

Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil

Knowledge, practices and challenges of teaching babies in child education

Saberes, haceres y desafíos de la docencia con bebés en la educación infantil

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira² 

Maévi Anabel Nonó³ 

Resumo: Considerando que ainda são poucos os estudos sobre as especificidades do trabalho com a Primeiríssima Infância na educação infantil, esta pesquisa, realizada em uma instituição de educação infantil pública, pretendeu descrever e discutir os saberes e fazeres de uma professora de bebês. Para tal, privilegiou-se abordagem qualitativa, por meio de observações de campo no agrupamento de berçário II e entrevistas com a professora participante. Os dados obtidos revelaram a complexidade dos saberes docentes, que se constituem como saber plural, construídos e constantemente reconstruídos por meio das experiências, formação e práticas diárias. Temáticas como relação entre cuidado e educação, planejamento e trabalho em equipe, mostraram-se de absoluta relevância no trabalho da profissional que atua com essa faixa etária. Os dados apontaram a importância da reflexão sobre a formação e as práticas dos professores das crianças de 0 a 3 anos, buscando superar a dicotomia entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Professores-Formação. Educação Infantil. Prática docente com bebês. Saberes docentes.

Abstract: *Considering that there are still few studies on the specificities of work with Early Childhood in schools of early childhood education, this research, carried out in a municipal public education institution, aimed to describe and discuss the knowledge and practice of a teacher of babies. In this regard, a qualitative research approach was favored, through field observations in nursery II group and interviews with the participating teacher. The data revealed the complexity of the teaching knowledge, which is constituted as plural knowledge, constructed and constantly reconstructed through experiences, formation and daily practices. Topics as the relation between care and education, planning and teamwork, were verified to be quite relevant in the work of the professional who works with this age group. The data indicated the importance of a reflection on the training and practices of teachers of children from 0 to 3 years of age, in the intent to overcome the dichotomy between theory and practice.*

Keywords: *Teacher Education. Early Childhood Education. Teaching practice with babies. Teacher knowledge.*

Resumen: *Considerando que todavía son pocos los estudios que tratan sobre las especificidades del trabajo con la Primera Infancia en las escuelas de educación infantil, esta investigación, realizada en una institución pública de educación infantil municipal, pretendió describir y discutir los saberes y conductas de una profesora de bebés. Para ello, se privilegió el abordaje cualitativo de investigación, por medio de observaciones de campo en el agrupamiento de guardería II y entrevistas con la maestra participante. Los datos obtenidos revelaron la complejidad de los saberes docentes, que se constituyen como saber plural, construidos y constantemente reconstruidos por medio de las experiencias, formación y conductas diarias. Las temáticas como la relación entre cuidado y educación, planificación y trabajo en equipo, se mostraron de absoluta relevancia en el trabajo de la profesional que actúa con esa franja etaria. Los datos apuntaron la importancia de una reflexión sobre la formación y las conductas de los maestros de los niños desde 0 a 3 años, con la intención de superar la dicotomía entre la teoría y la práctica.*

Palabras clave: *Formación de Profesores. Educación Infantil. Práctica docente con bebés. Saberes docentes.*

¹ **Submetido em:** 11 nov. 2018 - **Aceito em:** 20 fev. 2019 - **Publicado em:** 29 dez. 2019

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – E-mail: raizafbessa@gmail.com

³ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – E-mail: maevinono@gmail.com

Introdução

A educação infantil é marcada historicamente, no Brasil, por lutas de movimentos sociais que buscavam garantir os direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade à educação e cuidado de qualidade. A partir da década de 1970, a urbanização e maior participação da mulher no mercado de trabalho resultaram na “pressão da demanda” e “urgência do seu atendimento”. Isso, somado à “omissão da legislação educacional vigente”, fez com que o atendimento ocorresse dentro da “ideologia da educação como compensação de carências”, o que levou a educação infantil a expandir-se fora dos sistemas de ensino (BRASIL, 2005, p. 8).

Entretanto, com a redemocratização do país, “a luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla” (KUHLMANN JR., 2000, p. 11). Assim, com o aumento intenso das mulheres de classe média no mundo do trabalho, esse setor da sociedade passou a procurar por instituições adequadas para seus filhos pequenos; com isso, “o atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres” (KUHLMANN JR., 2000, p. 11).

