

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OS SENTIDOS DA RELAÇÃO CUIDAR-EDUCAR NOS BERÇÁRIOS DE
UMA CRECHE DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG

Letícia de Souza Duque

Juiz de Fora
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Letícia de Souza Duque

Os sentidos da relação cuidar-educar nos berçários de uma creche do município de
Juiz de Fora/MG

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Juiz de Fora

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Duque, Leticia de Souza.

Os sentidos da relação cuidar-educar nos berçários de uma creche do município de Juiz de Fora/MG / Leticia de Souza Duque. - 2018.

204 f. : il.

Orientadora: Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Creche. 2. Professoras. 3. Cuidar-Educar. 4. Bebês. 5. Crianças bem pequenas. I. Moreira, Ana Rosa Costa Picanço, orient.
II. Título.

LETÍCIA DE SOUZA DUQUE

OS SENTIDOS DA RELAÇÃO CUIDAR-EDUCAR NOS BERÇÁRIOS DE
UMA CRECHE DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Dr(a). Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Dr(a). Núbia Aparecida Schaper Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

Dr(a). Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Programa de Pós-Graduação em Educação - UERJ

Juiz de Fora, 06 de abril de 2018

Agradecimentos

Mas sei de uma coisa:
meu caminho não sou eu, é o outro, é os outros.
Quando eu puder sentir plenamente o outro então estarei salva e pensarei:
eis o meu porto de chegada.
(Clarice Lipector)

Meus caminhos foram atravessados muitas vezes por pessoas que me fizeram crescer na vida pessoal e acadêmica. Mas antes de denomina-las preciso agradecer a Deus por ter me guiado pelos caminhos para alcançar tudo o que desejei.

À minha mãe Neusa e minha madrinha *Tita*, que me ensinaram a ser forte mesmo diante do caminho mais difícil. Ao meu Pai Maurício e meus irmãos Rodrigo, Brenda e Vitória pelo apoio e valor aos meus estudos.

Ao meu esposo Gustavo pelo companheirismo, incentivo e paciência. Por compartilhar comigo os aprendizados e dificuldades e me estender a mão nas horas mais difíceis.

Aos meus sobrinhos Davi e Isadora e à minha afilhada Aléxia, por me ensinarem muito sobre bebês e crianças bem pequenas. E suas mães Alliny e Pâmela por compartilharem seus momentos e angústias na posição familiar. Vocês foram vozes que atravessaram a construção dessa dissertação.

A toda minha família e meus amigos por compreenderem minhas ausências. Em especial à amiga Alice por ser uma fiel interlocutora nos caminhos desta pesquisa e da vida. E minha co-orientadora, principalmente nos momentos finais das pequenas dúvidas e angústias.

À minha orientadora Ana Rosa por fazer parte de toda minha trajetória acadêmica, por nossa amizade e união. E por me confiar a responsabilidade e me dar a honra de ser sua primeira orientanda. Obrigada por me ensinar e guiar no caminho pela busca aos direitos da Educação Infantil.

À professora Núbia por compartilhar de meus aprendizados desde o início no grupo LEFoPI.

À professora Vera, pelas contribuições ao meu trabalho.

Às professoras dos berçários I e II (2016 e 2017) da creche *Planeta Vivo*, pela colaboração no desenvolvimento dessa investigação.

Aos bebês e crianças bem pequenas que compartilham de sua magia e nos ensinam os caminhos. Sem eles a pesquisa não seria possível.

À Núbia e toda equipe da creche por me acolher sempre nos estágios e pesquisas.

Às companheiras do GRUPAI por compartilharem dos caminhos da pesquisa. Em especial à Silvia e Lívia nas árduas transcrições e Maria Rosana e Miriam nas discussões e lamentações.

Às amigas professoras, secretaria, auxiliares, coordenadoras e diretores do Horas Alegres, espaço de construção como professora-pesquisadora. Um agradecimento especial aos meus pequenos que me trazem luz ao raiar do dia.

Aos professores da FACED/UFJF pelo carinho e aprendizado ao longo do caminho.

A todos, muito obrigada!

Resumo

Este trabalho teve por objetivo investigar como as professoras do berçário de uma creche conveniada ao município de Juiz de Fora concebem a relação cuidar-educar e ainda refletir sobre as ações desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas. No primeiro momento, apresentamos um breve histórico da creche, estabelecendo um comparativo entre a realidade brasileira e a juizforana. O que nos mostra um revezamento na responsabilidade pela creche, ora assistencialista, ora educacional. Acreditamos que as ações de cuidado-educação possibilitam o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas e a inserção ao meio cultural por meio da relação com o outro. Por isso nos embasamos na teoria histórico-cultural, a partir dos estudos de Vigotski e seus colaboradores, estabelecendo também uma relação com a abordagem desenvolvida por Emmi Pikler. A fim de delimitar uma metodologia de investigação coerente com a teoria, bem como com o objeto e o processo de investigação, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa. Os recursos de produção de dados foram o questionário, a observação participante, as notas de campo, fotografias e as sessões reflexivas. Os resultados demonstram que inicialmente as docentes reconheciam o cuidar-educar como indissociáveis, mas entendendo que o “cuidar” já existia na creche sendo necessária a introdução das ações escolarizadas. Com o decorrer dos diálogos e reflexões ao final da investigação foi possível perceber mudanças nas falas das professoras bem como nas suas relações com os bebês e crianças bem pequenas.

Palavras-Chave: creche; professoras; cuidar-educar; bebês e crianças bem pequenas

Abstract

The aim of this study is to investigate how the nursery teachers of a day care center in the city of Juiz de Fora conceive the care-education relationship and to reflect on the actions developed with infants and very young children.

A brief history of the chosen day care center is presented, establishing a comparison between Brazilian reality and the one in Juiz de Fora. That demonstrates an alternation of responsibility of the center, concerning education time and assistance time. It is believed that the actions based on the care-education relationship might provide children's insertion and development in cultural environment and that those actions are established in the relationship with others. For this reason, this study was based on the historical-cultural theory, founded on Vygotskian approaches in relation to the ones developed by Pikler.

In order to determine a research methodology consistent with the theory as well as the aim and the research process of the study, we have opted for the qualitative research approach. The resources used to collect the data were questionnaires, collaborative observation, field notes, photographs and reflective sessions.

The results have demonstrated that, initially, the nursery teachers recognized the care-education relationship as inseparable, understanding assistance as an existing part of education in day care centers and being thus necessary for the introduction of children to regular schooling. With the course of the dialogues and reflections and at the end of the investigation, it was possible to perceive changes in the nursery teachers' speeches as well as in their actions with infants and very young children.

Key-words: day care centers; nursery teachers; care-education relationship; infants and very young children.

Lista de tabelas

Tabela 1: Total de trabalhos encontrados no GT 07 da ANPEd e GRUPECI e trabalhos encontrados no GT 07 e GRUPECI com a temática cuidar-educar na creche (2005 – 2017).....	53
Tabela 2: Quantitativo de bebês e crianças bem pequenas por agrupamentos.....	111
Tabela 3: Quantitativo de funcionários da creche por categoria profissional, escolaridade e jornada de trabalho.....	113
Tabela 4: Relação agrupamento x número de crianças x professoras.....	117
Tabela 5: Relação de bebês e crianças bem pequenas por professora.....	118
Tabela 6: Quantitativo de respostas das professoras sobre suas funções na creche.....	123
Tabela 7: Quantitativo de respostas sobre as dificuldades das professoras.....	125

Lista de gráficos

Gráfico 1: Total de trabalhos encontrados no GT 07 da ANPEd e GRUPECI e trabalhos encontrados no GT 07 e GRUPECI com a temática cuidar-educar na creche (2005 – 2017).....	54
Gráfico 2: Trabalhos publicados na ANPEd - GT 07 entre 2005-2017).....	55
Gráfico 3: Trabalhos publicados no GRUPECI.....	62

Lista de quadros

Quadro 1: Instituições responsáveis pelas creches, segundo Kuhlmann Jr.(2000).....	28
Quadro 2: Textos da ANPEd (2005 – 2017)	55
Quadro 3: Trabalhos do GRUPECI (2008 – 2016).....	63
Quadro 4: Teses e Dissertações (2005 – 2017).....	72
Quadro 5: Habilidades do/da professor/ professora.....	124

Lista de Figuras

Figura 1: Área urbana de Juiz de Fora.....	98
Figura 2: Autoconhecimento 1.....	128
Figura 3: Autoconhecimento 2	132
Figura 4: Painéis com fotos das famílias.....	137
Figura 5: Autonomia 1.....	139
Figura 6: Autonomia 2.....	142
Figura 7: Alimentação autônoma.....	149
Figura 8: Bom hábito 1.....	151
Figura 9: Bom hábito 2.....	153
Figura 10: Contação de história 1.....	158
Figura 11: Contação de história 2.....	159
Figura 12: Pintura sem sujeira 1.....	164
Figura 13: Pintura sem sujeira 2	169
Figura 14: Pura diversão 1	174
Figura 15: Pura diversão 2.....	176

Lista de siglas

AMAC – Associação Municipal de Apoio Comunitário

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CNE - Conselho Nacional da Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CEI – Centro de Educação Infantil

CF – Constituição Federal

CME – Conselho Municipal de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DNCr – Departamento Nacional da Criança

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FACED – Faculdade de Educação

GPLEFoPI – Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores, Pesquisa e Infâncias

GPLICEDH – Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano

GPPSILE – Grupo de Pesquisa Psicanálise, Linguagem e Educação

GRUPAI – Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias

GRUPECI - Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias

GT – Grupo de trabalhos

Ibict – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IC – Iniciação Científica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PCCol – Pesquisa Crítica de Colaboração

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil

SE – Secretaria de Educação

SMEC - Secretaria Municipal de Educação

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PORTA ENTREABERTA.....	17
CAPÍTULO 1: OU ISTO, OU AQUILO!	26
1.1 Olhares sobre os documentos referentes à Educação Infantil.....	33
1.1.1 Documentos referentes à Instância Federal	34
1.1.2 Documentos referentes à Instância Municipal	47
CAPÍTULO 2: RETRATO	52
2.1. Retratos da ANPEd	55
2.2. Retratos do GRUPECI	63
2.3. Retratos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	73
CAPÍTULO 3: CANÇÃO MÍNIMA.....	76
3.1. A Teoria Histórico-Cultural (THC)	78
3.2. A abordagem Emmi Pikler	86
CAPÍTULO 4: CANÇÃO DO CAMINHO.....	91
4.1 Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol	93
4.2 O contexto da pesquisa	96
4.3 Em diálogo com a creche	98
4.4 Participantes da pesquisa	100
4.5 Instrumentos e métodos	102
4.5.1 Análise documental	102
4.5.2 Questionário	103
4.5.3 Observação participante.....	104
4.5.4 Notas de campo	104
4.5.5 Fotografias	105
4.5.6 Sessões Reflexivas (S.R.)	105
4.5.6.1 As quatro Sessões Reflexivas	106

CAPÍTULO 5: REINVENÇÃO	109
5.1. Análise do Projeto Político Pedagógico	117
5.2. Análise do questionário	122
5.3 Sessões Reflexivas (SR)	127
Eixo 1: Identidade.....	128
Eixo 2: Autonomia	139
Eixo 3: Cuidados com o corpo.....	150
Eixo 4: Literatura.....	157
Eixo 5: Atividades dirigidas	163
Eixo 6: Brincadeira.....	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS: PANORAMA ALÉM	182
REFERÊNCIAS: INSCRIÇÃO NA AREIA	186
APÊNDICE A: Resumo do Projeto.....	195
APÊNDICE B: Questionário.....	197
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	201

INTRODUÇÃO: PORTA ENTREABERTA

*Não vou deixar a porta entreaberta.
Vou escancará-la ou fechá-la de vez.
Porque pelos vãos, brechas e fendas...
passam semiventos, meias verdades e muita insensatez.
(Cecília Meireles)*

Inspirada no título do poema “Porta Entreaberta”, de autoria de Cecília Meireles, inicio esta escrita convidando o leitor a adentrar no tema que elegi para investigar no mestrado: **o cuidar-educar na creche**. A porta entreaberta apresenta-se como metáfora para a provocação de sair das zonas de conforto e para o exercício de fazer deslocamentos e construir outros olhares. A porta entreaberta também me sugere que é preciso abri-la com cautela, analisando o contexto para não cair em armadilhas de reducionismos e/ou conclusões precipitadas. A porta entreaberta me revela também que alguém já passou ou tentou passar por ela; outros, de alguma maneira, estiveram ali. Em oposição à porta escancarada, a porta entreaberta indica que poucos passaram por ela, e que o que está além da porta foi pouco explorado ainda. Portanto, a porta entreaberta, pretexto para esta introdução, possibilita a emergência de diferentes significações¹ que convergem para a abertura desta dissertação.

A escolha de poemas de Cecília Meireles para inaugurar cada seção é uma forma de homenagear uma mulher que despertou a sensibilidade estética e ética em muitos de nós. Além de poetisa, Cecília foi professora, jornalista dedicada às críticas à educação, fundadora da primeira biblioteca infantil no Rio de Janeiro e ainda recebeu o *Prêmio Machado de Assis*, principal prêmio da literatura brasileira, oferecido pela Academia Brasileira de Letras a escritores brasileiros.

Antes de detalhar a questão da pesquisa, no entanto, faz-se necessário apresentar minha² trajetória acadêmica até aqui, e justificar, assim, a importância do tema para a minha formação e prática docente.

Concluí a graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora em 2014. Durante o percurso acadêmico realizei apenas quatro

¹A noção de significação adotada neste trabalho remete à relação dialética entre sentidos e significados construídos pelos sujeitos no contexto sócio-histórico-cultural no qual se insere (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015).

²Optou-se por utilizar, prioritariamente, a primeira pessoa do singular na introdução por se tratar de uma narrativa que versa sobre a trajetória da vida acadêmica da autora. Porém, nas demais seções será utilizada a primeira pessoa do plural, com base nas ideias de Bakhtin de que todo enunciado está marcado por diferentes vozes advindas de diversos falantes e de variados contextos.

disciplinas com estudos na área de Educação Infantil. Dessas, três tinham caráter de obrigatoriedade no currículo³ e uma era optativa⁴, que busquei por meu interesse no universo da creche, já que até então não havia cursado nenhuma disciplina voltada para esse nível educacional.

Apesar de as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) determinarem que os cursos de pedagogia se destinam à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, como é possível perceber, a formação inicial, no nível de graduação, oferece pouco conteúdo voltado para a etapa Educação Infantil, e menos ainda ao segmento creche. A precária formação leva ao desconhecimento dos trabalhos pedagógicos que podem ser desenvolvidos na creche e aos direitos dos que denominamos como bebês e crianças bem pequenas⁵ a uma educação específica, notadamente não-escolar. Diante dessa situação encontramos professores despreparados para atuar na Educação Infantil, que não reconhecem a importância dessa etapa educacional no desenvolvimento infantil.

Minhas questões sobre a invisibilidade do trabalho docente na creche em minha formação foram aumentando e se expandiram ainda mais quando, em 2012, comecei a participar do grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância – LEFoPI (UFJF/CNPq)⁶, que, como o próprio nome sugere, focalizava suas investigações sobre infância e formação de professores, a partir da perspectiva sócio-histórico-cultural, pautada nas ideias defendidas por Vigotski e Wallon, das quais também compartilho.

No projeto de pesquisa “Espaço de Reflexão Crítica em Contexto de Colaboração: Reconstruindo os Sentidos e os Significados da Prática Educativa na Creche”, o grupo inicialmente focava a formação continuada com as coordenadoras

³ A matriz curricular vigente (2008) do Curso de Pedagogia da UFJF define como disciplinas obrigatórias referentes à Educação Infantil: Fundamentos teórico-metodológicos em Educação Infantil I (ofertada para o 2º período), Fundamentos Teórico- Metodológicos em Educação Infantil II (ofertada para o 3º período) e Estágio I – Prática Escolar com Estágio Supervisionado em Educação Infantil I (ofertado para o 3º período).

⁴ Em 2013, a disciplina optativa se chamava Seminário em Fundamentos de Educação cujo conteúdo versava sobre práticas cotidianas na creche (ofertada para os 7º e 8º períodos), ministrada pela professora Ana Rosa Picanço Moreira.

⁵ Denominação embasada na recém aprovada Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de dezembro de 2017. Definindo bebês de zero a um ano e seis meses; crianças bem pequenas de um ano e sete meses a três anos e onze meses e crianças pequenas de quatro anos a cinco anos e onze meses.

⁶O Grupo LEFoPI não existe mais, foi extinto no ano de 2015. No entanto, foi o contexto de gestação dos grupos de pesquisa LICEDH e GRUPAI, dos quais participei do primeiro e participo do segundo.

pedagógicas⁷ das creches conveniadas à rede municipal de Juiz de Fora, realizando encontros mensais que aconteciam em salas de aula da UFJF. Esses encontros eram denominados sessões reflexivas⁸. Ou seja, eram reuniões nas quais se problematizavam práticas e teorias que atravessavam as creches. Nessas reuniões as coordenadoras pedagógicas levantavam uma temática/questão de interesse, relacionada a inquietações da prática, e o grupo de pesquisa fomentava discussões que propiciassem reflexões críticas e colaborativas, movimento esse próprio da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2009).

As discussões que emergiam nas sessões reflexivas desencadearam a necessidade de conhecer de perto aquela realidade, por meio da observação do contexto da creche, ou seja, pesquisar o seu dia a dia, e com isso, expandir os estudos no GP LEFoPI. Nessa etapa do grupo três sub-eixos foram criados e se transformaram em grupos de pesquisa: o Grupo de Pesquisa, Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano - GP LICEDH, coordenado pela Professora Doutora Núbia Schaper Santos, o Grupo de Pesquisa Psicanálise, Linguagem e Educação – GP PSILE, coordenado pela professora doutora Ilka Schapper Santos e o Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias - GRUPAI⁹, coordenado pela Professora Doutora Ana Rosa Costa Picanço Moreira. O GRUPAI e o LICEDH seguem suas investigações diretamente nas creches, no formato de pesquisas-intervenção, focando a formação em serviço.

O GRUPAI teve como primeiro projeto a pesquisa intitulada “Ambientes da Infância e a Formação do Educador: Arranjo Espacial na Creche”, da qual fiz parte mais diretamente como bolsista de iniciação científica - IC. Uma das minhas tarefas como bolsista de IC era realizar visitas semanais à creche com a finalidade de observar sistematicamente a organização dos espaços/ambientes e, principalmente, como bebês e crianças bem pequenas se relacionavam com os mesmos. As observações eram registradas através de fotografias e notas de campo, sendo discutidas posteriormente em

⁷ Nomenclatura de acordo com a Resolução n.º 001/2013 de Juiz de Fora

⁸ De acordo com Szundy (2005, p. 90), as sessões reflexivas são “contextos em que são criadas oportunidades de construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão.”

⁹ Com as pesquisas “Relações étnico-raciais e educação infantil: estado da arte da produção científica brasileira sobre o tema”; “Sexualidades e gênero na educação infantil: um estudo sobre a produção científica no Brasil” e “Ambientes da Infância e Formação de Profissionais de educação infantil”.

sessões reflexivas realizadas dentro da creche com as professoras¹⁰ e a coordenadora pedagógica da instituição.

