujeitos de pesquisa e tampouco participantes destas, pelas características deste período atual – ser/estar bebê, no qual a linguagem oral é restrita, biologicamente explicada pela pouca idade. Decorrente a inúmeros estudos que buscam espaços para o pertencimento do bebê como sujeito da educação e em especial, da Educação Infantil, anuncia-se o reconhecimento de que o bebê, embora não utilize a linguagem convencional, cuja fala é o elemento principal, se expressa por diferentes linguagens.

Partindo do reconhecimento do bebê como sujeito social que interage com outras crianças e adultos no contexto da escola infantil e da sociedade, propus um estudo que busca investigar não apenas sobre os bebês, mas com os bebês, pois, não há como entrar em uma sala de berçário, e não se envolver com toda aquela “movimentação” típica dos bebês, que vai desde o choro por alguma coisa ou alguém que lhe fez algo, até os sorrisos de satisfação ao rever alguma pessoa ou objeto. Em função de meus contatos diretos de investigadora com os bebês investigados e da necessidade da compreensão dos fenômenos cambiantes ao contexto social e coletivo da creche, optei pelo uso da abordagem qualitativa de pesquisa.

De acordo com Lüdke; André (1986), o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em detalhes descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (ibid, p. 18).

Completando este encaminhamento, Minayo (1999) defende que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (ibid, p. 21)

Com isso, tudo que acontece no *lócus* da pesquisa é, para a abordagem qualitativa, potencializado para entender a realidade investigada, já que as variáveis não são conhecidas e tão pouco controladas *a priori*, diferentemente do que acontece na pesquisa quantitativa, em que há uma sequência rígida e um controle sobre as variáveis nas etapas e acontecimentos a serem assinalados e desenvolvidos.

Conforme Triviños (1987), o princípio de toda abordagem qualitativa é o referencial teórico no qual o pesquisador se apóia, por isso, como primeiro passo para estruturar o objeto de estudo, realizei uma pesquisa bibliográfica em referenciais teóricos que se relacionavam ou dissertavam a respeito da temática da relação entre o proposto nos documentos oficiais como práticas para o berçário e o que é instituído na escola municipal de educação infantil, objetivando com isto não apenas a inter-relação entre os estudos, mas também a reflexão e posterior tomada de decisões sobre o delineamento que daria à pesquisa.

Exigindo uma compreensão da política pública de Educação, tanto em esfera macro como micro, considerando aspectos desde sua produção até a implementação nos espaços escolares, o referencial teórico do ciclo de políticas de Ball e Bowe apud Mainardes (2006) representou o melhor caminho metodológico para significar as ações e compreensões da diretora e da professora da escola, frente a seus, respectivos, micro contextos de gestão e sala de aula ou de pensamento e ação.

Conforme Borborema (2008) considera-se praticamente como senso comum a concepção de que as políticas educativas são impostas pelo Estado, num movimento de cima para baixo, cabendo às escolas executarem as decisões da

política e ao professor resisti-las. Tal concepção permite inferir que existe um movimento de objetividade e subjetividade da política. Neste estudo, exemplifica-se esta objetividade, pelo direcionamento das políticas públicas para o trabalho educativo com os bebês, através dos documentos oficiais, os quais supõem o que é e como deve ser a atividade prática no berçário e, porque não dizer também, pela própria estrutura administrativa da escola, a qual é a grande formadora da gerência do espaço micro, no caso, a escola, e da qual toda uma organização escolar é partícipe. Ao passo que a subjetividade refere-se às formas de execução que cada professor propõe para o seu trabalho junto aos bebês, as quais podem estar vinculadas aos valores/princípios oficiais ou as suas próprias crenças do que seja uma prática adequada com os bebês.

Um caminho apontado após os estudos teóricos e a abordagem metodológica para a execução da pesquisa, foi a constituição das minhas fontes de dados: pesquisa documental das legislações e entrevista, sendo privilegiada esta última, pois é considerada “[...] um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados” (TRIVIÑOS, 1987, p.145).

Partindo deste pressuposto, esta fonte de dados foi utilizada nesta pesquisa para descortinar a compreensão da professora de berçário acerca de seus fazeres pedagógicos e de sua percepção sobre a relação destes com a política educativa brasileira para as crianças menores de cinco anos.

Segundo Martins (2006), a entrevista é utilizada com:

[...] intuito de entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base em suposições e conjecturas do pesquisador. (ibid, p. 27)

Pelo exposto, a entrevista pode ser considerada como uma forma de interação e diálogo entre duas pessoas, capaz de fornecer elementos profícuos para o desenvolvimento da pesquisa, já que parte de um plano aberto e flexível cujo objetivo é abordar de forma mais abrangente possível, tanto pela reiteração quanto pela inserção de questionamentos ao objeto investigado.

Triviños (1987) também descreve a entrevista semiestruturada como:

[...] 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 recebem as respostas do informante. (ibid, p. 146)

Nesta acepção, organizei a entrevista, em anexo, considerando as categorias de investigação, a priori: Os bebês e a creche: tecendo diálogos e escutas e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e seu encontro com a prática. Porém, com o decorrer da investigação e do diálogo com os sujeitos da pesquisa, subcategorias se somaram ao corpo do texto dissertativo.

Com o intuito de levantar os referenciais expostos nos documentos oficiais da legislação brasileira e da escola sobre a educação dos bebês realizei a pesquisa documental. Segundo Martins (2006), a pesquisa documental embora se assemelhe à pesquisa bibliográfica, diferencia-se desta pela utilização de materiais que não receberam análise e não foram editados, mas que são consideradas fontes importantes de dados para o pesquisador. No contexto desta pesquisa, o PPP é um documento relevante, pois medeia e orienta as concepções e ações pedagógicas dos gestores e professores em relação à criança e seu nível de ensino.

Segundo Martins (2006) a pesquisa documental:

É necessária para um melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras lentes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulações de dados e resultados. Buscas sistemáticas por documentos relevantes são importante em qualquer planejamento para a coleta de dados e evidências (MARTINS, 2006, p. 46)

Buscando apreender a totalidade de articulações entre os contextos macros e micros, realizei uma triangulação de dados, entre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil nº 5/2009; o Projeto Pedagógico da escola e as entrevistas com a professora do berçário e a diretora da escola. Pelo segmento da legislação foi possível verificar o comprometimento das instancias federais com a educação nos berçários, tanto em relação à concepção de “criança-bebê” quanto às práticas. No que tange ao projeto pedagógico, além dos elementos supracitados, os critérios de matrícula para a frequência no berçário. Por fim, na entrevista, descortinou-se a relação do fazer docente com as proposições dos documentos oficiais (MEC e PPP) para a prática pedagógica com os bebês.

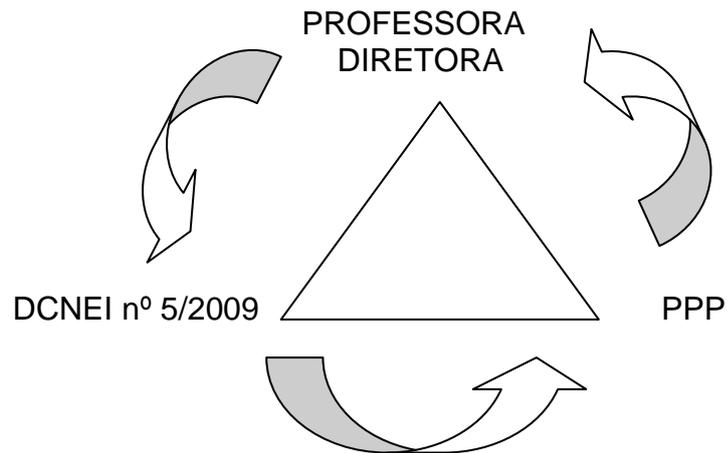


Figura 1 – Triangulação entre os dados dos documentos oficiais e das entrevistas

A análise conjunta destes três elementos possibilitou a compreensão de como as teorias do Estado adentram os espaços escolares e como são ou não interpretadas e (re) interpretadas no contexto da gestão e da sala de aula do berçário. De forma a compreender mais amiúde as concepções individuais e que são estabelecidas pelos documentos legais para o trabalho pedagógico com os bebês, utilizei a análise de conteúdo para extrair elementos significativos tanto das “mensagens oficiais” quanto dos enunciados da professora do berçário II, registrados por intermédio de gravação em áudio e nos diários de campo da pesquisadora.

Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos objetivos e descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (Ibid, p. 42)

Ressalto que a busca dos significados expressos nas mensagens analisadas, permite novamente, a inferência da abordagem do ciclo de políticas como elemento cambiante na execução da pesquisa, pois não há como desconsiderar que a prática ou o fazer do professor é potencializado tanto por seus pensamentos, ideais, conceitos e compreensões próprias de seu exercício profissional quanto pelas concepções de seu espaço de trabalho, a qual se baseia pelos órgãos reguladores da educação tanto municipal quanto federal.

De modo a ponderar estas subjetivações da professora, a qual também fora reforçada durante a entrevista, busquei no decorrer do processo de análise e apropriação dos dados, sinalizá-las como indicadores de categorias, para facilitar a compreensão do todo. Segundo Ludke & André (1986):

[...] as categoria devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa [...] se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógica e coerentemente integrados. (Ibid, p. 43)

Para mostrar esse movimento de leitura minuciosa das entrevistas para destacar pontos comuns e díspares, a seguir apresento o quadro de categorias e seus indicadores.

Categorias	Subcategorias
Os bebês e a creche: tecendo diálogos e escutas	<ol style="list-style-type: none"> 1. A sala do berçário: unidade ou exclusividade das ações com os bebês na creche. 2. Quem é o professor/docente do berçário e que saberes o constitui? 3. A educação e o cuidado na relação com os bebês.
Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e seu encontro com a prática	<ol style="list-style-type: none"> 1. A política chega à escola de Educação Infantil? 2. A presença/ausência das DCNEI na creche. 3. Revelando as DCNEI na prática com os bebês.

Quadro 4 – Categorias a priori e subcategorias

Após a construção das subcategorias, inicio o processo de discussão dos dados, através da sistematização das respostas conforme as minhas necessidades, sem que estas perdessem o sentido e proporcionassem tanto ao leitor, como à pesquisadora, uma forma mais específica, clara e direta de análise e interpretação dos dados. Para isto, busquei organizar esta dissertação como um diálogo aberto e reflexivo entre os “achados” da pesquisa e os aportes teóricos e legais estudados.

CAPÍTULO II

A CRECHE COMO ESPAÇO EDUCATIVO PARA OS BEBÊS

O entendimento sobre criança, infância e sua educação advém de trajetórias históricas, sociais e culturais produzidas no mundo ocidental, acompanhadas pelo desenvolvimento tecnológico e científico. Entendendo a infância como um conceito plural imbuído das experiências das crianças, neste capítulo focalizo a compreensão da infância como categoria geracional e social no processo da constituição humana. Posteriormente, teço considerações sobre a marca biológica da criança, na figura do bebê, como sujeito/criança potencialmente ativo e capaz. Ao findar a escrita, retomo o espaço constituído historicamente para as crianças de zero a três anos, a creche.

2.1 Revelando conceitos ... Criança(s) e Infância(s).

No transcorrer da história da humanidade, os termos infância e criança foram utilizados como sinônimo de representação de uma categoria da vida humana. Porém, somente com o ecoar das vozes do historiador da infância Philippe Ariés (1986) percebeu-se que infância e criança eram conceitos diferentes, formulados por momentos históricos distintos. Enquanto criança, como seres biológicos de geração jovem sempre existiu, infância, como categoria social de estatuto próprio (SARMENTO, 2005) é um entendimento da sociedade moderna ocidental.

Os estudos historiográficos da infância de P. Airés (1986) revelam que o termo criança é componente da história da humanidade, entretanto cada sociedade legitimava as características desta faixa de idade, decorrente ao seu tempo histórico. Assim, na Idade Média (século XVII) a criança era como se fosse um bichinho/animalzinho, tanto pelo alto índice de mortalidade infantil, quanto pelo baixo investimento afetivo a ela oferecido; o que denota um sentimento biologicista em relação à infância. Aquelas que sobreviviam eram a representação menor dos

homens, tanto em seu modo de vestir e de brincar, quanto de participar da vida social.

Portanto, a criança diferenciava-se do adulto somente pelo seu tamanho e força, sendo por isso, considerada, um “adulto em miniatura ou anão” (ARIÉS, 1986). Não havia o entendimento da criança com uma experiência identitária única, separada do mundo adulto. A criança vestia roupas e trajes de adulto e, ao ser “desmamada”, ou seja, não depender mais da mãe para sobreviver, e ter capacidade para o trabalho e para participar na guerra, mesmo que precocemente, era integrada à vida adulta. Para Cohn (2005), a ausência da dissensão entre duas experiências humanas distintas - criança e adulto - retratavam nesta época, o desentendimento do termo: infância, que na modernidade recebeu um status próprio, diferente do adulto.

É preciso deixar claro, no entanto, como a própria autora coloca a infância da qual nos referimos é uma construção histórica do ocidente, formulada a partir de diferentes composições familiares de representações sociais sobre as crianças e, por sua institucionalização em espaços escolares. Assim, cada contexto social e cultural concebe a criança e a infância de modo distinto, explicitando neste processo, o lugar que elas ocupam e o modo como é caracterizada.

[...] crianças existem em toda a parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural (COHN, 2005, p. 26).

À guisa dessa reflexão, Tomazzetti (1998;2004) reconstitui alguns entendimentos de criança e infância ancorados em distintos momentos históricos. Segundo a autora, a primeira identidade de criança foi a criança-adulta que, corroborando aos escritos de Ariés (1986), evoca esta como acompanhante natural do adulto. Nesta percepção, a criança até os seis anos de idade era assistida pela família, através de sua mãe, ama de leite ou criadas e, ao completar os sete anos de idade era iniciada na vida social adulta “[...] de onde obtinha diretamente e sem mediações os elementos simbólicos elaborados por outros, os adultos” (TOMAZZETTI, 2004, p. 72). A criança era, pois, uma miniatura de adulto que aprendia e partilhava afazeres, conhecimentos e valores da sociedade, pelas teias de relações sociais firmadas fora da família ou na escola.

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família [...] A criança aprendia as coisas que deveria saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÉS, 1986, p. 9).

Logo, a educação assistida em família voltava-se para ações básicas humanas como: andar, falar e alimentar-se, ao passo que, a aprendizagem das regras e normas de convivência era de responsabilidade de criados, amos e escolas. Cabia então, aos pais a tarefa de promover o desenvolvimento infantil e, à escola e à sociedade, adaptar a criança ao modelo de convivência social aceitável.

Com o advento da Modernidade, surge o entendimento da infância como um período particular e revelador do mundo das crianças, separado do mundo adulto, através da educação. Para Tomazzetti (2004), este novo olhar sobre a infância incide em uma nova identidade criança-aluno-filho, onde a criança passa a ser uma espécie de moeda, através da qual as famílias burguesas, sustentada pelos supostos da estruturação familiar nuclear, obtinham continuidade e reconhecimento social, tanto pelo viés da consanguinidade quanto da educação.

Nesta lógica de “criança-moeda”, as relações familiares entre pais e filhos e filhas, mães e filhos e filhas eram privadas, ou seja, apartadas da vida social e pública. Cabia agora, à “nova” instituição social – a escola preparar e moldar a criança para a vida adulta, através de uma concepção individualista, privatista e institucional. A própria relação pedagógica, entre professor e aluno, assume um caráter impessoal e submisso aos padrões e normas institucionais e, não mais uma relação de pessoa para pessoa.

Por esta óptica, a escola embora segregue a criança do mundo adulto, diferentemente do que ocorria outrora, torna-a prisioneira das relações de poder e propriedade, por pertencer a esse tipo de família e a esse tipo de escola (TOMAZZETTI, 2004).

Para Varela e Alvarez-Uriá (1991 apud Tomazzetti 2009), a separação das crianças do mundo social adulto, embora as considere em sua particularidade, também as torna pormenorizadas, pois lhes confere um estatuto de incapacidade e vulnerabilidade para os próprios cuidados básicos de sobrevivência. Paralelamente a esta imagem obscura da criança, pautada pela negação das características humanas (não-fala, não-razão, não-trabalho) os estudos da sociologia da infância consideram a criança e a infância como categoria social, caracterizada pelos

diferentes gêneros, classes, culturas e contextos, os quais determinam as formas de ver, ser, entender e agir sobre o mundo. (SARMENTO, 2005).

A esse respeito, José Jacinto Sarmiento, coloca que:

Assim sendo, a infância não é idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam.

A infância não é a idade da não razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real.

A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua.

A infância não vive a idade da não-infância: esta aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2005, p. 25).

Por conseguinte, na Contemporaneidade, a socialização da criança está para além da família, da vizinhança e da escola; ela ocorre em diferentes espaços/tempos. Ou seja, a interlocução da criança com o mundo não é localizada na esfera privada ou na esfera pública, mas sim na intercomunicação destes espaços, desde bebês. Reconhecer a capacidade interativa das crianças é, conforme estudos desenvolvidos pela sociologia da infância, perfilhar a criança como sujeito cultural que não apenas absorve o mundo adulto para reproduzi-lo, mas com ele interage e intercomunica-se, produzindo cultura. Nesta perspectiva, a infância não é constituída pela natureza do “ser” criança, mas é uma construção social, variável e cultural, que considera a criança também ator social deste processo.

A esse respeito, pesquisadores do campo educacional como Faria (1999) e Rocha (1999), advogam a necessidade de se estudar e conhecer as manifestações culturais das crianças com seus pares, de modo a entendê-las como sujeitos ativos, históricos e sociais, que interagem e não tomam a cultura adulta como pronta e sendo a sua, ao contrário, “[...] começam a vida como atores sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento e da comunicação e linguagem em interação com os outros, constroem os seus mundos sociais” (CORSARO, 2002, p. 114).

Entendendo a criança como ator social produtor de cultura, Altino José Martins Filho (2010), descreve que conceitualmente a palavra ator está entrelaçada a representação de um personagem em um determinado momento histórico e

social. Na criança, esta representação que ela própria cria, recria, inventa e interpreta a partir do que vivencia cotidianamente tanto com adultos como com outras crianças, instala sua condição social como produtora de cultura. As crianças a partir das teias de relações que tecem uma com as outras se constituem a si mesmo e ao outro, dando sentido e significado a sua infância e ao seu lugar na sociedade.

Diante destas reflexões Sarmiento (2005) coloca que:

[...] as culturas da infância vivem desse vai-vém das próprias representações do mundo-geradas nas interações entre pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológica sem que as crianças vivem – com a cultura dos adultos transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, que sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças (Ibid, p. 13).

Portanto, ao passo que a sociedade influencia o modo da criança ser, sentir e viver, esta também é influenciada por ela, em virtude de suas manifestações e entendimentos sobre o mundo. Crianças sempre existiram nas sociedades, o que difere são as formas de ser e vivenciar a infância, as quais se referem tanto à dimensão temporal quanto à posição social, de raça-etnia, de classe e de gênero. Isso implica dizer que ser criança e como se constitui a infância está dialeticamente relacionado às significações, representações e discursos correlacionados às bases históricas e socioculturais. O fato das crianças se diferenciarem entre si e entre os modos de viver a infância, remete ao entendimento de que não existe criança, tampouco infância, existe sim, criança(s) e infância(s). (JAMES; JANKS; PROUT, 1998).

Partindo deste pressuposto, é imprescindível que nos espaços coletivos das crianças, como é o caso da escola, reconheça-se a heterogeneidade do grupo de modo a tornar visível as diferenças e a pluralidade cultural presentes. Depreende-se disto que o trabalho pedagógico realizado junto às crianças revela o entendimento e as concepções de infância e criança, que tanto pode ser de sujeito ativo e capaz, quanto não. Como sujeito ativo e capaz, a criança interage com o mundo e sua aprendizagem ocorre por intermédio das relações que advoga com adultos e a materialidade de objetos, brinquedos e eletrônicos. Já como ser incapaz, a criança é uma espécie de “folha em branco” que precisa ser preenchida pelos ensinamentos dos adultos, tornando a aprendizagem num movimento de fora para dentro, ou seja,

do externo para o interno, tendo o meio/contexto cultural como seu elemento modelador.

Atualmente, devido aos conhecimentos acadêmico/científicos na área educacional, psicológica, antropológica e sociológica, as crianças desde muito pequenas, bebês, adentram as instituições de Educação Infantil, convivendo e interagindo com seus pares, profissionais dos diferentes segmentos da escola e famílias, e são consideradas capazes de observar, imitar, tocar, chorar, comunicar-se, demonstrando assim, que desde seu nascimento estão em interação com o mundo. (BRASIL, 2009).

O papel da escola como espaço de educação para as crianças contribui para o entendimento destas, como sujeitos sociais¹⁴, portadores de direitos e, permitiu o prolongamento da infância, haja vista que progressiva e paulatinamente, as crianças tiveram seu círculo de convivência que era amplamente composto de adultos, rua e vizinhos como extensões familiares, restrito ao convívio com outras crianças em um espaço mais limitado, porém igualmente apropriado e adaptado as necessidades de segurança, e a seus interesses.

2.2 Os bebês se comunicam... como?

O reconhecimento da infância como uma etapa singular da vida humana nem sempre existiu e por isso, em diferentes momentos históricos, a criança e sua correlação com o mundo exterior foi diferenciada. Os estudos de Ariés (1986) apontam que no século XVII¹⁵, não havia interesse pela criança tampouco pela sua especificidade, decorrente do alto índice de mortalidade infantil antes de um ano de idade. A morte da criança era algo natural e, aqueles bebês que sobreviviam eram entregues a amas-de-leite, logo após o nascimento e, com elas conviviam em média até os quatro anos, sem que as famílias se preocupassem com eles. As amas-de-leite eram então, a figura de “outro” mais presente na vida do bebê, já que lhes ensinavam desde a andar e falar até cuidar de sua saúde física e psicológica.

¹⁴ O entendimento da criança como sujeito social é a terceira identidade definida por Tomazzetti (2004).

¹⁵ Este período histórico compreende a Idade Média.