A valorização da creche e a superação do estigma social associado a esse tipo de atendimento – até então visto como um “mal menor” para famílias e mães consideradas sem condições de educar seus filhos pequenos – vão ocorrer sob a influência do movimento feminista, no contexto dos movimentos sociais urbanos surgidos ao final da década de 1970. Em um primeiro momento, a creche era defendida como um direito das mulheres trabalhadoras; logo em seguida, as organizações sociais constituídas com a volta da democracia passam a se preocupar com a qualidade dos serviços, trazendo a criança para o primeiro plano (CAMPOS, 2013, p. 30).

É a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que a educação infantil torna-se direito da criança, e desde então esta escola vem buscando construir-se de maneira diferenciada, afastando-se da ideia assistencialista de atendimento às crianças pequenas, como destaca Barbosa (2010, p. 1):

Em 1988, a Constituição Federal atendendo aos anseios da sociedade, especialmente o movimento de mulheres: feministas, sindicalistas ou moradoras de bairros, definiu que o Estado brasileiro deveria garantir a oferta de educação infantil pública, gratuita e de qualidade – para as crianças de 0 a 6 anos através do sistema educacional. Essa proposição legal desencadeou, nas décadas seguintes, uma ampla expansão dos estabelecimentos de educação infantil.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) reafirma este direito. Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), determina a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/1999, de caráter mandatório, revogada pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009), aprofundam as discussões acerca da especificidade deste segmento. Mais recentemente, foram publicados outros documentos que abordam a educação infantil em

variados aspectos. Já em 2015, passou a ser elaborada a Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, que contempla esta etapa da educação básica (BRASIL, 2017a).

Este movimento evidencia a crescente preocupação com os saberes e as práticas adotadas pelos profissionais nas escolas de educação infantil, possibilitando a construção e reconstrução de saberes docentes e práticas pedagógicas adequadas, e que garantam os direitos educacionais das crianças de 0 a 3 anos. Assim, é necessário que a educação infantil possa se constituir com base em conceitos diferenciados dos demais níveis educacionais.

As vivências e experiências dos primeiros anos de vida constituem-se como essenciais para a formação e desenvolvimento humano das crianças, entretanto, conceber de forma diferenciada a educação e o cuidado dos bebês e crianças bem pequenas se mostra um imenso desafio. Do mesmo modo, os profissionais que atuam com essa faixa etária ainda sofrem diariamente com a desvalorização e precarização de seu trabalho (KRAMER; NUNES, 2007).

A educação da Primeiríssima Infânciaⁱ vem ganhando espaço no contexto da pesquisa e educação nacional, mas sofre devido as suas marcas assistencialistas e de pouca valorização social e profissional. Embora exista aparente consenso em relação à importância da educação e cuidado das crianças de até 3 anos – e conseqüentemente – dos estudos e pesquisas que as tenham como foco, este ainda se mostra como um desafio a ser enfrentado.

Saberes e fazeres docentes

Apesar da intensificação das discussões com base na educação infantil, uma Pedagogia da Primeiríssima Infância ainda engatinha em relação a sua efetivação nos diferentes contextos das instituições infantis brasileiras. É necessário então, trabalhar de modo a

[...] garantir a qualidade da educação das crianças pequenas em parceria com suas famílias, numa perspectiva que rompa cada vez mais com o assistencialismo, o não reconhecimento da criança como sujeito de direitos e o não profissionalismo de seus educadores (OLIVEIRA, 2014, p. 84).

As professorasⁱⁱ dos bebês, então, têm papel fundamental na formação, aprendizado e desenvolvimento deles, ao passo que atuam como profissionais responsáveis por seu cuidado e educação, complementando de maneira diferenciada a ação das famílias. Com isso, tornam-se de extrema relevância os estudos acerca da formação e da identidade dessas profissionais, dos saberes necessários a sua prática educativa, dos fazeres docentes.

Tardif (2002) aponta que só é possível entender e discutir os saberes docentes se isso é feito de maneira intrínseca a um contexto mais amplo, ao ofício, à escola. Ou seja, é preciso relacionar o saber docente tanto aos aspectos da realidade social e do contexto de trabalho do professor quanto às suas experiências, personalidade e identidade.

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os profisses utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2002, p. 16).