A creche Planeta Vivo¹¹, onde foi realizada a primeira pesquisa do GRUPAI, é a mesma instituição na qual desenvolvo a pesquisa de mestrado. Também foi a creche na qual realizei o estágio obrigatório em Educação Infantil durante a graduação. Optei por essa instituição porque, durante as observações como bolsista, percebi nas falas das professoras que elas não entendiam a creche como uma instituição educacional, tampouco como uma instituição para todos os bebês e crianças bem pequenas, embora tivessem conhecimento de leis e documentos produzidos pelo MEC que tratam desse assunto. Os comentários que as professoras faziam sobre o trabalho cotidiano evidenciavam a ideia de que a creche se constituía num espaço de cuidado somente para os filhos de mães trabalhadoras. Utilizo o termo mães, e não família, pois era/é essa a palavra que aparecia e aparece no discurso das professoras. Essas falas me chamaram a atenção, e me levaram a querer investigar como as professoras que atuam nos berçários compreendem a integração das ações de cuidado e educação nos seus fazeres cotidianos, como é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 9): “As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.”

Minha hipótese de trabalho é que as professoras que atuam nos berçários concebem a creche como um espaço de cuidado, circunscrito a práticas de higiene, alimentação e descanso, como se não houvesse nenhuma forma de educação no cuidado ou que a educação fosse uma atividade secundária, opcional, e, principalmente seguindo o modelo escolar.

A expressão cuidado-educação aparece nesse trabalho na forma de palavra composta, na qual os vocábulos cuidado e educação são unidos por hífen, pois sob a égide da Teoria Histórico-Cultural (THC) acreditamos que essas ações são impossíveis de serem separadas, formando uma unidade indissociável, como duas faces da mesma moeda, particularmente no que se refere às ações desenvolvidas na creche com bebês e

¹⁰São todas do sexo feminino. Embora elas não sejam contratadas como professoras, por uma questão financeira e de desvalorização do trabalho, são assim nomeadas, para fins deste estudo, pois para atuar na creche necessitam habilitação, no mínimo, em nível médio – magistério.

¹¹ Nome fictício atribuído à creche pelas professoras que participaram da pesquisa.

crianças bem pequenas. Nesse sentido, cuidar-educar nos remete à identidade da prática pedagógica na creche. Ou seja, ambas as ações são diferentes, mas acontecem simultaneamente nas interações dos adultos com bebês e crianças, complementando-se mutuamente.

Nessa perspectiva, a inserção dos bebês na cultura acontece por meio da relação com outro mais experiente, num determinado tempo e espaço, e, no contexto de creche, essa relação ocorre em momentos de cuidado-educação. É através das práticas culturais de cuidar-educar que o bebê vai se apropriando da cultura de seu meio e se constituindo como humano, um ser histórico-geográfico. Por exemplo, durante as relações estabelecidas nas atividades essenciais da vida diária dos bebês, na nossa cultura, como a troca de fralda, o adulto “ensina” ao bebê o modo como são desenvolvidas as práticas de higiene com aqueles que ainda não conseguem fazê-lo sozinhos. O adulto vai apresentando elementos simbólicos ao bebê, baseado nas concepções que tem sobre bebê, higiene, relação interpessoal etc., e o bebê vai construindo os seus próprios significados sobre a troca de fralda, o papel do adulto, sobre si e muitas outras coisas que, de alguma forma, estão presentes naquela situação. Ou seja, nessas relações concretas, vivenciada pelo bebê, ele vai construindo seus próprios sentidos sobre ser e estar no mundo.

De acordo com a abordagem Pikler, quando o bebê é incentivado pelo adulto a estar por inteiro nessa relação, colaborando nas práticas de cuidado-educação, ao dar o pé ou mão durante as trocas, por exemplo, ele pode perceber o que acontece com seu corpo, entender as normas culturais e desenvolver sua autonomia para, futuramente, realizar essa e outras ações de forma independente. Podemos perceber, então, que ao cuidar do corpo existe uma educação para o desenvolvimento desse bebê.

Assim, defendemos nesse trabalho que as práticas na creche envolvem cuidado-educação, dois aspectos indissociáveis que estão presentes na relação entre adultos, bebês e crianças bem pequenas, constituídos histórica e socialmente. Vigotski (1996) defende que o bebê é um ser social e que essa relação com o mundo se dá através do outro a partir das ações de necessidades vitais, como lhe dar de comer. Ou seja, as ações de cuidado-educação.

La relación del niño con la realidad circundante es social desde el principio. Desde esse punto de vista podemos definir al bebé como um ser maximalmente social. Toda relación del niño com el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación com outra persona. (Vigotski, 1996, p. 285)

Nesse sentido, podemos definir que o outro, a partir das relações de cuidado-educação, é a via principal para bebês e crianças bem pequenas se apropriarem da cultura e se constituírem como sujeitos.

Nas práticas cotidianas, entretanto, parece que essas ações são vivenciadas de modo dicotomizado. A integração do cuidar-educar na creche, como é definido na legislação, não quer dizer que a rotina deva contemplar a “hora do cuidar” e a “hora do educar”, ou seja, que o tempo seja dividido para a realização dessas duas funções. Outro equívoco, a partir dessa perspectiva, é acreditar que a creche seja um ambiente de cuidado, no qual devem ser acrescentadas atividades pedagógicas, como recortar, colar, colorir, ou seja, os famosos “trabalhinhos”¹². Segundo Guimarães (2008, p. 2), “(...) a associação entre esses dois termos acaba por produzir uma dualidade: educar como instruir ou ensinar e cuidar como “dar conta da rotina.”

São assim, necessárias, pesquisas que se dediquem à formação continuada, a partir de uma reflexão crítica sobre a prática exercida na creche, a partir do que é possível à instituição. E é exatamente o que propomos nessa investigação.

Deste modo, esta pesquisa tem caráter investigativo-propositivo ao se debruçar sobre o cuidado-educação na creche, configurando-se em pesquisa-intervenção, “centrada no processo, na relação entre sujeitos, relação dialógica que, portanto, provoca compreensão ativa de seus participantes” (FREITAS, 2010). Deste modo, **o objetivo deste estudo foi investigar quais as concepções das professoras atuantes nos berçários da creche conveniada à rede municipal de Juiz de Fora/MG sobre as práticas de cuidar-educar nas ações cotidianas.**

A intenção de discutir a indissociabilidade entre as duas ações está na compreensão de que as práticas comumente vistas exclusivamente como de “cuidado”¹³ são práticas culturais, e, por conseguinte, é por meio da “educação”, presente nas ações de “cuidado”, que os bebês se apropriam da cultura, isto é, da produção humana, e vão

¹² Acredito que o termo é escrito no diminutivo porque se refere à infância e à produção de bebês e crianças bem pequenas como algo menor, e/ou que se opõe à seriedade do trabalho remunerado. No entanto, nos “trabalhinhos” estão presentes regras e horários de execução, assim como no trabalho que é realizado pelos adultos.

¹³ Em alguns momentos foi necessário separar os termos para explicar melhor as suas funções na vida social e assim ficar claro por qual motivo não devem estar separados no que se refere às ações desenvolvidas na creche. Nesse caso aparecerão entre aspas.

se constituindo como humanos. Ou seja, quando um adulto “cuida” de bebês e de crianças bem pequenas, ele o está “educando”.

Enquanto essa visão fragmentada do cuidado-educação existir, os “trabalhinhos” continuarão a ser introduzidos para mostrar, numa visão equivocada, que a creche é um espaço de “educação”, já reconhecido historicamente como lugar de “cuidado”, sobretudo dos bebês e crianças bem pequenas. Na realidade, entendemos que em todas as ações pedagógicas realizadas nas creches, cuidado-educação estão presentes, porém isso é invisibilizado, sendo essas ações percebidas de modo fragmentado.

A proposição de discutir essa temática aparece na conclusão de muitos trabalhos consultados para a elaboração deste material, como a pesquisa “Cuidar e educar: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na Cidade de São Paulo” desenvolvida por Mattos (2009); o texto “Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba” de Nascimento e Santos (2010) e o trabalho “O binômio cuidar-educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus profissionais” de Azevedo e Schnetzler (2005).

Em muitas pesquisas, como as supracitadas, aparece a relação hierárquica do cuidar-educar, ficando os profissionais com maior formação responsáveis pela “educação”, enquanto o “cuidado” é de responsabilidade daqueles que possuem uma menor formação e menor remuneração, geralmente profissionais dos serviços gerais.

Bebês e crianças bem pequenas estão aprendendo e se desenvolvendo, no sentido de apropriação de comportamentos tipicamente humanos, como a fala, o andar, a brincadeira etc. É importante deixar claro que cuidar-educar não são ações exclusivas da creche, cuidar do outro faz parte da essência humana e, principalmente, do professor que está sempre zelando pelo cuidado do seu aluno, independentemente do nível educacional em que se encontra. Conforme escreve Boff (2002, p. 34) sobre a necessidade do cuidado durante toda a vida:

O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano. O modo-de-ser cuidado revela de maneira concreta como é o ser humano. Sem o cuidado, ele deixa de ser humano. Se não receber cuidado do nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, define, perde sentido e morre.

Essa dissertação está dividida em nove partes, que receberam denominações de títulos de poemas de Cecília Meireles, particularmente, devido ao poema *Ou isto ou aquilo* que me levou a pensar em como se dá o cuidado-educação na creche. A rotina é organizada em tempos-espços de “cuidar” ou “educar”, como se fosse possível

efetivamente separar essas duas funções. O que acontece é que em algumas situações as ações de “cuidado” se sobressaem, e a “educação” fica no segundo plano, e vice-versa. Na verdade, a creche é um espaço de cuidado-educação de bebês e crianças bem pequenas. Ou seja, é uma instituição disso e daquilo, porque isso não existe sem aquilo!

As seções foram divididas da seguinte forma: a introdução; o histórico da creche; o capítulo teórico; o levantamento bibliográfico; a metodologia; a análise do questionário, do Projeto Político Pedagógico (PPP) da creche e a análise das reflexões tecidas durante as sessões reflexivas; a conclusão e as referências.

A introdução desse trabalho foi intitulada como *Porta entreaberta*, pois apresenta o estudo através de uma introdução sobre os caminhos que percorri na graduação até chegar aqui, com um sucinto prólogo sobre o que concebemos por cuidar-educar.

O primeiro capítulo denominado *Ou isto, ou aquilo! E por que não isto e aquilo?* aborda o histórico da creche, tendo como fio condutor o cuidado-educação, e faz uma breve apresentação da forma como essa instituição foi inaugurada e as marcas do assistencialismo e da educação escolar nas práticas cotidianas.

O segundo capítulo, denominado *Retrato*, apresenta um levantamento de outras pesquisas também dedicadas ao cuidar-educar. Um retrato de pesquisas.

O terceiro capítulo, *Canção mínima*, traz os autores que embasam esse estudo, estabelecendo uma relação entre as ações desenvolvidas na creche e os autores da Teoria histórico-cultural - THC e a Abordagem Emmy Pikler.

O quarto capítulo, *Canção do caminho*, versa sobre o percurso metodológico percorrido para a elaboração dessa pesquisa.

O quinto capítulo, *Reinvenção*, inicia-se com uma análise dos dados produzidos a partir do questionário aplicado às professoras dos berçários e do Projeto Político Pedagógico de 2016 – PPP, com a finalidade de compreender a forma como foi estruturado esse documento e como esse aborda o objeto de estudo em questão. Finalizamos o capítulo avançando um pouco mais em relação ao que foi analisado inicialmente, trazendo um estudo sobre a prática e a teoria a partir dos dizeres das professoras sobre o conceito cuidar-educar na creche.

A conclusão, com o nome de *Panorama Além*, traz o que ficou para mim dessa pesquisa: uma conclusão dos aprendizados. Além disso, é uma possibilidade de ampliar o conceito cuidar-educar a partir da reflexão crítica estabelecida entre professoras e pesquisadora.

A última seção, *Inscrição na areia*, corresponde às referências bibliográficas inscritas nessa dissertação.

CAPÍTULO 1: OU ISTO OU AQUILO!

*Ou se tem chuva e não tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!*

*Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!*

*Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.*

*É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!*

*Ou guardo dinheiro e não compro o
doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo . . .
e vivo escolhendo o dia inteiro!*

*Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.*

*Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

(Cecília Meireles)

O poema “Ou isto ou aquilo” desencadeia a reflexão sobre a ideia de fragmentação da creche e disputa entre dois grandes campos: a assistência e a educação. Ou seja, ou a creche pertence à assistência ou a creche pertence à educação.

Este capítulo trata de a separação entre os termos cuidar e educar analisada a partir da trajetória histórica da creche, destacando momentos da vinculação dessa instituição ora a órgãos da assistência, ora da educação. Entendemos que é por meio da análise histórica que podemos compreender o presente.

No decorrer do capítulo, entrelaçamos a história da creche no Brasil com a história da creche no município de Juiz de Fora, cidade onde se encontra localizada a creche *Planeta Vivo*.

Fazendo um recorte no tempo e no espaço, buscamos discutir a relação cuidado-educação em diferentes momentos da creche, analisando alguns documentos legais, numa perspectiva não homogênea e contínua sobre a creche, mas, ao contrário, marcada

por disputas de forças, tensões e lutas entre a assistência e a educação, expressas pela via do assistencialismo e da educação compensatória.

Uma vez que, histórica e socialmente, as funções de cuidado-educação foram conferidas à mulher, a história da creche está vinculada ao trabalho feminino, como assinala Civiletti (1988, p. 1): “A creche nasce e se expande junto com o trabalho feminino e oferece à mãe a possibilidade de vivenciar a maternidade de forma diversa à tradicional.” Essa instituição traz nos seus primórdios ações caritativas prestadas por entidades religiosas e filantrópicas destinadas às famílias menos favorecidas socioeconomicamente, só depois entrando o Estado em cena.

Até o final do século XIX, as instituições destinadas ao cuidado-educação de bebês e crianças eram praticamente inexistentes. Civiletti (1988) registra que a primeira instituição que acolhia órfãos ou enjeitados foi fundada, em Salvador, pelo vice-rei, em 1726. A Roda, como era chamada, marca a história da assistência no Brasil, e se constitui na instituição precursora da creche.

A primeira ideia de creche no Brasil surge efetivamente depois da Lei do Ventre Livre, de 1871. Qualquer filho de escrava nascido após esse ano era considerado oficialmente liberto. No entanto, as suas mães não o eram. De acordo com Fonseca (2001), a solução era a seguinte: bebês e crianças¹⁴ deveriam ser de responsabilidade materna e do seu senhor até os oito anos; ao completarem essa idade, o senhor decidiria se a mãe permaneceria com a criança até seus vinte e um anos ou se a entregaria ao Estado. O autor destaca que a primeira opção era a mais acatada, uma vez que renderia ao senhor recompensa financeira.

Ainda segundo Fonseca (2001), não existia uma estrutura para receber bebês e crianças, e foi sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura a criação de associações para bebês nascidos livres. Conforme destaca Civiletti (1988), no final do século XIX, 35% da força de trabalho feminino concentravam-se no setor agrícola.

O estudo de Fonseca (2001) revela também que após seis anos da criação da Lei do Ventre Livre apenas cento e três bebês e crianças foram entregues ao Estado. Para ele (2001, p. 19), isso

(...) indica que a quase totalidade das crianças nascidas livres foram educadas nos mesmos moldes que os trabalhadores escravos. Ou seja, uma educação que transcorria no espaço privado, onde a atribuição dos senhores era de *criar*

¹⁴ No que se refere à faixa etária acima dos cinco anos e onze meses apresento a nomenclatura bebês e crianças.

os menores, sem nenhuma obrigação de prestar contas a respeito dessa criação.

A idealização prévia de uma instituição para receber bebês e crianças pertencentes às camadas menos favorecidas não obteve sucesso por consequência dos interesses escravistas da época do Império.

Em Juiz de Fora, existia uma preocupação com os bebês nascidos livres por parte do presidente da província de Minas Gerais. No entanto, o poder público encontrou forte resistência por parte dos fazendeiros em libertá-los. Segundo a pesquisa de Oliveira (2012), não foi constatada a criação de instituições pelo poder público para atender aos bebês. Foi o Padre Domingos Pinheiro quem fundou o Asilo São Luís para meninas pobres, com o propósito inicial de atender às filhas de escravas nascidas após a Lei do Ventre Livre. O asilo ficaria responsável pela educação, vestimenta e vestuário das meninas. Mas, por falta de colaboração dos poderes públicos a obra não pôde se dedicar exclusivamente às “ingênuas”¹⁵.

No caso de Juiz de Fora, ela [Igreja Católica] buscou através da criação de escolas paroquiais e associações expandir sua influência no campo social, atendendo as crianças “indigentes” e oferecendo às mesmas educação, uniforme e material escolar. (OLIVEIRA, 2012, p. 67)

A presença da Igreja Católica na educação juizforana foi marcante e tinha como finalidade ampliar o catolicismo na cidade. Ainda de acordo com essa mesma autora (2012), os “ingênuos”, durante as primeiras décadas após sua libertação, permaneceram com os fazendeiros, sem nenhuma fiscalização do Estado, mantendo-se assim nas condições de uma educação para o trabalho escravo.

No contexto brasileiro, com o fim da escravidão, em 1888, as mães receberam a liberdade e saíram em busca de trabalhos assalariados. Como elas não tinham com quem deixar os filhos, foi desencadeado um movimento assistencialista/filantrópico para atender a ex-escravos e prevenir tendências antissociais (CIVILETTI, 1988). De acordo com a autora (1988, p. 53) “A filantropia se sustenta sobre dois pólos: o assistencial, que administrará conselhos e preceitos, e o médico-higienista, que se ocupará da higiene pública e privada e prevenirá os perigos de insalubridade da indústria nascente.”

Conforme afirma Pardal (2005), a creche brasileira teve por finalidade liberar a mão de obra da mãe ainda escrava ou ex-escrava. Com a criação da instituição, já não

¹⁵ Nome atribuído aos bebês nascidos libertos pela Lei do Ventre Livre, segundo a pesquisa de Oliveira (2012)

existiriam obstáculos para a mãe poder trabalhar. Assim, para essas mães a creche seria um “mal necessário” (CIVILETTI, 1988, p. 3), pois

As regras estavam socialmente bem definidas: às mulheres das classes abastadas destinava-se a maternidade; às pobres o trabalho. A mentalidade dominante a respeito da função eminentemente materna da mulher, entretanto, provavelmente deixava na mulher que precisava trabalhar um profundo sentimento de culpa e de impotência. Deveria dedicar à criança todos os momentos que não fossem consumidos no trabalho. (PARDAL, 2005, p. 64)

Com a expansão das creches no Brasil, o cuidar-educar de bebês e crianças se vincula à educação e à assistência e saúde, conforme descreve Kuhlmann Jr. (2000, p. 8),

(...) até meados da década de 1970, as instituições de Educação Infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional.

A creche desempenhava a função de substituir a família no que tange à promoção do desenvolvimento de bebês e crianças. Desde então cuidado-educação foram abordados de modo segmentado, ou seja, ora a creche era concebida como contexto de “cuidado”, ora, como contexto de “educação”, sendo difícil percebê-la como instituição que cuida e educa concomitantemente.

O autor (2000) apresenta uma breve cronologia dos setores responsáveis pela creche até meados do século XX, a qual pode ser visualizada resumidamente no quadro a seguir:

Quadro 1: Instituições responsáveis pelas creches, segundo Kuhlmann Jr. (2000)

Ano	Órgão Responsável
1923	Inspetoria de Higiene Infantil
1934	Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância
1937	Ministério da Educação e Saúde
1940	Departamento Nacional da Criança (DNCr)
1942	Casa da Criança

Fonte: Elaborado pela autora

Como mostra o quadro 1, inicialmente, a creche foi vinculada a setores da assistência, a Inspetoria de Higiene Infantil¹⁶, e, depois, à Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Tanto um quanto o outro órgão tinham como propósito assegurar o desenvolvimento considerado como “normal” e prestar assistência e proteção aos bebês e crianças.

Em 1937, a creche passou para a responsabilidade do campo da educação e da assistência, através do Ministério de Educação e Saúde, que tinha como função administrar as atividades referentes à educação escolar e extraescolar, e à saúde pública e assistência médico-social, conforme a Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937.