[...] Ela educa a criança “e a ensina a falar, pronunciando as palavras como se fosse tatibitate, para ensiná-la melhor e mais depressa...ela carrega a criança nos braços, nos ombros ou no colo, para acalmá-la quando chora; mastiga a carne para a criança quando esta ainda não tem dentes, para fazê-la engolir, sem perigo e com proveito; nina a criança para fazê-la dormir (ARIÉS, 1986, p. 98).

No Brasil, durante o regime escravocrata (1888) a prática das amas-de-leite foi identificada por Ostetto (1992). As mulheres/negras/escravas/recém-mãe, que comercializadas ou retiradas das próprias senzalas das casas dos senhores, em sua maioria, deixavam seus filhos negros ou mestiços serem criados por outras mulheres ou os abandonavam nas Rodas dos Expostos¹⁶, para não prejudicar a atenção, estabelecida primordialmente para condição nutricional dos bebês/ filhos dos senhores.

A atenção, o cuidado e a educação dos bebês por parte da figura materna só foi intensificada quando a mulher passou a ser reverenciada por seu dom natural e biológico de gerar e amamentar. O nascimento de um filho representava a condição inata da mulher, ser mãe e a definia no processo de estruturação familiar nuclear burguesa, como “mãe de família”. A maternidade representava a responsabilização moral e social do universo familiar com a criança, sendo por isso, destituída a figura da ama-de-leite, pela própria mãe. É com ela que o bebê passa a se relacionar, brincar, aprender e ser cuidado. Porém, a invisibilidade deste como sujeito social associado à ideia de incapacidade e fragilidade permanece.

Carvalho (1999) ao retratar o estudo da antropóloga Cláudia Fonseca (1997) com mulheres e mães trabalhadoras do Brasil, a partir de 1920, revela que a maternidade e o cuidado com a criança pequena não era restrito ao contexto familiar, pois ocorria em redes sociais amplas, que iam desde parentes e vizinhos até outras pessoas. A criança não era vista como uma propriedade familiar, mas sim um elo de sociabilização entre distintas unidades domésticas. Não existia coabitação dos laços da consanguinidade na responsabilidade com as crianças, entretanto, uma abrangente e articulada relação comunitária e escolar, visto que, nas creches, as crianças conviviam com outras crianças, outras professoras e outras famílias.

¹⁶ A Roda dos Expostos recebeu este nome por ser um dispositivo em forma de cilindro, com uma abertura lateral para o lado externo do prédio, onde era colocada a criança, que ao girar, era posta no interior do prédio. No Brasil, este mecanismo de recolhimento de crianças abandonadas, permaneceu funcionando até meados de 1950.

Há de se reconhecer que com a institucionalização das escolas, estas redes de relações sociais entre as crianças se expandiram, porém, o lugar social dos bebês, historicamente, era ao lado das mães, tendo a creche surgida como uma opção para as mães trabalhadoras, no acolhimento, guarda e cuidado de seus filhos. Nas últimas décadas, segundo Barbosa (2010) o papel social da creche foi revisado, tornando-a espaço coletivo de cuidado e educação, desde a mais tenra idade, independentemente da mãe ser ou não trabalhadora.

Na interface do entendimento da creche como espaço/tempo da criança pequena, é importante que se retome a descrição e definição dos bebês no processo histórico. Se durante anos foram negligenciados por sua condição de dependência do adulto, decorrente da sua imaturidade física e biológica, atualmente, em virtude de inúmeras pesquisas, é este o elemento balizador de sua singularidade. Ser dependente não é sinônimo de ser passivo e os bebês, embora sejam pequenos seres humanos, são dotados de potencialidades pré-verbais e pré-simbólicas.

Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. (BARBOSA, 2010, p. 02)

Logo, os bebês, ainda que não disponham da linguagem oral, são um corpo, no qual afeto, intelecto e motricidade estão intrinsecamente conectados. Ou seja, os bebês são por excelência “linguageiros” corporais, expressando-se por meio de gestos, movimentos corporais, expressões faciais, balbucios, vocalizações e choros, os quais devem ser cuidadosamente observados, porque inferem representações ou significados sobre o mundo exterior.

Lóris Malaguzzi (2003), educador italiano ao elucidar as capacidades expressivas do bebê coloca que:

Quando as crianças nascem, elas são banhadas por um oceano de palavras, por signos, aprendendo a própria arte de falar, a arte de escutar, a arte de ler e a de dar significado aos signos. Quero dizer com isso que a criação implica encontrar uma solução para uma competência cada vez maior no que se refere a comunicação. Na verdade, na comunicação está contida toda a vida da criança, toda a vida o homem: as ferramentas lógicas do pensamento, a comunicação como uma base para a socialização, e os sentimentos e as emoções transmitidas pela comunicação. Aprender a falar e aprender como alguém pode falar e ouvir são as grandes questões da vida. (MALAGUZZI apud DAHLBERG; MOSS, PENCE, 2003, p.83)

Entender a criança como sujeito permeado por diferentes capacidades expressivas requer a compreensão de que, mesmo pequena, a criança se comunica, relaciona, interpreta e significa o mundo pelos seus sentidos. Para o referido autor a criança expressa suas ideias, pensamentos, emoções e desejos não apenas pela linguagem verbal, mas através das “cem linguagens¹⁷”.

Indo além, o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2010) enfatiza as possibilidades expressivas e os atos cotidianos como criações estéticas, o que nos permite focalizar o corpo como o balizador dos desejos, ideias, pensamentos, necessidades e sentimentos dos bebês. O corpo é, pois, o primeiro veículo de comunicação do bebê com o mundo, quer se trate, num primeiro momento, do seu corpo, uma vez que, ele brinca com os dedos, mexendo-os, abre e fecha a mão, estica e encolhe a perna, ergue os braços; quer se trate, posteriormente, do corpo de sua mãe, já que há interesse de passar a mão sobre seu rosto, puxar-lhe os cabelos e colocar os dedos nos olhos e nariz.

Mergulhados por sentidos expressivos, os bebês se comunicam e se relacionam com o mundo. Muitas vezes, essa comunicação sensorial, é interpretada pelos agentes externos (crianças, pais e professores) por palavras, limitando-se a um significado possível. Não obstante, encontramos mães denominando os choros dos bebês (“esse é de fome”; “esse de manha”; “esse de sono”...). Nesta trilha, cabe o conceito de “*atitude responsiva*”¹⁸, onde Bakhtin (2010) enfatiza o comprometimento, responsabilidade e resposta do adulto ao enunciado infantil. Para o autor (2010), o “*enunciado*” revela a construção da aprendizagem da fala nos diferentes gêneros discursivos (verbais e não-verbais). Ou seja, é uma resposta ao meio e como tal, exige a construção de uma réplica abarcada por negociações e conflitos, pois nem sempre esta corresponde ao enunciado que lhe precedeu.

Desse modo, a produção de linguagem pela criança não acontece ao acaso, ela é proveniente de uma cadeia discursiva, cujo corpo é o fundamento das produções de sentido, juntamente com a palavra e os objetos. O bebê primeiramente utiliza-se das manifestações corporais como linguagem, posteriormente, passa a assimilar a palavra do outro, em principio a da mãe e passa

¹⁷ No poema “Ao contrário as cem existem” (MALAGUZZI apud EDWARDS, GANDINI&FORMAN, 1999) expressa a concepção de criança ativa, expressiva, rica e potente ao evidenciar que ela é feita de cem.

¹⁸ Este conceito é aprofundado na obra *Estética da Criação Verbal* do autor Mikhael Bakhtin.

a externá-la como sua, para finalmente atingir o estágio em que a palavra do outro passa a ter um significado íntimo e pessoal do próprio bebê. Este processo de tornar a *palavra alheia* como *minhas alheias palavras* é uma espécie de corrente com elos, baseada tanto nas referências dos outros como na experiência da realidade concreta.

O entendimento da constituição do eu como produto das relações e da necessidade da atitude responsiva entre crianças e adultos em interação, são contribuições bakhtinianas fundamentais para o campo da Educação. Ao trazer estas discussões teóricas especificamente para a Educação Infantil, encontramos a ideia latente da atitude responsiva nos próprios bebês.

Segundo estudos apontados por Maria Clotilde Rosseti-Ferreira (2003) e demais pesquisadores do grupo CINDEDI (Centro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil) que perceberam os relacionamentos e interações das crianças pequenas e dos bebês¹⁹ com seus pares²⁰, mesmo em seus primeiros anos de vida os bebês apesar de terem uma limitação motora, buscam diferentes alternativas de criação de episódios interativos em que há reciprocidade no interesse pelo outro, por sua forma de manifestação e comportamento. Existe, pois, um envolvimento com o agir, o olhar e a emoção do outro, ou seja, com seu *enunciado*, de modo a afetarem-se mutuamente e, como resposta, ocorre a partilha e a sustentação das ações e iniciativas.

Isto posto, (re) significa o olhar sobre o bebê, valorizando-o como sujeito ativo e capaz de interagir com parceiros da mesma idade. Assim, as interações com pares, mais do que simples momentos em que as crianças estão juntas, são ocasiões privilegiadas para as crianças construírem culturas de pares ou infantis. Para Corsaro (2002), a cultura de pares pode ser entendida como um conjunto de atividades, interesses e necessidades que um grupo de criança produz e compartilha.

Há uma ideia de mobilidade, de autonomia e de autoria do bebê em suas ações, embora ao nascer seja imerso num espaço sociocultural, parte de seu conhecimento é de apropriação e interpretação cultural, outra parte é de criação, pela própria relação que estabelece com o meio e sua existência. Na troca com o

¹⁹ Um dos trabalhos produzidos pelo grupo CINDEDI sobre interações entre pares, é o vídeo “Bebê interage com bebê?”

²⁰ A ideia de pares nessa expressão não está ligada a concepção de dupla, mas sim de grupo.

outro, a criança recria, através de diferentes linguagens que não a verbal, suas próprias significações sobre seu modo de viver, interagir e dar sentido ao mundo.

2.3A institucionalização da Educação Infantil no Brasil: A creche como espaço de atendimento para crianças de zero a três anos.

Ingressar, estar, permanecer por um tempo nas escolas-em qualquer tipo de instituição- é uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer tomamos consciência da razão de ser da sua exigência, da sua contingência, de sua possível provisoriedade no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, do significado que tem na vida das pessoas, da sociedade e nas culturas. Só aqueles que não dispõem dessa experiência, geralmente é que apreciam com mais vivacidade o valor de sua ausência (SACRISTÁN, 1998, p. 11).

Conforme referida citação, refletir sobre a trajetória da educação, bem como sua obrigatoriedade, nos coloca diante do entendimento de que esta não é um fenômeno natural, e sim cultural. Trata-se de um processo histórico imbuído de representações e significados sobre a formação da vida em sociedade. Tal premissa pode ser evidenciada pela própria constituição da Educação Infantil no Brasil, a qual ocorreu engendrada por movimentos sociais e feministas que proclamavam para além do direito da mulher trabalhadora: exigia a oferta de ambientes extradomiciliares para o atendimento a seus filhos enquanto trabalhava; o direito da criança à educação, bem como sua plena inserção social, pois como bem analisa Snyders apud Campos (1999), historicamente a criança foi percebida pela sociedade como um grupo pormenorizado, subordinado e discriminado, semelhante ao dos negros e escravos, das mulheres e dos empregados domésticos. Ou seja, um grupo social sem reconhecimento e sem acesso ao direito definido como de todos no âmago da sociedade, no caso, a educação.

Refletindo sobre o direito da criança pequena à educação no Brasil, inicialmente tem-se como marco histórico, a migração populacional da zona rural para a zona urbana em decorrência do aceleração e consolidação da atividade industrial no início do século XX, o qual promoveu a crescente participação da mulher no mercado de trabalho e, em virtude disso, a adequação estrutural das indústrias em relação às necessidades das mães operárias. Nesse contexto, as

fábricas passaram a empregar mulheres conhecidas como fazedoras de anjos²¹ para cuidar dos filhos de suas trabalhadoras, enquanto estivessem no serviço.

Todavia, somente em 1943, com a Consolidação dos Direitos Trabalhistas (CLT), foi relegado às mulheres trabalhadoras, direitos como o expresso no artigo 389, o qual obriga estabelecimentos comerciais com mais de trinta mulheres, maiores de dezesseis anos a dispor de locais apropriados para salvaguardar seus filhos sob vigilância e assistência no período de amamentação. Complementando esta prerrogativa, o artigo 396 inserido em 1967 por esta mesma lei, determina que o período de amamentação dar-se-á em dois descansos especiais de meia hora cada um na jornada de trabalho da mulher e que o mesmo, ocorrerá até que o bebê complete seis meses de idade, podendo ser prorrogado se a saúde do filho exigir e a autoridade competente consentir. A lei prevê ainda que as empresas mantenham convênios com creches ou entidades equivalentes, públicas ou privadas, para o atendimento dos filhos das operárias.

Conforme Kuhlmann Jr (2007), a creche, por atender as crianças pequenas, filhas de empregadas domésticas e operárias, foi considerada a substituta da roda de expostos, uma vez que as mulheres pobres e trabalhadoras não precisavam abandonar seus filhos para prover o sustento de sua família. Neste sentido, um marco histórico da Educação Infantil no Brasil, foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro em 1899, a primeira creche brasileira para filhos de operários.

Oliveira (2005) ao mencionar a criação de creches por empresas, alerta para o salvo engano de considerá-las como benfeitoria dos proprietários, pois:

Sendo de propriedade das empresas, a creche e as demais instituições sociais eram usadas por elas nos ajustes das relações de trabalho. O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte das mães (Idid, p. 96).

Assim, historiograficamente, a creche neste período ainda não era entendida como espaço privilegiado para vivenciar a infância e ampliar práticas de interação, afetividade e mediação de crianças com seus pares etários e/ou com adultos. Era sim, local de guarda, de segurança, tendo como objetivo cuidar da sobrevivência

²¹ O termo, fazedora de anjo provém das altas taxas de mortalidade de crianças que faleciam sobre a vigia dessas senhoras, em virtude das condições sanitárias da época.

das crianças, tanto pelo direito de ser alimentada/amamentada, quanto pelo cuidado com sua higiene, devido às constantes disseminações de epidemias, agravadas pela falta de infraestrutura urbana, como saneamento básico e moradias.

Assegurada por esta concepção higienista e assistencialista, a creche em 1946, passou a ser regulamentada pela LBA – Lei Brasileira de Assistência, que era uma entidade destinada a executar as políticas sociais para a família, a maternidade e a infância. Fora das empresas, as creches eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, confessionais com forte cunho religioso, cujo objetivo era suprir as carências de alimentação, de higiene e de segurança física, além de promover fortemente a educação religiosa, sendo pouco valorizado o trabalho do desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo das crianças.

Nas escolas maternas, para as crianças maiores, filhos de operários, imputavam-se uma educação da submissão e da exploração social, enquanto que, aos filhos da elite, adotava-se uma educação para ascensão e para o desenvolvimento da criança, inspirada nos ideais de Friedrich Fröbel. O próprio nome destes espaços, denominados de jardins de infância, revelava uma concepção de criança como uma planta, que ao ser cuidada, cresceria de maneira saudável. Ou seja, era uma educação baseada na evolução natural da criança, nas necessidades e nos interesses de cada fase infantil.

Resguardando o direito de todas as crianças, de viver essa fase da vida do ser humano, independente da condição social, Mario de Andrade, em 1935, criou na cidade de São Paulo, o primeiro parque infantil²² com o lema “educar, assistir e recriar” (FARIA 1999). Neste espaço, as crianças, filhos da classe operária, recebiam uma educação não escolar, pois não eram vistos como alunos divididos por faixas etárias; eram organizados como um grupo de crianças, com idades entre três a doze anos, que tinham a oportunidade de serem cuidados em suas carências físicas e higiênicas, de vivenciar a infância, de brincar e de aprender. Sustentada por esses pilares de cuidado, educação e ludicidade, esta proposta diferenciada de educação, pode ser considerada um marco na constituição da Educação Infantil brasileira.

Para Faria (1993), o parque infantil era a oportunidade da criança se expressar, jogar, brincar, enfim, de aprender com suas próprias produções, pois “[...]”

²² Os Parques Infantis foram implementados no Brasil, no município de São Paulo de 1935 a 1938 quando Mario de Andrade era diretor do Departamento de Cultura.

não só aprende e consome a cultura do seu tempo, como também produz cultura, seja a cultura infantil de sua classe, seja reconstruindo a cultura a qual tem acesso” (Ibid, p. 21).

A assertiva de assegurar espaços infantis para as crianças, enquanto seus familiares estavam trabalhando, não era sinônimo de compromisso educacional, pois ao contrário do que ocorreu no âmbito trabalhista, a preocupação com a legislação educacional, embora detivesse como marco a Constituição de 1934²³, só foi efetivada através da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Foram necessários 17 anos de Constituição para que a educação nacional superasse ações isoladas e descontínuas e firmasse um conjunto de regras e normativas próprias, desde o ensino primário até o ensino superior²⁴. A lei expressa educação pré-primária em escolas maternas e jardins de infância, porém não fixa diretrizes e normas para estes estabelecimentos de ensino.

Conforme Kuhlmann Jr (2007), como a criança neste momento histórico, ainda não era objeto de competência do Estado e sim, familiar, religiosa e assistencial, as creches tinham unicamente a função de atender as crianças em suas carências de saúde, alimentação, afetividades, moradia, sendo seu objetivo primordial evitar o abandono. Com a Ditadura Militar em 1964, na tentativa de fortalecer desde a infância, o patriotismo e o civismo, o Estado cria muitas instituições de ensino, expande a rede particular e concede às igrejas, a implementação dos denominados Centros de Recreação com objetivo de atender crianças de dois a seis anos. Neste mesmo período, uma nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 5692 de 11 de Agosto de 1971, altera o ensino primário e secundário para respectivamente, ensino de primeiro e segundo graus e fixou o ensino supletivo para os adolescentes e adultos que não concluíram a educação regular na idade certa. Por esta lei, é obrigatória a matrícula dos maiores de sete anos, e aos menores, previa-se a possibilidade de entrada no ensino de primeiro grau, cabendo à escola a disposição de vaga e discorria em uma

²³ Por esta Constituição foi dado aos Estados brasileiros à autonomia em organizar seus sistemas educacionais, respeitando as diretrizes e normas estabelecidas pela União.

²⁴ Pela LDB 4024/61 o ensino brasileiro era subdividido em: **ensino primário**, que correspondia à educação pré-primária (escolas maternas e jardins de infância), e ao ensino primário (quatro primeiras séries); **ensino secundário** com dois ciclos, o ginasial (quatro séries) e o colegial (três séries) ; **curso normal e técnico e ensino superior**.

frase ambígua sobre a necessidade de receberem educação apropriada nos seus respectivos estabelecimentos de ensino, fossem estes filantrópicos, comunitários ou particulares.

Impulsionado pelos altos índices de evasão, repetência e fracasso na escola de primeiro grau, em 1980 surge a pré-escola, compreendida como um mecanismo compensatório de educação, uma dádiva aos desafortunados e disfarce do Estado para as desigualdades sociais, econômicas e culturais vivenciadas. Há que considerar, no entanto, que embora a pré-escola fosse a] vacina da escola de primeiro grau (KRAMER, 2001), ela era percebida como um ofício da educação, diferentemente do que ocorria com as creches, que permanecia atrelada à área da saúde e bem-estar social, sem nenhuma articulação com a área da educação.

Se a pré-escola expandiu-se fundamentalmente no âmbito dos sistemas de ensino, as creches cresceram à margem deles, não se devendo ignorar, de um lado, a resistência dos gestores do ensino a assumirem responsabilidades em relação ao atendimento às crianças dessa faixa etária e, de outro, a disputa pela manutenção desses serviços pelos órgãos onde foram criados (BARRETTO, 2000, p. 28).

Não obstante, com a abertura política dos anos 80 e a expansão do movimento feminista em diferentes espaços sociais como: Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e as Conferências Brasileiras de Educação, o um movimento em prol da creche, não como direito da mãe trabalhadora, mas sim da criança, sendo assumida também pela sociedade como instituição educativa e não apenas assistencial²⁵ (art.208). Dessa posição, decorre um dos grandes avanços na nova Constituição Federal em 1988, que reconhece o direito da criança de zero a seis anos ao atendimento em creches e pré-escolas, como uma opção da família e um dever do Estado. Disto decorre a formalização da incumbência do sistema educacional brasileiro, por intermédio das Secretarias de Educação com a gestão das creches e pré-escolas, bem como o entendimento de que, embora pequena, a criança é sim um sujeito de direitos.

Coligado a estes fatos, em 1990 a Conferência Mundial de Educação para Todos, buscou a revitalização e o compromisso mundial em educar todos os

²⁵ Estes três princípios acerca da creche foram explicitados na Carta de Princípios Criança: Compromisso Social, firmada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher em 1986.

cidadãos do planeta, além da expansão de estudos e pesquisas sobre a infância, instaurando no Brasil um movimento em prol da educação desde as crianças bem pequenas até os adolescentes que sucedeu, posteriormente, a promulgação de leis e diretrizes.

Um dos primeiros compromissos firmado pelo governo brasileiro com a educação foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990, que em seu Artigo 54, estabelece como dever do Estado a garantia de educação às crianças de zero a seis anos. Em seguida, com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, a educação para as crianças pequenas passa a integrar um nível específico da educação brasileira, a Educação Infantil, que juntamente com o Ensino Fundamental e Médio compreendem a Educação Básica.

Na LDB 9394/96, foram mantidas 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 anos²⁶, como forma de registro histórico, mas também, como maneira de assegurar a unidade da etapa integralmente, sem as interrupções institucionais e/ou de financiamento. Ambos os espaços, embora não obrigatórios, promotores do desenvolvimento integral da criança. Ao firmar o compromisso da lei com a educação da criança pequena, em especial os bebês, a política educacional envolve-se na estrutura, nos espaços, tempos e na qualidade do serviço oferecido às crianças, os quais devem primar pelo desenvolvimento físico, psicológico, social, cognitivo e afetivo das crianças. Está em causa uma educação global e integrada da criança, onde corpo-mente e cultura são elementos fundamentais na constituição do ser.