De acordo com o autor, os professores possuem complexa relação com esses saberes, que não se resumem apenas à transmissão de conhecimentos. O saber dos professores caracteriza-se como um saber plural, que se constitui por meio de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e também experienciais (TARDIF, 2002). É importante observar a amplitude deste conceito, que está para além da noção de conhecimento, pois “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer, de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 60).

Já os fazeres docentes dizem respeito às práticas, decisões, atividades, planejamentos, avaliação, que são específicos do trabalho do professor. Estes se mostram como uma diversidade de momentos, ações e linguagens que são efetivadas diariamente pelos professores junto às crianças. Quando se pensa no trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas, esses fazeres apresentam-se de maneira bastante particular e diferenciada dos demais níveis educacionais.

A intencionalidade necessária à ação docente tem traços próprios quando se trata da educação das crianças pequenas e exige uma redefinição do que seja docência, porque não permite a adaptação do modelo de professora do ensino fundamental; trata-se de uma docência de outra ordem. As estratégias de organização do trabalho pedagógico são comuns, pois há de se planejar, observar, registrar e avaliar (COUTINHO, 2013, p. 10).

Então, o que é ser professora no berçárioⁱⁱⁱ? Quais práticas caracterizam a rotina desta profissional? Quais saberes são necessários?

Fazem parte dos saberes e fazeres docentes das profissionais que atuam na creche, atividades permeadas por conceitos de cuidado, educação, higiene, alimentação, segurança, acolhimento, afeto, ludicidade. Assim, a professora de bebês precisa ter domínio dessas atividades, bem como valorizá-las como parte essencial de seu fazer docente. Parecem determinantes para esse trabalho características como sensibilidade, percepção, afetividade, além de conhecimentos teóricos consistentes que embasem as práticas. De acordo com Tristão (2004, p. 4), “a prática docente com bebês caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão de cunho humanizante”.

Para além da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, entende-se a multiplicidade e a particularidade dos diferentes saberes e práticas presentes na docência com essa faixa etária, assumindo que eles permeiam e sustentam as relações e interações no contexto da educação infantil, e que somente por meio da pesquisa e discussão sobre os mesmos pode-se

avançar em melhorias no atendimento às crianças, ao passo que as professoras tenham claro quão significativas são suas intervenções.

É imprescindível esclarecer a indissociabilidade entre os saberes e fazeres docentes, visto que os primeiros são o alicerce e guiam as práticas profissionais, do mesmo modo, os fazeres mostram-se como fonte dos saberes dos professores. Esta relação intrínseca torna esses conceitos complexos e profundamente integrados.

Caminhos metodológicos

A pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa, de modo que fosse possível captar os principais aspectos da realidade que se propôs investigar. A aproximação com a realidade estudada permitiu coletar os dados (falas, gestos, olhares, diálogos, interações), estabelecendo relações entre eles, refletindo sobre saberes e fazeres de uma professora de bebês.

Para tal, fez-se necessário conhecer e fazer parte da realidade cotidiana dos sujeitos, ganhando sua confiança, atentando-se aos detalhes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os dados coletados por meio de pesquisas qualitativas são predominantemente descritivos e repletos de situações, falas, interações, olhares, diálogos (LÜDKE; ANDRÉ, 2003). Assim, existe intenso interesse em captar todos os aspectos presentes e depreender a “perspectiva dos participantes”, compreendendo o “dinamismo” presente nas interações (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 1).

A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas com a docente participante e observações de campo em um agrupamento de berçário II. A coleta foi realizada em uma instituição de educação infantil pública municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A escola campo de pesquisa encontra-se em uma região periférica da cidade, cercada por bairros irregulares e população predominantemente de baixa renda, atendendo a cerca de 190 crianças anualmente, em período integral.

A escolha pela docência com bebês

Acho que é o que eu nasci pra fazer (Entrevista em 29 de Julho de 2017).

Responsável por um agrupamento de 20 crianças, entre 1 e 2 anos de idade, a professora sujeito da pesquisa, no momento da coleta de dados, possuía 25 anos de idade, formada em Pedagogia em uma instituição privada de Ensino Superior no ano de 2011, tendo sido contemplada com bolsa integral pelo Programa Universidade para Todos (Prouni) do Governo Federal. Também realizou dois cursos de pós-graduação *lato sensu* em instituições privadas de ensino, entre os anos de 2012 e 2013.