Três anos depois, a responsabilidade sobre a creche voltou para a assistência, estando, desta vez, subordinada ao Departamento Nacional da Criança¹⁷ – DNCr, e tendo como diretor um médico, o doutor Olinto de Oliveira.

De acordo com Pereira (1999, p. 171),

O médico era definido como um benfeitor, que acompanhava crianças ricas ou pobres, cumprindo sua missão principalmente no interior. Esta era uma constante no discurso do DNCr, a figura do “médico da roça”. Acompanhando o discurso de ocupação do interior, o médico da roça era comparado a um desbravador. Não podendo ser especialista, deveria cuidar de tudo, mas em especial da obstetrícia e da pediatria. Tal capacidade de iniciativa, porém, deveria ser acompanhada da devida organização, daí a ideia dos Postos de Puericultura. Concebidos como meios para a ação preventiva, o médico seria sua figura chave.

A responsabilidade pelos bebês e crianças ficava nas mãos de médicos, isto é, circunscrita à área da saúde, na perspectiva da assistência, não havendo responsabilidade da área educacional.

Em 1942, na Casa da Criança¹⁸, dirigida ainda por médicos, foram agrupadas todas as instituições, creche; escola maternal; jardim de infância; escola primária; parque infantil; posto de puericultura e menores abandonados. Conforme advertem Alves e

¹⁶ Criada pelo Decreto n.º 16.300, de 23 de dezembro de 1923. Em 1934, através do Decreto 24.278, de 22 de maio de 1934, a Inspetoria foi extinta, e criada, para substituí-la, a Divisão de Proteção à Maternidade e à Infância. Dando continuidade aos objetivos da Inspetoria de Higiene Infantil, a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância deveria “estabelecer relações com todas as instituições privadas de assistência à mãe, e crianças, existentes no País, registrando-as, orientando-as e promovendo a concessão de auxílios e subvenções às que necessitarem” (art. 1.º, parágrafo 2º)

¹⁷ Decreto-Lei n.º 2014, de 17 de fevereiro que fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país. Dentre as competências desse órgão, definidas no art.6º, destacamos: “ estimular e orientar a organização de estabelecimentos estaduais, municipais e particulares destinados à proteção à maternidade, à infância e à adolescência. ”

¹⁸ Tipo de escola com orientação médica (PEREIRA, 1999).

Veríssimo (2007, p. 15): “Sempre houve duplicidade e desarticulação dos setores saúde e educação com relação à infância (...)”

Também a creche contribuiu significativamente, junto a outras instituições da época, para controlar as classes populares na sociedade industrial que estava se consolidando.

Em Juiz de Fora o pensamento não era diferente, e nas últimas décadas do século XIX o município

“(...) teve suas ações voltadas para a construção de uma sociedade ordeira e civilizada, tendo na educação uma das vias para remodelá-la a fim de se atingir o desenvolvimento e o progresso, pois se acreditava que a ignorância era responsável pelas mazelas sociais.” (ZANETTI, 2011, p. 2)

A educação tinha uma intenção bem específica, e nesse caso o propósito era controlar as classes populares com a finalidade de alcançar o desenvolvimento e o progresso. Para isso, segundo Zanetti (2011) foram criadas instituições filantrópicas ligadas às ordens religiosas voltadas para o cuidado-educação de órfãos e os investimentos na educação pública que, futuramente, dariam origem aos Grupos Escolares.

Voltando ao contexto brasileiro mais amplo, as creches foram instaladas de preferência junto às fábricas com oferta de alimentação aos bebês e crianças, com a finalidade de receber filhos de mães operárias. Além das creches para filhos de operárias, construídas pelas fábricas, começaram a surgir outras modalidades de creche sob a responsabilidade de entidades filantrópicas. Essas creches tinham em comum a promoção da educação assistencialista, abarcando não só bebês e crianças, mas principalmente as famílias/mães, cujo foco era a obediência/submissão e a aceitação de sua condição social baseado no discurso científico, como destaca Kuhlmann Jr.:

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. **A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.** (KUHLMANN Jr., 2000, p.8). (Grifo nosso)

Devido ao caráter assistencialista da creche, essa instituição era destinada aos chamados “carentes”. Somente quando as mulheres pertencentes à classe média começaram a trabalhar é que essa visão foi relativizada. Ou seja, a creche continuou sendo a instituição para os pobres, desempenhando práticas assistencialistas, e a

“escolinha/maternalzinho”, marcada pelo modelo escolar, foi destinada às camadas da população mais favorecidas economicamente.

No caso da cidade de Juiz de Fora, chamada de “Manchester Mineira” por ter sido o maior centro industrial de Minas Gerais no início do século passado, o Jardim de Infância Mariano Procópio, criado em 1925, durante vários anos foi a única instituição pública de Educação Infantil (ZANETTI, 2011).

Em 1960, conforme essa autora (2011), foi criada a Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, e junto a ela duas escolas da rede. Em 1975, foi firmado um convênio entre a prefeitura e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) para atender a crianças de dois a seis anos e suas famílias. Aqui já podemos perceber o atendimento a crianças bem pequenas, em uma parceria com uma instituição voltada para a assistência.

No contexto brasileiro, o número de creches não conseguia atender a toda população que a ela recorria. Kuhlmann Jr. (2000) afirma que em meados da década de 1970, mediante reivindicações populares, nasceram discussões sobre a organização das creches públicas.

No mesmo período, em Juiz de Fora, “o processo de urbanização, o aumento da inserção da mulher no mercado de trabalho e a acentuada desigualdade social na cidade contribuíram para a intensificação da demanda e da pressão popular por creches e pré-escolas” (ZANETTI, 2011, p. 3)

No Brasil, segundo Rosemberg (1989), durante as manifestações contrárias às imposições da ditadura militar, os movimentos feministas reivindicavam a criação de creches. No cenário juizforano, durante os primeiros sinais da redemocratização brasileira, a prefeitura criou, em 1983, os “Grupos Solidariedade”, cujo propósito era unir esforços junto aos representantes das comunidades na criação das creches. Assim, constituíram o Grupo Pró-creche, e em 1984 foram criadas as primeiras Creches Comunitárias de Juiz de Fora, financiadas pelos movimentos comunitários (ZANETTI, 2011).

Em novembro do mesmo ano, foi criada a Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), que, conforme assevera Zanetti (2011, p. 5), é uma “entidade civil de natureza jurídica privada, sem fins lucrativos que passou a ser a gestora das políticas de assistência social do município, entre elas o Programa de Creches.” Ainda

nos dias atuais, a AMAC se responsabiliza pela administração do maior número de creches conveniadas¹⁹ em Juiz de Fora.

Assim, o Movimento de Lutas por Creches se fortaleceu no Brasil, e, em 1988, com a Constituição Federal - CF, o Estado passou a ser responsável por garantir o direito à educação para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas de zero a seis anos de idade em creche e pré-escola (art. 208, inciso IV). A Lei Maior determinou, em seu art. 205, que a educação é um direito de todos, e dever do Estado e da família. Ainda assim, até os dias atuais a demanda da Educação Infantil não é atendida em sua totalidade. Segundo os dados do observatório do PNE²⁰ na pré-escola são atendidas 90,5% das crianças pequenas, e na creche são atendidas 30,4% dos bebês e crianças bem pequenas.

As creches foram vinculadas às Secretarias de Assistência. Mais adiante, como resultado de pesquisas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), e a creche passou a fazer parte da Educação Básica, tornando-se, portanto, o primeiro segmento da Educação Infantil.

É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxeram para a sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica. (KUHLMANN Jr., 2000, p. 06).

Com a finalidade de nos debruçarmos mais detalhadamente sobre os documentos legais sobre a Educação Infantil, separamos neste capítulo uma seção específica para essa finalidade.

1.1. Olhares sobre documentos referentes à Educação Infantil

Nesta seção, discutiremos alguns textos legais que tratam da Educação Infantil articulando-os à temática em questão, apresentando um panorama nacional, com a

¹⁹ Em Juiz de Fora não existem creches municipais, pois nenhuma delas pertence exclusivamente ao município. As creches públicas são conveniadas a outras entidades; por isso, segundo Silva, Nascimento, Santos e Araújo (2016) podemos denominá-las como creches conveniadas. E é esse o termo que uso nessa dissertação.

²⁰ Página em que é possível acompanhar o alcance das metas do PNE. Os dados são do ano de 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>
Acesso em: 5 de fevereiro de 2018

Constituição Federal brasileira - C.F (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB modificada (BRASIL, 1996/2017)²¹; Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil²² - DCNEI (BRASIL, 2009); e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), recém aprovada em 20 de dezembro de 2017. Em seguida, serão abordados os documentos municipais que orientam a educação em Juiz de Fora, priorizando a Educação Infantil, a saber: Lei Orgânica do Município de Juiz de Fora (JUIZ DE FORA, 2010); Proposta Curricular *Educação Infantil: a construção da prática cotidiana* (JUIZ DE FORA, 2010); Resolução 001/2013 (JUIZ DE FORA, 2013) e Plano Municipal de Educação – PME (JUIZ DE FORA, 2017).

1.1.1 Documentos referentes à Instância Federal

Conforme o art. 211 da CF (BRASIL, 1988), União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem trabalhar em regime de colaboração, cabendo aos municípios, de acordo com o parágrafo 2º, a responsabilidade pelo Ensino Fundamental e pela Educação Infantil.

No município de Juiz de Fora, particularmente, essa responsabilidade ainda é dividida entre assistência e educação. De acordo com os estudos de Zanetti (2015, p. 95), “desde 1984, a entidade particular AMAC partilha com a Secretaria de Educação (SE) a responsabilidade sobre a creche. ” Hoje, a AMAC, junto ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), as Aldeias Infantis SOS e o Centro de Assistência Social e Cidadania (Cascid) são responsáveis pela gestão de pessoal das vinte e sete creches²³ conveniadas em Juiz de Fora, o que acarreta aos profissionais o sentimento de

²¹ Vem sendo modificada nos últimos dezessete anos vide Decreto nº 3.860 de 2001; Lei nº 10. 870 de 2004; Adin 3324-7 de 2005; Lei nº 12.061 de 2009 e Lei nº 13.666 de 2017, a última alteração, à qual nos referimos nesse trabalho.

No que se refere à LDB antes de 2017 usaremos como referência o ano de 1996. No que tange à Lei que embasa esse estudo, nos referimos a 2017.

²² A Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro **de 2009**, fixa as Diretrizes Curriculares para a educação infantil. A Resolução, que tem caráter mandatório, determina que as instituições de educação infantil desempenhem a função sociopolítica e pedagógica na educação e no cuidado de crianças, no compartilhamento desse papel com as famílias, na promoção da igualdade entre crianças de diferentes classes sociais no acesso a bens culturais e na vivência da infância etc.

²³ Dados retirados na página da prefeitura de Juiz de Fora.

Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/creches/publicas/index.php>

Acesso em: 5 de fevereiro de 2018

desvalorização e invisibilidade do trabalho docente. Embora a SE seja responsável pela gestão pedagógica e formação continuada, os professores e professoras das creches em Juiz de Fora não são contratados como tal e com isso não recebem o que lhes é de direito no exercício da função docente.

Sobre essa questão, o recém aprovado PME (2017) traz como uma de suas estratégias o cancelamento dos convênios para atendimento em creches até o último ano de vigência do documento. Essa questão será discutida mais à frente, quando apresentarmos os documentos legais que regem a Educação Infantil em Juiz de Fora.

Ainda de acordo com a CF, o art. 214 determina que seja estabelecido um PNE. Esse deve definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implantação com o objetivo de assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis.

Atualmente, está em vigor o PNE 2014 – 2024, que propõe como metas a serem alcançadas a de número 1, que se refere à Educação Infantil, em que fica estabelecida a oferta de até 50% das vagas em creches. A não obrigatoriedade de o Estado atender 100% da população que solicita vaga na creche demonstra a desvalorização do trabalho docente com a faixa etária de zero a três anos, e, conseqüentemente, descumpra a Lei Maior do Brasil que determina a educação como um direito de todos.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 9)

A CF (1988) garante o direito à educação, afirmado pela LDB (1996/2017) que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa é a lei de supremacia no que se refere à educação, pois regulamenta o sistema educacional brasileiro e determina as responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O conhecimento da LDB é fundamental para que a educação seja compreendida como direito de todo cidadão brasileiro, desde a creche até os níveis mais avançados da formação superior. A acessibilidade é uma questão de justiça e uma marca de política pública de sociedades democráticas. (BRASIL, 1996, p. 7).

Fazendo uma leitura dessa lei, recentemente reformulada, em 03 de janeiro de 2017, passamos por pontos exclusivamente destinados à Educação Infantil, mais diretamente às creches, que é o foco desta pesquisa.

A referida lei reforça a CF quando determina no art. 4º que é dever do Estado garantir a Educação Infantil pública e de qualidade até os cinco anos de idade. No entanto, no mesmo artigo, inciso X, estabelece que as vagas da Educação Infantil devem ser ofertadas próximas à residência das crianças pequenas, mas somente a partir dos quatro anos de idade. Ou seja, a preocupação com a localização da pré-escola se justifica pelo fato de ser obrigatória a sua matrícula. Quanto à creche, não há essa determinação legal, possivelmente pelo fato da não obrigatoriedade da matrícula de bebês e crianças bem pequenas nesse segmento da Educação Infantil.

É possível perceber até aqui que, quando as leis estabelecem normas destinadas à Educação Infantil, poucas se estendem às creches.

A sessão II do documento, que se destina exclusivamente à Educação Infantil, inicia-se com o art. 29, afirmando ser essa a primeira etapa da Educação Básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral de crianças até os cinco anos de idade, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, e complementando a ação da família e da comunidade. Ademais, o art. 30 afirma que a Educação Infantil é oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças até os três anos.

Sobre esse artigo, questionamos: Que entidades equivalentes seriam essas? O que as diferencia da creche? Quais profissionais estariam responsáveis pelo cuidar-educar de bebês e crianças bem pequenas?

Entendemos que, quando uma lei determina uma entidade sem especificar o tipo de atendimento e normas, e a denominação diversa de creche, corremos o risco de lidar com instituições que não se orientem pelas normas determinadas pela legislação ao atendimento de bebês e crianças bem pequenas. Assim, podemos ter instituições cujo foco seja a escolarização precoce, que avaliam de modo equivocado bebês e crianças bem pequenas nesse contexto.

A LDB (1996/2017, p. 15) determina que a avaliação na Educação Infantil, segundo o art. 31, deve ser realizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental”. Ou seja, a Educação Infantil não é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, embora seja a ele integrada. Nesse sentido, os “trabalhinhos” que têm como foco conteúdos escolares, a nosso ver, não são pertinentes. A Educação Infantil se constitui num contexto de desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas

e crianças pequenas, sendo, portanto, importante valorizar as conquistas de cada um a seu tempo, valorizando experiências e interações, sem antecipar etapas.

Para que isso aconteça é necessário investir na formação inicial e continuada e nas condições de trabalho das professoras e professores da Educação Infantil. Segundo o artigo 61 da LDB (1996/2017) são considerados profissionais da Educação Básica os professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil.

Os trabalhadores e trabalhadoras das creches conveniadas de Juiz de Fora exercem a função docente, no entanto não são contratados como professores e professoras. Esses profissionais têm, em sua grande maioria, a formação pedagógica em nível médio (magistério) ou superior (pedagogia). Apesar de a função e formação docente, que estão em conformidade com a LDB modificada (1996/2017), os direitos trabalhistas como professores e professoras não são levados em consideração.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996/2017, p. 42)

Para finalizar nossa discussão sobre a seção concernente à LDB (1996/2017), destacamos o art. 67, que aborda a carreira docente:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.

(BRASIL, 1996/2017, p. 44)

A vinculação dos/as profissionais às creches em Juiz de Fora ocorre por meio de contrato supervisionado. São estabelecidos contratos nomeando professoras e professores como educadoras e educadores, e assim a AMAC e a SE se abstêm de todas as obrigações legais de valorização do profissional da educação, conforme determina o artigo 67. Aos educadores e educadoras não é pago o piso salarial; a progressão funcional baseada na titulação; e o licenciamento periódico remunerado para

aperfeiçoamento profissional; a jornada de trabalho etc. Desses direitos do magistério, nenhum é respeitado, embora a função e formação docentes sejam exigidas. Por isso, insistimos em denominar educadoras e educadores da creche de professoras e professores.

Com a finalidade de alinhar os estudos referentes à Educação Infantil, apresentamos a seguir as DCNEI (BRASIL, 2009), que se dedicam exclusivamente à primeira etapa da Educação Básica, e ampliam as determinações da CF e da LDB, e se apresentam como referência na discussão e desenvolvimento do trabalho com a faixa etária de zero a cinco anos.

As DCNEI apresentam orientações para as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Assim as DCNEI afirmam que as *propostas pedagógicas* da Educação Infantil devem seguir os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

(BRASIL, 2009, p. 16)

De acordo com o documento, a *proposta pedagógica* das instituições de Educação Infantil deve garantir que a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil seja cumprida, tendo como objetivo garantir às crianças de até cinco anos de idade o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outros pares. Entendemos que a proposta pedagógica precisa fazer sentido para os bebês e as crianças, e que, para isso, os interesses e as necessidades desses sujeitos aliados à formação docente são elementos necessários.

Com relação à *organização de espaço, tempo e materiais*, o documento determina que os espaços devem ser organizados assegurando: a educação, entendendo o cuidado como indissociável à educação; a integração da família aos processos e decisões das instituições; o estabelecimento de relação afetiva com a comunidade da instituição, garantindo assim a gestão democrática; o reconhecimento das especificidades etárias e o respeito à individualidade de cada bebê e criança, promovendo a interação de bebês,

crianças bem pequenas e crianças pequenas de diferente e mesma faixa etária; o deslocamento das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência; a acessibilidade de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e ainda a apropriação pelas crianças de todas as contribuições culturais que formaram e formam o povo brasileiro.

Nesse sentido, a organização desses elementos precisa considerar a articulação entre o singular e o plural, o individual e o coletivo, as semelhanças e diferenças, enfim, a complexidade desses sujeitos e suas relações.

Sobre a *proposta pedagógica e diversidade* o documento assevera que nas propostas pedagógicas das instituições devem ser garantidos o reconhecimento e valorização à cultura afro-brasileira, bem como o combate ao racismo e à discriminação e ainda a proteção contra qualquer forma de violência física ou simbólica ou a negligência praticada pela família. Tais atos devem ser encaminhados aos órgãos responsáveis.

Com relação à *proposta pedagógica e crianças indígenas*, a instituição deve garantir autonomia ao povo indígena na educação de zero a cinco anos, proporcionando concepções de mundo e memórias de seu povo; reafirmando sua identidade étnica e língua; dando continuidade à educação tradicional familiar e adequar o calendário atendendo às demandas de seu povo.

Referente à *proposta pedagógica e às infâncias do campo*, são consideradas como seus membros as crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e os povos da floresta. A esses são assegurados o reconhecimento de seus modos próprios de vida; ter vinculação a suas realidades; flexibilizar o calendário a suas atividades econômicas; valorizar seu papel e saberes na produção de conhecimento e ofertar brinquedos respeitando suas características ambientais e da comunidade.

A atenção às especificidades da proposta pedagógica considerando as diferentes populações que aparecem nas DCNE aponta para a necessidade de se abordar o cuidado-educação respeitando a pluralidade de culturas, saberes, vivências etc.