Compreendendo a creche como um local de encontro com a vida, Altino José Martins Filho (2007) enfatiza a necessidade deste espaço ser de acolhimento, de atenção, de interação e de intervenção dos adultos com as crianças, a fim de que ela possa demonstrar os seus significados culturais e aprender com a diversidade destes. É através da interação, ou seja, de ações partilhadas tanto entre pares etários quanto com adultos, que as crianças expressam e ampliam suas redes de significados sobre o meio social, pois “[...] intercomunicam diferentes modos de vida

²⁶ Com a recente reforma do Ensino Fundamental, implementada a partir da Lei nº 11.114, a Educação Infantil passa a atender crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, tornando obrigatória a matrícula das crianças de anos no ensino fundamental.

e de experiências sociais, valores e entendimentos sobre os contextos em que vivem” (TOMAZZETTI, 2009, p. 23) gerando com isto, novas construções e aprendizagens sobre a cultura e a formação humana.

Ao assumir esta responsabilidade, a creche como um nível da Educação Infantil, e também a pré-escola de modo geral, ultrapassa a função assistencialista, de guarda ou pré-preparatória para o Ensino Fundamental e passa a ser entendida de fato, como uma etapa diferenciada em suas especificidades e particularidades, cujo caráter da aprendizagem não está no modelo conteudista do adulto, mas no caráter indissociável do educar e cuidar, ou seja, na constituição integral do “sujeito/criança”.

CAPÍTULO III

OS BEBÊS E A CRECHE: TECENDO DIÁLOGOS E ESCUTAS

Neste capítulo, procuro ao longo do referencial teórico tecer um diálogo e uma articulação com os dados obtidos na pesquisa através da entrevista estruturada (EE) e do diário de campo (DC). Para isto, parto dos bebês e do ambiente delineado para eles na creche, no caso, a sala do berçário. Logo em seguida, abro/retomo o diálogo sobre a formação de professores de berçário, bem como os saberes que envolvem a ação docente e, posteriormente, revelo a importância das ações de educar e cuidar como momentos inseparáveis na creche.

Para melhor organizar a reflexão sobre a pesquisa, reitero que a mesma contou com a participação da professora do berçário e da diretora da escola. Porém no transcorrer da pesquisa, ative-me, especialmente, a observar a turma do Berçário da professora Julia, contudo, buscava informações e dados da escola, através de observações participantes em diferentes contextos da instituição, na entrevista e nas conversas informais com professores, funcionários e gestores da escola infantil, cuidadosamente transcrita para o diário de campo.

Com intuito de ilustrar as subcategorias de análise, procurei no título de cada temática vinculá-la, representando seus desdobramentos e sínteses nos diferentes recursos metodológicos utilizados.

3.1 A sala do berçário: unidade ou exclusividade dos lugares dos bebês?

No primeiro dia de contato com a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), inicialmente com a equipe gestora, observei um interesse na minha participação junto à instituição como forma de auxiliá-los no trabalho realizado no berçário. Todavia, como o estudo necessitava do acompanhamento da prática da professora, fui direcionada pela supervisora pedagógica do turno da manhã, à sala do Berçário II. Neste ambiente, fui apresentada à professora regente, que

antecipadamente aceitou a realização da pesquisa no seu berçário e no transcurso da conversa, ponderou:

É a primeira vez que uma estudante de pós-graduação vem fazer um estudo na minha turma, geralmente é no BI. No ano passado até teve uma pesquisa de Música aqui na escola, mas era só para o BI. Parece que bebê é só aquela criança que não anda, não fala, faz as necessidades na fralda [...]. (JULIA, DC, 14/06/2012)

Decorrente a esta fala da professora, no primeiro encontro, percebi que meu papel neste micro espaço, da sala do BII, não seria apenas de observadora, mas sim colaboradora, pois como participante do Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância-GIECEI/UFSM, sentia-me desafiada a fazer a pesquisa, como forma demonstrar uma nova possibilidade de entendimento sobre as potencialidades dos bebês, desvinculando-os dos supostos da negatividade. Muito embora tenha entendido que, neste momento, ao se referir aos bebês do BI pela ótica da palavra não, a professora estava comparando com os seus, que são maiores de um ano e, portanto, realizavam algumas atividades de modo autônomo.

Confesso que ao estar neste espaço encontrei-me comigo mesma, rememorando meu tempo de criança e de professora de Educação Infantil²⁷. Da mesma forma que, ao adentrar os corredores da escola deparei-me com a alegria, o movimento e a vida, que perfazem este espaço da escola infantil, pois encontrei crianças engatinhando, tentando caminhar, caminhando, correndo, conversando, chorando, rindo, brincando.... Ao me aproximar da sala e da turma do BII, descortinava-se paulatina e progressivamente, uma “explosão” de sentimentos, imaginação, fantasia e interação, manifestadas respectivamente, pelos choros, sorrisos, brilhos nos olhos, criatividade e pelos movimentos contínuos dos corpos neste ambiente. Contudo, me questionava: Que importância tem o berçário para esta comunidade escolar e social? Que lugar os bebês ocupam na escola?

Rememorando a história, os contextos de vida coletiva das crianças e dos bebês sofreram alterações históricas e sociais. Num dado momento, as crianças e bebês tinham a possibilidade de brincar em suas casas, nas ruas, com seus vizinhos e parentes. Atualmente, esse cenário mudou e as crianças/bebês passam a conviver

²⁷ Atualmente, exerço atividade docente nos Anos Iniciais, em uma escola da rede privada de Santa Maria.

com outras crianças/bebês e adultos diferentes de seu grupo familiar, no espaço da creche ou da escola infantil.

Como vimos, historicamente a creche foi definida como espaço de guarda e assistência das crianças pequenas e como tal, tinha como propósito o cuidado e a proteção destas. Isto posto, corroborou para o entendimento de que os bebês, enquanto crianças menores de creches e dependentes do adulto, eram por excelência os atores principais destas práticas. Como forma de assegurá-las, a creche delimitou um espaço interno para os bebês denominado berçário.

Entendido como um espaço propício aos bebês, por salvá-los dos perigos iminentes e por ser de fácil higiene e limpeza²⁸, a sala do berçário acabou limitando as possibilidades de vivências, interações e circulação dos bebês nas creches (GOBBATO, 2011). Não obstante, pesquisas com bebês no campo educacional, revelam a sua permanência, quase que exclusiva em suas salas de atendimento.

Em sua dissertação de mestrado, Prado (1998) ao investigar as brincadeiras infantis de crianças de zero a três anos em uma creche, revela que os bebês não participavam de passeios, tampouco usufruíam dos ambientes externos da escola como as demais crianças frequentadoras da creche. Os bebês eram “bibelôs” para serem apreciados nos momentos de festas da escola. No dia-a-dia, permaneciam em suas salas de atendimento ou nos solários próximos a elas. Esta relação, também pode ser verificada na dissertação de Coutinho (2002) ao retratar as ações criativas das crianças no momento de sono, alimentação e higiene na rotina da creche.

Indo além, Tristão (2004) coloca que no tempo em que esteve presente no ambiente da creche para a realização de sua pesquisa, aos bebês, “[...] não foi dada a oportunidade de terem contato com a areia, com as plantas, com o sol e com o vento batendo no rosto, com espaços diferentes da sala de aula-delimitada por paredes” (TRISTÃO, 2006, p. 55).

Neste enfoque, a sala do berçário não é apenas o espaço de referência do bebê, mas é por assim dizer, o único. Para Elionor Goldschmied e Sonia Jackson (2006) promover um ambiente preparado para atender as crianças menores de dois anos não significa separá-la das demais, nem tampouco torná-lo exclusivo, mas sim que “[...] elas e suas cuidadoras devam ter seu espaço claramente identificado, para

²⁸ Enfoque higienista da Educação Infantil.

onde possam se recolher em algumas ocasiões e desfrutar de uma relação mais íntima” (GOLDSCHMIED & JACKSON, 2006, p.38).

A sala como ambiente exclusivo do bebê na creche revela que implicitamente este espaço fora pensando e planejado numa concepção de cuidado e proteção à vida do bebê ao invés de promover e auxiliar a criança na intercomunicação com o mundo, outras crianças e adultos, limitando-as a uma esfera pequena de relação demarcada por paredes: “[...] são os que menos saem da sala e o grupo que menos se encontra com crianças de outros grupos. (SCHIMITT, 2008, p.174).

Corroborando com a perspectiva estrutural das escolas, em especial das salas dos bebês, Simiano (2010) por intermédio das falas das educadoras de sua pesquisa de mestrado, retoma que os bebês saem pouco da sala porque os outros espaços não estariam prontos para recebê-los. No entanto, ao serem questionadas sobre adequações do espaço, as educadoras revelam que isto não é feito porque as crianças maiores “aproveitam mais” do que os bebês.

Diante disso, me questiono: Que concepção de Educação Infantil e infância tem uma escola que limita o direito legal de todos os seres humanos de “ir e vir”?

Gobatto (2011) em sua dissertação de mestrado procura elucidar esta prerrogativa, ao enfatizar a expressão *(des) lugar*, onde demonstra que tanto no espaço da educação quanto no coletivo da creche o berçário não existe, devido a uma lógica de cuidado e proteção cerceada por paredes, gradezinhas, cerquinhas. A sala do berçário, pelo grupo que a define, no caso, os bebês, é um espaço de interação com a vida que não se limita a um pequeno espaço de sala, mas que está para além dela.

Embora concebendo a necessidade dos bebês de estarem nos múltiplos espaços da escola, durante o transcorrer da pesquisa foi notória a permanência destes no interior do espaço destinado ao berçário, não apenas a sua sala, mas ao seu solário também. Nas poucas vezes que os bebês foram vistos nos corredores da escola, a proposição de sua saída era o banho de sol e o brincar livre.

Enfileirados, agarrados a uma centopéia, os bebês passearam pela creche e pelos corredores da escola de Ensino Fundamental. Neste espaço, estavam encantados, olhando para todas as imagens e pessoas que por eles passavam e os cumprimentavam [...] Ao chegarem na quadra de futebol saíram correndo para brincar livremente. (DC, 14/06/2012)

O indicativo de ampliar as possibilidades de movimentação dos bebês remete à percepção de que o arranjo da sala como espaço de aprendizagem por excelência

da escola fundamental e dos demais níveis tem tensionado as práticas com as crianças pequenas. Se anteriormente retirou-se os berços para uma maior mobilidade dos bebês neste espaço, atualmente, há uma invasão de mesas e cadeiras como forma de colocar a criança neste mundo emoldurado que é a escola.

Agora que já lanchamos, trocamos...vou chamar um por um para fazer o trabalho na mesinha. Espera no tapete, olhando TV... a profe chamar e vem sentar e fazer bem caprichadinho o trabalhinho”(DC, 28/06/2012).

Olha o joguinho que a profe trouxe... vem brincar com ele na mesinha...não é para ficar no tapete porque ele é de colocar as pecinhas cor com cor...não pode misturar...é rodinha azul no palitinho azul, amarelo no amarelo”.(DC, 29/06/12)

Dos excertos desta fala infere-se que, assim como as mesas inibem a corporeidade do bebê na creche, a imaginação e a experimentação também por vezes são cerceadas, tanto pelo tempo, baseado numa rotina previamente estabelecida da escola, quanto pela ordenação específica da atividade.

Questionada sobre a rotina da escola, a professora revela que:

*“[...] das 8 às 8:30h eles chegam e pegam um brinquedo e vão brincar. Ligo dvd com música para a espera do lanche
Depois, às 9h é o horário do lanche [...] depois eles aguardam no tapete brincando para as trocas e o se o tempo permite vamos ao pátio interno brincar, ou vamos fazer alguma atividade na mesa, um trabalhinho.
Depois, já vamos nos preparando para o almoço e depois do papá, nos preparamos para o soninho.
Após já é turno da tarde, em que as outras meninas chegam e dão o mamá, e as novas trocas.
Quando estão acordando levo atividades de recreação com jogos, pois estou acolhendo os do turno da tarde que chegam.
Depois que todos chegam, fizemos uma atividade de brincar. Logo após, às 15h, tem o lanche e depois vamos ao trabalhinho da tarde e ao solário para brincar.
Depois já vem as trocas para ir embora
Mas, não é nada rígido. [...] se eu vejo que eles estão gostando de brincar, um com o outro, deixo um pouco mais. Na minha sala eu posso isso, agora nos horários que envolvem todos não. (PROFESSORA JULIA, EE26/10/2013)*

Em meio a este binômio de tempo institucional e tempo da criança, Barbosa (2006), reflete:

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. (Ibid, p. 8)

Todavia, inexistem este tempo nas escolas infantis, em vista das rotinas rigidamente estruturadas entre ações de atendimento as necessidades físicas e de trabalho pedagógico, as quais balizam uma educação adultocêntrica, onde o professor determina os horários para tais ações, bem como, o que fazer e que materiais utilizar, desconsiderando por total, os sujeitos centrais da escola infantil, no caso, as crianças. É como se o bebê tivesse que limitar sua capacidade criadora em virtude de padrões estanques e normativos dos jogos ou brincadeiras.

Contrárias a esta posição, Goldschmied e Jackson (2006) discutem o conceito de brincar heurístico²⁹ do bebê, incitando a necessidade da descoberta do brinquedo e do ato de brincar por ele mesmo. Ou seja, sem qualquer direcionamento do adulto na exploração da criança sobre o material a ela oferecido. A criança precisa de tempo para explorar e imaginar o que fará com o objeto, de modo a dar-lhe um sentido e significado próprio de exploração.

Em se tratando dos bebês, a sala do berçário é, por excelência, o espaço promotor destes movimentos sensoriais, cognitivos e interativos. Contudo, Barbosa (2010) enfatiza que a disposição organizacional da sala do berçário implica numa linguagem silenciosa de entendimento de infância, de educação e cuidado, tanto para o professor quanto para a instituição. Assim, a sala do berçário precisa ser pensada a partir de seu elemento norteador, no caso, o bebê, uma sala que seja ampla, com diferentes equipamentos, mobiliários, jogos, brinquedos e livros acessíveis ao alcance das crianças. Ou seja, uma sala que focalize a atenção dos bebês de modo que autonomamente vão explorando, reconhecendo e identificando-se neste micro espaço.

Maria da Graça Horn (2004, 2007) aponta que a organização do espaço para as crianças pequenas, deveria ser pensada a partir de cantos temáticos, que favoreceriam iniciativas próprias sem o auxílio imediato do adulto. Com isso, a centralidade do trabalho pedagógico não estaria na figura do professor, mas na criança, em suas maneiras de se relacionar com pares, objetos e com o uso coletivo do espaço da sala de aula.

Tratando-se de bebês, este entendimento organizacional e estrutural é ainda mais relevante, pois pela heterogeneidade dos ritmos que marca o grupo do berçário, as proposições pedagógicas nem sempre atingem ao mesmo tempo todos

²⁹ A palavra grega eurisko, da qual é derivada a palavra heurístico, significa "serve para a descobrir ou alcançar a compreensão de algo" (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006)

os bebês; “Ainda que os educadores não intencionem, os bebês naturalmente vão tendo interesse por objetos e coisas a sua volta, distanciando-se da professora e do que ela está a fazer”. (GOBATTO, 2011, p. 124).

É correspondente à idade dos bebês o ato de explorar, de conhecer, “de ver com as mãos” e de intensificar estas práticas cotidianamente e numa temporalidade efêmera, de quem está a descobrir o mundo, a experimentar e a promover culturas infantis.

Entretanto, problematizar a sala do berçário como espaço de comunicação e vivência do bebê não a configura como seu ambiente exclusivo na creche. Ao contrário, os bebês, assim como as outras crianças que frequentam a creche têm o direito de usufruir dos ambientes coletivos deste espaço. Não é o bebê que deve se “adequar” a creche, isolando-se ou esperando crescer para usufruir de todo este ambiente, mas sim, a própria instituição que deve primar pela organização de espaços comuns.

3.2 Quem é o professor/docente do berçário e que saberes o constitui?

Focalizar a infância, a criança e o contexto da Educação Infantil em diferentes momentos históricos permite equacionar que assim como estes conceitos sofreram modificações na forma de serem concebidos e compreendidos no decorrer da humanidade, também, de certo modo, os papéis desenvolvidos pelas pessoas responsáveis pela educação das crianças pequenas também se alterou. Se num primeiro momento, o trabalho com crianças pequenas era caracterizado unicamente pelo predomínio da afetividade e do “dom materno” para os cuidados com a criança, atualmente, a docência na Educação Infantil exige a qualificação do trabalho desenvolvido com as crianças, de modo a ampliar as potencialidades infantis.

De acordo com a legislação brasileira sobre Educação, a formação dos profissionais para atuar na educação infantil ocorre nos cursos superiores de Pedagogia³⁰, os quais:

³⁰ Conforme determinação legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia (DCNP)

[...] 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, 2006).

Indo além, Lima (2010) descreve que:

Ser pedagogo é se responsabilizar pela infância, é assumir a autoridade que é legítima a quem se coloca esta responsabilidade. As imagens sobre ser professor de crianças pequenas refletem o contexto social e cultural em que são produzidas, e é também de acordo com que se vive e com as imagens que se tem de criança e da infância, que se produz um pensar sobre como se pode atuar com a criança pequena (Ibid, p. 82).

Neste encaminhamento, o professor de Educação Infantil precisa ter clareza de que sua função coexiste no plural, porque não existe uma única infância, mas “[...] infâncias que diferem de acordo com, por exemplo, classe, gênero e etnia”. (TOMAZZETTI, 2004, p. 64). Ou seja, especificamente na Educação Infantil, a docência exige um profissional que seja sensível ao olhar do seu aluno, que o perceba como elemento de um grupo familiar e social e que partilhe suas vivências culturais anteriores ou concomitantes ao seu ingresso e frequência na escola.

Tomando por base a questão formativa dos professores que atuam com crianças pequenas, em especial a dos berçários, ao longo do percurso teórico da pesquisa me questionava: Quem são? Que formação têm? Que espaço de estudo a infância com o viés nos bebês teve no curso de formação destes profissionais?

Respondendo a esses questionamentos, a professora Julia, exemplifica:

Eu fiz o 2º grau normal, depois eu fiz o Magistério, depois fiz a Pedagogia Pré-escola. Fiz também o curso de Especialização em Educação Infantil pela UNIFRA, que foi onde aprendi um pouco mais sobre o trabalho com as crianças bem pequenas. [...] Era diferente da Pedagogia, porque no curso era a partir do pré e na Especialização estudávamos a criança desde pequena mesmo, de bebê (PROFESSORA JULIA, EE, 26/10/2013).

Ao adotar como subsídio a fala da professora, pode-se inferir que assim como os bebês por anos foram negligenciados como sujeitos potenciais, os estudos acerca de suas possibilidades e capacidades também o foram. Os cursos de formação inicial formal para professores unidocentes, balizados pela política nacional, que previa somente a educação pré-escolar como integrante das políticas educacionais, privilegiavam os estudos sobre esta faixa etária em detrimento das crianças e das creches, que eram de responsabilidade de órgãos assistenciais e tinham como fundamento de suas práticas a assistência e o cuidado das crianças.

Proclamando a creche como espaço educativo e qualificado em suas funções, Barbosa (2010) ressalta que atuação do professor infantil requer conhecimentos teóricos, metodológicos e relacionais específicos, de modo que o professor no contexto de sua sala de aula saiba mobilizá-los. Esta consciência alude a compreensão da docência como um *ofício feito de saberes*³¹ (GAUTHIER et al, 1998).

Para Gauthier et al. (1998), a especificidade da docência reside no conjunto de saberes profissionais que constituem a profissão de professor: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

O saber disciplinar é produzido pelos pesquisadores, sendo adquirido pelo professor em seu processo formativo inicial nas diversas disciplinas de sua área de formação.

O saber curricular é aquele que transforma a disciplina em programa de ensino, servindo-se de uma espécie de guia para o professor fazer seus planejamentos e avaliações.

O saber das ciências da educação diz respeito aos conhecimentos profissionais adquiridos, ao longo da formação ou em seu trabalho, e os informam sobre a educação em geral e sobre a profissão docente.

O saber da tradição pedagógica é aquele relativo ao saber de como ministrar aulas que todo o professor tem conforme uma determinada representação de escola e educação que o permeia.

O saber experiencial é aquele que se refere às experiências vivenciadas pelo professor em sua prática, no trabalho cotidiano e no conhecimento sobre a profissão docente.

O saber da ação pedagógica se refere ao saber experiencial dos professores, a partir da validação e publicação das atividades docentes realizadas.

³¹ GAUTHIER, Clermont et al na obra "Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente, elenca três categorias na constituição do professor: (1) ofício sem saberes, aponta a necessidade da formalização dos saberes docentes; (2) saberes sem ofício, caracteriza-se pela formalização do ensino, reduzindo a complexidade e a reflexão do que está presente na prática docente; (3) ofício feito de saberes, que abrange a especificidade de um conjunto de saberes profissionais que são mobilizados pelo professor na constituição de sua profissão: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

A partir desta tipologia de saberes, evidencia-se que a tarefa de ensinar desde a Educação Básica, não é uma tarefa simples. Um professor não se constitui apenas pelo querer ser, pelo domínio de técnicas de ensino ou habilidades, mas por uma formação profissional ancorada em conhecimentos educacionais específicos, problematizados e refletidos cientificamente a partir de situações reais.

Ao expressar a importância do processo formativo em sua atuação profissional a professora revela que:

Como eu disse, eu aprendi a entender o que é como trabalhar com os bebês no curso de Especialização. Lá a gente aprendeu a entender o desenvolvimento deles, a importância do educar e cuidar nesta faixa etária, mas tudo que faço com eles, vem muito dos meus anos de professora. Claro que às vezes, preciso adaptar pois trabalhei mais com a pré-escola antes de ir para a Diretoria, mas faço muito trabalho que já fiz anteriormente. (PROFESSORA JULIA, EE, 26/10/2012).

O saber experiencial, construído a partir das práticas pedagógicas são extremamente relevantes para a constituição do professor. Contudo, são necessários aportes teóricos e conhecimentos específicos a sua atuação, como bem coloca a professora. De acordo com 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). (ibid, p.51).

Na Educação Infantil, posto que seja uma etapa diferenciada da Educação Básica, o trabalho com a criança pequena requer um olhar sensível sobre a infância, um processo introspectivo do ser criança, de modo que os conteúdos sejam trabalhados a partir das necessidades infantis. A atuação do professor infantil baseia-se na leitura e interpretação dos elementos culturais que definem os modos de sentir, experimentar e viver de cada criança.