Ao longo das entrevistas, incentivada a discorrer sobre as lacunas de seu curso de formação inicial, ela considera que muitos conteúdos não são aplicáveis na prática, pelo

menos não na prática com os bebês, além de não se mostrarem adequados à realidade das escolas, o que a fez se sentir despreparada para a atuação docente:

Teve muita coisa que eu acho que a gente não usa na prática. Eu tive aula de matemática, português. E isso pra mim, aqui... Talvez no fundamental eu usaria, aqui não. As brincadeiras do lúdico, eu achava muito fora, eles faziam pra adultos e não pra crianças então. [...] Eu tive muita coisa, mas eu acho que eles não mostram a realidade em si, eu acho que falta muito isso nos cursos, pelo menos no que eu tive, mostrar a realidade em si. Porque você chega numa sala de aula, você tá crua ainda, pelo menos no meu eu não tinha (Entrevista em 29 de Julho de 2017).

Questionada sobre as lacunas que percebe em sua formação inicial e que dificultam seu trabalho como professora de educação infantil, ela defende a necessidade – inerente à profissão – de aperfeiçoamento e estudo constantes, de modo que seja possível vencer os obstáculos da prática diária:

É que eu acho assim, quanto mais a gente trabalha, mais a gente percebe que menos a gente sabe né... Porque, pelo menos eu falo nessa experiência que eu tive aqui na escola... A gente chega aqui parece que você não sabe nada, que você tem que começar tudo do zero. Que nem, eu estudei muito construtivismo, mas eu nunca tinha colocado na prática, a hora que você vai pra prática, acho que isso... Parece que eu não consigo desenvolver, até hoje parece que eu ainda tô... Você pesquisa, pesquisa, você fala, a hora que você vai pôr na prática, você percebe... pelo menos na realidade que a gente vive, que não... Você não consegue (Entrevista em 29 de Julho de 2017).

Os dados revelam que a professora optou pela docência com esta faixa etária, entretanto, nas entrevistas, ela revela ter passado por dificuldades em adaptar-se a uma nova realidade de trabalho quando assumiu seu cargo na escola campo de pesquisa, visto que a Secretaria Municipal de Educação adota uma concepção diferente de suas experiências anteriores para o trabalho com os bebês. Isto porque, segundo ela, em suas experiências anteriores, o trabalho no berçário se dava pelo “cuidar, só” (Entrevista em 12 de Junho de 2017), e isso fez com que ela se sentisse perdida em relação a sua atuação como professora de bebês, mas também serviu de estímulo para continuar estudando e modificando sua prática.

Por mais de uma vez, a professora pesquisada diz entender que os conteúdos e teorias abordados em seu curso de Pedagogia tinham pouca relação com a realidade escolar. A formação inicial problemática dos professores no que diz respeito à visibilidade dos bebês e crianças bem pequenas deságua na prática docente apartada de conhecimentos teóricos,

Assim, podemos afirmar que a formação para professores de Educação Infantil permanece numa posição de segunda ordem, considerando que a prioridade está na formação para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Esta colocação secundarizada representa, de modo geral e dentro do universo acadêmico, o entendimento e o lugar de importância concebida à formação de professores que vão exercer a função no quadro da educação das crianças pequenas (GENTIL; MICHELS, 2011, p. 164).

A formação inicial pouco consistente e afastada da realidade da creche mostra-se um obstáculo primordial na formação dos professores, que deixa lacunas importantes, influenciando na qualidade do trabalho docente. Os bebês e as crianças bem pequenas permanecem praticamente esquecidos na formação dos professores, que acabam não

construindo bases teóricas consistentes para seu trabalho, recaindo – muitas vezes – em práticas consolidadas pelo senso comum:

Outro fator presente quando se pensa na necessidade de se ter outra forma de trabalho com as crianças é a ausência de uma política de formação específica para os profissionais da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, com uma explicitação clara de suas atribuições para com as crianças, particularmente em relação àquelas com idade entre zero a três anos (OLIVEIRA, 2010, p. 14).