Segundo o documento, as *práticas pedagógicas da Educação Infantil* devem ser norteadas pelas interações e brincadeiras, garantindo experiências que promovam o

conhecimento de si e do mundo; a imersão de crianças nas diferentes linguagens; experiências de narrativas orais e escritas; contextos significativos de relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; a confiança e participação de crianças nas atividades individuais e coletivas; autonomia nas ações de cuidado pessoal; vivências éticas e estéticas com diferentes grupos culturais; a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; o relacionamento e a interação das diferentes expressões artísticas e as noções de cuidado com a natureza e o não desperdício de recursos naturais. Todo esse trabalho, ainda segundo o documento, deve possibilitar a utilização de recursos tecnológicos.

Todas as orientações das DCNEI nos levam a pensar que as ações pedagógicas apresentam a integração do cuidado à educação, formando uma unidade, pois devem garantir que o “cuidado” aconteça de forma autônoma, com a finalidade de apresentação/inserção dos diferentes modos da cultura brasileira.

O documento se dedica também a orientar sobre formas de *avaliação* na Educação Infantil, tendo essa por finalidade acompanhar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças, sem caráter de seleção, promoção ou classificação. Para isso, as unidades de Educação Infantil devem se preocupar em estabelecer formas de observações das atividades e interações das crianças; utilizar registros em forma de relatórios e imagens; elaborar uma documentação que permita à família conhecer o trabalho pedagógico da instituição e ainda não reter as crianças na Educação Infantil, conforme está determinado na LDB vigente.

Com relação à *articulação com o Ensino Fundamental*, em nenhum momento especificam ser necessário antecipar os conteúdos desse nível educacional na Educação Infantil. A preocupação com a preparação das crianças remonta dos jardins de infância, como afirma Zanetti (2015, p. 53),

No caso brasileiro, o modelo de educação infantil defendido por tais organizações foi proposto no II Plano Setorial de Educação e Cultura (Psec), elaborado pelo MEC em 1974 com vigência quinquenal. Como o país apresentava altas taxas de evasão e repetência, especialmente na primeira série do então primeiro grau, a educação pré-escolar assumiu a função de compensar “carências nutricionais e culturais” das crianças das camadas populares, na tentativa de prepará-las para a escolarização posterior, evitando seu fracasso (CORSINO; NUNES, 2001; KRAMER, 1984).

O documento propõe, no entanto, que o Ensino Fundamental dê continuidade ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças respeitando as especificidades etárias.

Para o desenvolvimento dessas ações é necessário que estejam claras as concepções de *Educação Infantil e Criança*. O documento, seguindo a LDB, apresenta como *definição da Educação Infantil* aquela a que se refere à primeira etapa da Educação Básica, tendo estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças, em tempo integral ou parcial. Reafirma ainda o que já foi apresentado também pela CF, ou seja, que o Estado deve garantir a educação pública, gratuita e de qualidade e acrescenta que essa oferta deve acontecer sem requisito de seleção.

Entendemos que a definição que aparece nas DCNEI contempla cuidado-educação como aspecto constitutivo dessa etapa de educação. De acordo com Guimarães (2011, p. 48)

(...) o cuidado amplia as possibilidades de educação. (...) À medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos (na creche isso significa, por exemplo, dar banho, alimentar, como exigências técnicas e rotineiras somente), para colocá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui na concepção de educação como o encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada.

A creche é o espaço de experiência que proporciona o primeiro encontro entre o adulto, o bebê e a criança bem pequena além da esfera familiar. Assim como todas as ações desenvolvidas na educação, o cuidado-educação nos momentos de alimentação e higiene também apresentam uma intenção pedagógica, isto é, os modos de organizar a vida e se organizar na vida, seja para a submissão ou a autonomia. Portanto, é urgente pensar: quais práticas de cuidado-educação estamos destinando aos bebês e às crianças bem pequenas?

Apostamos numa Educação Infantil pautada na relação do adulto com os bebês e crianças guiada pelo diálogo, respeito e autonomia.

Para isso é importante que se reconheça a *criança* como:

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, p. 12)

As DCNEI não incluem no texto o termo *bebê* e não separam as crianças bem pequenas (referente à creche) e crianças pequenas (referente à pré-escola). No entanto, as instituições e seus profissionais carecem de orientação na relação com e para os bebês, já que essa faixa etária apresenta especificidades na relação com o outro, como a forma de se comunicar, por exemplo. Com isso, apostamos na necessidade da cisão, pois esta proporciona o reconhecimento das personalidades de cada faixa etária, principalmente com os bebês e suas singularidades.

A partir da ampliação dos documentos legais destinados à Educação Infantil (das infâncias), percebemos o reconhecimento dos direitos à faixa etária de zero a três anos. As DCNEI, por exemplo, ampliam o art. 4º da LDB (1996), inciso X, quando acrescentam que as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

Ao final do documento, fica explicitado que cabe ao Ministério da Educação a implantação das DCNEI. Para isso a Secretaria de Educação Básica aprovou a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), sobre a qual nos debruçaremos nesse trabalho.

Antes de assumir a versão aprovada em dezembro de 2017, o documento se apresentou ainda em outras três versões submetidas à votação e à reelaboração que envolvia atores ligados à escola da educação básica; ao espaço acadêmico e ao segmento privado empresarial, o que Micarello (2016, p.68) determina como condições de disputa que “podem ser desiguais para os diferentes atores, ganhando maior poder de negociação aqueles atores com maior poder de influenciar o debate público” ou com apoio midiático.

No caso da Educação Infantil, tal embate nas quatro versões que se seguiram da BNCC, tem relação com a “concepção de criança como sujeito construtor de seu conhecimento para o de aprendiz de um conteúdo curricular ou disciplinar” (Didonet, 2018, p. 13), ou seja, é a concepção de uma criança crítica, produtora e autônoma para aquela que recebe e se submete ao conhecimento que lhe é imposto. Para esse mesmo autor (2018, p. 13), no campo de disputa durante a aprovação da BNCC apresenta-se um segundo reducionismo, “a poda radical das diversificadas e amplas possibilidades que a educação infantil oferece para as crianças desenvolverem as diversas linguagens, entre elas a oral e a escrita, para concentrar-se no aprender a ler e a escrever”. Sendo assim, ocorre uma desconsideração do processo de criatividade para prevalecer a alfabetização

na primeira etapa da Educação Básica, o que significa pular muitas etapas necessárias, como o desenvolvimento da imaginação e criatividade, durante o desenvolvimento infantil.

Tais reducionismos aparecem no campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* e em um de seus objetivos de aprendizagem, *Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões*, cujos embates serão melhor explorados mais à frente.

No ano de 2017 a BNCC foi aprovada, de forma incompleta, pois não aborda o Ensino Médio. O documento apresenta orientações no que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Vamos nos deter à parte que concerne à educação de bebês e crianças de zero a cinco anos.

A BNCC (2017) é um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no decorrer da Educação Básica, tendo assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O documento se apresenta como referência nacional para a formulação dos currículos estaduais e municipais e das propostas pedagógicas das instituições educacionais, contribuindo no alinhamento de outras políticas e ações referentes à formação de professores e professoras; avaliação; elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação.

De acordo com o documento, as aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências gerais: valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos, colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; exercitar a curiosidade intelectual elaborando e testando hipóteses, formulando e resolvendo problemas e criando soluções com base nos conhecimentos de diferentes áreas; valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais; utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita); compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética; valorizar e apropriar-se da diversidade de saberes e vivências culturais; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista; conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos; agir

pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

O documento foi elaborado a partir do que é defendido na CF (1988) e na LDB (1996/2017) sobre a necessidade de uma formação básica comum, devendo ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, de acordo com as respectivas características regionais, locais, culturais e econômicas.

O texto assinala que para a BNCC (2017) alcançar seus objetivos, é necessário o regime de colaboração. No documento consta que a primeira tarefa da União é a formação inicial e continuada dos professores, que deve ser alinhada ao documento. A União tem como outras importantes tarefas a avaliação; a elaboração de materiais pedagógicos e a oferta de infraestrutura adequada, além do monitoramento do Ministério da Educação (MEC), em colaboração com o Conselho Nacional da Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Com relação à Educação Infantil, a BNCC afirma a indissociabilidade entre cuidar-educar, defendendo que as creches e pré-escolas,

(...) têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 34)

Ou seja, é um documento que defende a parceria entre a instituição e a família; entre o cuidar-educar; o desenvolvimento da socialização, a autonomia e a comunicação; e, principalmente, intercede a favor dos bebês e das crianças bem pequenas quando nomeia especificamente as pessoas dessas faixas etárias. Além disso, determina as específicas idades desses segmentos. A BNCC (2017) é o primeiro documento legal que distribui as idades em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

A BNCC (2017) reitera o que está nas DCNEI: a criança é um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, tendo como *eixos estruturantes* dessa prática pedagógica as interações e a brincadeira.

Os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas têm seis *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* que asseguram as condições para que aprendam

desempenhando um papel ativo. São eles: *conviver* com outras crianças e adultos utilizando diferentes linguagens; *brincar* cotidianamente de diversas formas em diferentes espaços e tempos; *participar* ativamente do planejamento da gestão e da escola e das atividades propostas pelo educador; *explorar* diversas modalidades; *expressar* suas necessidades e *conhecer-se* construindo sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento.

Segundo o documento, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento serão assegurados de acordo com a intencionalidade educativa durante as práticas de cuidado-educação; brincadeiras; experimentações com materiais variados; na aproximação com a literatura e na relação com o outro.

Para isso a organização curricular da Educação Infantil determina cinco *campos de experiências* que apresentam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses campos são *O eu, o outro e o nós*, que defende a interação de pares e com adultos. *Corpo, gestos e movimentos*, que é o meio pelo qual bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas exploram o mundo, o espaço, os objetos e estabelecem relações. *Traços, sons, cores e formas* alega a oportunidade de conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas. *Escuta, fala, pensamento e imaginação* apresenta a importância de promover experiências nas quais possam falar e ouvir potencializando sua participação na cultura oral, pois é nesses momentos que se constituem como sujeito singular e pertencente a um grupo social. *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* é o campo que define que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas estão inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, sendo papel da Educação Infantil promover experiências para o desenvolvimento desses quesitos.

O penúltimo campo de experiência, *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, foi o território de maior disputa na BNCC, no que se refere à Educação Infantil. Na primeira versão, de 2014, trazia o nome atual, *Escuta, fala, pensamento e imaginação*. Na segunda versão, de 2016, que segundo Micarello (2016), possibilitou “ampla consulta à sociedade” (p. 71), o referido campo de experiência sofreu uma modificação no termo imaginação, passando a ser linguagem, e se apresentou como *Escuta, fala, linguagem e pensamento*. Já na terceira versão, de 2017, a denominação aparece como *Oralidade e escrita*.

Da segunda para a terceira versão existe um salto, não qualitativo, pois a escuta; a fala; o pensamento e a imaginação, expressos nas diversas linguagens, são etapas fundamentais no processo do desenvolvimento da fala e da escrita. Mantendo-se apenas os termos encontrados na terceira versão, a orientação do trabalho pedagógico com bebês e crianças elimina etapas essenciais ao seu desenvolvimento.

Nesse contexto, a Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) se posicionaram contrários ao nome atribuído ao quarto campo de experiência na terceira versão. Segundo Didonet (2018), o primeiro considerava uma redução das “possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no vasto campo da expressão e da comunicação a um conteúdo disciplinar da língua falada e escrita.” (P. 14). Ou seja, cerceava as possibilidades e experiências nos diversos campos da linguagem e criatividade.

Para Didonet (2018, p. 15) “tão importante é saber ler e escrever que deve ser alimentado pela escuta, pela fala, pela imaginação e pelo pensamento. Dessa forma, ler e escrever não ficam confinados na míope capacidade de ler sem imaginação, escrever sem criatividade”. E assim, em dezembro de 2017, quando a quarta versão da BNCC foi votada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, prevaleceu o nome da primeira versão para o campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*.

O documento apresenta ainda os *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* para cada um dos campos de experiência expostos acima. É nesse ponto que, reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a Educação Infantil, determina-se a faixa etária para cada um de seus segmentos, definindo-se bebês de zero a um ano e seis meses; crianças bem pequenas de um ano e sete meses a três anos e onze meses e crianças pequenas de quatro anos a cinco anos e onze meses.

O quarto campo de experiência, como vimos, um campo de conflitos, apresenta como um de seus *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*, *Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões*. Esse também se colocou como campo de conflito, quando, na terceira versão, tem seu nome modificado para *Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos*, excluindo o termo diálogo, essencial nas situações de comunicação da criança. O Projeto Leitura e Escrita e a RNPI entram, mais uma vez, em defesa da segunda versão. Essa última, inclusive, afirma que dialogar sobre histórias lidas é mais

importante para o desenvolvimento da linguagem, do que contar através de imagens. Prevalece a segunda versão em defesa do diálogo, “uma das mais importantes situações comunicativas das crianças” (Didonet, 2018, p. 15)

Segundo Didonet (2018), a terceira versão forjava uma preparação para o Ensino Fundamental, uma proposta que segue contrária às pretensões da Base que defende os objetivos a serem trabalhados na Educação Infantil, sendo aprofundados no Ensino Fundamental, sem uma condição ou pré-requisito para acesso a esse segmento. Reforça-se, assim, o que defendem as DCNEI sobre a não antecipação de conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental.

A CF determina que a Educação Infantil é responsabilidade do município. Deste modo, após a apresentação do âmbito nacional no que se refere às leis e orientações desse segmento, nos dedicaremos agora às orientações no município de Juiz de Fora.

1.1.2 Documentos referentes à Instância municipal

Abordaremos, a seguir, os documentos orientadores e legais circunscritos à educação em Juiz de Fora, a partir da Lei Orgânica do município (2010), que afirma promover a Educação Infantil em conformidade com a LDB (1996).

Como documento de referência da Educação Infantil, o município dispõe da Proposta Curricular *Educação Infantil: a construção da prática cotidiana* (JUIZ DE FORA, 2010), com o intuito de orientar a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos – PPP - das instituições, contemplando os fundamentos teóricos e a organização da prática nas instituições.

Antes de discutirmos o documento, é importante sinalizar que, embora o texto tenha o mérito de ter sido construído coletivamente, contando com a participação de diversos profissionais da educação e crianças, os termos professor e professora não aparecem nenhuma vez. Mesmo sendo a *Proposta* dedicada à orientação do trabalho pedagógico, os docentes com seus direitos, e até mesmo os deveres, são invisibilizados em um documento que propõe direcionar suas práticas.

Para pensar sobre uma proposta que se destina à Educação Infantil é importante saber de que bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas e infâncias estão falando. Assim, nesse documento, as crianças são concebidas como sujeitos históricos e de direitos, construtores e produtores de cultura. A infância é entendida como uma forma de

conceber as crianças a partir da construção social determinada em cada sociedade e em cada momento histórico, constituída nos diversos grupos sociais em que estão inseridas.

Na sequência, o documento aborda a temática *Organização do Espaço e do Tempo* nas instituições, ultrapassando estas últimas o atributo físico, e se dedicando ao desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Nessa perspectiva, considera-se o tempo como um elemento de aprendizagem e não como uma estrutura que determina as rotinas das instituições. Ou seja, deve-se considerar o tempo da criança que não é o mesmo do adulto.

A Proposta Curricular destaca que a *Organização das Rotinas e das Atividades* na Educação Infantil precisa acontecer de acordo com as necessidades das crianças, envolvendo ações de cuidado-educação pertinentes, e considerar ainda as necessidades psicológicas, sociais e históricas, permitindo levar à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Com relação à *Organização dos Materiais e Artefatos*, a Proposta Curricular reconhece que a existência de materiais diversificados, como elementos da natureza e sucatas, é importante para a aprendizagem e desenvolvimento.

Sobre *Planejar, Avaliar e Registrar a Prática Pedagógica na Educação Infantil* o texto chama a atenção para a unidade dessas três ações e para a importância de se observar e escutar as crianças.

A *Resolução 001/2013* visa à regulamentação do funcionamento das instituições de Educação Infantil, que atendem bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas considerando um atendimento condigno e de qualidade. Destacamos o art. 2º do documento em que determina que a Educação Infantil tem a finalidade de “(...) II – complementar a ação de cuidar, educar e socializar da família e da comunidade; (...)” e o art. 18º que determina que o trabalho da equipe pedagógica deve se destinar às ações de cuidado-educação das crianças.

A Resolução está dividida em dez títulos. São eles: *Da Educação Infantil*, em que determina as especificidades desse segmento. *Do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar*, no qual traz artigos que determinam a elaboração desses documentos nas instituições de Educação Infantil. *Dos profissionais da Educação Infantil*, no qual determina a habilitação dos profissionais na instituição de Educação Infantil, incluindo do professor em formação nível médio na modalidade normal e Curso Normal ou Superior em Pedagogia. *Dos espaços da Educação Infantil*, define os espaços

reservados nas instituições, devendo ter as salas de atividades, no mínimo, um metro e meio quadrado por bebê, criança muito pequena ou criança pequena. *Do credenciamento, autorização de funcionamento, acompanhamento e avaliação; Da mudança de endereço; Da mudança da entidade mantenedora; Da renovação de registro; Da ampliação de atendimento parcial para integral; Das disposições finais e transitórias*; regulamenta as normas para funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Com relação à matrícula em creche, conforme determina o art. 8º, inciso IV, o cadastro deve seguir o critério de vulnerabilidade social. Não é determinado nenhum critério para matrícula na pré-escola, já que essa tem caráter obrigatório. Entendemos que os bebês e as crianças bem pequenas também têm o direito à creche, devendo, portanto, o município ampliar a quantidade de vagas para todos.

Dando continuidade ao que estabelece o PNE (2014), foi aprovado em março de 2017 o Plano Municipal de Educação – PME (JUIZ DE FORA, 2017), instrumento de planejamento da Política Educacional.

Em mais uma zona de conflito, um documento educacional passa pelo silenciamento das vozes dos atores da educação. Em 2015, a Conferência Municipal de Educação aprovou o PME original, tendo sido feitas nesse, posteriormente, mais de cinquenta alterações pela maioria dos parlamentares do município.

Ao final, os professores saíram prejudicados com a negativa de vinte e duas emendas, incluindo a valorização e o plano de carreira docente.

O PME (2017) foi aprovado ainda com restrição da abrangência do termo diversidade e da participação do sindicato, representante dos professores da rede municipal, em determinadas mesas de discussão propostas pelos planos.

A meta 1 do documento propõe universalizar o atendimento na pré-escola e ampliar o atendimento em creches, até o quinto ano de vigência do PME, assim como determina o PNE. Hoje, em Juiz de Fora, atendemos a 31% da demanda de solicitação de vagas em creches. O PNE determina que devem ser atendidas 50% da demanda.

O documento apresenta ainda dezessete estratégias para executar a meta 1. Dentre elas, é importante destacar algumas que se destinam à creche, segmento ao qual nos dedicamos nessa pesquisa.

O documento estabelece que serão projetadas as metas de expansão da creche até o final do primeiro ano de vigência do PME. Para isso, determinam a realização anual do

cadastramento escolar realizando o levantamento da demanda por creche e o mapeamento da necessidade de construção e reestruturação de creches. O texto diz ainda que “(...) a Secretaria de Educação buscará a supressão dos convênios para atendimento da demanda por creches até o último ano de vigência do Plano Municipal de Educação” (PME, 2017, p. 3). Ou seja, até 2027 a creche deve ser de responsabilidade do município, em colaboração com o Estado e a União, respeitando assim as determinações da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases.

No entanto, é importante destacar aqui que as metas determinadas tanto pelo PME de Juiz de Fora (2017 – 2027), quando as descritas no PNE (2014 – 2024), não serão alcançadas. Com a PEC 55, que propõe a redução dos gastos públicos por vinte anos, os setores da educação e da saúde serão afetados significativamente.