Isso significa saber verdadeiramente quem são, saber um pouco da história de cada uma, conhecer a família, as características da faixa etária e a fase do desenvolvimento em que se encontra, além de considerar o tempo que permanecem na escola. Só assim pode-se compreender quais são as reais possibilidades dessas crianças, lembrando que, para elas, a classe inicial é a porta de entrada para uma vida social mais ampla, longe do ambiente familiar (FOREST E WEISS, 2003, p.1).

Conforme Mello (2009) a tarefa do educador infantil é justamente, promover a qualidade humana da criança, ou seja, é permitir a inter-relação entre o universo da infância com a cultura mais ampla, de modo que a criança, neste micro espaço da sala da escola, possa extrapolar as experiências cotidianas, chegando ao que a autora denomina de *cultura mais elaborada*, ou seja, a ampliação dos conhecimentos infantis, mediada pelo adulto ou por outras crianças.

Deste modo, educar crianças pequenas não é sinônimo de dom materno, mas 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).

3.3 A educação e o cuidado na relação com os bebês.

A história da educação das crianças pequenas e dos bebês em creches, no Brasil, é fortemente caracterizada pela proeminência do modelo assistencialista, de guarda ou cuidado da criança. A creche era entendida como uma espécie de dádiva, um favor à criança pequena e suas famílias, cujo objetivo era a provisão das necessidades físicas e das carências afetivas e sociais destas.

A marca da ação assistencialista e da concepção da criança como um “ser em falta”, baseada na puericultura³², conforme Kuhlmann Jr (2007 p.166) “[...] não descaracterizava a creche como uma instituição também educativa”. Todavia, a ênfase na educação “não seria necessariamente sinônimo de emancipação”, mas sim, na promoção do sujeito apto ao convívio social, não marginalizado e submisso ao sistema. Diferentemente, do que era proposto para as crianças das classes abastadas ou da média burguesia que pretendiam ascensão social e a excelência educativa, sem desconsiderar, também a dimensão do cuidado enquanto prática higienista para com o corpo.

Refletindo a problemática das instituições infantis, Kuhlmann Jr (2007) demonstra que a forma de seu atendimento (assistencial/educativa) não era em

³² Termo francês, utilizado no século XVIII para designar o conjunto de normas sobre a arte de criar fisiológica e higienicamente as crianças. (VER ROCHA, 1987)

função das suas propostas pedagógicas, mas sim conforme a faixa etária e a classe social a que se destinavam, pois ambas realizavam educação e cuidado com propósitos distintos. Ou seja, não existia contraposição entre ser educacional ou ser assistencialista em uma escola infantil, pois o cuidado não poderia ser visto como algo negativo e somente para pobres, assim como a educação, enquanto elemento formador jamais poderia ser considerado neutro e sem intencionalidade.

A educação e o cuidado são partes integrantes do trabalho com as crianças pequenas e, portanto, não devem ser entendidas como momentos separados, pois “[...] 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. 42). Assim, não há educação sem cuidado, tampouco cuidados sem educação. Ambas são ações complementares umas as outras.

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 com 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 E WEISS, 2003, p. 2).

Percebendo a importância do papel do educar e cuidar na formação do bebê, a professora revela que:

*De maneira alguma eu só cuido ou só educo. Essas atividades são juntas. Só educar não existe, tudo que você faz tem o cuidar junto. Quando eu troco fralda, tenho que conversar com ele, falar da importância da troca para deixa-lo limpinho, cheirosinho. Até como já são os bebês maiorzinhos, aviso que agora que já estão falando, podem também pedir para ir ao piquinho. Quando estão papando, conversa sobre o que estão comendo, e muitas vezes, mesmo que façam toda aquela sujeira, deixo pegar as colheres e experimentar.
Eu penso que estou educando e cuidando, porque além de cuidar da necessidade alimentar, estou ensinando como apoiar a colher no prato para pegar a comida, o movimento de levar até a boca. Além de ensinar que a alimentação nos deixa forte para correr, pular, saltar, brincar. Coisas que eles gostam de fazer. (PROFESSORA JULIA, EE, 26/10/2013).*

Valorizo o entendimento e a reflexão da professora acerca dos momentos de troca de fralda e de alimentação como possibilidades de educação, estimulação, inserção social e interação afetiva entre os adultos e crianças, porém não posso desconsiderar que nos períodos em que estive na escola, raras vezes presenciei a

professora trocar as fraldas das crianças, porque segundo ela, era tarefa das auxiliares, haja vista que:

[...] alguma coisa essas meninas têm que fazer, além de fica no tapete com as crianças. Eu pela idade que tenho, não posso mais estar erguendo as crianças para colocar no trocador. Então faço o que posso, cuido para não se machucarem, morderem e, também fico com o trabalhinho mesmo, com o que as crianças vão fazer no dia. (DC, 14/06/2012)

E durante a entrevista reitera

Ano passado eu fazia tudo, agora esse ano, eu ajudo nas trocas quando falta uma, porque eu estava me matando. As trocas são com elas, no resto eu participo. Se precisar trocar a roupa, eu troco; se tiver que colocar para dormir eu coloco; levo no banheiro; no papá eu dou para uns ela para outros. Só nas trocas que não, porque imagina eu fico turno integral com os bebês são 22 para trocar três vezes, no mínimo [...] chega final do dia eu não posso comigo mesma.(risos) (PROFESSORA JULIA, EE, 26/10/2013)

Devo considerar que a idade da professora é um precedente para o cansaço físico que por ora apresentava em função da faixa etária que trabalhava no caso o berçário, onde tudo lembra a palavra movimento. Contudo, conforme a própria política de Educação Infantil, as auxiliares como não tem formação legitimada para o exercício docente não podem exercer o papel do professor, somente auxiliá-los. Assim, embora o trocar fralda seja considerado por muitos professores, como uma prática que pormenoriza sua profissionalidade, advogo que o considero como uma dimensão da vida profissional do professor de Educação Infantil, ainda mais, quando no berçário, pois é neste momento, íntimo e sutil do professor com o bebê que o conhecimento de si e da sua constituição humana se desenvolve.

Neste caminho, Guimarães (2011) indica que é preciso tirar o cuidado da dimensão instrumental e mecânica para colocá-lo na esfera existencial da interação, do diálogo e da humanização. Assim, cuidar não é simplesmente prover a criança/bebê em suas necessidades básicas de alimentação, sono e higiene, mas é sim, relacionar-se com ela, estar atento a todas as suas manifestações gestuais e corporais e as suas falas. Cuidar é envolver-se com o outro, havendo nesta dinâmica uma esfera recíproca de um *cuidado do outro e cuidado de si*³³.

Gallo (2002) ao focar esta temática do cuidado para o campo da Educação reconhece em Foucault o cuidado do outro como sendo governo, ou seja, exercício de poder voltado ao controle e, o cuidado de si com elemento disciplinador.

³³ Ideias foucaultianas extraídas da obra de Foucault, Michel. Vigiar e Punir

Todavia, sugere que na escola, se busque uma *educação menor*³⁴, não porque se trate do trabalho com crianças pequenas, mas sim, que o trabalho do professor permita à criança a descoberta e a exploração de si mesma e do seu entorno. Diferentemente do que ocorre numa educação maior contida nas políticas e planos da educação ou nas ações governamentais que colocam a criança num patamar de fragilidade e, por conseguinte, sobre vigilância e tutela do adulto.

Ao focalizar o trabalho com os bebês, Guimarães (2011) evidencia isto, pois:

A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos, etc.), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo. Cuidar é considerado atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou “tomar conta” da criança, numa interação disciplinadora. Muitas vezes, o cuidado assume dimensão higienista, com ênfase na preservação da saúde e no estabelecimento de normas e preceitos para prevenir doenças, garantir o asseio e a limpeza. (GUIMARÃES, 2011, p. 38)

Cuidar e educar são atribuições do educador das infâncias, porém jamais podem ser consideradas justapostas, uma vez que não é possível educar, sem cuidar, ou seja, estar atento à criança, ao seu diálogo e suas experiências no reconhecimento de si, do mundo e do outro.

Corroborando nesta acepção, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI 5/2009, descrevem 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, 2009).

Assim, é preciso valorizar e auxiliar a criança no desenvolvimento de suas capacidades físicas, biológicas, cognitivas, sociais, lingüísticas e afetivas, expandindo desta maneira, o conceito de cuidado para além dos aspectos físicos e, demonstrando através do conceito de educar, que embora sejam pequenas, as crianças como partícipes de um ambiente social, apresentam maneiras singulares de pensamento e ação sobre o mundo, de modo que, nas relações que estabelece com os outros, significa, (re) significa e cria novos conhecimentos sobre ele.

³⁴ O conceito de educação menor relaciona-se com o trabalho de Deleuze e Guatarri (1977) acerca da produção de uma literatura menor.

Mesmo havendo o entendimento de um novo panorama para a prática pedagógica no berçário, socialmente ele ainda é permeado pela concepção fundamentalista e histórica de sua criação. Na fala da diretora Vera, isto fica bem evidente.

Eu recebi uma criança para o berçário em vulnerabilidade social, que depois de quatro dias de seu nascimento, já estava aqui, precisava ser alimentada e cuidada.. (DIRETORA VERA, ESE, 27/12/2012).

A assertiva da fala diretora também é partilhada pela professora do berçário em dois momentos na entrevista quando retratada sobre a importância do seu trabalho:

O berçário exige mais paciência, requer mais atenção. As crianças estão ao teu lado o dia inteiro, às vezes chorando. Exige aquele lado de mãe. Uma criança maior, ela é mais independente que uma menor, por mais que tenha mais estagiárias, mais auxiliares [...] mas o berçário requer muito mais tensão, preocupação. É o cuidar, olhar, ver se não vai se machucar. Sempre assim, parece que vai acontecer alguma coisa. Você tá sempre alerta. (PROFESSORA JULIA, EE,26/10/2013)

Aqui na escola, me cobram muito a educação, o trabalho com os bebês, mas os pais querem mesmo é ver seus filhos cuidados. Eu vejo isso quando entrego os pareceres, porque neste documento eu falo do desenvolvimento deles, da forma como eles estão agindo. Mas, o que eles querem saber é se estão comendo bem; se estão brincando direito sem mordidas; se estão pedindo para ir ao banheiro. (PROFESSORA JULIA,DC, 3/08/2012)

Embora culturalmente o cuidado se restrinja as práticas rotineiras de alimentar, dar banho e cuidar da integridade física da criança, cabe ao professor e a instituição como um todo ampliar as possibilidades de entendimento sobre este, colocando-o numa dimensão existencial que não segregue a criança em corpo e mente, mas a compreenda em sua totalidade humana. Cuidar da saúde física da criança está na origem do trabalho pedagógico desenvolvido pela Educação Infantil, por isso deve ser intencionalmente pensado e planejado. É preciso dar sentido e significado a todas as ações com as crianças, inclusive as do cuidado, de modo a não torná-las mecânicas, mas sim, uma atitude séria e curiosa diante da vida. (FREIRE, 1993).

Possibilitar um ambiente qualificado para o bebê requer o entendimento que o berçário além de ser um espaço que elimine perigos infantis, seja promotor de atividades e atitudes que tenham como foco a criança, já que é através do outro, daquele que a cuida, que terá contato com suas primeiras impressões sobre o mundo.

É trabalho do professor do berçário reconhecer o bebê com um ser inteiro, que precisa manter uma relação afetiva e de confiança, de forma a ter certeza de que será educado e cuidado sem hierarquias, pois ambas as dimensões são essenciais para viver uma infância que prime pela humanização.

CAPÍTULO IV

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos teóricos presentes na realização deste capítulo dissertam acerca dos termos conceituais de política, política pública, política social e política educacional, como forma de apropriação dos mesmos, para posteriormente, tecer relações e considerações entre as políticas para a educação e as práticas em salas de aula. Paralelamente a este trabalho, discuto sobre a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe, presentes nos trabalhos de Mainardes (2009), como subsídios para entendimentos entre o que se propõe enquanto texto de lei e o que efetivamente o professor em suas práticas educativas consegue realizar. Dando continuidade, procuro realizar uma breve historicidade da política pública para a Educação Infantil, desde a Constituição de 1988, passando pela LDB 9394/96, pelos Referenciais Curriculares Nacionais de 1998, pela Política Nacional de Educação Infantil de 2009, culminando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009. Por fim, referencio a situação da educação infantil no município de Santa Maria/RS, *lócus* deste estudo, pelas proposições políticas e pelos desdobramentos e sínteses dos diferentes instrumentos de apropriação dos dados utilizados no decorrer da pesquisa.

4.1 Tecendo considerações sobre as políticas públicas, sociais e educacionais.

A palavra política, originariamente advém do termo *politeía*, que estava relacionado à forma de organização das chamadas *polis* ou “cidades-estados” na Grécia Antiga. Nestes espaços, os cidadãos gregos exerciam uma intensa participação e colaboração na construção do ideal de homem e sociedade e, isto os potencializava para compreender o processo de direção, administração e organização pública instaurada.

Conforme o dicionário Larousse (1992), política é compreendida como o conjunto dos negócios do Estado que potencializa e conduz a forma de arranjo da

vida em sociedade, a qual deve segundo Sorntheiner (2002) “[...] regular o convívio de diferentes, e não de iguais” (ibid, p.8). Através de ações políticas o Estado, tanto na esfera federal, quanto estadual e municipal, busca atender as demandas sociais no intuito de propiciar uma convivência mais harmoniosa em relação às diferenças de condições existente na sociedade. O conjunto dessas áreas (econômicas, sociais, políticas e militares) que compreendem e por vezes, condicionam a vida em sociedade, forma as denominadas políticas públicas.

Segundo Vieira (2010), políticas públicas são “sistemas de ação, em que estão presentes vários atores sociais, não apenas o Estado, que se articulam sobre um problema público, numa sociedade e num dado momento” (ibid, p. 143). Como forma de sanar ou equilibrar este problema, o Estado como instância maior utiliza-se de políticas compensatórias ou de Governo, cujo objetivo é sanar mesmo que paliativamente, essas diferenças ocorridas no âmbito social.

As políticas de Governo são variáveis, rápidas e com efeito em curto prazo, na medida em que agem diretamente sobre uma determinada necessidade social, de forma compensatória e momentânea, fazendo com que, após sua retirada, a situação de seus grupos sociais melhore ou retorne à mesma condição. Por outro lado, as políticas de Estado ou estruturais, como o próprio nome diz, procuram resultados e mudanças na sociedade a partir de medidas efetivas e permanentes. Sendo, portanto, mais lentas e seus efeitos sentidos em longo prazo, mesmo que haja mudança de governo, esta não se modifique.

Possoli (2009), ao se referir às políticas compensatórias e estruturais, no Brasil, retoma a política pública, em especial, a política social como elemento substancial destas formas que o Estado se utiliza para organizar a vida em sociedade, sendo esmagadora predominância do caráter compensatório, que não deixa raízes na vida das pessoas (ibid, p.240), uma vez que os incrementos utilizados para responder as necessidades sociais não contemplam a estrutura do problema e sim, medidas paliativas para amenizar as desigualdades socioeconômicas vivenciadas.

Dentro do contexto das políticas que compreendem a sociedade, as políticas sociais como esfera macro, subdividem-se em áreas micro, dentre elas: a saúde, a habitação, a previdência social e a educação.

Segundo Bianchetti (2005 apud POSSOLI 2009)

Consideramos as políticas sociais como as estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social (ibid,2009,p.239)

Assim, se requer do Estado a sistematização e organização de políticas específicas para a área da educação, as denominadas políticas educacionais, que têm por objetivo reger e deliberar sobre assuntos referentes aos sistemas de ensino em seus diferentes níveis e modalidades. Ainda que as legislações educativas tenham suas fundamentações em organismos internos, os programas e atividades proclamados pelas agências neoliberais como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), a Organização das Nações Unidas (ONU), dentre outras, são suas maiores influências.

Ao olhar para as reformas educativas, ao longo da história, é possível compreender a influência de organismos internacionais nas políticas educacionais, com maior ou menor nível de intervenção. Um exemplo disso é a prioridade e importância da Educação Básica na atualidade, que fora evidenciada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia em 1990. Esta, contou com a participação de representantes de cento e cinquenta e cinco (155) governos de diferentes países, tendo como seus patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: 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) que perceberam nos altos índices de analfabetismos e evasão escolar, dos países de terceiro mundo, problemas em suas estruturas iniciais de educação.

De lá para cá, a Educação Básica vem sendo impulsionada no Brasil por diferentes esforços, investimentos e políticas. Num primeiro momento, pelo Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que afirmava o compromisso brasileiro com a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para a população nacional. Posteriormente, com a LDB 9394/96, ao consolidar e ampliar o dever público com a educação em geral e, mais recentemente a Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, que no bojo de seus discursos políticos garantem o acesso e permanência da criança na escola, como medida de qualificação para a alfabetização.

Frente a isto, as organizações internacionais revelam que o empenho em investimentos na Educação não é neutro, já que percebem a escola como um instrumento da manutenção ou da transformação da sociedade, a partir da formação recebida por parte de seus cidadãos.

[...] as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais ou curriculares são portadoras de intencionalidades, ideais, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus professores na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. De outro os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou então dialogar com elas e formular coletivamente práticas formativas e inovadoras em razão de outro tipo de sujeito a ser educado (LIBÂNIO et al., 2007, p. 31).

Dessa forma, destaco a importância de articulações entre os profissionais da educação e as proposições políticas para a área, desde a elaboração até sua compreensão, ação e implementação no cotidiano escolar, possibilitando assim, a interlocução dos contextos macro, nos quais são pensadas e organizadas as políticas educacionais, com os contextos micro, entendido como espaço da escola e da sala de aula, onde “[...] se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que a sociedade estabelece para si própria, como projeto ou modelo educativo que tenta por em ação” (AZEVEDO, 1997, p. 59).

A esse respeito, Dourado (2007) enfatiza que os gestores e professores de escola devem ser partícipes na construção das políticas educativas a fim de que não haja descompassos entre o que se estabelece como política e o que efetivamente ocorre nas práticas educativas cotidianas. A escola, enquanto elemento descentralizador das políticas, promove propostas e práticas de ensino imbuídas de concepções e sentidos próprios, podendo esses serem próximos, consonantes ou ambíguos em relação à própria política educativa.

Este processo não linear da política, em que elas são formuladas com um determinado texto e é (re) interpretado por quem a lê e por quem a executa, forma o movimento cíclico, que compõe a *abordagem do ciclo de políticas* (MAINARDES, 2007).

4.1.1 A abordagem do ciclo de políticas e suas influências no contexto da Educação no Brasil.

A trajetória dos programas e políticas para a educação, desde seus princípios norteadores no contexto macro-político até a execução no contexto micro-político da prática educativa, fundamentam-se no referencial teórico analítico da “abordagem do ciclo de políticas”, a qual foi estabelecida pelos sociólogos ingleses e pesquisadores da área de políticas educacionais, Stephen Ball e Richard Bowe, juntamente com seus colaboradores (MAINARDES, 2006).

Assim, a abordagem do ciclo baliza a complexidade que envolve a política educacional, desde seu contexto da influência, demarcada pela formulação dos discursos políticos, passando pelo contexto da produção de texto, na qual ocorre a redação e definição dos textos oficiais, até o contexto da prática, onde de fato, a política se expressa nos espaços educativos da escola e da sala de aula. Estes três contextos políticos primários ou arenas políticas como Ball e Bowe em 1992 as descreve, foram em 1994 ampliados em dois novos contextos, o dos resultados/efeitos e da estratégia política, a fim de perceber os possíveis impactos sociais gerados pela política, bem como as medidas adotadas para atenuar seus efeitos. De posse desses cinco contextos, a abordagem do ciclo de políticas não é estanque e linear, mas compreendida a partir de movimentos cíclicos e dinâmicos, articulados a uma prática social no campo das relações sociais (MAINARDES 2009).

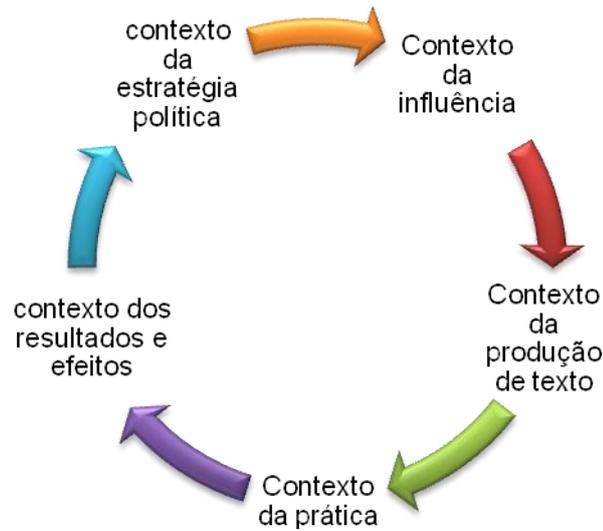


Figura 2 – Representação da abordagem do ciclo de políticas.

Consonante com as análises de Ball, Bowe e seus colaboradores, abordo cada um dos contextos que compõem a trajetória das políticas educacionais, sendo estes: (1) contexto da influência, (2) contexto da produção do texto, (3) contexto da prática, (4) contexto dos resultados/efeitos e (5) contexto da estratégia política.

O contexto da influência se refere ao marco inicial das políticas, pois é onde ocorre a formulação dos discursos políticos baseados em interesses de grupos internos e organismos externos que colocam sobre as políticas educacionais princípios de educação, ensino e aprendizagem. Neste contexto, temos no Brasil, a influência do neoliberalismo. Sob esta ótica, os sistemas educacionais deixam de ser estritamente nacionais e passam a sofrer intervenção direta de organismos internacionais³⁵, que percebem na educação um elemento fundamental para o desenvolvimento global.

O segundo contexto é da produção de texto, em que há redação dos textos legais, os quais podem demonstrar clareza ou contradição, dependendo da forma com que se apresenta a linguagem nele descrita e da maneira com que o leitor a interpreta. Ancorado pela relação espaço e tempo, Mainardes (2007) enfatiza que “[...] a política não é feita e finalizada no momento legislativo”. (ibid, p.29), mas é resultado de embates políticos entre grupos que atuam em diferentes locais.

³⁵ O detalhamento destes organismos internacionais fora apresentado no subcapítulo anterior, quando apresentei as políticas educacionais.