Tais lacunas só poderão ser superadas com a reformulação dos cursos de formação inicial, trazendo os bebês e as crianças bem pequenas para o protagonismo das discussões e reflexões, possibilitando a construção de uma pedagogia específica para a educação infantil (ROCHA, 2001; KISHIMOTO, 2005; AMORIM; DIAS, 2013; DRUMOND, 2018). A formação continuada de qualidade também é ferramenta valiosa, pois permite momentos de reflexão sobre as práticas e dificuldades diárias por meio de discussões, planejamento e avaliação.

Ser professora de bebês

Desvalorizada sim, mas desmotivada nunca porque eu sei do meu trabalho (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

A frase destacada exprime o sentimento da docente em relação a sua atuação com bebês e crianças bem pequenas. Marcada por sua história de pouca valorização social e profissional, a docência com a Primeiríssima Infância pode, muitas vezes, ampliar a desvalorização e precarização da profissão docente. Questionada sobre o que é ser professora de bebês, ela aponta características pessoais que considera relevantes para este trabalho:

É ser uma pessoa de muita paciência, uma pessoa que gosta muito disso... (pausa). O que é ser? É ser uma professora como outra qualquer... É que a gente diferencia porque eu não estou dando o pedagógico o tempo todo, eu não consigo dar o pedagógico, porque pra isso eu tenho que ter uma equipe que me ajude e nem sempre eu consigo. Mas eu acho que é o que eu sou... Uma professora (Entrevista em 12 de Junho de 2017).

Assim, ela assume a função docente quando repete para si mesma a palavra “professora” e todos os elementos que este termo traz consigo. Para ela, o que a diferencia de outras professoras é o fato de não “dar o pedagógico” o tempo todo, visto que para isso, seria necessário um número maior de auxiliares de sala.

A professora entende as atividades pedagógicas como aquelas nas quais o foco é o professor como, por exemplo, rodas de leitura, contação de histórias, rodas de música, atividades com tarjetas de nomes e fotos, dentre outras. Entrariam nesta classificação também atividades mais elaboradas como exploração de texturas, desenhos, pinturas.

Por um lado, compreende-se a importância de se oferecer a mais variada gama de experiências e atividades que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e, neste sentido, afirma-se a relevância destas atividades. Por outro lado, assume-se a necessidade de valorizar as “pequenas” práticas cotidianas que fazem do ambiente do

berçário um espaço diferenciado de qualquer outro, assumindo a importância das práticas, gestos, olhares e interações que acontecem constantemente e que exigem do profissional uma série de conhecimentos específicos.

Em relação aos conceitos de cuidado e educação no atendimento a essa faixa etária, a professora afirma:

Cuidar é o tempo todo, a gente tá ali mesmo cuidando. Não é qualquer um que fica ali e consegue oferecer os cuidados pras crianças. O educar a gente vai fazendo da melhor forma possível, nas brechas, na socialização... A gente acaba partindo mais pro lado do cuidar. O educar é a hora que dá (Entrevista em 13 de Junho de 2017).

Em vários momentos, foi possível identificar contradições na fala da docente em relação aos conceitos de cuidar e educar no berçário. Em algumas falas, ela parece acreditar na indissociabilidade entre eles, mas em outras existe cisão destes conceitos. Entretanto, observa-se uma prática baseada na relação entre estes conceitos, no sentido que a professora valoriza as atividades de cuidado e higiene, apresenta preocupação em relação ao bem-estar e conforto das crianças, se mostra observadora das suas necessidades. No quadro a seguir é possível identificar alguns destes aspectos:

Quadro 1. Sistematização de saberes e práticas em relação aos conceitos de cuidado e educação

| | Saberes | Fazer |
|--|--|--|
| Relação entre o cuidar e educar | Existem atividades pedagógicas e “não-pedagógicas” Os conceitos de cuidado e educação não se efetivam o tempo todo, em todas as atividades Os conceitos de cuidado e educação estão juntos no trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas O cuidar acontece o tempo todo no trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas O educar é introduzido nas brechas, por meio de intervenções, socialização e brincadeiras As atividades pedagógicas são aquelas em que o foco é o professor Todas as atividades se enquadram em cuidado e educação | Desenvolve atividades com o foco no professor (rodas de conversa, rodas de música, contação de histórias etc.) Busca realizar atividades de cuidado nos momentos em que as duas auxiliares estão na sala com o agrupamento de crianças Não consegue desenvolver muitas atividades que envolvem o cuidado e higiene devido à organização dos profissionais na sala Apresenta práticas voltadas para a indissociabilidade dos conceitos de cuidado e educação |

Fonte: Oliveira (2018).