A partir dos estudos dos documentos legais podemos inferir que a creche passou a ser reconhecida legalmente como uma instituição educacional, no entanto, não são disponibilizadas vagas para bebês e crianças bem pequenas, para que as famílias possam optar em colocar seus filhos na creche ou não. Isso acarreta o uso de critérios assistencialistas de ingresso na medida em que prioriza bebês e crianças bem pequenas em situação de risco ou vulnerabilidade²⁴, como determina a Resolução 001/2013.

Percebemos que a creche ainda carrega com muita força seu histórico de origem e a não obrigatoriedade de ofertar creche para todos os bebês e crianças bem pequenas, o que leva a uma visão social da creche como espaço dos necessitados de acolhimento, seja por vulnerabilidade de violência ou fome, seja pelo fato das famílias precisarem deixar os filhos em um local enquanto trabalham.

Mesmo diante do que determinam os documentos legais apresentados aqui, hoje ainda existe uma visão da creche, por grande parte da sociedade, famílias, professores e professoras, como uma instituição exclusivamente de “cuidado”, que recebe bebês e crianças bem pequenas para a guarda e tutela enquanto seus pais estão trabalhando. É forte a crença de que a creche é destinada exclusivamente a bebês e crianças bem pequenas pobres e filhas de trabalhadores e trabalhadoras, e/ou bebês e crianças bem pequenas em situação de vulnerabilidade.

Além disso, muitos professores e professoras não conseguem visualizar práticas pedagógicas voltadas especificamente para a faixa etária de zero a três anos, e acabam

²⁴ De acordo com Janczura (2012), os conceitos de risco e vulnerabilidade estão relacionados. Risco se refere à situação de grupos, e vulnerabilidade diz respeito à situação fragilizada de indivíduos.

fazendo adaptações grosseiras do modelo escolar. Podemos afirmar que tais questões têm suas raízes no histórico da creche, fortemente marcado pela filantropia e pelo assistencialismo.

CAPÍTULO 2: RERATO

*Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.*

*Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.*

*Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
a minha face?
(Cecília Meireles)*

Este capítulo tem o objetivo de apresentar e discutir alguns estudos dedicados ao tema cuidar-educar na creche, construindo assim o seu “retrato”. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico, sobre o qual é importante destacar que se trata de um mapeamento de trabalhos, e não de uma revisão exaustiva de estudos.

O levantamento bibliográfico é um método de pesquisa comumente encontrado em investigações, pois auxilia na discriminação de estudos, pesquisas e/ou produções acadêmicas que versam sobre uma determinada temática. Essa discriminação auxilia na percepção de uma totalidade de publicações referentes ao tema. Assim, é possível também estabelecer um quantitativo dos periódicos, contribuindo com as indagações já investigadas sobre o tema estudado.

A fim de compreender mais sobre as produções voltadas para a temática cuidar-educar na creche, concebemos como importante realizar um levantamento dos últimos treze anos (2005-2017) dos trabalhos publicados no GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos pertencente à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; nos anais do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias –

GRUPECI, evento exclusivo no Brasil que reúne grupos de pesquisa dedicados aos estudos sobre crianças e infâncias desde 2008, e, por último, um estudo de teses e dissertações publicadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD no mesmo intervalo de tempo utilizado para o levantamento na ANPEd (2005 – 2017). O sítio ANPEd e GRUPECI foram escolhidos pela sua relevância no meio acadêmico e por se dedicarem ao campo da Educação Infantil.

De acordo com a apresentação do site da ANPEd, trata-se de uma associação que incorpora programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área, tendo por objetivo fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento. A associação promove reuniões anuais divididas entre ANPEd, em âmbito nacional e a ANPEdinha em âmbitos regionais. Nessas são discutidas temáticas referentes à educação e nas quais são publicados trabalhos como os que serão apresentados aqui. Os encontros são divididos em Grupos de Trabalho (GT) de acordo com uma temática. Para este foi explorado o GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

O período escolhido para a busca de publicações no site da ANPEd seria inicialmente de dez anos (2008-2017). No entanto, esse intervalo temporal não incluiria o artigo “Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas”, de Léa Tiriba. Mesmo tendo conhecimento de que existem trabalhos anteriores ao da autora (2005), entendemos esse como o marco nas discussões referentes ao cuidar-educar na creche.

O Seminário do GRUPECI recebe trabalhos de grupos de pesquisa que se dedicam aos estudos sobre crianças e infâncias. Por se tratar de uma pesquisa destinada à formação continuada de professores/professoras de bebês e crianças bem pequenas, é de extrema importância uma análise de seus anais, pois assim perpassa por uma grande parcela dos grupos de pesquisa que trabalham com a Educação Infantil no Brasil.

Esse evento científico, que teve início no ano de 2008, na Universidade Federal de Juiz de Fora, acontece a cada dois anos. Foram sede do evento a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2010; Universidade Federal de Sergipe, em 2012; Universidade Federal de Goiás, em 2014, e a última, em dezembro de 2016, na Universidade Federal de Santa Catarina. Sobre esse último os Anais ainda não foram

publicados, apenas seus resumos. E é a partir desses que realizamos o levantamento dos trabalhos do GRUPECI em 2016.

Os descritores escolhidos para a busca foram: *cuidar; cuidado; educar; educação e creche*. No entanto, algumas publicações aqui discutidas não apresentaram esses termos em seus títulos, mas se referiram às práticas/trabalho pedagógico. E quando se tratava da ação docente na creche, o termo “cuidar-educar”, geralmente, aparecia no decorrer da pesquisa.

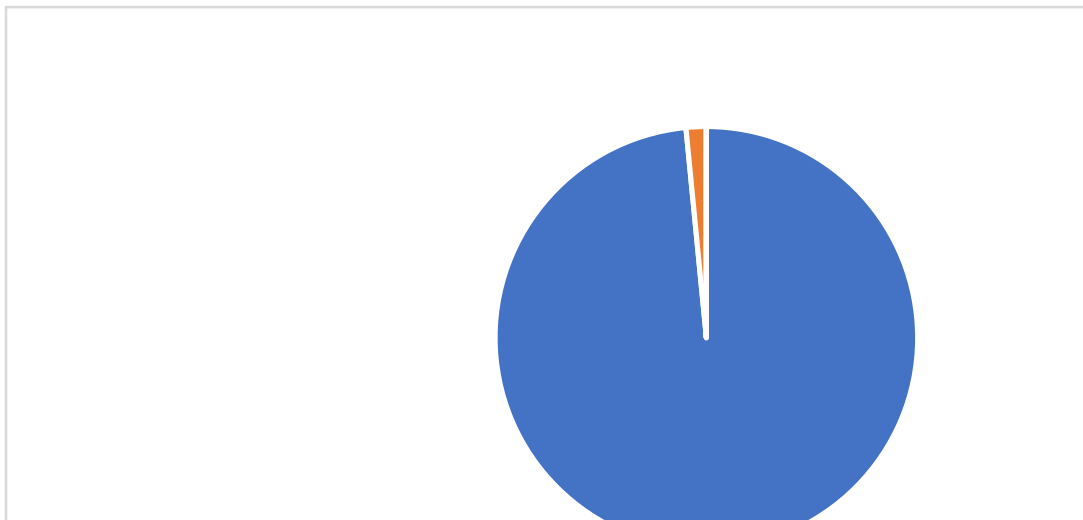
Como já mencionado, as pesquisas referentes à Educação Infantil apresentam avanços nos últimos tempos, visto o destaque atribuído pelo GT 07 da ANPEd e pelo GRUPECI. Contudo, poucos estudos se dedicaram à temática do cuidar-educar na creche, o que pode ser observado nas tabelas e gráficos apresentados a seguir.

Tabela 1: Total de trabalhos encontrados no GT 07 da ANPEd e GRUPECI e trabalhos encontrados no GT 07 e GRUPECI com a temática cuidar-educar na creche (2005 – 2017)

ANO	TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS		TRABALHOS COM A TEMÁTICA CUIDAR-EDUCAR NA CRECHE	
	ANPEd GT 07	GRUPECI	ANPEd GT 07	GRUPECI
2005	20	-	02	-
2006	22	-	01	-
2007	18	-	01	-
2008	19	142	01	00
2009	16	-	00	-
2010	17	140	01	01
2011	15	-	01	-
2012	18	181	00	02
2013	12	-	00	-
2014	-	187	-	03
2015	27	-	01	-
2016	-	232	-	03
2017	17	-	00	-
TOTAL	201	882	08	09

Fonte: Elaborada pela autora.

Gráfico 1: Total de trabalhos encontrados no GT 07 da ANPEd e GRUPECI e trabalhos encontrados no GT 07 e GRUPECI com a temática cuidar-educar na creche (2005 – 2017)



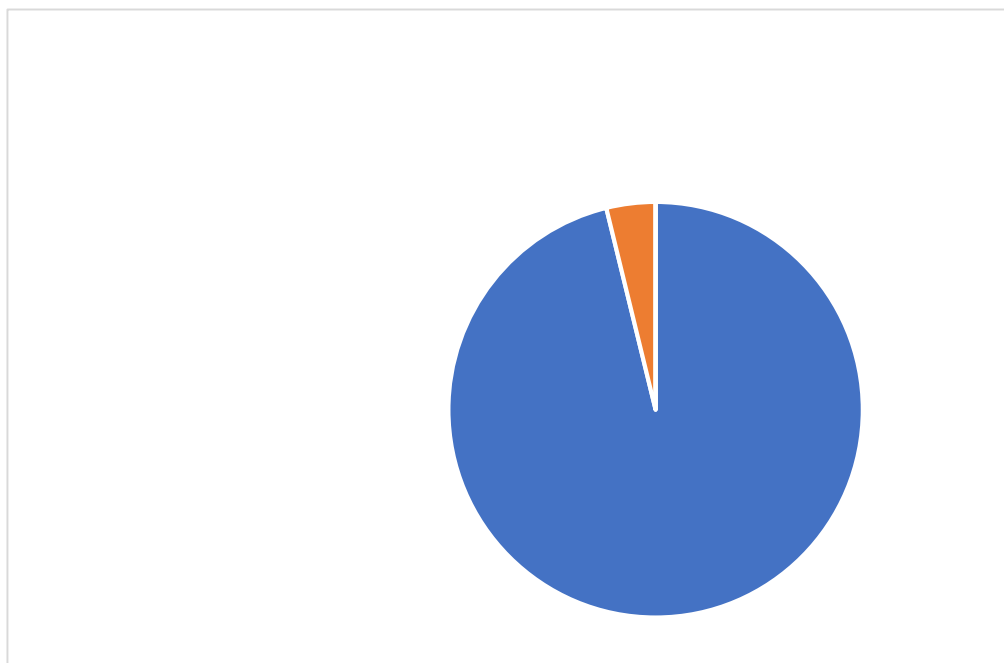
Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar no gráfico 1, o número de publicações na ANPEd e no GRUPECI são altos. No entanto, no que concerne à temática aqui abordada, poucos são os trabalhos; no total, apenas 1,57% de toda a produção se dedicou ao tema cuidar-educar na creche. A partir do levantamento quantitativo, passaremos à descrição e análise dos trabalhos encontrados dentro desse universo.

2.1. Retratos da ANPEd

Na busca por trabalhos que discutem a questão do cuidar-educar nas creches, no site da ANPEd encontramos oito publicações referentes aos últimos treze anos (2005 – 2017), conforme é apresentado no gráfico 2. Ou seja, 3,98% do total de trabalhos encontrados nesse intervalo de tempo se dedicaram ao cuidar-educar na creche, considerando-se que não foram realizadas reuniões nos anos de 2014 e 2016.

Gráfico 2: Trabalhos publicados na ANPEd - GT 07 entre 2005-2017



Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro a seguir, estão os trabalhos encontrados que discorrem sobre o cuidar-educar na creche.

Quadro 2: Textos da ANPEd (2005 – 2017)

<i>Título</i>	<i>Autor (es)</i>	<i>Ano de Publicação</i>
<i>Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas.</i>	Lea Tiriba	2005
O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais	Heloisa Helena Oliveira de Azevedo Roseli Pacheco Schnetzler	2005
O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil	Lenilda Cordeiro de Macêdo Adelaide Alves Dias	2006
Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o	Leusa de Melo Secchi Ordália Alves Almeida	2007

sentido do cuidar e do educar		
No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês.	Daniela de Oliveira Guimarães	2008
Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba.	Elisabet Ristow Nascimento Ademir Valdir dos Santos	2010
O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem	Letícia Veiga Casanova	2011
Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil.	Carolina Machado Castelli Ana Cristina Coll Delgado	2015

Tiriba (2005), no trabalho *“Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas”*, analisou o tema cuidar-educar a partir de entrevistas concedidas por profissionais da Educação Infantil. Nas entrevistas, a autora pôde observar a dicotomia entre as funções de cuidar - educar, na medida em que foi atribuído aos professores a responsabilidade de “educar”, e aos auxiliares os “cuidados” com bebês e crianças bem pequenas. Para a autora o desprestígio com o cuidado-educação está relacionado a uma construção histórica, à relação de gênero, à hierarquia da posição profissional e ao fato de o “cuidado” estar relacionado à emoção e a “educação”, à razão. Em uma das passagens do trabalho, uma das entrevistadas diz que “quem educa, cuida, mas que quem cuida, não educa”.

Seria possível isso? O cuidado não seria uma forma de educar? De apresentar a bebês e crianças bem pequenas a cultura, os costumes da sociedade à qual pertence? São questões que devem ser analisadas e criticadas com atenção. Acreditamos, a partir da perspectiva histórico-cultural, que o conhecimento da cultura se dá através da interação do outro e que esta é uma educação e, ao mesmo tempo, uma forma de cuidado a que o sujeito tem direito.

Tiriba faz uma importante reflexão sobre o fato de muitas educadoras justificarem sua escolha profissional com base em que essas gostam de bebês e de crianças bem pequenas. A pesquisadora argumenta que é necessário considerar o contexto no qual as educadoras estão inseridas, e no qual foram induzidas ao pensamento de que a mulher é preparada para ser mãe e, que, por isso, “naturalmente” gostam de bebês e de crianças bem pequenas.

Azevedo e Schnetzler (2005), cujo trabalho foi intitulado *O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais*, apontam a questão da formação inicial de professores atrelada à discussão sobre o cuidar - educar. Elas asseveram que o modo como os docentes são formados na graduação com relação à Educação Infantil pode reforçar, ou não, a separação entre os termos. Uma importante afirmativa é que muitas questões relacionadas à Educação Infantil foram modificadas, inclusive o atendimento a bebês e a crianças bem pequenas, feito anteriormente por aqueles que simplesmente diziam gostar de cuidar, sendo exigido hoje que esse trabalho seja realizado por um profissional com formação pedagógica. As autoras acreditam que muitas mudanças têm acontecido na área desse segmento, mas que ainda não foi possível solucionar esse problema. Como solução para que não ocorra a separação entre o cuidar-educar, as pesquisadoras enfatizam a necessidade de uma mudança no currículo do curso de Pedagogia, pois a atual formação não é suficiente para modificar a atuação na área.

O artigo também ressalta a relação teoria-prática como problema relacionado à formação docente, pois uma embasa a outra. Só é possível a reflexão sobre a ação profissional se ela estiver embasada por uma teoria. Por fim, as autoras afirmam que os formadores dos professores da Educação Infantil devem se dedicar à “(re)construção da concepção de criança” (2005, p.10), proporcionando assim mudanças efetivas na Educação Infantil.

A formação do professor é a base para sua prática e reflete diretamente no seu trabalho. Acreditamos que é imprescindível uma reavaliação do currículo no curso de Pedagogia, mas que são essenciais também espaços de formação continuada, pois existem muitos profissionais, já habilitados, atuando sem uma formação dedicada à Educação Infantil.

O trabalho de Macêdo e Dias (2006), denominado *O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil*, refere-se a uma pesquisa de cunho quanti/qualitativo, no qual foram realizadas entrevistas com educadoras de

creches no intuito de responder a seguinte questão: “Como as professoras que atuam com crianças de 0 a 2 anos compreendem a relação cuidar/educar? ” (2006, p. 1), partindo da concepção de cuidado como sendo “cuidar do outro em toda sua dimensão humana” (p.1).

As pesquisadoras utilizam o termo “adulto ensinante” para aquele que estabelece a mediação entre bebês e crianças bem pequenas e o conhecimento, e complementam que as mediações são ensinamentos, são modos de educação que acontecem junto ao cuidado, sendo impossível ser deixado de lado.

Assim, como em outros trabalhos aqui já citados, as autoras, ao observarem as instituições que atendem bebês e crianças bem pequenas, destacam as funções hierarquizadas construídas ao longo da história da creche e defendem que para trabalhar com bebês e crianças bem pequenas, deve-se ter uma formação especializada em Educação Infantil.

Concluindo, essas autoras evidenciam nas creches a presença da dicotomia entre as ações de cuidado-educação, relacionando o “cuidado” ao afeto e a “educação” ao caráter moral e disciplinador, o que nos leva a crer que tal discussão precisa estar presente na formação de professores e professoras de bebês e crianças bem pequenas, seja ela inicial ou continuada.

Secchi e Almeida (2007), autoras do artigo *Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar*, a partir do viés histórico cultural, destacam que os seres humanos não se desenvolvem de forma natural e espontânea, e sim através da educação. O objetivo dessa pesquisa foi compreender como ocorrem as funções de cuidar-educar na Educação Infantil. Segundo as autoras (2007), os estudos no campo da Educação Infantil têm se dedicado mais às crianças pequenas de cinco e seis anos, que estão matriculadas em pré-escolas, e que, por sua vez, estão vinculadas à Secretaria de Educação, em detrimento de bebês e crianças bem pequenas, que estão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social, à qual não deveriam pertencer, pois a creche faz parte da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Apenas a escolha da faixa etária para o desenvolvimento do referido trabalho já fornece pistas sobre o não reconhecimento da creche como parte da educação, contrário do que está estabelecido pela LDB modificada (1996/2017).

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir de observações feitas em sala de aula, em diálogo com a análise das DCNEI (2009). As autoras atribuem uma importante ênfase ao espaço, ao tempo e às atividades. As pesquisadoras perceberam que o espaço é predominantemente composto por elementos escolares e pela ausência de brinquedos. Sobre o tempo, elas concluíram que impera uma rotina maçante de fazer todos os dias a mesma coisa. A respeito das atividades, elas notaram que a finalidade é preparar para a alfabetização.

Na conclusão, as autoras afirmam que as atividades de escolarização ocupam um lugar de destaque nas práticas e que existe um estado de indefinição referente a uma concepção clara de Educação Infantil.

Guimarães (2008), seguindo os pressupostos etnográficos da Antropologia, apresentou o trabalho *No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês*, questionando a concepção de atividade pedagógica e educacional, na qual é considerada apenas aquela que é proposta pelo adulto, enquanto o cuidado-educação é visto como uma atividade mecânica, como acontece no banho. Para a autora, o trabalho na creche tem possibilidade de mudança a partir da reflexão das profissionais da instituição sobre suas próprias ações.

A autora discute a educação para a hierarquia, na qual o adulto comanda as ações e suas formas de acontecer. Adverte que as atividades mecanizadas não possibilitam ao bebê o desenvolvimento para a autonomia no cuidado-educação com seu corpo, e que, conseqüentemente não está sendo inserido à cultura a qual pertence. Assim, ela afirma que apenas a reflexão sobre a prática possibilitará aos profissionais enxergar a inviabilidade dessa dicotomia, para, deste modo, modificar seu trabalho.

Nascimento e Santos (2010), por meio da pesquisa *Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba*, buscaram conhecer as concepções de infância e a forma como os educadores atuam com bebês e crianças bem pequenas.

No decorrer do trabalho é apresentado um histórico das instituições de Curitiba, ressaltando que no início da fundação da creche, a instituição era de responsabilidade de pessoas da própria comunidade, e tinha a finalidade de substituir as mães enquanto trabalhavam.