Deste modo, nenhuma política educativa pode se considerar finalizada ao atingir o âmbito da sociedade, uma vez que pode sofrer mudanças de acordo com as particularidades dos profissionais que as utilizam e do contexto em que irá incidir sua ação. A esse cenário em que a política é posta em ação, podendo ser recriada e (re) interpretada a partir de seus 'atores' e dos micro-contextos por eles vivenciados, que no caso dos professores, é a escola e a sala de aula, nomeia-se contexto da prática.

O quarto contexto é o dos resultados/efeitos, no qual a preocupação são os impactos, repercussões, mudanças e efeitos da política no meio social e educacional e nas práticas escolares, sendo os efeitos apresentados em primeira e segunda ordem (MAINARDES, 2007). Os de primeira ordem referem-se às modificações na composição do sistema ou na prática dele, enquanto que os de segunda aludem aos impactos ocorridos na sociedade em virtude da política estabelecida. Um exemplo disso, no cenário educacional, foi a política de nove anos do Ensino Fundamental, cujos efeitos de primeira ordem configuram-se na reforma estrutural de todos os níveis que compõe a Educação Básica e, os de segunda ordem na precocidade e equidade do acesso de crianças de seis anos ao ensino obrigatório, independente de suas condições financeiras.

O último é o contexto da estratégia política, o qual compreende o delineamento de ações sociais e políticas para atenuar os possíveis efeitos sociais que possam emergir da política investigada.

A abordagem do ciclo de políticas tem como propósito demonstrar as interfaces da política educacional desde seu contexto nacional ou local (macro contexto) com seus pressupostos teóricos e ideológicos até seu contexto da escola e da sala de aula (micro contexto) onde pode ser implementada ou não, na proposta pedagógica da escola, assim como sofrer modificações pelos professores em sua prática, por intermédio da realidade em que atua. Isso significa que a escola enquanto esfera micro, também é produtora de sentido para a política educativa e não apenas agente passivo dela.

Segundo Borborema (2008), o:

[...] ciclo de políticas trabalha com a complexidade dos contextos políticos, interligando as instâncias global e local, isto é, relacionando o que acontece no macro-contexto com o micro-contexto e vice-versa, estudando as influências mútuas e as mudanças que uma implementa no outro, com

ênfase para a potencialidade dos micro-contextos. (BORBOREMA, 2008, p. 56)

Os textos oficiais por envolverem interesses, valores e finalidades diversas para o Estado (macro contexto) são muitas vezes analisados de forma fragmentária, onde algumas partes são suprimidas, ignoradas, replicadas ou (re) interpretadas, em virtude do que cada instituição e profissional da educação (micro contexto) compreendem como fins educativos.

A política circula pela escola, envolve [...] confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. (BALL E MAINARDES, 2011, p.13)

Dessa forma, entender a lógica que guia as ações educativas dos professores é uma maneira de se entender e conhecer como a política educacional nacional e local chega até as instituições escolares e qual *interpretação das interpretações* (BALL 1999 apud MAINARDES, 2007) por elas está sendo realizada.

4.1.1.1 Um caminho que se configurou: o ciclo de políticas na Educação Infantil do Brasil

A Educação Infantil, desde a LDB 9394/96, integra os sistemas educacionais brasileiros como primeira etapa da Educação Básica, não obrigatória³⁶, laica e gratuita. Como tal, seus princípios políticos educacionais dialogam com o contexto das influências de organismos internacionais, principalmente do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial (BM), que buscam prioritariamente, atender as desigualdades econômicas e sociais dos países em desenvolvimento, através da educação, com políticas efetivas ou programas não formais de atendimento à infância.

³⁶ Conforme a Lei nº 12.796 de 4 de Abril de 2013 a frequência da criança passa a ser obrigatória a partir dos quatro anos, ou seja, à etapa pré-escolar. Tendo os Estados e Municípios até o ano de 2016 para garantir a inclusão destas crianças na escola pública.

Segundo Rosemberg (2002), as políticas voltadas para a infância nos países subdesenvolvidos, como no caso, o Brasil, seguiram tendências de subalternização, nas quais modelos não formais e de baixo custo foram sendo desenvolvidos, como medidas provisórias de educação. De acordo com autora considerando o período de 1970 a 1980 pela UNESCO e UNICEF³⁷ e em 1990 pelo Banco Mundial (BM), fundamentado prioritariamente na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, em Jomtien e no Fórum Mundial de Educação, em Dakar no ano 2000, que tinham como marco de seus documentos a equidade social e erradicação do analfabetismo.

Nessa linha, a Educação Infantil sofrera baixos investimentos porque a prioridade era o Ensino Fundamental, inclusive compreendendo-a enquanto etapa preparatória, com viés assistencialista. Em face deste contexto, Rosemberg (2002) destaca a participação do BM nas ações referentes à educação pré-escolar, de modo, a tornar-lhe preparação do ensino obrigatório e, na educação das crianças pequenas, com associação ao provimento da saúde, nutrição e educação, ou seja, em seu desenvolvimento infantil.

Considerando os últimos anos, as Políticas Nacionais de Educação Infantil (PNEI) têm retratado a preocupação com a qualidade da institucionalização da criança de zero a cinco anos, como forma de consolidar uma política para a infância tanto a nível nacional, estadual como municipal (BRASIL, 2006, p. 18). Dentre esses discursos políticos, destaca-se tanto a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 05/2009 que por ter um caráter orientador, definidor e implementador da política mais ampla, explicitam as finalidades e objetivos da Educação Infantil brasileira.

Ao buscar compreender a implementação das DCNEI nº 5/2009 no município de Santa Maria, utilizei a abordagem do *ciclo de políticas* de Stephen Ball e Richard Bowe, como instrumento metodológico, visto que de acordo com os autores, a política, desde a sua construção pelo governo até chegar às escolas, passa por três

³⁷ No Brasil, o projeto *Família Brasileira Fortalecida*, do UNICEF integrou as propostas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 2004 para a Educação Infantil. Tendo como proposta fortalecer as competências das famílias no cuidado e atenção a crianças desde o pré-natal até os seis anos, este material, composto de cinco livros, com preceitos das áreas médicas e psicológicas, foi desenvolvido para ser utilizado pelo Programa Agentes Comunitários de Saúde (PACS) e do Programa Saúde da Família (PSF), líderes comunitários da Pastoral da Criança, professores de creches e pré-escolas e principalmente pelas famílias.

contextos principais (o da influência, o da produção de textos e o da prática), explicitados no subcapítulo anterior. O contexto do efeito e das estratégias políticas, expandido e incluso no ciclo de políticas pelos autores, aqui não será explorado, em virtude de este estudo situar-se especificamente no campo das práticas pedagógicas do professor e não nas causas e efeitos da política no âmbito social.

Adotando como princípio o contexto da influência, Mainardes (2007) o define como o embrião das políticas e programas, porque é nesse momento que as recomendações de organismos internacionais e locais sobre os rumos e finalidades da educação legitimam-se em discursos políticos. No caso desse trabalho, identifiquei o contexto da influência das Diretrizes da Educação Infantil através de organizações nacionais como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), bem como da Secretária de Educação Básica (SEB/MEC) e de especialistas da área de Educação Infantil que buscavam a identidade desta etapa singular e própria para crianças de zero a cinco anos e a profissionalização de seus profissionais como elemento de qualificação do trabalho.

No entanto, não poderia deixar de sinalizar a influência do Banco Mundial nos princípios éticos, políticos e estéticos que condicionam e definem a formação da criança para a sociedade. Em todo documento há uma relação do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, biológicos e sociais com o exercício da cidadania plena, ou seja, como a forma da criança apropriar-se e intervir sobre o mundo. Da mesma forma, o princípio de democratização e universalização da escola pública do BM, entendendo somente as crianças na faixa etária de quatro a cinco anos como sujeito de direito, com prioridade de matrícula sob as crianças menores de três anos.

Ao analisar as Diretrizes da Educação Infantil, reporto-me a Mainardes (2007), explicando que:

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (MAINARDES, 2007, p. 29).

Partindo desta análise, segundo exposto nas diretrizes o trabalho pedagógico do professor junto às crianças, foco deste estudo, deve promover um ambiente de cuidado e educação, a fim de que ela possa, neste micro espaço da sala de aula, revelar seus medos, ansiedade, frustrações e aprender a lidar com eles, um espaço em que ela possa se relacionar com o mundo criando hipóteses e promover sua identidade.

[...] na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço da Educação Infantil devem possibilitar o encontro da criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009, p. 14).

Com isso, a organização das experiências cotidianas de aprendizagem ultrapassa a visão da criança como mero executor de atividades mecânicas, como agente passivo da aprendizagem. Ao contrário, a criança entendida, atualmente, como sujeito ativo que nas relações que cria apropria-se e recria o mundo, precisa da mediação do adulto para interagir com os conhecimentos e experiências historicamente elaborados e acumulados pela cultura humana, sejam através de livros de literatura infantil, expressões gráficas e plásticas, contato com a natureza, brinquedos e objetos.

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (BRASIL, 2009, p. 14).

Compreendo conforme salienta Mainardes (2007), que as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. Portanto, as respostas a estes textos são condicionadas e induzidas pelo contexto da prática, onde estão sujeitos a interpretações e recriações. (MAINARDES, 2007).

Decorrente a isto, a intenção deste estudo foi assinalar as possibilidades de interseção das Diretrizes no espaço escolar e na prática docente, de modo que os contextos do pensamento/elaboração e os da execução/implementação se intercomunicassem, mesmo que implicitamente.

Para melhor visualizar esta relação, estruturei a pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil da seguinte forma:

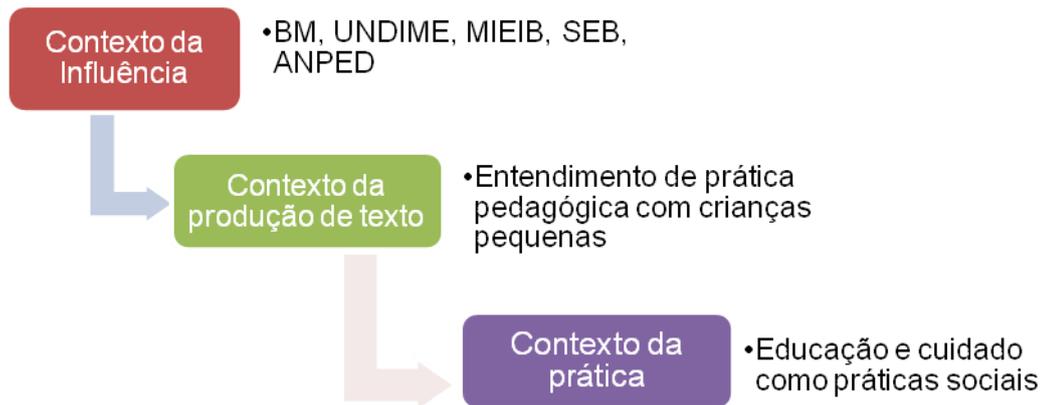


Figura 3 – Organização da pesquisa acerca DCNEI no contexto do ciclo de políticas

4.1.2 Redescobrimo a Educação Infantil: suas intenções, finalidades e políticas.

Os sistemas de ensino formam um conjunto articulado de competências e atribuições voltadas para a organização, sistematização e desenvolvimento da educação escolar brasileira, desde a Educação Básica (EB) até o Ensino Superior (ES), em suas etapas e modalidades, em instituições públicas ou privadas, conforme determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB 9394/96. Por esta lei, a Educação Básica compreende as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já a Educação Superior compreende os cursos de Graduação e Pós-Graduação.

Segundo determinação legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo sua matrícula facultativa tanto nas creches para crianças menores de três anos, quanto na pré-escola para crianças maiores de quatro anos³⁸. Ao contrário, o Ensino Fundamental é obrigatório para crianças de seis anos e consonante com a Lei 11.114 de 16 de maio de 2005 tem duração de nove anos. O Ensino Médio com duração de três anos, não é obrigatório³⁹ e pode ser realizado concomitantemente a cursos profissionalizantes ou técnicos.

³⁸ Conforme Emenda Constitucional 59 os municípios têm até o ano de 2016 para ampliar sua rede de escola infantil, uma vez que a partir do referido ano, haverá a obrigatoriedade do pré-escolar.

³⁹ A obrigatoriedade do ensino médio está prevista na emenda constitucional 59 de novembro de 2009, tendo os estados até o ano de 2016 para se adequar e ampliar suas redes escolares.

A ideia de Educação Básica como esfera macro de três subunidades educativas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) veio substituir a antiga concepção e nomenclatura de ensino de 1º e 2º grau cunhada pela Lei 5692/71, na qual não se provinha uma educação contínua e sequencial para todos os momentos da vida do ser humano, uma vez que cada etapa do ensino era compreendida como única e particular, não havendo inter-relações entre ambas, o que propiciava uma fragmentação na concepção de educação e de ensino.

Diferentemente deste modo de pensar a educação, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (2010) no seu art. 1º estabelecem que:

O conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento e preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambientes educativos, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir à democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010)

Por esta acepção, a Educação Básica além de prover a articulação das diferentes etapas do ensino, promove também a ampliação das capacidades individuais, através de uma ordenação sistemática que tem como núcleo importante o desenvolvimento global dos seres humanos, desde bebês ou criança pequena até a adolescência, por intermédio, de uma educação pública, laica e gratuita.

O histórico acerca da compreensão do espaço e do atendimento à criança pequena no Brasil é marcado pela influência do caráter assistencialista e educativo. As creches, como instituições infantis para famílias com menor poder aquisitivo, tinham a função de guarda e proteção das crianças, ao lhe assegurarem os cuidados básicos com a saúde, enquanto as mães estavam trabalhando. Já as pré-escolas, inspiradas nos jardins de infância de orientação Froebeliana⁴⁰, eram consideradas espaços preparatórios de ensino e aprendizagem para as crianças de famílias abastadas economicamente.

Tomando como princípio a Declaração dos Direitos da Criança de Genebra, em 1924, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, posteriormente,

⁴⁰ Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas, tendo por isso, criado os jardins de infância.

Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, pelas Nações Unidas, em 1959, as crianças são mundialmente reconhecidas como cidadãs portadoras de direitos, tendo o Estado, a família e a sociedade o compromisso da garantia e efetivação dos direitos das crianças a viver a plenitude de sua infância.

Decorrente a isto, o Estado brasileiro, gradativamente e sobre pressão de movimentos sociais, assume a tutela das crianças a partir da formulação e implementação de programas e recursos para o desenvolvimento infantil. Após a década de 80, as crianças pequenas integram por definitivo, as políticas educacionais brasileiras, mesmo ela não sendo obrigatória. Assim, o direito à educação em creches e pré-escolas se torna prerrogativa da Educação brasileira.

A Constituição Federal de 1988 determinou como dever da família e do Estado assegurar à criança o direito à educação e, em seu Artigo 208 Inciso IV assegura o atendimento de crianças até cinco⁴¹ anos em creches e pré-escolas. Posteriormente, este direito é reiterado tanto na Carta Magna quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n. 8.069/90 de 13 de julho de 1990, no Artigo 53 que considera que tanto a criança, quanto o adolescente, tem o direito à educação, com vistas ao desenvolvimento pessoal pleno. Além disso, no Artigo 54 Inciso IV assegura à criança de zero a cinco anos de idade o direito de atendimento em creches e pré-escolas.

Com vista a uma qualificação do atendimento institucional dos ambientes educativos para as crianças pequenas, a Política Nacional de Educação Infantil, elaborada e difundida, em 1993, pelo MEC através da Secretária de Ensino Fundamental e da Coordenação Geral de Educação Infantil-COEDI, enfatizava a importância da habilitação específica ao exercício docente com crianças pequenas, haja vista o alto índice de profissionais sem habilitação ou formação insuficiente ao exercício docente. Rosenberg (1994) descreve que nos anos 80, a educação nas creches brasileiras era exercida por mulheres que nem, ao menos, terminaram a escolaridade de 1º grau e, em decorrência seu trabalho ficava restrito a “[...] limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de queda e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças” (CAMPOS apud BRASIL, 1994, p. 32). Por outro lado, as pré-escolas, instituídas como espaço de aprendizagem, com atividades de lápis e papel, que preparavam as crianças para a rotina escolar, tinham professores

⁴¹ Alteração da Constituição Federal e do ECA em virtude da Lei 11114/05 que estabelece a educação de seis anos no Ensino Fundamental.

formados no curso de Magistério de 2º grau. Antagonismos a parte, a concepção do trabalho do professor em diferentes espaços, fomentava ainda mais as desigualdades sociais, pois gerava diferenças salariais, de condições de trabalho, de progressão e de prestígio da profissão.

Além disso, a creche como espaço de “assistência” não pertenceria à educação e sim, aos organismos da assistência social, ao passo que a pré-escola, como espaço “pedagógico” seria, mesmo que, de modo ínfimo, dos órgãos educacionais. Para destituir a imagem dual dos sistemas educativos para as crianças menores, cria-se um movimento baseado na expressão inglesa, *educare*⁴² que unifica as palavras educar e cuidar. Nesta compreensão, tanto a creche quanto a pré-escola são por excelência espaços de educação e cuidado, sendo necessária a integralidade destas funções nas práticas de seus profissionais.

Exemplificando sua proposta de recursos humanos para a educação das crianças pequenas, a Política Nacional de Educação Infantil de 1993, apoia-se em alguns pressupostos:

a educação infantil é a primeira etapa da educação básica destina-se às crianças de zero a seis anos e é oferecida em creches e pré-escolas, e (2), em razão das particularidades desta etapa de desenvolvimento, a educação infantil deve cumprir duas funções complementares indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família. Assim, o adulto que atua, seja na creche seja na pré-escola, dever ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação condizentes com o papel que exerce. (BARRETO apud BRASIL, 1994, p. 12).

Contudo, somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96, as creches e pré-escolas passam ambas, a integrar a primeira etapa da Educação Básica, nomeada de Educação Infantil, que segundo Seção II do Título V, Artigo 29 objetiva “[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade”. (BRASIL, 1996).

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é oferecida em espaços institucionais não domésticos, em estabelecimentos públicos e privados, com intuito de educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos, no período diurno, parcial/integral sob supervisão do sistema de ensino.

⁴² Expressão cunhada pela psicóloga norte-americana, Bettye Caldwell.

Pela própria sistematização da Educação Infantil, proposta na LDB 9394/96, as creches passam a atender as crianças de zero até três anos e, as pré-escolas para crianças de quatro a cinco⁴³ anos de idade, não havendo hierarquização dos profissionais e do trabalho por eles realizado, em virtude da faixa etária atendida, tampouco diferenças de atendimento conforme nomenclatura da instituição (creches, escolas, pré-escolas, centros de recreação) e tempo de atendimento institucional (parcial ou integral) (CERISARA, 2002).

Desde a promulgação da LDB 9394/96 o governo, por intermédio do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) vem elaborando documentos, diretrizes, parâmetros, normativas, políticas e legislações específicas para a Educação Infantil. Sendo estes: “Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (BRASIL, 1998); “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2005); “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006); “Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil” (2006), “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” (BRASIL, 2009), “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Além das Leis Orgânicas Municipais.

Todas essas legislações e políticas educacionais para a infância referenciam os rumos da educação no Brasil, sendo por isso, consideradas políticas amplas, que promovem resultados e efeitos nos processos de organização e estruturação das instituições escolares. Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) de 1998, segundo seu documento introdutório, formaram um conjunto não obrigatório de referências e orientações para a ação pedagógica de profissionais da Educação infantil, com o intuito de desenvolver integralmente as crianças de zero a cinco anos, tendo como princípios norteadores a criança, o educar, o cuidar e o brincar. De modo a subsidiar as atividades docentes, este documento achava-se dividido em três volumes: Introdução (Volume 1) e os eixos Formação Pessoal e Social (Volume 2) e Conhecimento de Mundo (Volume 3).

Embora os RCNEI (1998), tenham sido considerados um avanço ao se propor um documento específico para a Educação Infantil ao reconhecer a criança sujeito social e histórico partícipe de organização familiar, social e cultural (BRASIL, 1998),

⁴³ Alteração da LDB 9394/96 em consonância com Lei 11.114 de 16 de maio de 2005, que incluiu as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

ele foi alvo de inúmeros debates acadêmicos com respeito a sua produção, conteúdo e forma de implantação, pois eles foram “impostos” aos professores como guias práticos ou manuais da atividade docente” para cada faixa etária da Educação Infantil.

Também se considera que os RCNEI (1998), ao sistematizarem o universo da Educação Infantil em eixos, conteúdos e objetivos, descaracterizaram a própria função de educador infantil que vê na criança um sujeito de potencialidades, que ao brincar faz descobertas e interage com e no mundo. Considerar o universo da Educação Infantil a partir de orientações didáticas como foi a proposta dos RCNEI impede a “livre expressão e acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças”(CERISARA, 2002, p.337), tão importantes para o convívio e relações sociais entre as próprias crianças quanto em relação ao adulto e ao seu mundo.

A visibilidade da Educação Infantil enquanto segmento da educação para a criança pequena desde seu nascimento, advém da Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos (PNEI) publicada em 2006 que coloca como diretriz o caráter eminentemente educativo nas ações de cuidado com as crianças pequenas, complementar a ação da família. Para isto, a PNEI (2006) estabelece a necessidade de profissionais habilitados e qualificados, tendo o compromisso dos entes federados na formação em nível médio e superior destes professores.

Ampliar o direito à educação desde tenra idade representa uma conquista imensurável tanto em relação às políticas educativas que estabelecem o direito da criança a frequentar creches e pré-escolas, quanto a ela mesma, já que passa a usufruir e desfrutar de um espaço e ambientes próprios ao convívio com seus pares e, não mais sobre tutela do adulto.

Ao procurar delinear o espaço que as instituições de Educação Infantil devem propiciar às crianças pequenas, o governo em 2006 lançou os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (PBIEI) cujo objetivo é orientar a construção e organização de espaços físicos e ambientes adequados às crianças de zero a cinco anos de idade considerando, no entanto, as diversidades regionais e locais. Contudo, espaço não se limita apenas à estrutura física da escola, com sua cozinha, salas de aula, pracinhas e banheiros, mas também ao arranjo organizacional da instituição escolar, que a partir de todos os seus

profissionais, desde a merendeira, zeladora, servente, psicólogas, docentes, auxiliares e gestores inferem contribuições sobre o espaço e o tempo da escola.