Quando se fala em educação infantil, especialmente em relação ao atendimento da Primeiríssima Infância, é imprescindível esclarecer a indissociabilidade entre as atividades de cuidado e educação. Craidy e Kaercher (2001, p. 16, grifos do original) destacam que

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: *educar* e *cuidar*. As crianças desta faixa etária,

como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para *cuidar* e *educar* estivessem presentes.

Assim, reafirma-se a necessidade de práticas docentes profundamente marcadas pela indissociabilidade dos conceitos de cuidado e educação e que se direcionem para garantir a maior riqueza de possibilidades de aprendizado, interação e desenvolvimento, valorizando a forma de ser e agir dos bebês, bem como suas características, seus desejos e seus direitos como educandos. Os dados mostram que é necessário ampliar as discussões sobre estes conceitos com as professoras dos bebês e crianças bem pequenas, valorizando as ações “simples” e cotidianas, mas que exercem absoluta influência na formação humana, afetiva e de identidade das crianças.

No momento da coleta, a professora contava com o apoio de uma estagiária de Pedagogia e uma auxiliar de berçário e educação infantil (cargo de nível médio e contratação por empresa terceirizada). A própria organização municipal desvincula totalmente os conceitos de cuidado e educação, deixando os primeiros a cargo de pessoas sem formação específica, o que vai na contramão da legislação vigente para a educação infantil e se caracteriza como um enorme retrocesso e obstáculo para as professoras e para as escolas públicas.

Pode-se observar a frustração da professora em relação a sua prática, visto que muitas vezes ela demonstra “desistir” ou abrir mão de seu planejamento inicial devido às dificuldades de organização e execução de determinadas atividades. A agitação da turma, quantidade de crianças, a falta de interesse e o apoio muitas vezes restrito das auxiliares se mostraram grandes obstáculos neste contexto.

A estagiária e a auxiliar de berçário estão dando banho nas crianças, professora está sozinha na sala com o grupo, as crianças estão brincando com motocas. Ela se volta para a pesquisadora e comenta: “Eu passo muito tempo sozinha, eu não vou me propor a fazer uma atividade, uma coisa diferente sozinha. Para fazer uma atividade, tem que planejar, tem que marcar e mesmo assim às vezes não dá certo! Você vai dar um desenho, mas aí eles não podem pôr na boca, mas ninguém vem ajudar também. Hoje tinha 13, a [estagiária] me ajudou na roda e deu certo, eles participaram, mas se eu estou sozinha” (Diário de Campo, 05 de Maio de 2017).

A angústia da professora em relação a sua realidade profissional exprime as dificuldades advindas da precarização do ofício docente e do trabalho na educação infantil. Entretanto, um movimento no sentido da aceitação/adaptação em relação às situações não planejadas na rotina com bebês permitiria a maior participação e flexibilidade, ao passo em que se

introduz o inesperado e o não planejado, é necessário que o adulto seja capaz de interpretar e reorganizar as condições do momento sem, no entanto, esquecer-se dos objetivos propostos. Nessa perspectiva, o adulto pode ser considerado também um aprendiz na medida em que, ao observar, conhece a criança e responde (ou ao menos tenta) às necessidades e ao inesperado (BUFALO, 2016, p. 121).

Parece existir certa dificuldade em promover modificações na estrutura da rotina e desenvolver um planejamento mais alinhado e “possível”, contando com o apoio das auxiliares e buscando promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no berçário II. As reflexões sobre ações, práticas e situações cotidianas permitem ampliar as formas e caminhos de construção de um currículo para bebês e crianças bem pequenas.

Saberes e fazeres da docência com os bebês e fontes de aquisição dos saberes docentes

Diferentes temáticas surgiram ao longo da coleta, mostrando-se relevantes para constituição dos saberes e fazeres docentes, dentre elas: planejamento pedagógico e rotina, avaliação, relação e trabalho com a estagiária e auxiliar de berçário.