Para a realização da referida pesquisa, que se apresenta como levantamento de dados, foi enviado um questionário às educadoras para elaborar o perfil desses

profissionais, tendo como questão norteadora: “O que você mais gosta de fazer quando está com as crianças no CEI?”. Surgiram respostas que envolviam as seguintes palavras: *brincar; contar histórias; cantar; cuidar; atividades pedagógicas; conversar; dançar*.

Os pesquisadores interpretaram as respostas “cuidar” e “atividades pedagógicas”, tendo sido a primeira relacionada às questões de carinho, alimentação e higiene, e a segunda a aspectos da escolarização. Assim, afirmam a convivência indissociável entre cuidado-educação e defendem em sua conclusão que as práticas educativas, a formação inicial e em serviço dos educadores devem ser postas em discussão.

Casanova (2011), no trabalho *O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem*, pesquisou a visão dos familiares com relação à função da creche. Foram realizadas entrevistas com mães e irmãs mais velhas dos bebês e crianças bem pequenas. Os dados foram coletados nas residências familiares, permitindo à pesquisadora conhecer um pouco melhor as suas realidades. A autora percebeu que para as famílias a creche é um espaço onde os filhos permanecem enquanto elas trabalham.

Na análise das falas dos familiares nas entrevistas a autora percebe que para estes a brincadeira é um “ato rotineiro e sem função educativa” (2011, p. 8). Até mesmo a alimentação e o sono eram vistos como rituais e não como estratégias de desenvolvimento para bebês e crianças bem pequenas. A pesquisadora relata ainda que a relação entre os profissionais de creche e familiares se dá estritamente com a finalidade de comunicar horários de banho, alimentação, sono, etc., reforçando a ideia de creche como “lugar de ficar”.

Na conclusão Casanova reconhece a creche como responsável pela transmissão cultural, sendo, portanto, para o que defendo aqui, uma instituição educacional. No entanto, para os familiares e, muitas vezes, para os (as) professores (as), a creche é um espaço que recebe filhos de mães trabalhadoras ou bebês e crianças bem pequenas em situação de vulnerabilidade. O reconhecimento da creche como um direito de bebês e crianças bem pequenas raramente apareceu.

Como dissemos, foram encontrados oito textos durante o período de treze anos (2005 – 2017). A investigação incluiu nos seis primeiros e no último as palavras cuidar-educar nos títulos, podendo aparecer também separadas. No entanto o título do sétimo trabalho despertou um olhar diferenciado sobre a possibilidade de a temática aparecer. E foi o que realmente aconteceu. Quando os familiares relataram quais eram as ações desenvolvidas na creche, o cuidado-educação apareceu.

Os sete primeiros trabalhos têm importante contribuição nesta discussão, no entanto o último, *Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil*, de Castelli e Delgado (2015), não apresentou considerações significativas, pois abordou questões referentes à relação entre bebês e crianças maiores e não o cuidado-educação de professores e professoras com bebês e crianças bem pequenas, que é a nossa proposta de estudo.

É importante destacar que apesar de existirem poucas publicações sobre a temática cuidar-educar, os quatro primeiros anos pesquisados apresentam destaques com relação às divulgações, no entanto nos últimos sete anos é escassa a publicação.

Pelo que se pode perceber nos trabalhos, práticas de separar o cuidar do educar de forma hierarquizada são muito presentes na Educação Infantil. Professores e professoras com maior formação se responsabilizam pela “educação”, enquanto o “cuidado” é de responsabilidade dos profissionais com menor formação e remuneração. Geralmente são os profissionais que ocupam as funções de apoio (cozinha e limpeza). O cuidado está circunscrito às questões culturais, dependendo do contexto e dos costumes. É construído histórico e socialmente.

Em razão de fatores sócio-culturais específicos de nossa sociedade, esta dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de educação infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas. (TIRIBA, 2005, p. 1)

As atividades circunscritas exclusivamente ao “cuidado” têm sido desvalorizadas ao serem comparadas com aquelas relativas exclusivamente à “educação” e ao ensino. No interior dessas funções estão presentes relações de poder que passam pelas questões de gênero e da matriz sócio histórica.

Conforme Kramer (2003, p. 56-57):

É importante registrar que a história da sociedade brasileira, que tem a servidão e a escravidão como marcas muito fortes, o cuidado quase sempre foi delegado – e relegado - àquelas pessoas com menor grau de instrução. Ou seja: cuida quem não aprendeu a fazer outra coisa ou não teve escolha (quem é servo ou escravo). O ato de cuidar aparece sempre como uma tarefa menor; sem prestígio ou reconhecimento.

Se na lei já conseguimos superar a dicotomia, na prática, as duas dimensões caminham dissociadas e se privilegia um tipo de cuidado-educação: aquele voltado para a submissão ou dependência (KULMANN Jr., 2000).

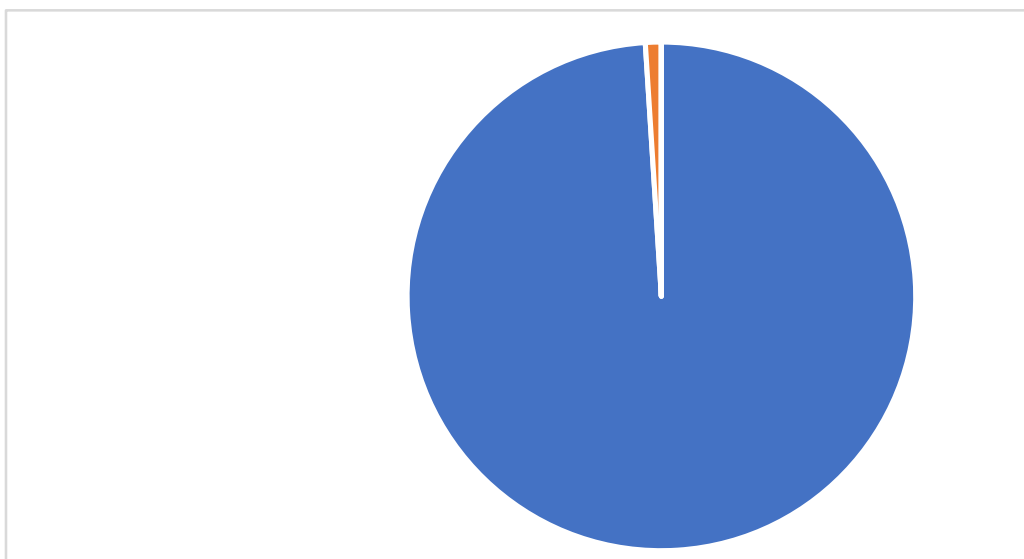
Compartilhamos com Kramer (2003) a necessidade de os/as professores/professoras compreenderem que a Educação Infantil abrange a dimensão cuidar-educar, e não o somatório de duas funções, em que uma acontece num determinado tempo/espço e a outra noutro.

No campo teórico e na legislação, a segmentação entre o cuidado-educação parece estar superada. No entanto, as pesquisas apresentadas aqui demonstram que na prática ainda existe uma separação hierárquica entre as duas funções.

2.2. Retratos do GRUPECI

No total de oitocentos e oitenta e dois artigos analisados, foram encontrados nove trabalhos com a temática cuidar-educar na creche, ou seja, apenas 1,02% dos artigos publicados nas cinco edições do Seminário GRUPECI.

Gráfico 3: Trabalhos publicados no GRUPECI



Fonte: Elaborado pela autora.

Os trabalhos referentes à temática estão elencados no quadro a seguir.

Quadro 3: Trabalhos do GRUPECI (2008 -2016)

<i>Títulos</i>	<i>Autores</i>	<i>Ano das publicações</i>
Assistência social, família e educação: significado de práticas educativas no âmbito da assistência social no trabalho com famílias.	Ana Paula da Silva Pereira	2010 ²⁵
Trabalho docente na educação infantil: entre o educar e o cuidar	Ana Maria Cunha Aguiar e Maria do Rosário de Fátima Carvalho	2012 ²⁶
Educação e cuidado da criança negra no Brasil: as relações entre escravização, escolarização e socialização	Ana Cristina Juvenal da Cruz Fabiana de Oliveira Maria Walburga dos Santos Tatiane Consentino Rodrigues	2012
A formação docente na creche: o cuidar e o educar.	Thaís Oliveira de Souza Adelaide Alves Dias	2014 ²⁷
O trabalho pedagógico com bebês na educação infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural.	Janaina Cassiano Silva	2014
A creche como espaço de educação e cuidado: o trabalho pedagógico no município de Corumbá-MS	Ana Maria Santana da Silva; Silvia Adriana Rodrigues; Fernanda Ribeiro da Silva; Maria de Fátima Ribeiro; Lilyane da Silva Pedreira; Micheline Medeiros dos Santos Santanna; Dayane Laura Estigarribia	2014
Levantamento bibliográfico: uma primeira leitura sobre o tema do cuidar e ser cuidado no campo da educação	Gabriela Barreto da Silva Scramingnon; Maria Leonor Pio	2016 ²⁸

²⁵ GRUPECI realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Cidade: Rio de Janeiro - RJ

²⁶ GRUPECI realizado na Universidade Federal de Sergipe – Cidade: Aracaju - SE

²⁷ GRUPECI realizado na Universidade Federal de Goiás – Cidade: Goiânia - GO

²⁸ GRUPECI realizado na Universidade Federal de Santa Catarina – Cidade: Florianópolis - SC

	Borges de Toledo; Marina Pereira de Castro e Souza	
Práticas de cuidados/educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras?	Jeane Costa Amaral; Tacyana Karla Gomes Ramos	2016
Percepções de familiares de crianças de creches quanto ao trabalho desenvolvido na educação infantil	Karla Cabral Barroca; Patrícia Maria Uchôa Simões	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar no quadro 3, o primeiro ano do evento, 2008, não recebeu nenhum trabalho com a temática cuidar-educar. Assim, dos cento e quarenta e dois trabalhos nenhum se refere ao assunto dessa pesquisa.

Na edição seguinte, em 2010, de cento e quarenta trabalhos foi encontrado apenas o artigo *Assistência social, família e educação: significado de práticas educativas no âmbito da assistência social no trabalho com famílias*, de autoria de Ana Paula da Silva Pereira, que, como é possível perceber, não apresenta o termo cuidar-educar em seu título; as palavras que aparecem são *educação* e *assistência*, aproximando-se essa última do termo “cuidado”, devido ao contexto histórico em que foi criada a creche.

O estudo aborda a educação no âmbito da assistência social, já que a autora tem formação nas duas áreas, serviço social e pedagogia. Sua área de atuação é a assistência social, pois trabalha no *Centro de Referência de Assistência Social - CRAS*, em Maricá (RJ). A educação à qual se refere diz respeito a saberes que vão além da escola, e que são construídos em outros espaços e com outras práticas, incluindo-se o envolvimento familiar. Essa prática é denominada pela autora como *educação não formal*.

Antes de apresentar e discutir os dados produzidos na pesquisa, a pesquisadora faz uma análise das ideias presentes na *Política Nacional de Assistência Social – PNAS* (2004), documento voltado a programas, projetos, serviços e benefícios de pessoas em situação de risco, e que aborda os problemas na perspectiva preventiva. Pereira expõe ainda as funções do CRAS, e explica que este é responsável por atuar com as famílias

em suas comunidades, com uma orientação voltada para o convívio familiar e comunitário, constituindo o chamado *Programa de Atenção Integral às Famílias – PAIF*.

A autora então começa a esclarecer o que define como *educação não formal* e utiliza uma citação de Maria da Glória Gohn, na qual especifica ser uma formação para a cidadania a partir da relação com o outro, exatamente o que afirmamos aqui ser o viés educativo da creche. O cuidado-educação do corpo com alimentação e higiene, desenvolvido para a autonomia, mas que também educa para o conhecimento do corpo, para as relações com o outro e para a inserção nos costumes culturais.

Em 2012, o terceiro evento aconteceu no Nordeste brasileiro, na cidade de Aracajú/SE. No total de cento e oitenta e um trabalhos foram encontrados dois que apresentavam o termo cuidar-educar em seus títulos, podendo esse aparecer escrito de diferentes formas.

O primeiro deles *Trabalho docente na educação infantil: entre o educar e o cuidar*, de Ana Maria Cunha Aguiar e Maria do Rosário de Fátima de Carvalho, é o início de uma pesquisa e tem como objetivo identificar e analisar *representações sociais* sobre o trabalho docente de professores cursistas do Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL. É importante saber que Aguiar e Carvalho definem como *representações sociais* o valor social e cognitivo de um sujeito, nesse caso professoras.

O curso feito pelas profissionais da educação é em nível médio, na modalidade Normal, destinado a professoras que atuam na Educação Infantil, com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, e que não possuem a formação inicial exigida legalmente.

Como forma de conhecer melhor as profissionais, foi realizado um levantamento e análise de suas características socioculturais, o que possibilita pensar de onde falam os sujeitos da pesquisa. Foram constatados nos dados que a maior parte dos profissionais é do sexo feminino, estão na faixa etária que vai dos vinte e seis aos quarenta e cinco anos e que possuem muito tempo de docência, sem a formação adequada.

Na construção do campo semântico, as pesquisadoras trabalharam com as palavras *dar aula, professor, aluno, educação infantil e educação à distância*, sendo acrescentados ainda os termos trabalho docente e Educação Infantil. Das vinte e cinco palavras que surgiram nas vozes das professoras, na ordem de repetição, *trabalho*

docente apareceu em última colocação, e *crianças* em primeira. *Cuidar* apareceu em segundo, sendo seguido de *educar*, que ficou em terceiro. A classificação reflete que cuidar-educar resumem a ação pedagógica quando se fala de atuação docente na Educação Infantil.

Analisando o campo semântico, as autoras concluíram que o ideal dessas professoras é chegar a ser “professora da educação infantil”, no entanto já desempenham tal função.

Ainda sobre a análise as autoras questionaram o porquê de os termos *estudo*, *planejar*, *aprender*, *ler* e *profissão* estarem distantes no campo semântico de Educação Infantil, enquanto *amor*, *crianças*, *cuidar* e *educar* se apresentam próximos da Educação Infantil. A resposta estava relacionada à função maternal das professoras de Educação Infantil presente no imaginário social.

As autoras chegaram à conclusão de que o trabalho está relacionado ao ser e fazer docente na Educação Infantil e, portanto, vinculado ao cuidar-educar, uma vez que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas necessitam de cuidados-educação para a cidadania.

O segundo texto *Educação e cuidado da criança negra no Brasil: as relações entre escravidão*, de autoria de Ana Cristina Juvenal da Cruz, Fabiana de Oliveira, Maria Walburga dos Santos e Tatiane Cosentino Rodrigues, parece se dedicar exclusivamente à discussão sobre as relações étnico-raciais, mas aborda também a relação cuidado-educação.

As autoras iniciam o artigo com uma introdução sobre a invisibilidade de bebês e crianças bem pequenas, sobretudo quando ela é negra. O trabalho tem por objetivo discutir processo de escolarização e socialização de bebês e crianças bem pequenas negras, partindo do período escravocrata até os dias atuais, visando os processos de cuidado-educação de zero a três anos.

Sobre o tratamento de bebês e crianças bem pequenas negras, as autoras apresentam diferentes referências e cada uma delas aborda ações diversificadas que vão desde os pequenos, tratados como “lindos bichinhos”; passando pela catequização jesuítica; a roda dos expostos que não poderiam receber bebês negros, pois esses não tinham atestado de brancura, até a Lei do Ventre Livre.

O texto relata os primórdios da creche no século XIX, destacando a população pobre como alvo. Já os jardins-de-infância, como ideal educativo, eram destinados às

crianças pequenas ricas. Em consonância com Kuhlman Jr. (2000), as autoras asseveram que o assistencialismo da creche apresentava também uma proposta educativa, qual seja, a educação para submissão e controle de bebês e crianças bem pequenas e seus familiares.

Ao fazerem um levantamento de pesquisas recentes, as autoras encontraram dados estatísticos que demonstravam o número reduzido de bebês e crianças bem pequenas matriculadas na creche. Desse quantitativo, o número maior é de bebês e crianças bem pequenas brancos e brancas.

O quarto evento do GRUPECI foi realizado em 2014, na cidade de Goiânia, no estado de Goiás, com um total de cento e oitenta e sete trabalhos. Desses, três se dedicam à temática cuidar-educar.

No texto *A formação docente na creche: o cuidar e o educar*, Thaís Oliveira de Souza e Adelaide Alves Dias iniciam apresentando a pesquisa e seu objetivo de discutir a formação docente de cinquenta e uma professoras e auxiliares de creches, denominados educadoras, de cinco instituições. Analisaram ainda os dados sobre a qualidade da relação entre educadoras, bebês e crianças bem pequenas.

Posteriormente, foi apresentado um histórico dos documentos legais mostrando o avanço na Educação Infantil. As autoras continuam discorrendo sobre a importância de uma formação de qualidade para atuar nesse segmento, até chegarem nas ações pedagógicas de cuidado-educação sobre as quais advertem ser impossível separar uma função da outra. Para as pesquisadoras, nas ações consideradas exclusivamente como de “cuidado”, existe também a “educação” para que bebês e crianças bem pequenas reconheçam a forma e a importância de cuidar de seu corpo com autonomia.

A pesquisa apresenta ainda dados sobre a formação das educadoras e revela que estes são preocupantes, pois das trinta e sete auxiliares apenas quatro teriam autorização, de acordo com a legislação brasileira, para atuar na função docente. As pesquisadoras observaram que essas são as responsáveis pelas ações de alimentação e higiene, enquanto as professoras ficam responsáveis pelas ações didáticas, os popularmente denominados como “trabalhinhos”.

Essa relação, segundo as autoras (2014), se justifica na formação. Ou seja, aqueles de menor instrução ficam responsáveis pelas ações de *cuidado*, como se não existisse uma educação; e as de maior formação se responsabilizam pelas ações

didáticas, que também demandam um cuidado do outro. Por isso o termo não deve estar só.

Durante as entrevistas e as observações foram notadas práticas que remetem ao assistencialismo, com viés materno, inclusive ao incentivo à nomenclatura “mãe” dos bebês e de crianças bem pequenas relacionada às educadoras. Deste modo, as pesquisadoras levantaram a questão sobre como lutar pela valorização profissional se as concepções assistencialistas estão presentes inclusive nos profissionais do sistema educacional.

Ao final do texto, elas indicam que para romper com os dados relatados na pesquisa e para terem acesso a uma formação profissional de qualidade, é necessária uma reflexão. Nas próprias palavras das autoras: “Acreditamos, a partir desse panorama, na necessidade de uma formação profissional crítica e reflexiva.” (2014, p. 40).

O artigo *O trabalho pedagógico com bebês na educação infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural*, de Janaina Cassiano Silva, tem por objetivo mostrar que o trabalho com bebês vai além do “cuidado”, tendo como eixo central da discussão o ensino.

Silva discorre sobre o desenvolvimento psíquico do bebê e apresenta vários autores que embasam sua teoria de que o desenvolvimento infantil não é natural ou inato, mas sim mediado pelo adulto que tem um papel decisivo nessa etapa.

Em seguida, a autora apresenta sugestões sobre o trabalho que pode ser desenvolvido com bebês, dedicando-se ao eixo central dessa pesquisa, como anunciado na introdução do texto. Para ela, o professor deve estimular o bebê, desmistificando que esse não aprende, e atrelando cuidado-educação.

Um dos exemplos de ações pedagógicas apresentado foi o banho, que não deve acontecer de forma mecânica, mas por meio de diálogos com o bebê sobre as áreas que estão sendo limpas, bem como sobre o uso consciente da água e do sabonete.