Consonante com o Plano Nacional de Educação⁴⁴ (PNE), lei nº 10172 de Janeiro de 2001, sobre o estabelecimento de parâmetros de qualidade nos serviços de educação infantil, também em 2006 publica-se o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) volumes I e II cujo objetivo é estabelecer padrões de referências para a organização e funcionamento dos estabelecimentos de Educação Infantil mantidos por órgãos públicos. O termo qualidade é entendido, como socialmente construído, baseado no direito e respeito às diversidades dependendo do contexto, através de suas demandas, necessidades, possibilidades e conhecimentos. (BRASIL, 2006).

Dessa forma, promover a qualidade na Educação infantil é romper com práticas espontaneístas e higienistas, onde o descaso com a educação ou apenas os cuidados físicos são suficientes à criança pequena. Com isto, não estou dizendo que o cuidado não é importante, ao contrário, ele está na gênese do trabalho desenvolvido na etapa da Educação Infantil, no entanto, é preciso “requalificar o cuidado” (GUIMARÃES, 2011) tornando-o elemento da prática educativa no contato de si e do outro. É preciso desmistificar a lógica de quanto menor a criança menor o padrão da qualidade de seu ensino e, menor o prestígio e a formação de seu profissional. Um professor não se faz e nunca se fará apenas pelo jeito ou gosto por crianças, mas a luz de conhecimentos sólidos, refletidos e problematizados no tempo e espaço da escola (SCHÖN, 2000). É importante assegurar ações e práticas educativas com objetivos claros e definidos, que busquem para além do desenvolvimento integral da criança, o ensino igualitário, procurando superar as desigualdades ao acesso de conhecimentos historicamente construídos, independentemente da origem socioeconômica e cultural das famílias atendidas na instituição de educação infantil.

Pensando a questão do trabalho educativo com as crianças pequenas, o Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº20/09 e Resolução

⁴⁴ O Plano Nacional de Educação constitui-se como uma base normativa da Educação brasileira, que objetiva definir diretrizes e metas a serem alcançadas em cada um dos níveis de ensino, em cada uma das modalidades, assim como às questões de formação de professores e do financiamento da educação. Tais metas referem-se a atendimentos, infraestrutura, qualidade de ensino, qualificação profissional e participação da comunidade.

CNE/CEB nº05/09) redefiniu⁴⁵ as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, que se constituem como princípios orientadores obrigatórios para as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, as quais segundo seu artigo 8º devem:

[...] promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Há uma preocupação por parte das DCNEI nº 05/09 em assegurar nas propostas e práticas pedagógicas das instituições de educação infantil, o caráter eminentemente indissociável de cuidado e educação das crianças pequenas, bem como enfatizar a brincadeira como elemento importante para o desenvolvimento infantil.

Nesta acepção, em seu artigo 4º as diretrizes explanam que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

As crianças como sujeito histórico de direitos que é produto e produtor de cultura, por intermédio de suas interações, relações e práticas que vivencia com o mundo e com os outros, é um ser capaz de não apenas se apropriar, mas também formular sentidos e interagir com o mundo que a cerca, passa a ser vista como protagonista, pois se apropria e constrói diferentes saberes e conhecimentos. Mesmo, as crianças pequenas são capazes de interagir e inferir marcas nas relações que estabelecem com o mundo, seja através de suas brincadeiras, nos choros, nos balbucios, nas birras, nos gestos, no olhar, no reconhecimento de vozes, na apreensão de objetos, na dança, na música e nos movimentos. Cabe ao professor, um olhar minucioso e atento às diferentes formas de manifestação das crianças, para desvelar e considerar em seu planejamento o que a criança deseja e precisa aprender.

⁴⁵ Por estas Diretrizes a Educação Infantil, já se destina a crianças de 0 a 5 anos de idade conforme Lei 11.114 de 16 de maio de 2005, que incluiu as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Como forma de buscar esta garantia de qualidade nas propostas e ações, bem como, uma forma das escolas infantis se “avaliarem” em relação a seus serviços, em 2009 o MEC lança os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, os quais permitem aos conselhos municipais e às instituições de educação infantil, através de sua gestão democrática (professores, coordenadores, diretores, funcionários, pais, alunos e membros da comunidade), fazerem um diagnóstico da situação escolar local.

Assim, embora os municípios e as próprias escolas tenham adquirido autonomia a partir do processo de descentralização da educação brasileira, eles não devem ser antagônicos ao que se estabelece na política pública nacional da educação, mas sim, de posse desta, elaborar e organizar suas próprias estratégias e legislações locais.

A respeito das ambigüidades entre o que se institui na propositura nacional e municipal e o que se constitui nas práticas educativas, Campos (2008) advoga que:

O divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade” (ibid, p. 27).

Cortesão; Magalhães; Stoer (2001) ao discutirem a trajetória das políticas educacionais, rememoram os conceitos anglo-saxônicos da palavra *politics* como uma política ampla, orientada para a mudança social e de *policies* como a política fundamentada a partir da primeira tendo como objetivo sua concretização e legitimação na prática. Segundo referidos autores, a análise das políticas orienta-se por três níveis: (1) os autores e decisores das políticas amplas, formado geralmente, “[...] pela comunidade acadêmica, partidos políticos, empresários, sindicatos, associações profissionais, etc” (ibid, p. 47); (2) as políticas concretas elaboradas para orientar e direcionar a educação pelo viés da política ampla, sendo produzida pelos autores e decisores e; (3) os professores, pais e burocratas, que farão jus à implementação e interpretação das políticas na realidade vivida.

O distanciamento da formulação até a implementação das políticas educativas, demonstra as interfaces por que ela passa, desde seus pressupostos teóricos e ideológicos até sua realização prática, a qual pode sofrer (re) interpretações de acordo com a realidade em que se atua e isto, conseqüentemente, também gera reflexões sobre o próprio texto da lei.

4.2 A política de Educação Infantil no município de Santa Maria/RS.

A descentralização da educação e sua municipalização fez com que o poder municipal adquirisse maior autonomia na formulação e organização de seu Sistema Municipal de Ensino (SME), “[...] podendo definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptem as suas peculiaridades” (LIBÂNEO et al., 2007, p. 247) e que atendam as demandas locais.

Segundo a LDB 9394/96, as responsabilidades municipais com relação ao ensino, estão estabelecidas no art.11, incisos I, II, III, IV, V e VI e compreendem respectivamente:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV- autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino; VI- assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (BRASIL, 1996).

Para auxiliar os sistemas municipais a se organizar e gerenciar suas instituições de ensino, os municípios podem criar o Conselho Municipal de Educação (CME), o qual estabelece deliberações, normativas, consultivas e acompanha desde o processo de elaboração até a execução das políticas de ensino municipal. Todavia, estas políticas e legislações locais não podem se contrapor à política nacional de educação, como expresso no inciso I do art.11 da LDB 9394/96.

O princípio da descentralização, municipalização, universalização e participação da comunidade na gestão da escola permitiu uma maior participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar (alunos, funcionários, pais) nas políticas educacionais, em especial no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, que definem os fins e objetivos da educação para cada instituição. Friso o termo participação, pois corroboro com Luce e Medeiros (2006) quando ressaltam que não basta fazer parte, o que pode ser exercido de forma passiva, mas avançar na apropriação das informações, de modo a atingir a plena atuação nas deliberações, desde as mais ínfimas até as complexas.

No município de Santa Maria, conforme Lei Municipal 4123/97, a Secretaria Municipal de Educação é composta por: Secretaria de Município de Educação⁴⁶; Conselho Municipal de Educação; Escolas Municipais do Ensino Fundamental; Instituições de Educação Infantil pública e privada e Escolas Profissionalizantes da rede municipal. Em seu quadro profissional docente, há 1.558⁴⁷ professores, para atender 19.338⁴⁸ alunos, matriculados nas etapas de ensino da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, em diferentes zonas e bairros da cidade.

Atualmente, a rede municipal de ensino de Santa Maria, conta com 80 escolas, sendo que destas, 54 são de Ensino Fundamental, 24 de Educação Infantil e 02 de Ensino Profissionalizante. Das escolas de Ensino Fundamental, 45 são localizadas na zona urbana e 09 na zona rural. Na Educação Infantil, das 24 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 01 é de zona rural, 23 de zona urbana e, destas 04 são conveniadas e por isso, intituladas de Escolas de Educação Infantil (EEI), as demais são municipais.

A Educação Infantil em Santa Maria acolhe crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade em turmas de berçário, maternais e pré-escolas, com jornada diária de quatro horas para tempo parcial, e de no mínimo sete e no máximo dez horas diárias⁴⁹ para o turno integral, havendo flexibilidade no horário de entrada e saída das crianças, conforme as necessidades familiares. Segundo as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica (DCMEB), o objetivo da educação infantil é “promover a educação integral e integrada da criança, compreendendo-a como um ser singular e multifacetado, complexo, inter-relacionado e inserido no contexto de suas vivências”. (DCMEB, 2011, p. 123)

Isso posto, corrobora com que se estabelece na LDB 9394/96 em seu art. 29, onde se atribuiu à Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica, o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos

⁴⁶ Atualmente, o secretário da Educação é o Prof. João Luiz de Oliveira Roth, sendo a secretária adjunta a Prof^a Silvana Costabeber Guerino.

⁴⁷ Dados retirados do site da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS relativos ao ano de 2013.

⁴⁸ Dados retirados do site da Secretária Municipal de Educação de Santa Maria/RS relativos ao ano de 2013.

⁴⁹ Conforme resolução nº 5/2009 do CNE/CEB e consonante com as Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de 2011.

físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade (BRASIL, 1996).

Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de 2011, a organização das turmas em escolas de educação infantil far-se-á respeitando a seguinte determinação legal dos Parâmetros de Qualidade e das próprias Diretrizes Municipais.

Etapas	Faixa etária	Nº de crianças por professor
Berçário I	(0 a 1 ano)	6 a 8 crianças
Berçário II	(1 a 2 anos)	6 a 8 crianças
Maternal I	(2 a 3 anos)	12 crianças
Maternal II	(3 a 4 anos)	12 a 15 crianças
Pré-escola A	(4 a 5 anos)	20 crianças
Pré-escola B	(5 a 6 anos)	20 crianças

Quadro 5 – Organização da Educação Infantil do Município de Santa Maria vinculada à idade e ao número de crianças por turma

Porém, no contexto das escolas essa realidade é bem contraditória, devido à grande procura por vagas. Com isto, novamente, a Educação Infantil ao invés de ser um espaço de direito da criança, passa a ser um direito da mãe trabalhadora, haja vista que a demanda de alunos é maior que a propensão de vagas por turmas.

Conforme a diretora Vera:

A creche é uma referência aqui na comunidade, então a procura é grande e para atender todo mundo optamos por fazer turmas em dois turnos. Somente os berçários são integrais.

No início, quando a escola foi criada, era Centro de Atendimento Integral a Criança, então da Educação Infantil até os Anos Iniciais da 4ª série, seria integral, mas a demanda era muita. Hoje eu consegui ainda para 2013 deixar uma turma de Maternal 2 integral, mas não é fácil.(DIRETORA VERA, EE, 27/12/2012)

Adiante, a diretora revela que sendo a mãe a que “assegura” a vaga da criança na creche em seu horário de trabalho, a escola embora tenha o turno integral para

algumas turmas, busca o reconhecimento da comunidade sobre a necessidade de vaga para todos.

A comunidade percebe o trabalho e esforço da gente nas vagas. Eles sabem que nos comprometemos com as crianças, com sua educação e cuidado. Então sempre pedimos a eles que nos auxiliem, que a mãe que chega do trabalho às 14h venha buscar seu filho para ficar com ele em casa, porque a comunidade necessita desta vaga. Não tem necessidade dele ficar das 8h até as 5h com a mãe em casa. E, até agora, não tivemos problemas quanto a isso. Aqui, a comunidade é unida, se ajuda muito! (DIRETORA VERA, EE, 27/12/2012).

Pelo relato da diretora fica evidente que as escolas, buscando a garantia de atendimento a todos exercem, através de sua própria autonomia, a construção de novas soluções aos problemas de infraestrutura e espaço municipal. Reconhecendo esta problemática, o município de Santa Maria, tendo uma população de 262.368⁵⁰ habitantes, sendo destes, 15.209 com idade de zero a quatro anos se articulou com o Programa ProInfância⁵¹, o qual faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, como forma de investir nos sistemas de Educação Infantil.

Segundo estabelecido no art 1º da Resolução/CD/FNDE Nº006 de 2007:

Os recursos financeiros do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil-PROINFÂNCIA serão destinados à cobertura de despesa de investimentos em construção, reforma equipamentos e mobiliários para creches e escolas públicas das redes municipais e do Distrito Federal (BRASIL, 2007).

Conforme dados publicados⁵² pela SMEd de Santa Maria, há uma projeção de construção de 12 creches municipais, sendo que destas, 4 aguardam pela liberação e aprovação de recursos do governo federal, 4 estão fase de licitação e 2 estão em obras, uma em fase de conclusão e outra em início. Todas as unidades contempladas pelo programa do governo federal- ProInfância, estão localizadas em zonas e bairros⁵³ antes, não contempladas por escolas de Educação Infantil ou que tinham espaços escolares insuficientes e pouco apropriados para atender às

⁵⁰ Dados retirados do Censo do IBEGE de 2010.

⁵¹ O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007 e tem por objetivo a reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil (ProInfância)

⁵² Dados extraídos do jornal Diário de Santa Maria de 24 de julho de 2012.

⁵³ Conforme a Secretária Municipal de Educação, estas unidades do Proinfância estão sendo construídas no Loteamento Cipriano da Rocha, Vila Brenner e Vila Oliveira.

crianças e prover-lhes uma educação de qualidade.⁵⁴As creches construídas no município atendem a um projeto padrão do governo federal desenvolvido para cidades de médio porte, com capacidade para atender 240 crianças cada, terão 1,2 mil metros quadrados, contando com salas de aula, de leitura, biblioteca, fraldário, sala de informática, banheiros, área de recreio coberta, refeitório, secretaria e sala de professores.

A iniciativa municipal em buscar incentivos federais para ampliação de sua rede escolar de educação infantil tenciona o reconhecimento, o compromisso e a fragilidade de Santa Maria com a educação das crianças desde tenra idade. Reconhecimento e compromisso, pois é prioridade do município, segundo a própria LDB 9394/96 prover este atendimento, bem como estar consonante com a política de avaliação nacional, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que prioriza o sistema nacional de avaliação e tem sua centralidade nos Indicadores da Educação Básica, o IDEB, que demonstra os indicadores numéricos da qualidade da educação nas redes municipais e estaduais, em relação à “eficácia” e “eficiência” na proposição de “habilidades e competências” dos alunos.

A fragilidade está indicada pela falta de escolas infantis em relação à demanda municipal, que acaba selecionando os alunos em função de prioridades familiares, tornando a Educação Infantil não um direito da criança desde o nascimento, como proposta na LDB 9394/96, mas um direito da família como nas legislações anteriores (LDB 4024/61 e 5692/71).

⁵⁴ Quadro organizado a partir dos dados obtidos junto à secretaria municipal de Educação do Município de Santa Maria.

CAPÍTULO V

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU ENCONTRO COM A PRÁTICA

Neste capítulo, pretendo ponderar e interpretar os dados obtidos junto à escola infantil e, num processo reflexivo, perante os diálogos com os sujeitos envolvidos na pesquisa, buscar compreender como houve ou está havendo a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nº 5/2009, considerando a abordagem do ciclo de políticas como balizador deste processo.

Devo, no entanto ressaltar que, ao buscar compreender as intenções e ações governamentais expressas na política educacional, senti por parte da professora Julia, certo desconforto, ficando alguns minutos em silêncio. Passado este momento inicial, realizou com tranquilidade a entrevista. O mesmo, porém, não foi verificada com a diretora Vera, devido ao seu trabalho ser permanentemente atrelado aos contextos de decisões políticas. Muito embora particularmente, partilho da concepção Freireana de que educar é um ato político, pois é permeado de significados de sociedade e de homem a ser formado.

5.1 A política chega à escola de Educação Infantil?

Constituídas como espaço para potencializar o desenvolvimento das crianças pequenas, atendendo aos princípios de educar e cuidar, a escola de Educação Infantil, partilha juntamente com as famílias a responsabilidade com a educação das crianças menores de cinco anos. Porém, difere na intencionalidade de suas ações, as quais são constituídas de significados representados fundamentalmente pelas políticas que subjazem o contexto da infância.

Vieira (2007), ao retratar as políticas educacionais descreve:

[...] quando nos referimos à política educacional, estamos falando de ideias e ações. E as políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento

histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras. (Ibid, p. 55).

De forma abrangente, a política pressupõe uma ação governamental numa determinada esfera pública como no caso, a Educação. Implementada através de documentos oficiais, as políticas adentram as escolas, configuradas como algo que vêm pronto, sem a participação da escola no seu processo de construção, porque são “impostas” pelo governo federal, num movimento de cima para baixo.

Essa percepção é evidenciada nas falas da professora Julia e da diretora Vera, ao serem questionadas sobre a procedência das políticas públicas.

Eu sei que a política vem do governo; depois vai para SMED. Então ela envia para a escola, com uma reunião com os seus gestores. Só depois, a gestão da escola conta da política para nós professores [...] A gente não está informada de nada como professor. (PROFESSORA JULIA, EE 26/10/2013)

A política não vem do nada, existe sempre um interesse por trás [...] e nas escolas quando chegam, cada uma de sua maneira, precisa colocá-la em prática. (DIRETORA VERA, EE, 27/12/2012).

Ao que se percebe, falar de política, sua procedência, seus objetivos com relação à educação, não é algo que acontece com frequência no cotidiano escolar, principalmente por parte dos professores que a entendem como assunto exclusivo da gestão. Naturalizou-se uma ideia de que a política é assunto exclusivo dos gestores escolares, posto que atuem diretamente na organização e estruturação da escola. No entanto, é no meandro do micro espaço da sala de aula que a política efetivamente se materializa. Cabe ao professor à tarefa de mostrar seus entendimentos e concepções da política nacional, a da escola e porque não dizer, da fusão destas.

Compreendendo a necessidade da participação dos professores nos processos organizacionais da instituição escolar, inclusive na própria elaboração do Projeto Político, como determinado na Constituição Federal e na LDB 9394/96, a Escola Municipal de Educação Infantil traz três princípios básicos que delineiam o trabalho da Gestão Democrática:

Primeiro princípio a descentralização, pois a administração da escola, as decisões, as ações são elaboradas e executadas de forma não hierarquizada somente pela direção.

O segundo princípio, busca a participação de todos os envolvidos no cotidiano escolar, participam da gestão escolar: educadores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis e a comunidade da qual a escola parte. O último prima-se pela transparência, pois toda e qualquer decisão e ação tomada, implementada na escola são do conhecimento de todos os membros da escola. (PPP, 2012, p, 43).

Este entendimento é reiterado na fala da diretora Vera que atuante no contexto da escola há mais dezessete anos compreende a importância dos professores estarem inseridos em todas as instâncias da escola e, conhecerem as políticas de Educação Infantil como forma de entendimento e subsídio para o seu trabalho.

Nas reuniões de formação que fazemos, apresentamos as professoras os textos e legislações, porque é importante elas conhecerem e saberem o que pode ser feito com as crianças [...] de que modo, de que maneira. Elas precisam conhecer possibilidades diferentes. (DIRETORA VERA, EE, 27/12/2012)

Essa ponderação é reafirmada nas metas da formação continuada de seus professores, quando se busca o diálogo reflexivo sobre:

As Políticas Públicas para a Educação Infantil;
 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil;
 As Diretrizes Curriculares da Educação do Município de Santa Maria;
 Currículo na educação infantil;
 A linguagem e a escrita na educação infantil;
 A criança da educação infantil e o conhecimento matemático;
 A especificidade da ação pedagógica com bebês;
 Avaliação na educação infantil;
 A importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses;
 As múltiplas linguagens da criança no cotidiano da educação infantil; (PPP, 2012, p. 58).

A constatação da preocupação da escola em promover encontros de discussão sobre o todo da Educação Infantil, remete a questão do comprometimento educativo desta instituição com seus agentes educativos (professores e alunos). Da mesma forma que, implicitamente, denuncia quão efêmero são os processos de formação continuada informal do professor, já que todos os elementos elencados como objetos de estudos estão acessíveis aos professores através de livros, internets, artigos científicos, revistas...

A respeito desta autonomia formativa, a professora Julia quando questionada ao conhecimento das políticas de Educação Infantil, destaca um elemento fundamental: o eu.

A escola até mostra, fala para nós em reunião sobre as políticas, mas depois que a gente é professora, nós sabemos pouco sobre isso [...] a gente se preocupa com o que fazer com elas e, eu, particularmente não gosto disso. Já saí da direção da outra escola para não me incomodar com a burocracia. [...] meu trabalho é com as crianças! (PROFESSORA JULIA, EE26/10/2013)

Ao que parece, a professora compreende sua profissão exclusivamente pelos ditames de seu espaço de atuação, a sala de aula. De certa forma, construiu-se a ideia de que para ser professor basta saber o conteúdo da área que será ensinada, ou no caso, da Educação Infantil, gostar de criança. Porém, isso não é suficiente. Quando se trabalha com crianças pequenas, a especificidade do trabalho docente está imbricada nas características específicas do seu grupo, em seu “[...] estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e à sua vulnerabilidade”. (FORMOSINHO, 2008, p. 135) e também ao universo que a compreende no caso a escola e a Educação.

Compreendo que a professora na prática, recria e (re) significa a política, como sublinha a abordagem do ciclo de política, no contexto da *política em ação*, pois elas não são fixas e imutáveis e estão sujeitas a diferentes compreensões, reações e redefinições, por intermédio das histórias, experiências, valores e propostas do próprio professor, porém estas definem a forma de agir e pensar a educação da criança pequena.

5.2 A presença/ausência das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil na Creche

Tendo sua gênese distinta da escola obrigatória, pública, laica e gratuita para as crianças maiores de sete anos, a Educação Infantil conquistou um grande avanço no arranjo das políticas educacionais, desde a LDB 9394/96. Ao incluir a creche e pré-escolas no sistema de ensino, como princípio da Educação Básica brasileira, a Educação Infantil passa a ser integrante da agenda política educacional para a infância, subsistindo a ela conselhos, normativas, leis, decretos, regulamentações e diretrizes.