Quadro 2. Sistematização de saberes e práticas

| | Saberes | Fazeres |
|---|--|--|
| Planejamento pedagógico e rotina | Flexibilidade, diversificação e adaptação de atividades Planejamento prévio das atividades Atendimento das demandas e interesses das crianças Planejamento do tempo e do espaço Atividades permanentes como guia Planejamento das atividades de acordo com o tempo, a rotina e os interesses dos bebês e crianças bem pequenas Base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. | Adapta atividades Oferece diferentes brinquedos e materiais Realiza planejamento semanalmente e segue orientações da gestão escolar Mostra-se sensível em relação às demandas infantis Realiza atividades de cuidado e higiene e atividades com foco no professor Possibilita momentos de interação e brincadeiras livres Realiza registro reflexivo de cada semanário |
| Avaliação | Avaliação permanente Registro e observações como ferramentas no processo de avaliação É necessário conhecer as crianças individual e coletivamente, bem como entender do desenvolvimento infantil. | Observa Valoriza avanços das crianças Olhar cuidadoso e sensível Reprende atitudes indesejadas Julgamentos (crianças agitadas, agressivas) Realiza avaliação por escrito Registra por meio de fotos e vídeos |
| Relação e trabalho com a estagiária e auxiliar de berçário | O trabalho em equipe é determinante na qualidade do atendimento às crianças A postura das auxiliares influencia a prática docente Toda a responsabilidade recai sobre a professora Divisão injusta de tarefas e responsabilidades É possível aprender com as experiências dessas profissionais | Envolve as auxiliares nas atividades desenvolvidas com as crianças Conta com o auxílio delas para realizar as atividades Cobra pelo cumprimento da rotina de trocas e banhos Orienta Apresenta dificuldade de alinhamento do trabalho coletivo Avalia a postura e ações das auxiliares Busca relação harmoniosa |

Fonte: Oliveira (2018).

Por fim, discutem-se as fontes de aquisição dos saberes docentes, reiterando a complexidade e diversidade de sua constituição. Os dados revelaram saberes provenientes da formação inicial, da formação continuada, saberes curriculares e advindos das experiências profissionais da professora, alinhando-se com os escritos de Tardif (2002).

Observa-se que, para a professora pesquisada, existe superioridade da prática em relação às teorias educacionais, ou seja, os saberes experienciais mostram-se mais relevantes que os saberes da formação profissional, havendo pouca relação entre a formação inicial e a realidade de sua atuação. Infelizmente, os saberes valorizados pela professora pouco ou nada têm a ver com a sua formação acadêmica, assim, os saberes que servem de base para a sua prática “não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação” (TARDIF, 2002, p. 61).

Esse aspecto releva-se como problemática no que diz respeito às lacunas da formação dos professores e sua atuação junto às crianças, ao passo que se desconsideram as teorias educacionais, os saberes docentes para o trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas acabam sendo constituídos a partir do senso comum. Superar a ruptura entre a teoria e a prática, buscando novas formas e novos caminhos para construção de um currículo e uma pedagogia adequada para a Primeiríssima Infância torna-se necessário frente às demandas da educação infantil.

Considerando os desafios

Após as reflexões, é necessário caminhar no sentido da valorização dos profissionais que atuam com essa faixa etária, buscando a garantia dos direitos educacionais dos bebês e crianças bem pequenas nas escolas de educação infantil, entendendo-os como seres únicos, ativos, criativos, de potencialidades e vozes.

Para tal, são necessários estudos que deem visibilidade ao trabalho dos profissionais que atuam neste segmento. Descrever e discutir saberes, práticas e desafios presentes no contexto da docência com a Primeiríssima Infância apresenta-se como uma forma de aproximar-se destes profissionais, tecendo relações claras com seu trabalho, refletindo sobre ações e situações diárias, possibilitando, assim, trazer estes aspectos (saberes e fazeres) à luz dos avanços e das discussões propostas pela produção científica sobre o tema.

O cenário complexo dos agrupamentos de berçário é cada vez mais assumido como essencial para a formação humana, visto que atende a crianças com poucos meses de vida, sendo responsável por seus cuidados e educação, na fase mais determinante e sensível do desenvolvimento humano.

Com esta pesquisa, ganham destaque problemas e obstáculos encontrados pela professora para a realização de seu trabalho, como, por exemplo, a desvalorização social e profissional das professoras dos bebês, dificuldades de alinhamento e organização do trabalho coletivo com as auxiliares de sala, número elevado de crianças por adulto, planejamento, rotina.