O texto finaliza apontando que isto é possível, e que mesmo sem uma consciência das/dos professoras/professores, a prática do cuidar-educar de forma integrada já acontece em algumas creches.

A creche como espaço de educação e cuidado: o trabalho pedagógico no município de Corumbá – MS, de Ana Maria Santana da Silva, Silvia Adriana Rodrigues, Fernanda Ribeiro da Silva, Maria de Fátima Ribeiro, Lilyane da Silva Pedreira, Micheline Medeiros dos Santos Santanna; e Dayane Laura Estigarribia apresenta dados

parciais de uma pesquisa desenvolvida pelo grupo GEPIEI – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância (s) e Educação Infantil, que investigam a concepção de bebês para as profissionais da Educação Infantil, pois essa interfere diretamente em suas práticas.

As autoras apresentam um breve histórico das leis a partir da Constituição de 1.988, enfatizando o que se relaciona à Educação Infantil e afirmando que esse segmento apresenta alguns avanços a partir das determinações legais.

Dedicam importância à organização espacial, defendendo que essa deve ser segura e promover o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas “É nesse sentido que espaços físicos promotores de aprendizagens e experiências refletem, em sua forma de organização, a indissociabilidade entre dois elementos fundamentais à Educação Infantil: o cuidado e a educação para com as crianças pequenas.” (2014, p. 5).

Diante disso passaram a investigar os espaços das creches do município de Corumbá – MS, tendo como aportes metodológicos o trabalho de campo; a fotografia e o questionário.

O histórico das creches em Corumbá, apresentado logo em seguida, reflete a realidade brasileira. Ou seja, a creche era de responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência, enquanto as pré-escolas correspondiam ao Sistema Estadual de Educação, até 1995, quando a Secretaria Municipal de Educação – SMEC- passa a ser responsável pela creche.

A pesquisa supracitada não se dedica prioritariamente à temática cuidar-educar. No entanto, as autoras defendem que a organização espacial é importante para desenvolver essa ação pedagógica com bebês e crianças bem pequenas na creche.

O artigo *A creche como espaço de educação e cuidado: o trabalho pedagógico no município de Corumbá – MS* se destina à discussão sobre a importância da organização espacial na creche voltada para o cuidado-educação, pois proporciona a autonomia dos bebês e crianças bem pequenas.

No ano de 2016 o GRUPECI recebeu o total de duzentos e trinta e dois trabalhos, sendo três dedicados ao tema cuidar-educar.

No artigo, *Levantamento bibliográfico: uma primeira leitura sobre o tema do cuidar e ser cuidado no campo da educação*, de Gabriela Barreto da Silva Scramingnon, Maria Leonor Pio Borges de Toledo e Marina Pereira de Castro e Souza, as autoras, a

partir de um projeto, buscam identificar as marcas de cuidar e ser cuidado nas creches, pré-escolas e escolas.

No levantamento bibliográfico, as autoras buscaram pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Capes e artigos no Scielo, GT 07 da ANPEd, Congresso de Práticas (Auto)biográficas (CIPA), o IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), tendo como descritores as palavras História de vida; Crianças e adultos; Cuidar e ser cuidado; Narrativa; Educação Infantil e Ensino Fundamental; Professores e Famílias. Os campos do conhecimento utilizados foram a Educação, o Serviço social e a Saúde.

O resultado da revisão bibliográfica foi disposto em uma tabela, tendo sido realizados ainda três seminários para estudo e discussão dos textos encontrados. Pelo resumo não foi possível observar detalhadamente os trabalhos encontrados, mas os resultados apresentam dados interessantes, em que foram evidenciados, no campo da educação, o “cuidado” como ação complementar ao educar. No entanto, sem maiores discussões com relação ao cuidar-educar atrelado às relações cotidianas. Ou seja, reafirma o que já dissemos, nas pesquisas está claro que cuidar-educar se complementam nas ações da creche, portanto são impossíveis de serem tratados como ações independentes uma da outra.

O texto *Práticas de cuidados/educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras?*, de Jeane Costa Amaral e Tacyana Karla Gomes Ramos, apresenta de uma forma diferenciada a temática cuidar-educar, pois traz a impressão das crianças bem pequenas e crianças pequenas, de três e quatro anos, acerca das ações de cuidado-educação realizadas pelos professores e professoras.

A pesquisa tem como referencial teórico a Sociologia da Infância e foi desenvolvida a partir de sessões de conversas, jogos com fotografias, histórias e desenhos.

Segundo as autoras (2016), as práticas de cuidado-educação se apresentam como formas de disciplinamento ou castigos. Nesse caso, temos práticas de cuidado-educação voltadas para a submissão. Como já dito aqui a educação tem uma intencionalidade, e na creche essa intenção é pelo desenvolvimento da autonomia ou submissão. Esse é um exemplo de cuidado-educação para submissão ao adulto, tendo como estratégia disciplinar ou punir bebês e crianças.

A última publicação referente ao GRUPECI, *Percepções de familiares de crianças de creches quanto ao trabalho desenvolvido na educação infantil* de Karla Cabral Barroca e Patrícia Maria Uchôa Simões, não apresenta em seu título os descritores escolhidos para esse levantamento bibliográfico. No entanto, assim como aconteceu no texto da ANPED, quando familiares falam sobre o trabalho desenvolvido na creche, cuidado-educação aparecem como tema central.

A pesquisa foi realizada utilizando a técnica de grupos focais: dois realizados com profissionais das creches pesquisadas, e os outros dois com familiares de bebês e crianças bem pequenas das mesmas instituições. Desses foram feitas gravações em áudios, transcritos posteriormente.

Tal pesquisa apresenta um dado importante, ou seja, as autoras afirmam que os familiares reconhecem a educação para formação integral e ações realizadas na creche de cuidado-educação que acontecem de forma integrada. Para as pesquisadoras as famílias demonstram perceber a creche como espaço para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para a escolaridade futura.

Embora a creche não seja um espaço para desenvolvimento das habilidades escolares futuras, mas sim para o desenvolvimento do conhecimento de si e de seu corpo pelos bebês e crianças bem pequenas, temos que destacar o reconhecimento dos familiares sobre as ações da creche como de cuidado-educação como sendo inseparáveis. Trata-se de um avanço que as pesquisas vêm buscando há muitos anos. Assim, é gratificante finalizar o levantamento bibliográfico desses dois sítios com essa visão familiar apresentada por Karla Cabral Barroca e Patrícia Maria Uchôa Simões

À medida que o número de publicações no evento vai aumentando, a cada dois anos, o número de trabalhos que se dedicam à temática cuidar-educar também se eleva.

As pesquisas relatadas apresentam ideias próximas às nossas. No entanto, não discutem ações pedagógicas pautadas na reflexão sobre a indissociabilidade entre cuidar-educar, foco da nossa pesquisa. Inclusive, a maior parte dos estudos indica que esse caminho é o próximo passo para tratar a temática.

Uma breve análise dos textos nos permitiu inferir que a formação docente ainda é um problema nas creches que precisa ser urgentemente encarado. São professores e professoras atuantes sem a formação adequada para trabalhar com bebês e crianças bem pequenas; sem reconhecimento da ação pedagógica que desempenham; ou que demandam de formação continuada para uma ação de qualidade.

2.3. Retratos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Foi realizado um levantamento de teses e dissertações na página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Antes de expor os trabalhos encontrados, faz-se necessário, assim como nos sítios anteriores, apresentá-la, bem como suas funções.

Segundo consta no próprio site, a BDTD, coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Ibict, integra em um portal de buscas as pesquisas completas de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, contribuindo com a publicação de investigações por meio da rede social, o que proporciona maior visibilidade da produção científica nacional.

Para o levantamento dos trabalhos foi utilizado o mesmo intervalo de tempo das publicações da ANPEd, ou seja, de 2005 a 2017, um intervalo de treze anos. Foram utilizadas como descritores as palavras *cuidar*, *educar* e *creche* em uma busca avançada no site da BDTD. Em alguns casos a palavra educar não aparece no título, mas ainda assim serão aqui apresentadas. No total foram encontrados seis trabalhos que serão apresentados a seguir.

Quadro 4: Teses e Dissertações (2005 – 2017)

<i>TÍTULO E AUTOR</i>	<i>ÁREA DE CONHECIMENTO</i>	<i>LOCAL E DATA</i>	<i>METODOLOGIA</i>	<i>NATUREZA</i>
O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche: as condições subjetivas e objetivas Angélica Maria Adurens Cordeiro	Educação	2005 UFSC-São Carlos	Abordagem qualitativa. Questionário e entrevista semiestruturada	Dissertação
A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em Creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos Maria do Carmo Gonzalez Borges	Educação	PUC-São Paulo 2006	Questionário, observação e entrevista semiestruturada.	Dissertação
Percepções de educadoras e proposta institucional acerca dos cuidados infantis de saúde em creche Roberta Cristiane Pascarelli Alves	Enfermagem	USP-São Paulo 2006	Entrevistas e análise de documentos institucionais	Dissertação
Representações sociais de educadoras de creche a respeito do cuidado em saúde de crianças até cinco anos de idade Maria Elizabeth Siqueira Lemos	Medicina	UFMG-Belo Horizonte 2010	Estudo 1: Abordagem etnográfica, pesquisa-ação, relatos escritos, entrevistas semiestruturadas e oficinas de trabalho. Estudo 2: Abordagem estrutural e questionário	Tese
Ações em educação	Enfermagem	UFF-	Abordagem	Dissertação

nutricional: cuidado em saúde com crianças pré- escolares em Creche Universitária Elizabeth Azevedo de Azeredo		Niterói 2012	qualitativa, Grupo Focal e entrevista semiestruturada	
Creche: desafios e possibilidades. Uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar Rita de Cássia Marinho de Oliveira André	Educação	2016 PUC - SP	Abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e análise documental	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Baseadas no quadro 4, é possível perceber que dentre os seis trabalhos encontrados, três pertencem à área da saúde e os outros três à educação, sobretudo à Educação Infantil. O verbete “cuidar” transita entre as duas áreas, sugerindo que é necessário abordar a educação de bebês e crianças bem pequenas na creche junto ao cuidado.

Com o intuito de compreender o viés das pesquisas encontradas na BDTD, apresentamos a seguir um resumo de cada estudo que aborda a relação cuidar-educar.

No primeiro trabalho encontrado, *O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche: as condições subjetivas e objetivas*, de Angélica Maria Adurens Cordeiro, a autora tem por objetivo compreender a prática de cuidar-educar na creche. Para cumprir com seu objetivo na pesquisa foram realizadas a aplicação de questionário e entrevista semiestruturada com uma amostra de oito funcionárias da creche pesquisada, envolvendo professoras e auxiliares.

Todas as profissionais são mulheres, o que reforça a ideia de creche como espaço maternalista, ou seja, em substituição às mães que não podem ficar com seus filhos, o que remete mais uma vez à assistência.

A investigação também foi desenvolvida a partir da perspectiva histórico-cultural, assim a pesquisadora também apresenta o histórico da Educação Infantil, mostrando o contexto da criação da creche, que reflete na sua visão social hoje como instituição para receber bebês e crianças bem pequenas pobres, em situação de risco e/ou filhos/filhas de mães trabalhadoras.

Cordeiro (2005) compartilha ainda da ideia de que as instituições de Educação Infantil têm a função de cuidar-educar, de forma indissociável, de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

A partir da análise das respostas obtidas, a pesquisadora pôde inferir que para as auxiliares sua função na instituição é “cuidar” exclusivamente, enquanto para uma das professoras a função da creche é “cuidar” das crianças menores e “educar” as grandes²⁹. Já para outra professora, a creche é um espaço de “educação” apenas, mesmo havendo práticas de cuidar-educar em sua fala.

A díade cuidar-educar aparece na fala da professora, pois é impossível separá-los, o que sinaliza que a necessidade das profissionais docentes é perceber que realizam ambas as funções e que essas acontecem simultaneamente.

Segundo a autora, para superar essa separação nas funções das profissionais é necessário tomar como ponto de partida a concepção de criança. Assim, entenderão suas necessidades de desenvolvimento.

Ao final, ela afirma que o momento da entrevista possibilitou às profissionais o debate a respeito da concepção de criança, bem como a formação dos profissionais para a implantação de ações de cuidar-educar nos espaços de Educação Infantil.

Na realidade, as ações de cuidar-educar já existem na creche por uma necessidade dos bebês e crianças bem pequenas. É necessário despertar no professor/professora o reconhecimento dessas ações em suas práticas e, principalmente, que sejam realizadas com atenção do profissional, de forma a desenvolver a autonomia nos bebês e nas crianças, a partir de sua colaboração.

Na pesquisa *A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em Creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos*, de Maria do Carmo Gonzalez Borges, a autora tem como objetivo investigar as ações pedagógicas em uma creche a partir da formação em nível superior diante do estatuto atribuído pela LDB (1996) à Educação Infantil.

Diante do objetivo da pesquisa foi possível verificar o impacto da formação em nível superior nas práticas da creche.

O estudo foi realizado mediante a aplicação de questionário, observação e entrevista semiestruturada com as monitoras da creche pesquisada. Ao final, Borges

²⁹ Nomenclatura utilizada pela autora da pesquisa apresentada, sem determinação da faixa etária correspondente.

(2006) afirma que a formação das professoras influenciou nas práticas docentes proporcionando uma maior reflexão, principalmente com relação à organização do tempo e do espaço na creche.

A autora afirma a necessidade das formações superiores em pedagogia se dedicarem ao segmento creche, e a importância de uma formação continuada que possibilite a reflexão sobre a prática, assim como se propõe essa pesquisa.

A investigação *Percepções de educadoras e proposta institucional acerca dos cuidados infantis de saúde em creche*, de Roberta Cristiane Pascarelli Alves, teve por objetivo implementar cuidados da saúde de bebês e crianças bem pequenas na creche, identificando as percepções das professoras e da proposta pedagógica da creche com relação à saúde dos pequenos.

Para isso foram realizadas entrevistas com quatro professoras e a coordenadora pedagógica, e análise dos documentos institucionais da creche pesquisada.

O trabalho de Alves (2006), possivelmente por pertencer à área da saúde, segue o caminho contrário da pesquisa aqui desenvolvida, pois defende e prioriza o cuidado com a saúde do corpo em detrimento do cuidado para autonomia dos bebês e crianças.

Mesmo citando a LDB (1996) e a creche como pertencente à Educação Infantil, a autora não faz menção à instituição como parte da Educação Básica, sendo essa a justificativa para as ações das professoras na creche se remeterem ao cuidado-educação para o desenvolvimento da autonomia.

Na conclusão do trabalho, Alves (2006) reafirma a necessidade da construção de propostas dedicadas ao atendimento da saúde de bebês e crianças bem pequenas.

Reconhecemos a necessidade de uma preocupação com a saúde de bebês e crianças bem pequenas por influenciar no desenvolvimento infantil. No entanto, essa não deve ser priorizada em relação ao cuidar-educar na creche pelo fato da instituição fazer parte da Educação Básica.

O trabalho *Representações sociais de educadoras de creche a respeito do cuidado em saúde de crianças até cinco anos de idade*, de Maria Elizabeth Siqueira Lemos, também remete à área da saúde e, portanto, não dialoga com essa dissertação.

Lemos (2010), apresenta como objetivo conhecer a concepção de 16 professoras e 240 estudantes de pedagogia com relação a saúde na Educação Infantil.

Segundo a autora, os resultados mostraram uma ênfase no que denomina como “cuidados básicos de sobrevivência” (Lemos, 2010, p. 6), o que se refere à alimentação

e higiene, ou seja, ações de cuidado-educação que defendemos como aquelas que guiam para o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas.

A pesquisa *Ações em educação nutricional: cuidado em saúde com crianças pré-escolares em Creche Universitária*, de Elizabeth Azevedo de Azeredo, também pertence à área da saúde e teve como objetivo analisar as ações educativas nutricionais implementadas na creche, identificando a aceitação ou não da alimentação saudável, a partir da visão dos responsáveis e professores/professoras.

Conforme afirma Azeredo (2012), os resultados foram favoráveis diante da melhoria na oferta de opções alimentares. Segundo a autora, destacam-se mudanças significativas tanto na ingestão de alimentos novos, como na aceitação de novas preparações tanto para bebês e crianças bem pequenas, quanto para seus familiares e professores/professoras da creche pesquisada.

O aprimoramento de uma prática alimentar saudável de bebês e crianças bem pequenas está relacionado ao cuidado-educação de sua refeição se desenvolvido a partir da sua colaboração, com vistas, sobretudo, ao desenvolvimento da autonomia nas práticas culturais de alimentação.

O trabalho *Creche: desafios e possibilidades. Uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar*, de Rita de Cássia Marinho de Oliveira André, tem por objetivo compreender os desafios e dificuldades encontrados por professores ao transpor o currículo para a realidade da creche concebendo os bebês e crianças bem pequenas como sujeitos ativos e capazes de estabelecer relação com o outro.

André (2016) apresenta a concepção de diferentes teóricos, sempre em defesa da creche como pertencentes à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. E ressalta a necessidade de professores/professoras buscarem a formação continuada desse segmento, por ser precária na formação inicial.

A autora defende a necessidade de um currículo que contemple os saberes de bebês e crianças bem pequenas, baseado na escuta, observação e transformação do espaço em ambientes, ou seja, para que se sintam confortáveis e parte daquele lugar.

Com relação ao cuidar-educar, assevera que deve ser considerado em uma perspectiva mais ampla e não como uma ação dos adultos sobre os bebês e crianças bem pequenas. Partindo, assim como essa dissertação, de estudos sobre a abordagem Pikler.

André (2016) apresenta também as concepções de Vigotski e Wallon, incluindo os estudos de Piaget, para a compreensão do desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. A partir dessa perspectiva, a autora compreende que agem no mundo por

meio da relação com o outro através da linguagem. Ao final, ressalta a necessidade da construção de um currículo que envolva bebês e crianças bem pequenas considerando suas múltiplas linguagens.

Os trabalhos encontrados na BDTD refletem a história da creche, ou seja, a tensão entre os campos da educação e da assistência. Consideramos reduzido o número de trabalhos encontrados referentes ao cuidar-educar mediante o considerável intervalo de tempo. Esse número diminui ainda mais com trabalhos que desconsideram a creche como pertencente à educação ao não atribuir valor às práticas de cuidado-educação que proporcionem o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas.

Após a apresentação e reflexão sobre os trabalhos encontrados nos sítios investigados, é possível perceber o baixo número de publicações que se dedicam ao cuidar-educar na creche. É importante ressaltar que desses poucos, as publicações são inéditas, ou seja, não se repetem nos diferentes sítios. Apenas a autora Adelaide Alves Dias aparece duas vezes, todavia com publicações diferentes, a primeira em 2006 e a outra em 2014, sendo assim um longo intervalo de tempo com uma nova investigação.

Esse número aponta para a necessidade identificada nas práticas docentes, de valorização das ações de cuidado-educação na creche bem como a reflexão dos/das profissionais docentes.

Grande parte dos trabalhos apresentados neste capítulo discute a necessidade da formação continuada de professores e professoras da creche, com um trabalho voltado para o reconhecimento dos bebês e crianças bem pequenas como pessoas capazes de participar ativamente nas ações de alimentação e higiene.

Destacamos, portanto, a importância da realização desta pesquisa de cunho interventivo por possibilitar a reflexão da prática das professoras da creche Planeta Vivo.