Ao implementar políticas para a infância, o governo federal instituiu concepções, entendimentos e reflexões sobre a criança, seu desenvolvimento e a

educação. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI nº 5/2009) a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil é estabelecida:

Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com a família;
Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, lingüística e religiosa (BRASIL, 2009, p.20)

Tais funções estabelecem e normatizam o caráter educativo e o compromisso com a criança, entendendo-a como sujeito ativo e potencial, capaz de reelaborar e reinventar os saberes historicamente acumulados, a partir da interação com crianças, adultos e o mundo.

Destacando a importância das diretrizes da Educação Infantil como subsídio para as práticas pedagógicas, Julia descreve que embora saiba da política atual, não tem um conhecimento aprofundado sobre esta, ficando sua prática fundamentada na experiência e nos antigos RCNEI (1998).

Eu conheço as Diretrizes [...] mas esse ano não teve na escola estudo sobre ela. Há estudo quando temos que reformular alguma coisa [...] apresentar um documento novo para a SMED. A gente não tem tempo de estudar, quando vamos para as reuniões queremos falar do pedagógico mesmo, como fazer, o que fazer? [...] Ano passado, até teve estudo sobre ela. Mas, eu faço, planejo pela minha experiência e por aquele documento do MEC, os Referenciais, onde diz direitinho as áreas do conhecimento e o que trabalhar com os bebês, porque nele se separa a idade das crianças. (PROFESSORA JULIA, EE 26/10/2013).

Compreendo que as reuniões pedagógicas constituem um espaço privilegiado no cotidiano escolar, porém, é preciso que sejam “[...] momentos de partilha de dúvidas, troca de experiências, descoberta, sistematização da própria prática, resgate do saber docente, estudo, pesquisa, avaliação do trabalho, replanejamento” (VASCONCELLOS, 2002, p. 83).

É preciso que a escola não apenas apresente a lei, mas discuta com os profissionais escolares a respeito dela. É preciso dar subsídios aos professores para

que possam não apenas conhecê-la, mas legitimá-la na prática, caso contrário, nenhuma mudança será efetivada.

Nesta acepção, retomando a fala supracitada da professora Julia, observo que embora as DCNEI nº 5/2009 cheguem à escola, como sendo uma política que demanda estudo e entendimento de seu texto, não caracterizada como um documento simplório e detalhado com listagem de objetivos, conteúdos e orientações didáticas como os RCNEI (1998), que lembravam demasiadamente a escola de Ensino Fundamental, o professor sente-se desafiado em sua aparente acomodação. É compreensível, pois toda a mudança gera insegurança, porém é preciso que o espaço da escola seja um ambiente desafiador, inovador e qualificado em suas funções.

Compreendendo que nos domínios de conhecimento para o trabalho com crianças pequenas estão o embasamento teórico das políticas educacionais, em especial as que se referem à infância e, ao contexto da Educação Infantil, questionei a professora Julia sobre a importância destas para seu trabalho.

De maneira alguma as políticas são importantes para o meu trabalho, porque a realidade de uma teoria é uma coisa [...] o que ta escrito numa folha de papel é uma coisa; mas o que tu faz é outra, nunca vai fechar. É tão bonito o que está escrito ali, direitinho, o que tu tem que fazer, como fazer, mas na prática não fecha. (PROFESSORA JULIA, EE 26/10/2013).

Esse entendimento permite visualizar que muitas vezes, a política educacional, não encontra possibilidades visíveis nas práticas escolares por resistência de seus próprios profissionais, que a condicionam a um patamar de inexistência prática. Neste sentido, Romanelli (2005) descreve que as aplicações das leis educacionais dependem de uma série de fatores, dentre estes as “[...] condições de infraestrutura existentes e [...] a adequação dos objetivos e dos conteúdos da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina” (ibid, p.179).

Entendo que as conexões da lei com as necessidades reais e com seus “atores” ativos nas escolas (professores e demais profissionais da escola) são fatores que desencadeiam mudanças e reconstruções na própria política. O Estado ao delinear políticas que alcancem o contexto da prática que por ela é (re) significado promove um movimento dinâmico de negociações e sentidos entre textos e contextos (BORBOREMA, 2008).

Nesta acepção, as instituições escolares ao reconstituírem suas práticas curriculares, planejamentos, propostas pedagógicas, processos avaliativos, objetivos de diferentes segmentos que compõem a escola, no currículo, demonstram sua “essência” educativa, que pode ser de transformação ou não. Apoiando-me nesta posição, penso que o currículo é o balizador das funções educativas em qualquer nível de ensino, em especial na Educação Infantil, fundamenta-se não naquela listagem de conteúdos didáticos, mas no entendimento do que seja a educação com bebês e crianças pequenas de modo a desenvolvê-los integralmente.

Pensando nisto que desde o preâmbulo desta pesquisa, saliento minha inquietação de perceber como as DCNEI nº 5/2009 revelam-se nas práticas pedagógicas do professor de berçário?

5.3 Revelando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil na prática pedagógica com os bebês.

Confesso que fiquei angustiada quando soube, em diálogo com a professora, que esta conhecia pouco as Diretrizes, pois meu trabalho de pesquisa buscava justamente a conexão entre a política e prática docente. Não obstante, tomei a iniciativa, de levar as Diretrizes da Educação Infantil para professora. Ademais, convidei-a em nome da UFSM, para participar dos encontros do Fórum da Regional de Educação Infantil da Região Central (FREICENTRAL), onde prioritariamente dialogamos sobre as crianças.

Sendo parte integrante do grupo do berçário II, não poderia me abster da necessidade de auxiliar a professora em seu processo formativo continuado, mesmo de modo informal e, em conversas comigo ela relata:

Talvez se você não estivesse aqui, eu nem ia pegar as DCNEI , porque eu até tenho, mas nunca parei para olhar. Eu vou guardando os documentos que ganho e pego quando preciso, para um estudo. Eu preciso saber como é pensada a educação para o país, mas não fazer o que ta nela, porque é muito distante do que vivemos. Nem tudo que se coloca no papel dá pra fazer! (DC, 22/06/2013).

Na Política Nacional de Educação Infantil (2006a) está expresso que a avaliação, a elaboração e a implementação das propostas pedagógicas devem estar

asseguradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil 5/2009 e na participação dos professores, de modo que estes possam no exercício docente atingir os propósitos educacionais para esta faixa etária. Todavia, no contexto escolar investigado, assim como em muitas escolas infantis do município de Santa Maria, os fundamentos das ações educacionais ainda estão atrelados aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seus eixos de Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Para Vera, isto se explica por que:

Embora tenhamos novas políticas para a Educação Infantil, os RCNEI ainda são os documentos que os professores conhecem efetivamente, que eles gostam de trabalhar porque está dividido nas idades das crianças e no conhecimento das áreas também em idades.

[...] Aqui ele ainda é o nosso guia de trabalho, tanto que não o retiramos do PPP. (DIRETORA VERA, EE, 27/12/2012).

Considerando a importância da política para seu trabalho, a professora Julia revela que:

[...] o que vale é que tu está ali, todo aquele tempo, todo aquele horário, se é turno integral, se é apenas 4 horas, o dia a dia, tu estás conhecendo aquela criança, está trabalhando com ela [...] tu sabes da necessidade dela, das experiências de cada um. Não é que aquilo que diz ali no papel, terá que ser trabalhado tal como. É a gente, professora que conhece a criança. (PROFESSORA JULIA, EE, 26/10/2013).

Partindo destas afirmativas da professora, fica evidente que seu desconhecimento da lei, não permite um alcance prático da mesma em suas ações diárias. Contudo, entendo que o cotidiano da escola está repleto de ações que são resultados de uma política pública. O próprio entendimento manifestado pela professora Julia da criança como sujeito único, particular, é um revelador disto, porém, muitas vezes, no cotidiano da escola, não há tempo e nem espaço para se refletir sobre tais ações.

Ter a criança como centralidade das ações educativas requer o entendimento, dela como sujeito histórico-social que na interação estabelecida entre si, com adultos, profissionais da educação e famílias, é produto e produtora de cultura, sendo, assim, agente ativo no processo de aprendizagem com e sobre o mundo DCNEI nº 5/2009.

Uma das situações marcantes durante minha estada na instituição refere-se ao brincar das crianças, em que ao acabar a atividade “de folha” (papel tamanho

ofício, oferecido como forma de registro do trabalho docente), as crianças foram ao solário e metade delas, brincavam com os brinquedos espalhados no chão e outra metade no gira-gira. De repente, um menino pega uma boneca e diz o nome de sua colega que não estava no gira-gira e a coloca no centro deste brinquedo em pé. Todas as crianças olham fixamente para a boneca que, ao movimentar o brinquedo também se movimenta. As crianças falavam o nome da “colega boneca” e, ao cair, diziam “*agoia xai*”, dando-lhe uma representação humana, condizente com a forma de brincar no gira-gira. Vendo a brincadeira, a professora perguntou: Posso brincar? Todos respondem sim, mas o mesmo menino que pegou a boneca diz: “[...] *espeia um poco...tem que paiá pa entá, si não fax dodói no baço*”. (DC, 16/08/2012)

Nesse momento, percebi a dimensão do brincar como um elemento em que a criança demonstra seu entendimento de mundo, de modo que tanto o imita quanto o recria através de sua fantasia. Demonstrando a importância do brincar nas práticas pedagógicas, as DCNEI nº05/2009 expõem que:

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que dele faz. (BRASIL, 2009, p.08)

Portanto, como parte das ações pedagógicas, é importantíssimo que na organização dos espaços/tempos da Educação Infantil estejam previstas as brincadeiras nas diferentes formas de expressão das crianças, nas mais variadas formas de linguagem. Todavia como exposto no capítulo III, é preciso que este brincar também se efetive para além do espaço da sala de atendimento.

Conforme as Diretrizes da Educação Infantil tanto quanto o brincar o currículo da Educação Infantil é sustentado pelas interações, relações e práticas educativas voltadas para experiências concretas de vida intimamente relacionados com os saberes acumulados historicamente. Em relação a isto, no dia 29/06/2012, a diretora Vera chegou à sala do berçário II e avisou a professora Julia que as sementes de girassol para ela plantar haviam chegado e, que depois esta, deveria se dirigir ao canteiro dos berçários para plantá-las. Chegando neste espaço, a professora Julia, juntamente com suas auxiliares, encontra-se com a professora Clara do Berçário e juntas começam a revolver a terra. Mais adiante, a professora Clara diz a uma de suas estagiárias: “*Me traz os bebês aqui, não sou eu que tenho quer virar a terra, são eles!*” (CLARA, DC, 29/06/2012), e em resposta Julia avisa: “*eu não vou deixar*

os meus colocarem a mão nesta terra para se sujarem. Depois tenho que dar banho; antes do almoço!” (JULIA, DC, 29/06/2012). Os bebês, é claro, não gostaram de ficar somente com pazinhas e rastilhos. Eles expressavam no olhar a vontade imensa de fazer o mesmo que as crianças do BI, no caso, sentar na terra e explorá-la. Foi lindo ver os bebezinhos sentados na terra com os pés descalços, fazendo movimentos de vaivém com as pernas para que os pés se enchessem de terra. Ou colocando a mão na terra e com movimento de preensão tentando colocá-la na boca.

O que para Julia era é sinônimo de sujeira, para Clara significava momentos intensos de aprendizagem sobre como semear uma plantinha. A intencionalidade de Clara neste momento era que as crianças fossem autoras de sua aprendizagem e que ao brincar neste espaço diferente do habitual, no caso a terra, as crianças pudessem viver momentos de alegria, o que realmente aconteceu.

Revelo que fiquei triste de ver os bebês do BII apenas olhando o adulto fazer e, mostrei-me preocupada com o entendimento de prática com bebês que a professora tinha, afinal, neste momento ela demonstrou que o importante não era o aprendizado prático e concreto pelo bebê, mas sim, o não se sujar, que implicaria no banho que deveria dar nas crianças. Compreendo que o cuidar é integrante de toda a proposta de trabalho do professor, porém me interrogo: quem a professora estava cuidando, os bebês ou ela mesma? Ao que parece, o foco desta aprendizagem estava centrado exclusivamente na imagem da professora e, não dos bebês. Diferente do que ocorrera com o berçário I.

As DCNEI nº 5/2009 ao expressarem a prática pedagógica com crianças, revelam a importância de considerar as experiências de aprendizagem da criança, devendo ser “[...] abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças.” (BRASIL, 2009, p.15)

Todas as ações no berçário, e também a organização da Educação Infantil, não podem, ou melhor, não deveriam ser consideradas somente pelas percepções que os adultos fazem das crianças, pois, muitas vezes, não consideram seus interesses, necessidades e desejos, o que conseqüentemente, limitam sua atuação como ‘atores’ no curso das atividades. Pensar numa prática pedagógica mais centrada no bebê implica no olhar mais descentralizado do mundo adulto, empenhado na descoberta da própria criança, na forma com que se apropria da

cultura de seu grupo tanto no convívio com crianças mais experientes quanto com os adultos que com ela interage.

Neste entendimento, é preciso olhar primeiramente a criança, de modo a respeitar a individualidade e a vivência dela, “[...] saber verdadeiramente quem são, saber um pouco da história de cada uma [...]” (FOREST E WEISS, 2003, p.1). É preciso saber cada vez mais sobre quem estamos falando, dando sentido aos seus desejos e necessidades, que são expressos através de múltiplas linguagens. No caso, específico da germinação do girassol, os bebês olhavam de modo diferente os colegas que estavam sobre o solo e, agachando-se ao lado deles, estendiam a mão para pegar a terra. Existia interesse na proposição da atividade, porém, a professora, atrelada/pressionada pela programação temporal que organiza toda a escola, no caso, o horário do almoço, interrompeu as iniciativas de experimentações dos bebês. Muito embora, estes não utilizassem o refeitório⁵⁵ para a prática da alimentação, e sim, sua sala de aula.

Segundo Barbosa e Richter (2009):

[...] é preciso afirmar, na especificidade da Educação Infantil, um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (ibid, p. 25).

A partir disto, as autoras inferem três segmentos dos conhecimentos e saberes oriundos aos currículos para bebês e crianças pequenas: (1) *saberes e conhecimentos das práticas corporais, culturais e sociais*, nos quais as crianças se apropriam de seus modos de ser e agir vivencial pelas interações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com o mundo; (2) *saberes e conhecimentos das linguagens*, que correspondem às diferentes formas e mecanismos que a cultura produziu ao longo da história para marcar e significar suas ações; (3) *saberes e conhecimentos das áreas disciplinares*, explicam-se pela cientificidade de seus conhecimentos.

Depreende-se disso, que o professor atuante no berçário da creche tenha o comprometimento de:

⁵⁵ Destaco que do mês de Outubro em diante, os bebês utilizaram o refeitório para suas alimentações.

[...] selecionar, refletir e organizar a vida na escola com práticas sociais que evidenciem os modos como os professores compreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e os modos como traduzem, no exercício da docência, as suas propostas pedagógicas (BARBOSA, 2010, p. 04-05).

A ida dos bebês para as escolas infantis, nos berçários, significa uma possibilidade de conviverem com diferentes pessoas, adultos e crianças e, com isso, a ampliação de seu contato com o mundo. Os bebês como sujeitos culturais chegam à creche imbuídos de significados e cabe ao professor o olhar sensível a estas marcas.

Num relato do diário de campo, descrevo um episódio que remete a esta percepção:

Ao chegar na sala com o mascote Tirso, a professora colocou-o no tapete enquanto as crianças estavam tomando o café da manhã. Finalizado o café, cada um pegou um brinquedo e foi ao tapete. Apenas um menino, não quis os brinquedos e pegou o boneco para brincar.[...] Ele olhava atentamente para o boneco e dizia: “xixi..xixi”...e começou a tirar a roupa para trocar-lhe a fralda. Passado algum tempo, deste processo de despir o boneco, o bebê volta-se para a estante da sala de aula e sai correndo para pegar uma banheira e uns potinhos. Aproxima-se novamente do boneco e diz... “bano”. Neste momento, duas meninas que estavam próximas brincando com seus brinquedos voltam-se ao colega e com ele começam a brincar. Colocam o bebê na banheira, seguram-no no colo para brincar como se estivessem lavando sua cabeça e retornam com ele para a banheira para lavar seu corpo. Ao final correm ao encontro da professora e dizem..”tuaia”. Atenta à movimentação primária das crianças, ela entende que eles queriam era uma toalha. [...] e entrega-lhes um pano. Novamente voltam-se ao boneco e finalizam seu banho, com a secagem do corpo e a colocação da roupa. (DC, 10/08/2012).

Ao mostrar-se atenta a movimentação das crianças na sala, a professora conseguiu interpretar as solicitações das crianças, num processo socialmente acolhedor e sem interferência. Ela deixou o bebê mostrar, interpretar e reconstruir o contexto que ele vive diariamente, porém ainda me interrogo: Será que o brincar do bebê, onde há a reprodução e construção da cultura, permitem o entendimento por parte dos professores, dos bebês como sujeitos ativos no mundo?

Focalizando a criança e o bebê como sujeito ativo, o Ministério da Educação, publicou recentemente o documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil-bases para a reflexão sobre orientações curriculares” (BRASIL, 2009) que traz contribuições indispensáveis para as práticas pedagógicas com crianças de zero a três anos, pautadas no respeito e participação das crianças no processo educativo. Por este documento, é preciso valorizar as práticas que as crianças realizam sobre

si e no mundo através de suas experiências cotidianas, pois o conteúdo inicial da educação das crianças pequenas apresenta uma relação direta e profunda com o contexto de vida.

São, inicialmente, os conteúdos desta faixa etária: o alimentar-se, o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar, o explorar a si mesmo e ao entorno, o separar-se o reencontrar-se, o movimentar-se, o conviver com os demais e tanto outros conteúdos. Nesta perspectiva, as práticas sociais não são ações banais, pois são ações que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. **Os conteúdos da educação infantil tem como referencia a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é ações que uma cultura propicia para inserir os novos na tradição cultural** (BRASIL, 2009a, p.81) (grifo nosso)

Considerar as práticas sociais como conteúdos é valorizar e demonstrar a importância e complexidade das atividades consideradas rotineiras no espaço da creche. É imprescindível, superar a concepção de que os momentos relativos à alimentação, à troca de fraldas ou roupas e o banho restrinjam-se apenas ao cuidado, e que a função educativa esteja intrinsecamente relacionada às atividades ditas pedagógicas e dirigidas, uma vez que: “O conhecimento por si só não é suficiente. O cuidado adequado deve ser não somente educacional, mas também sensível e compreensivo” (GOLDSCHMIED; JACKSON 2006, p. 16), por isso, é preciso que toda a relação professor/ bebê seja pautada pela comunicação, escuta e proteção da criança.

O bebê que frequenta a creche, precisa se sentir confortado e seguro, sabendo que alguém se preocupa com sua saúde física e emocional e por consequência com sua educação. Então, todas as ações no berçário são educativas, inclusive o cuidado. O bebê, por ser ainda pequeno, não é capaz de desenvolver o seu autocuidado e, cabe ao profissional da educação proporcionar situações favoráveis e exitosas para ele, a partir de desafios que inicialmente, não seja capaz de realizar sozinho, mas decorrente da interação com este e com o grupo, possa adquirir autoconfiança e independência para realizá-lo e de maneira subsequente, adquira sua autonomia.

Barbosa (2010) ao explicitar “As especificidades da ação pedagógica com os bebês”, enfatiza:

Os bebês humanos quando chegam ao mundo necessitam um longo período de atenção e cuidado para sobreviver. Um dos grandes compromissos dos adultos, que já habitam neste mundo, é o de oferecer acolhimento para estes novos integrantes da sociedade. Se, durante muitos anos, está era uma tarefa apenas da família, hoje em nossa sociedade, é

necessário que seja uma tarefa compartilhada com outras pessoas ou instituições. (ibid, p.02).

Logo, a creche embora preveja a complementariedade das ações da família se difere, pela intencionalidade e organização de seus processos educativos, envolvendo as crianças como sujeitos ativos no reconhecimento de si, dos outros e do seu meio cultural, através de suas múltiplas possibilidades de expressão e linguagem.

Acrescentando sua compreensão sobre o trabalho no berçário, a diretora Vera revela que:

Existe muito receio de trabalhar com os bebês, do que fazer com eles. É só perceber as potencialidades de cada criança. Eles fazem o mesmo projeto da escola, só da forma que conseguem. (DIRETORA VERA,EE, 27/12/2012)

Os bebês com suas especificidades e características da faixa etária exigem um redimensionamento das práticas assistencialistas e/ou escolarizadas, das quais são objetos de intervenção do adulto, para uma prática de apresentação e experiência com o mundo através suas diferentes linguagens. As práticas sociais da linguagem e da cultura permitem ao bebê interpretar, configurar e compartilhar sentidos e sensações do seu contexto, promovendo deste modo, sua imersão, de forma gradativa e plena na sociedade.

Nesta perspectiva, os bebês reivindicam ações educativas intencionais e participativas, onde ao invés de sistematizar o mundo em conteúdos, sejam capazes de interagir e aprender pelos movimentos de seus corpos e pela ação direta no contexto físico e social.

Enfim, educar no berçário é viver a vida, de maneira criativa, agradável, afetuosa, alegre ou silenciosa, “agitada” ou calma, por intermédio de sentimentos, gestos, ações e emoções não expressos pela linguagem verbal, mas por múltiplas linguagens, nas quais, como adultos, precisamos reaprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não poderia considerar este capítulo como uma conclusão, porque entendo que esse estudo não se esgota aqui, mas apresenta-se nesse momento como possibilidade reflexiva no conjunto de trabalhos desenvolvidos na área da Educação Infantil que buscam aprofundar o debate e os conhecimentos sobre a qualificação de práticas pedagógicas com bebês em contextos de vida coletiva, pautadas pela orientação legal. Conectada a esta argumentação, está minha função como pesquisadora que, no processo de análise deste estudo, obtiveram-se muitas questões que mereciam maior aprofundamento de aspectos, e que deixei de fazê-lo, ou pelas limitações do tempo destinado para desenvolvê-las, conciliando a profissão de professora com a responsabilidade de pesquisadora, ou pela tarefa a que sempre propus como pesquisadora, de não julgar as práticas pedagógicas com os bebês, mas sim dialogar acerca delas.