A problemática da inserção de pessoas leigas nos agrupamentos de crianças de 0 a 3 anos aponta para uma visão ainda equivocada do atendimento a essa faixa etária, ao passo que a própria organização municipal desarticula os conceitos de cuidado e educação, delegando as atividades de higiene e cuidado com o corpo/biológico a pessoas sem nenhuma formação específica para este trabalho.

Estes aspectos vão na contramão da valorização dos profissionais da educação infantil que atuam com a Primeiríssima Infância, dificultando a construção de uma escola capaz de atender às necessidades e especificidades dos grupos infantis.

Se por um lado, os dados revelaram uma diversidade de problemas, dificuldades e obstáculos para a construção de uma Pedagogia específica para as crianças de 0 a 3 anos nas escolas de educação infantil. Por outro lado, evidenciou-se também o empenho, dedicação, alegrias, anseios e angústias de uma profissional que, apesar das adversidades, optou pelo trabalho com esta faixa etária e busca realizá-lo com qualidade.

Os dados indicam a necessidade de discussão a respeito da qualidade da formação dos profissionais que atuam com a Primeiríssima Infância, tornando possível a consolidação de práticas pautadas por teorias educacionais, permitindo a aproximação do conhecimento teórico produzido sobre a educação e cuidado dos bebês e crianças bem pequenas com as práticas adotadas por suas professoras nas escolas de educação infantil.

O processo lento de construção de um currículo que atenda às especificidades de cuidado e educação dos bebês e crianças bem pequenas nas escolas de educação infantil traz à tona a realidade das professoras que atuam neste segmento. Tendo em vista que a realidade observada possa ser similar à de muitas outras escolas brasileiras, assume-se a relevância destes dados e a sua utilização para discutir o tema num aspecto mais amplo.

Apesar de ainda estar à margem dos estudos e investimentos públicos, é necessário voltar-se para a educação das crianças de 0 a 3 anos, ampliando sua visibilidade no âmbito das políticas públicas e dos cursos de formação inicial dos professores, trabalhando no sentido da garantia de seus direitos sociais e educacionais, oportunizando seu desenvolvimento integral e integrado, e este processo só poderá ser bem-sucedido se houver envolvimento social e político, especialmente dos profissionais que atuam nas escolas de educação infantil.

Referências

AMORIM, Ana Luísa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Formação do professor de educação infantil: políticas e processos. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, v. 18, n. 1, p. 37-45, jan./abr. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas**. Brasília; DF: INEP/MEC, 2017b.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

13

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BUFALO, Joseane Maria Patrice. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**. Campinas, v. 10, n. 1, p. 119-131, mar. 2016.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

COUTINHO, Angela Scalabrin. A prática docente com os bebês. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, ano 11, n. 35, p. 8-11, abr./jun. 2013.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DRUMOND, Viviane. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. **Revista Zero-a-Seis**. Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 288-302, jul./dez. 2018.

GENTIL, Heloisa Salles; MICHELS, Maria Helena (org.). **Práticas pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. 1 ed. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Pro-Posições**. Campinas, v. 16, n. 3, p. 181-193, set./dez. 2005.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003. p. 11-24.

OLIVEIRA, Raiza Fernandes Bessa de. **Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção de ambientes de convivência e aprendizagem em instituições de educação infantil. *In*: OLIVEIRA, Zilma Moraes *et al.* (org.). **O trabalho do professor de educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Editora Biruta, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010.

14

PELIZON, Marina Helena. **Formação em educação infantil**: zero a três anos. 1 ed. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei nº 11.767, de 22 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação - PME**. São José do Rio Preto: SP, 2015.

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

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

Notas

ⁱ Nomenclatura adotada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (PELIZON, 2014), que compreende a Primeiríssima Infância como a fase do nascimento aos 3 anos de idade.

ⁱⁱ Segundo o Censo Escolar 2016, na creche (de 0 a 3 anos), os professores do gênero masculino somam 2,3% do total de docentes. Na pré-escola (4 e 5 anos) somam 4,8% (BRASIL, 2017b). Por isso, a opção pelo uso do termo professoras, no feminino, já que são maioria.

ⁱⁱⁱ Berçário – Nomenclatura adotada pelo Plano Municipal de Educação (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015) da cidade onde a pesquisa foi realizada, denominando a turma de Berçário II como aquela formada por crianças de 1 e 2 anos de idade.