O somatório de vivências que tive, junto ao grupo do Berçário II, com bebês entre um ano e meio a dois anos, aliado a minha vontade de pesquisar e conhecer mais acerca da educação e das práticas pedagógicas com crianças desta faixa etária principalmente buscando compreender o papel das políticas públicas de Educação Infantil, pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fez com que eu fosse tecendo os questionamentos iniciais que apresento nesse estudo: o professor atuante de berçário tem fundamentado suas práticas pedagógicas consonante com as DCNEI nº 5/2009? De que maneira as DCNEI nº 5/2009 encontram espaço na docência de berçário? Quais as concepções que o professor de berçário apresenta sobre a prática pedagógica com bebês e a política de Educação Infantil?

A decisão de pesquisar as Diretrizes da Educação Infantil pautada na prática pedagógica com bebês e sua legitimação no cotidiano escolar incidiram desafios, principalmente, porque possibilitaram a compreensão de como a política nacional adentra os meandros escolares, através de documentos oficiais e como estes são implementados na prática, tanto nas orientações pedagógicas das escolas infantis quanto no trabalho de seus professores, uma vez que é neste contexto que “[...] a política está sujeita a interpretações e recriações, é onde ela produz efeitos e

consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na prática original” (MAINARDES, 2007, p. 30).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – Resolução nº1 de 7 de abril de 1999 fora instituída, a partir da Política Nacional de Educação Infantil de 1993, como um documento orientador da estrutura, organização e avaliação das propostas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Posteriormente, em 2006 reelaborou-se a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação Infantil e afixaram-se as novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil- Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009, a fim de discutir e aperfeiçoar as práticas cotidianas nos estabelecimentos de educação das crianças menores de seis anos. Contudo, com a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que institui o ensino fundamental de nove anos de duração, com inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009, passaram por uma reformulação na faixa etária do atendimento da Educação Infantil no Brasil.

Ao problematizar sobre as Políticas Públicas e Políticas Públicas Educacionais, percebi que elas não são frequentes no vocabulário do professor, chegando muitas vezes, a causar desconforto, pois entendem-nas como elemento exclusivo da coordenação, supervisão e direção da escola. Muito embora, as legitime em suas ações, mesmo que implicitamente, pelo fato, da escola inter-relacionar interesses e intenções da política nacional com os seus.

Entendo como Mainardes (2007) que o processo para a constituição e elaboração de políticas educacionais, sofre influências do Estado e do governo local, assim como de alianças internacionais que percebem na educação o elemento balizador das concepções de homem e sociedade. Isto posto, permitiu-me a compreensão de que as DCNEI (5/2009) como política destinada à infância, referenciam rumos e intencionalidades para a educação das crianças menores de cinco anos nos espaços coletivos de aprendizagem, mediatizada pelos conceitos de criança, infância e Educação Infantil. Estes, promulgados na redação do texto oficial redimensionam as propostas pedagógicas das escolas infantis e, de certo modo, condicionam a atuação do professor na prática, visto que é onde as políticas são implementadas.

Nesse movimento, busquei compreender o que sinalizam as novas Diretrizes da Educação Infantil como prática pedagógica com crianças/bebês e o que se efetiva na prática do dia-a-dia com eles numa escola municipal de Educação Infantil de Santa Maria. Digo sinaliza, porque não há no documento uma definição clara do que seja a prática pedagógica com bebês, mas sim uma proposta curricular, onde as interações e brincadeiras são os eixos fundamentais das práticas com crianças pequenas.

Analiso que a falta de subsídios e orientações sobre o quê e como fazer com bebês, fez com que sentimentos de dúvidas e insegurança fossem vividos pela professora no exercício da profissão, definindo ainda hoje, sua prática por intermédio dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI, 1998)⁵⁶. Do mesmo modo, como a escola através de seus documentos oficiais (PPP, Regimento Escolar e Plano de Estudo) define o currículo.

A proposta da implementação das DCNEI nº 5/2009 estava prevista no PPP (2012) da escola, mediante diálogo e reflexão dos professores e gestores sobre esta política, nos cursos formativos da escola. Visto desta forma, a política não se configura hierárquica e imposta, tampouco os professores são considerados meros executores das políticas educacionais. Existe, pois, um processo de conhecimento, apropriação, interpretação e recriação da política tanto pela organização escolar quanto pelo professor.

Ao dialogar com a professora sobre seus entendimentos de prática com bebês, sua percepção de criança e importância de seu trabalho, foi possível perceber que embora ela desconhecesse o corpo legal das DCNEI nº 5/2009, a mesma concretizava-se no trabalho realizado com as crianças, ainda que implicitamente, pois havia uma tendência de redimensioná-lo aos RCNEI (1998).

Não há como desmerecer ou mesmo, desconsiderar a historicidade e empenho dos profissionais da Educação Infantil na construção de suas propostas pedagógicas para organização das atividades cotidianas, pautadas pelas Políticas Públicas, mesmo não sendo estas as ideais, mas sim, as possibilidades reais nos contextos de ação.

⁵⁶ Em seus documentos oficiais a escola infantil reporta-se aos volumes 2 e 3 dos RCNEI ao sistematizar sua matriz curricular. Definidos respectivamente pelos eixos da formação pessoal e social (identidade e autonomia) e pelo Conhecimento de Mundo (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática).

Mediante o exposto, na instituição investigada, as DCNEI nº 5/2009 se fazem presente na prática pedagógica com os bebês através da indissociabilidade do binômio educar/cuidar, porém, sem promover encontros próximos e íntimos entre os adultos e os bebês, porque não se planeja ações em que ocorra a individualidade dos momentos de cuidado, promovendo a ausência e distanciamento do grupo de bebês (ROSSETTI-FERREIRA, 1998). Entendo que a palavra cuidado está para além dos momentos de alimentação, higiene e sono. Ele está presente, ou deveria estar, nas ações planejadas da professora, na escolha dos materiais, na escuta e resposta aos bebês, na entonação da voz e na comunicação gestual, na organização de espaços acolhedores e convidativos para o encontro dos bebês.

Bondioli e Mantovani (1998) ao defenderem que a função do professor de educação infantil é facilitar as trocas entre os indivíduos, incluem o espaço e sua organização como um dos elementos imprescindíveis para essas relações. Considerando que o entendimento de espaço, pela professora, ficou restrito à sala do berçário, saindo poucas vezes com os bebês para o todo da escola, as interações entre eles também se limitaram a esse ambiente e, entre o próprio grupo. Nas raras vezes que saíram para o banho de sol, foi possível verificar as interações dos bebês com as crianças mais velhas, que por vezes, chegavam para auxiliá-los, conversar e mostrar-lhes agrado em sua presença no espaço coletivo da escola.

Gobbato (2011) ao referir-se ao lugar dos bebês na creche, expõe uma concepção de exclusão e não-lugar do berçário, pelo entendimento de uma educação assistencialista e protetoral, que intitula o bebê como sujeito pouco ativo. Não há dúvidas de que o bebê necessita da mediação do adulto para executar muitas de suas ações que até o momento, não consegue realizar sozinho, porém isto não deve ser o ditame de uma visão reducionista de suas potencialidades.

Em momentos com pouca e às vezes nenhuma intervenção direta do adulto percebi que os bebês são capazes de diferentes ações que os levam ao aprendizado de situações cotidianas, partindo de seus próprios interesses e necessidades, que exploradas em brincadeiras, demonstravam seus entendimentos e recriações dos seus contextos.

Ao chegar na sala com um saco de balões, a professora colocou-os sobre a mesa e uma a uma, as crianças foram se aproximando para pegar e, automaticamente os colocaram na boca para assoprar. Porém pela pouca idade dos bebês, os balões não encheram e tanto as professoras, quanto eu fomos chamadas a participar. As crianças soltavam balões para ir,

corriam para pegar, estouravam com partes do corpo, jogavam uma para outra. Tudo na tentativa de descobrir o que poderiam fazer com aquele objeto. Mas sempre que estourava um, olhavam e diziam: Lixo!.na boca não! Demonstrando com isso, uma prática vivencial sua, de que objetos em contato com o chão, não devem ser levados à boca, como o caso também de seus bicos. (DC, 15/06/2012).

Baseando-se neste mesmo episódio, compreendo também que a disponibilidade da professora em questão de deixar as crianças explorarem os balões sem sua interferência, levava uma definição de criança expressa nas DCNEI nº 5/2009 como centro do planejamento, pois a intencionalidade da atividade estava pautada justamente nas interações que os bebês faziam com o objeto/balão. Acredito que esse caminho de planejar e organizar ações de ensino voltadas à criança não seja tarefa fácil, ademais a professora, pensava o planejamento a partir de “[...] atividades na folhinha, num trabalhinho em pequenos grupos na mesinha.” (PROFESSORA JULIA, EE, 26/10/2013).

Portanto, uma prática pedagógica baseada na “aplicabilidade” com os bebês e não em sua capacidade de ação como protagonistas da educação. O bebê, ao qual me refiro neste estudo, é aquele capaz de se comunicar, interagir e inter-relacionar-se com o mundo através de suas experiências cotidianas, ou seja, de suas próprias ações. Conhecer para o bebê está diretamente relacionado à sua vontade e intenção e, nesse processo as práticas sociais, em outras palavras, as situações do dia a dia são grandes aliadas, pois atravessam os contextos culturais dos próprios bebês.

Ao revelar outra forma de pensar e planejar o trabalho com bebês não desconsidero as DCNEI nº 5/2009, ao contrário, comungo com elas no entendimento de que as propostas e as práticas pedagógicas da Educação Infantil ofereçam à criança articulações entre o conhecimento sociohistórico produzido pela humanidade e aprendizagem experiencial da cultura humana. Reforço, contudo que este entendimento só será possível mediante uma teia relacional entre a proposição legal e o profissional da educação, já que é a partir dele que a política é posta em ação.

Não pretendo esgotar as possibilidades de discussão das políticas educacionais com relação à Educação Infantil e, principalmente, sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil nº 5/2009 nas escolas infantis de Santa Maria, mas sim descortinar espaços para mais estudos após a efetivação destas nos cotidianos escolares. Como sugestão de temas futuros, entendo como urgente: um estudo com os gestores municipais do setor

educativo sobre a implementação das DCNEI nº 5/2009 nas escolas municipais de Educação Infantil.

Relativo a isto, espero que esta dissertação seja uma contribuição no conhecimento de Políticas Educacionais de Educação Infantil, bem como um adendo para estudos posteriores sobre a especificidade das práticas pedagógicas com bebês, redimensionando as ações escolarizantes em experiências vivas de interações com pessoas, objetos e o mundo nas diferentes linguagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ed Rio de Janeiro: LTC, 1986.

AZEVEDO, J. M. L. **Educação como política pública**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Porto Alegre, 2010. 16f.

_____. **Por amor e por força**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____.; RICHTER, Sandra.Regina.S.Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: Qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas? **Programa Salto para o futuro: Educação de crianças em creche**. Ano XIX, nº15, out.2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, J. O. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set/out/nov/dez, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado, 1988.

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

_____. **O que é o Plano Decenal de Educação para Todos**. MEC/SEF. Brasília, 1993.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília,1996.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998, V.I,II e III.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília:MEC/SEB,2006, V.I e II.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília:MEC/SEB,2006.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. **Relatório de pesquisa**. A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira. Projeto de cooperação técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a Construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/ Secretária de Educação Básica/ UFRGS, 2009 b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13453&Itemid=93 6. Acesso em 08 nov 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº20/09 e Resolução CNE/CEB nº05/09. Brasília. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília:MEC/SEB, 2009.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**. Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a Construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/ Secretária de Educação Básica/ UFRGS,2009a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em 08 nov 2011.

BIANCHETTI, Roberto, G. Modelo Neoliberal e políticas educacionais. In POSSOLI, Gabriela Eyng. Políticas educacionais e seus agentes definidores: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional. **Revista Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**. Brasília v. 3, nº 02, p.237-247, jan/jun 2009.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**. De 0 a 3 anos. 9ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. **Política de Ciclos na perspectiva do ciclo de políticas**: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

_____. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº106, p.117-127, março, 1999.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3ªed. São Paulo: Cortez. 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: São Paulo: Cedes v. 23, n. 80, p.326-345, set 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORTESÃO, Luiza, MAGALHÃES, António, & STOER, Stephen. Mapeando decisões no campo da educação, no âmbito do processo da realização das políticas educativas. **Educação Sociedade & Culturas**, n.15, 45-58, 2001.

CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17. p. 113-134, 2002

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.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes V. 28, nº 100, p. 921-946, out 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré-Escolar e cultura**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1999.

_____. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para a criança de família operária na cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação, São Paulo, 1993.

FILHO, Altino José Martins. A creche como espaço de meditação e interação. **Revista Pátio-Educação Infantil**, Porto Alegre: Artmed. Ano V, nº13, marc/jun, 2007.

FOREST, N. A, WEISS, S. L. I. **Cuidar e educar: perspectivas para prática pedagógica na educação infantil**, 2003 Disponível em: [www.sst.sc.gov.br/arquivos/eca20/.../cuidar e educar lcpq%5B1%5D.pdf](http://www.sst.sc.gov.br/arquivos/eca20/.../cuidar_e_educar_lcpq%5B1%5D.pdf). Acesso em 17 de novembro de 2012.

FORMOSINHO, Julia Oliveira (org); LINO, Dalila, NIZA, Sérgio. **Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação**. 4ed. Porto: Porto editora. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa**. 22ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, jul/dez, 2002.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços!** Um estudo sobre a educação dos bebês nos diferentes contextos de vida coletiva 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.

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

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas.** A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMES, Allison; JENKS, Chris, PROUT, Alan. **Theorizing Childhood.** Cambridge: Polity Press, 1998.

KRAMER, Sônia. Anexo II- Políticas de educação para as crianças de 0 a 6 anos no Brasil: o desafio da construção da cidadania. In: KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 2001. p.119 – 131.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAROUSSE, Cultural. **Dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Nova Cultural, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos et al. **Educação escolar: política, estrutura e organização.** 5ªed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Graziela Escandiel de. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos.** Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão democrática na educação: concepções e vivências.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo: Cedes V.27, nº 94, p.47-69, jan/abr 2006.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos**, Itajaí, Santa Catarina V.9, nº 01, p.4-16, jan/abr 2009.

MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. In. DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Lóris. Ao contrário as cem existem. In. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista Educação**. Santa Maria, v.35, nº1, p. 53-68, jan/abr.2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Currículo na Educação Infantil: o que nos propõe as novas diretrizes nacionais?** Brasil/MEC/CNE/CEB/COEDI. Ago.2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Imagens da Infância no Brasil:** crianças e infantes no Rio de Janeiro Imperial. São Carlos: (Dissertação) Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 1992.

POSSOLI, Gabriela Eyng. Políticas educacionais e seus agentes definidores: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional. **Revista Educação Profissional: Ciência e Tecnologia.** Brasília v. 3, nº 02, p.237-247, jan/jun 2009.

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

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

ROCHA, Eloísa Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 23ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ROSEMBERG Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa,** nº15, p. 25-63, março 2002.

_____. Formação do Profissional de Educação Infantil Através de Cursos Supletivos. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília, 1994.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde, et al. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicologia:** reflexões e crítica, Porto Alegre, v.16, n. 2, p. 293-301, 2003.

_____. **Os fazeres na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 1998.

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

SANTA MARIA (RS), Secretária de Município de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria- RS**. Santa Maria, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectivas**, Florianópolis, v 23, n 01, p.17-40, jan/jul. 2005.

_____. CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: Asa Editores S.A 2004.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Ana Paula Soares da; PANTONI, Rosa Virgínia. Apresentação da série Educação de crianças em creches. **Programa Salto para o futuro: Educação de crianças em creche**. Ano XIX, nº15, out.2009.

SIMIANO, Luciane. **Meu quintal é maior que o mundo: Da configuração o 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.

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

SORNTHEINER, Kurt .Prefácio. In: ARENDT, Hannah. **O que é política?** Trad. Reinaldo Guarany. 3ªed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº16, p.20-45, jul/dez 2006.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **As práticas pedagógicas em Educação Infantil: do assistencialismo à emancipação como construção da cidadania**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 1998.

_____. **Pedagogia e Infância na perspectiva intercultural:** implicações para a formação de professores. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

_____. Infância e Educação Infantil: contribuições da pedagogia intercultural para a formação de professores da infância. **Revista Amazônica**. Manaus: Amazonas. Ano 14 – nº 1- Jan/jun. 2009. ISSN 1517-3127.

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

_____. 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.

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

VARELA, J. ALVAREZ-URÍA, F. Arqueologia de la escuela. In TOMAZZETTI, Infância e Educação Infantil: contribuições da pedagogia intercultural para a formação de professores da infância. **Revista Amazônica**. Manaus: Amazonas. Ano 14 – nº 1- Jan/jun. 2009. ISSN 1517-3127.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VIEIRA, Livia Fraga. Políticas de Educação Infantil no Brasil no século XX. In SOUZA, Gisele de. **Educar na Infância**. São Paulo: Contexto, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, nº1, jan/abr., Porto Alegre, 2007, p 53-69.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista estruturada para Professora



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

Dados de Identificação:

Entrevistado (a):

Instituição:

1. OS BEBÊS E A CRECHE

- Qual sua formação inicial e continuada formal e não-formal?
- Que saberes você considera importante para atuar com os bebês ?
- Como é a rotina dos bebês na creche?
- No berçário as atribuições do professor compreendem o educar e o cuidar. De que forma é possível relacioná-los?
- Para você o que difere a atuação no berçário em relação aos demais níveis da creche?

2. DCNEI 5/2009 E SEU ENCONTRO COM A PRÁTICA

- O que você entende por políticas públicas? Qual a sua procedência? Quais os seus objetivos no que se refere à educação?
- Você sabe quais são as influências externas e nacionais que interferem nas políticas públicas para a Educação no Brasil?
- Você tem conhecimento sobre quem são os responsáveis pela elaboração dos documentos legais que orientam as políticas públicas no Brasil? Como elas chegam até as escolas?
- Tem conhecimento sobre as políticas que regulamentam a Educação Infantil no país? Se tiveres, de que forma ocorreu essa divulgação?
- Você considera estas políticas de Educação Infantil importantes ao seu trabalho com os bebês? Se sim, de que forma?
- Atualmente as DCNEI são a base para o trabalho em creches e pré-escolas. Você a conhece, já leu? Caso sim, que relevância ela tem para seu trabalho com os bebês?

Apêndice B – Roteiro de entrevista estruturada para Diretora



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

Dados de Identificação:

Entrevistado (a):

Instituição:

1. OS BEBÊS E A CRECHE

- Quanto tempo tem de formação profissional?
- Há quanto tempo és diretora EMEI? Ao que atribui essa continuidade de direção?
- Todos que frequentam a escola são da vila? Qual a importância dela para a comunidade?
- Em sua visão de gestora: Qual a importância do berçário? E sua diferença para os outros níveis da Educação Infantil?
- Foi uma opção de a escola deixar os berçários e maternal I como turnos integrais? Por quê?
- Os professores de berçário são escolhidos pela instituição? Como é feita a seleção das turmas e seus profissionais?

2. DCNEI 5/2009 E SUA VIABILIDADE NA PRÁTICA

- Em sua opinião recebemos formação adequada ao trabalho com berçário? De que modo?
- Na escola, os professores recebem orientações sobre seus trabalhos? Sobre o PP da escola? Legislações e Diretrizes? Enfim, sobre as políticas públicas de Educação?
- Em sua opinião é importante o professor conhecer as políticas públicas para trabalhar com educação? Por quê?
- As DCNEI são conhecidas pelos professores? Houve trabalho com/sobre elas na escola?

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 E PRÁTICAS ESCOLARES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Priscila Arruda Barbosa, professora e mestranda em educação, orientada pela Prof^a. Dr^a Cleonice Maria Tomazzetti, desejo por meio deste, convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa que estamos realizando, intitulada: **Práticas Pedagógicas no Berçário e Política Pública de Educação Infantil: um estudo em Santa Maria/RS.**

Esta pesquisa objetiva investigar a relação existente entre as práticas pedagógicas com os bebês e as proposições das DCNEI 5/2009 para o exercício docente com crianças pequenas. Para tanto, será realizada observações participantes na turma do berçário e entrevista estruturada.

Informamos que a sua identidade será mantida em sigilo, e que os dados coletados estarão sob os cuidados dos pesquisadores responsáveis. Confirmamos que a sua participação neste estudo é livre e você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer dano ou prejuízo. A sua participação não terá nenhum benefício pessoal direto, contudo estarás contribuindo para a ampliação de conhecimentos sobre o tema.

Os dados coletados ficarão em completo sigilo, na sala 3354 do Centro de Educação por um período de cinco anos sob responsabilidade da Prof^a. Dr^a Cleonice Tomazzetti (orientadora da pesquisa). Após este período, os dados serão arquivados. Garante-se o compromisso do pesquisador que os dados serão utilizados única e exclusivamente para a execução do presente projeto, preservando sempre o seu anonimato.

Por fim, eu _____ ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória a respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos. Concordo em participar deste estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo.

Qualquer dúvida ou esclarecimento sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Priscila Arruda Barbosa, através do endereço: Rua Anita Garibaldi, nº29, Bairro Itararé- Santa Maria/RS. Telefone: (55) 9182-68-28, e-mail: prisabar@gmail.com

Santa Maria, _____ de _____ 2012.

Assinatura do entrevistado

Assinatura da mestrandia

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 E PRÁTICAS ESCOLARES**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: Práticas Pedagógicas no Berçário e Política Pública de Educação Infantil: Um estudo em Santa Maria/RS

Pesquisador responsável: Cleonice Maria Tomazzetti

Instituição/Departamento: UFSM- PPGE- Mestrado em Educação

Telefone para contato: 55 9182-68-28

Local de coleta de dados: EMEI -Núcleo de Educação Infantil CAIC –“Luizinho de Grandi”

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de entrevista estruturada na escola infantil da rede municipal de Santa Maria.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no presente projeto também dessa forma. As informações prestadas ficarão em completo sigilo, na sala 3354 do Centro de Educação por um período de cinco anos sob responsabilidade da orientadora Cleonice Maria Tomazzetti. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, _____ de _____ 2012.

Orientador responsável