CAPÍTULO 3: CANÇÃO MÍNIMA

*No mistério do sem-fim
equilibra-se um planeta.
E, no planeta, um jardim,
e, no jardim, um canteiro;
no canteiro uma violeta,
e, sobre ela, o dia inteiro,
entre o planeta e o sem-fim,
a asa de uma borboleta
(Cecília Meireles)*

Assim como para Cecília Meireles entre o planeta e o sem-fim existe a asa de uma borboleta, para nós, entre o cuidar-educar existe uma asa de borboleta que se move, tenciona, abrindo possibilidades de leitura para a relação existente entre as duas ações. Como já declarado desde as primeiras linhas desta dissertação, optamos pelas leituras/teorias que concebem a não separação entre cuidado-educação, isto é, a ideia de que o cuidado incorpora a educação assim como a educação incorpora o cuidado.

Igualmente, defendemos o trabalho com bebês e crianças bem pequenas na creche baseado em ações de cuidado que proporcionem a esses sujeitos de pouca idade e capacidades próprias a participarem ativa e colaborativamente dessas ações com vistas à promoção de seu aprendizado e desenvolvimento.

Este capítulo será dedicado à discussão sobre a capacidade de participação ativa e colaborativa no processo de desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas, por meio de uma reflexão sobre a importância das práticas de cuidado-educação nesse processo, embasados pela Teoria Histórico-Cultural - THC, que foca o papel do outro no desenvolvimento das capacidades humanas (mediação social), trazendo seus conceitos como base no desenvolvimento dessa pesquisa. Em seguida será apresentada a abordagem de Emmi Pikler, influenciada por Henry Wallon, que destaca a qualidade das relações entre adultos e crianças no processo do desenvolvimento infantil.

A nosso ver, tanto a THC como a abordagem Pikler contribuem para se pensar na educação de bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos, e na formação docente específica para trabalhar com esses sujeitos a partir da unidade cuidado-educação voltada para a autonomia.

Entendemos que cuidar-educar são dois aspectos presentes no desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas na creche na medida em que é por meio dessas práticas culturais que estes vão se apropriando da cultura e se tornando membros de uma determinada sociedade. Nos momentos de higiene e alimentação, por exemplo, as

práticas de cuidado-educação com o corpo não são neutras, nem universais; ao contrário, elas são orientadas por crenças, valores, ideologias, concepções, que educam desde muito cedo esses sujeitos, visto que são “experiências educativas” (GONZALEZ-MENA E EYER, 2014). Estão presentes também vários elementos culturais (organização do ambiente, utensílios etc.) e a sua utilização nos momentos de cuidado com o corpo, os quais vão servindo de referências simbólicas a partir das quais os bebês e crianças bem pequenas poderão construir suas próprias concepções de mundo e de si. Essa educação, no entanto, pode estar voltada para a obediência ao adulto ou para a autonomia. Gonzalez-Mena e Eyer (2014) argumentam que as práticas de cuidado-educação que preconizam o envolvimento/participação da criança, mantendo-a focada no seu corpo e no que acontece com ele, pode favorecer o desenvolvimento da capacidade de atenção e cooperação, além da consciência corporal. Na contramão dessa postura, mantê-la distraída com algum entretenimento enquanto o adulto realiza o cuidado-educação sobre ela, contribui para que ela se perceba passiva nessa ação, mero objeto da ação do adulto.

Concordamos com Mello e Singulani (2014) quando apontam que o trabalho desenvolvido pelo Instituto Pikler-Lóczy, em Budapeste, expressa as diretrizes presentes na THC

Para nós, estudiosos da teoria histórico-cultural em busca de suas implicações pedagógicas para a educação infantil, é fundamental encontrar práticas que concretizam essa teoria que, ao demonstrar a essencialidade da educação no processo de humanização, aponta a necessidade de uma educação desenvolvente (MELLO e SINGULANI, 2014, p. 879)

Estabelecer uma relação entre a THC e a abordagem Pikler nos permite uma aproximação entre teoria e prática muitas vezes solicitadas pelos profissionais da área da educação. Mello e Singulani (2014) se dedicaram a essa intencionalidade ao publicarem “A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações”. Segundo as próprias autoras (2014), “é fundamental encontrar práticas que concretizam essa teoria” (p. 880), ou seja, práticas que materializem a teoria histórico-cultural, como as descritas na abordagem Pikler-Loczy.

Na THC o desenvolvimento está relacionado à formação do sujeito, pois o ser se torna humano a partir da relação com o outro, e é a partir dessa relação que nos apropriamos da cultura humana. Para a abordagem Pikler o desenvolvimento acontece a partir da mediação de um adulto para a autonomia de bebês e crianças bem pequenas.

A compreensão de que as aprendizagens promovem o processo de humanização – isto é, movem o desenvolvimento – envolve necessariamente olhar o positivo do desenvolvimento das crianças desde pequeninhas, envolve perceber a especificidade das formas de relação da criança com o mundo que a rodeia, ou seja, a linguagem por meio da qual ela estabelece relações com o mundo de objetos e pessoas em seu entorno e vai atribuindo um sentido ao que vive e conhece. (MELLO E SINGULANI, 2014, p. 884)

É na relação com o outro que o sujeito se constrói como humano, se desenvolvendo e se colocando no mundo como ser histórico e cultural.

3.1 A Teoria Histórico-Cultural (THC)

Boff (1999) escreveu um livro que se dedica exclusivamente ao termo cuidado. Nele, o autor defende que a essência humana se apresenta na forma de cuidado, e que é no cuidado que se encontra a raiz do ser humano, sendo essencial a sua existência.

Essa afirmação nos leva a pensar sobre a condição social do ser humano. Sem o cuidado do outro nos primeiros momentos de vida, o bebê não sobrevive biológica e culturalmente.

Ao formular uma definição para ser humano, Boff (1999, p. 35) escreve: “o ser humano é um ser de participação, um ator social, um sujeito histórico pessoal e coletivo de construção de relações sociais o mais igualitárias, justas, livres e fraternas possíveis dentro de determinadas condições histórico-sociais.”. Portanto, um ser histórico-social, resultado das relações estabelecidas com a cultura, tempo e espaço no qual se encontra, sendo o desenvolvimento do sujeito, ainda bebê, marcado por ações de cuidado-educação advindas do outro.

No contexto das teorias psicológicas sobre o desenvolvimento, o pensamento que traz a ideia de o indivíduo como ser histórico-cultural foi introduzido por Lev Semionovich Vigotski. O início da THC se confunde com a história de seu fundador, que nasceu em Orsha, na Bielorrússia, no ano de 1896, e morreu ainda jovem, no ano de 1934, vítima de tuberculose. Destacamos a vasta e inédita produção do pesquisador em seu curto período de vida. No entanto, suas obras ainda vivem e embasam estudos que se dedicam ao desenvolvimento.

No Brasil, as primeiras obras de Vigotski foram introduzidas em meados dos anos 1980, com traduções do inglês para o português. Segundo Prestes (2010, p. 26), “além dos possíveis trechos censurados pelo regime soviético ao longo de anos, os

primeiros textos de Vigotski no Brasil sofreram cortes lastimáveis, via Estados Unidos da América.”

Hoje, já são encontradas algumas traduções feitas diretamente do russo pela autora (2010). A tradutora também se dedicou em seu trabalho de doutorado “Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional”, revendo conceitos traduzidos de forma equivocada e trechos da vida de Vigotski.

Para conhecê-lo, bem como seus ideais ao elaborar a teoria, é necessário situar “o contexto social e histórico do mundo e de seu país” (PRESTES, 2010, p. 27).

O autor graduou-se em Direito no ano de 1917, início da Revolução Russa, que tinha como ideal a formação do *novo homem*. Em 1924, mudou-se para Moscou, trabalhando no Instituto de Psicologia. Depois, em 1925, criou um laboratório de defectologia³⁰. Tornou-se professor e investigador do drama humano, pesquisando junto a Luria e Leontiev, seus companheiros de trabalho, na Universidade de Moscou. O grupo recebeu o nome de *troika*. Vigotski “reunia as preocupações e discutia as formas de atuação e investigação sobre o desenvolvimento humano; as possibilidades da criação humana; os sentidos da criação literária; as contradições e os sentidos da vida.” (SMOLKA, 2009, p. 131).

Nos anos que se seguiram, entre 1925 e 1930, Vigotski dedicou-se a debates mostrando a realidade russa e evidenciando as questões a serem solucionadas. “Os estudos do grupo liderado por Vigotski provocam uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem” (Prestes, 2010, p. 31). Com uma formação baseada no social, na história e na cultura, a sua teoria foi, por isso, denominada de Teoria Histórico-Cultural (THC). Vigotski dedicou-se à pedologia e ao estudo do desenvolvimento da criança. Nas próprias palavras do autor (2018) “o desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência” (p.18). Leontiev (1983, p. 25), companheiro de Vigotski nos estudos da THC, afirma que “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos”.

³⁰ Termo utilizado no início do século XX para se referir à educação especial.

A THC é a base para se estudar o desenvolvimento do sujeito, considerando seu contexto como aspecto inerente ao ser humano, ou seja, a cultura na qual está inserido e o tempo em que se apresenta são elementos imprescindíveis para a sua compreensão.

É através dos momentos de cuidado-educação que o bebê e a criança bem pequena começam a ser inseridos na cultura à qual pertencem. Ações de alimentação e higiene são realizadas de acordo com determinado costume, assim como nos mostra o documentário “Babies” (2010) de Thomas Balmés. Vigotski (1996) afirma que é através dos outros que as necessidades mais importantes e elementares são satisfeitas. Ou seja, é através do cuidado-educação, mediado pelo outro, que o sujeito se insere em determinada cultura.

El bebé depende de los adultos que le cuidan en todas las circunstancias; debido a ello se configuran unas relaciones sociales muy peculiares entre el niño y los adultos de su entorno. Todo lo que podrá hacer el niño más tarde por sí mismo, durante el proceso de su adaptación individual, ahora, por la inmadurez de sus funciones biológicas, puede ser ejecutado sólo a través de otros, sólo en la situación de colaboración. Por tanto, el primer contacto del niño con la realidad (incluso cuando cumple las funciones biológicas más elementales) está socialmente mediado. (Vigotski, 1996, p. 285.)

As ações de cuidado-educação são mediadas pelo adulto, porém não são impostas por estes, como defende Vigotski (1996), pois é um trabalho de colaboração entre adultos e bebê ou criança bem pequena.

Bebês chegam a um mundo de cultura que lhes é apresentado pelo outro. No entanto, não podemos deixar de considerar sua personalidade ao vivenciar as experiências de cuidado-educação. Cada bebê vai vivenciar de forma diferente uma mesma experiência, ou seja, uma ação mediada pelo mesmo adulto desperta sentidos diferentes. A isso Vigotski denomina como **vivência**.

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência. (VIGOTSKI, 2018, p. 78. Grifos do tradutor)

Serguei (2014, p. 19), em seus estudos sobre a vida e os conceitos de Vigotski, apresentados no Brasil em 2014, definiu vivência como “o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela”.

Sabendo que a personalidade é formada também nas relações. Segundo esse mesmo autor (2014, p. 21),

A personalidade não é um arquivo. A aquisição do novo, durante o desenvolvimento da personalidade, só é possível por meio da transformação, por meio da reconstrução, por meio da morte do antigo... estar em caminho permanente, em busca, sempre morrer e nascer, estar no processo de reformulação de si mesmo, no fluxo da vida. Ao contrário, se não vivenciar - *perejit*, isso significa não viver.”

Em suma “A personalidade se desenvolve com as suas próprias vivências.” (Serguei, 2014, p. 22)

Na creche, o meio no qual bebês e crianças estão inseridos, podemos perceber as ações de cuidado-educação mediadas pelos adultos, sejam eles (a) professor (a), coordenador (a) ou auxiliares. Essas ações são vivenciadas de forma diferente pelos pequenos sujeitos ali inseridos, e envolvem suas personalidades e vivências.

A idade tem grande influência sobre a vivência em determinadas situações. Por exemplo, a troca atribui um sentido diferente em um bebê de seis meses e outro com vinte meses. Conforme Serguei (2014, p. 23),

Cada idade forma seu repertório de instrumentos, o espaço semântico e os limites das vivências possíveis. Com o tempo, as vivências, mantendo o mesmo involucro, perdem seu sentido interno. Ou seja, as vivências passam a ser outras e para essas outras vivências nascem novas formas. Vivência é a unidade do sentido e da forma de sua realização, modo de expressão.

Segundo Vigotski (2018), “o meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele” (p. 83). Esse mesmo autor (2018) afirma que o conceito de significado é importante na compreensão da influência do meio no desenvolvimento.

Com isso é necessário aqui uma digressão para introduzir os conceitos de **sentido e significado**, para, posteriormente, retornarmos ao conceito de vivência.

A partir da THC, podemos definir significado como aquilo que é estável, ou seja que não varia. Está posto! Remete-nos ao significado das palavras conforme define o dicionário. E assim podemos dizer que é determinado pelas palavras. Já o sentido é flexível, individual, similar ao instante histórico ao qual pertence, e está relacionado ao contexto cultural do qual faz parte. Assim, o sentido é determinado pelos elementos extraverbais. Para Vigotski (1896/1934, p. 144),

O significado mais não é do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. O significado de uma palavra tal como surge no dicionário não passa de uma pedra do edifício do

sentido, não é mais do que uma potencialidade que tem diversas realizações no discurso.

Ou seja, o significado está relacionado à tradução literal, enquanto o sentido tem relação com o que representa determinada expressão para cada sujeito inserido em determinada cultura e em um tempo histórico. Um exemplo disso é o termo *educadora/educador*, como já foi apresentado anteriormente. Em Juiz de Fora o termo é utilizado exclusivamente para professoras/professores de creche, como forma de contrato em situação precária de condições de trabalho, funcionando como uma estratégia para não reconhecimento desses profissionais como docentes. Esse é o sentido do termo em Juiz de Fora. No entanto, seu significado no dicionário Bueno (2007) é “instrutor, professor” (p. 272).

Para o teórico (2018), a criança ainda não realiza generalizações superiores, chamadas de conceitos. As generalizações da criança, segundo Vigotski (2018), têm caráter mais concreto, mais visual. Assim, não compreendem ainda a realidade nem os acontecimentos como fazem os adultos. Por outro lado, nem sempre o adulto pode transmitir o significado completo de determinado acontecimento.

O resultado, então, é que, **em diferentes etapas do desenvolvimento, a criança não apresenta uma correspondência totalmente adequada às ideias de um adulto**. Isso significa que, em diferentes etapas do desenvolvimento, ela generaliza de formas diferenciadas e, conseqüentemente, atribui sentidos de forma diferente à realidade e ao meio circundante. Em conseqüência, o desenvolvimento do pensamento e da generalização infantil também está ligado à influência do meio sobre a criança. (VIGOTSKI, 2018, p. 82. Grifos do tradutor)

Eis que com o passar do tempo é possível entender melhor determinada situação. E assim a vivência se modifica. É o que podemos observar em um momento de troca, por exemplo.

Inicialmente o bebê não colabora nas ações de cuidado-educação de seu corpo, pois não compreende o verdadeiro significado daquele momento. Com o passar do tempo, em diálogo com o adulto, esse momento tem para o bebê significado de uma prática cultural que o envolve e esse passa a participar de forma ativa da ação.

Para Serguei (2014) as vivências são relações com os outros e envolvem diferentes mundos sociais com diferentes culturas que constituem diferentes sistemas de vivência. Ou seja, a vivência é possível a partir de instrumentos culturais, denominados por Serguei (2014, p. 24) de “órgãos funcionais da vivência”. Para este autor diferentes

mundos sociais e culturais constituem diferentes vivências, mediadas na relação com o outro.

Wallon (1959), pesquisador francês, fala sobre **o papel do outro** na construção do sujeito, e afirma que o recém-nascido necessita de auxílio constante, pois ele não pode executar algo por si próprio, “ele é manipulado pelo *outro* e é, nos movimentos deste *outro*, que suas primeiras atitudes tomarão forma ” (Wallon, 1959, p. 161). Nesse sentido, a qualidade da interação do adulto com o bebê é fundamental para o seu desenvolvimento.

É no ato de colaborar com o adulto que o bebê e a criança bem pequena começam a internalizar as formas de realizar as ações de cuidado-educação. “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p.168). Ou seja, inicialmente o bebê e a criança bem pequena não conseguem se alimentar ou se higienizar de forma independente, é através da mediação do outro, com a sua colaboração, que passará a realizar tais ações de forma autônoma. Esse contexto de colaboração entre o adulto e o bebê ou criança bem pequena refere-se ao que Vigotski denomina como **Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)**.

A criança tornar-se-á capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que, hoje, ela sabe fazer com a colaboração e a orientação. Isso significa que, quando verificamos as possibilidades da criança ao longo de um trabalho em colaboração, determinamos com isso também o campo das funções intelectuais em amadurecimento; as funções que estão em estágio iminente de desenvolvimento devem dar frutos e, conseqüentemente, transferirem-se para o *nível de desenvolvimento mental real* da criança (VIGOTSKI, 2004, p. 32).

Conforme Serguei (2014, p. 20) “A zona de desenvolvimento iminente elabora as condições, os instrumentos, o espaço semântico para a vivência de um novo *eu*. Em atividade conjunta, na cooperação, na *co-existência*, em *con-vivência*, nasce o novo *Eu*.”

O outro é aquele que irá oferecer o meio e os instrumentos para que aconteçam as experiências do bebê, quando este ainda não pode realizar ações de forma autônoma. É a partir dessas experiências que ocorre seu desenvolvimento e o bebê passará a realizá-las sozinho.

A relação entre o bebê e o adulto na forma de colaboração só é possível através da comunicação que se dá através da linguagem (corporal e verbal). Isso possibilita ao bebê e às crianças bem pequenas antecipar os acontecimentos com seu corpo,

principalmente no que se refere às ações de cuidado-educação. Além de que é a linguagem/fala que humaniza o bebê, pois é através dela que as relações sociais se estabelecem e a cultura lhe é apresentada.

Para Vigotski (1996) a linguagem se desenvolve como meio de comunicação, a partir da necessidade de se comunicar com o outro. Assim, a linguagem possibilita ao bebê ser apresentado e se inserir na cultura da qual faz parte, constituindo-se como um ser histórico-cultural.

La función del lenguaje em comunicar, es una actividad relacionado con las personas, es decir, exterior y conjunta, em forma de diálogo. Cuando el lenguaje cumple la función comunicativa se relaciona con la pronunciación, el hablar y se manifiesta fonicamente. (VIGOTSKI, 1996, P. 351)

Wallon (2008) afirma que a palavra é o apelo à colaboração do outro, sendo uma realidade social e tão imediata como o movimento dos membros. Assim, bebês e crianças bem pequenas solicitam ou reagem em colaboração aos momentos de alimentação e higiene através de diversas formas de expressão.

Segundo Wallon, a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento. Entre pensamento e linguagem existe uma relação de reciprocidade: a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo que age como estruturadora do mesmo. (GALVÃO, 1995, p. 77)

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Vigotski (2009) diz que a palavra tem a função de “formação e de transmissão do pensamento” (p. 96).

Inicialmente, diz Vigotski, a *fala* é um meio de comunicação, surge como uma função social. Aos poucos, a criança aprende a utilizá-la para seus processos internos e a transforma em um instrumento do seu próprio pensamento; o domínio da *fala* leva à reestruturação de toda estrutura da consciência (VIGOTSKI, 2004, p. 156).

É através da fala do/da professor/professora que bebês e crianças bem pequenas organizam seus pensamentos para inicialmente colaborar e depois realizar sozinhos as ações de cuidado-educação. “Para Vigotski, a *fala* está relacionada à principal neoformação da primeira infância e graças a ela a criança muda a sua relação com o ambiente social do qual é parte integrante.” (PRESTES, 2010, p. 182)

Vigotski (2009), aponta três etapas para o desenvolvimento da linguagem³¹: primeiro a *linguagem exterior*, aquela que vem do outro; em segundo a *linguagem egocêntrica*, a que o bebê fala consigo mesmo, como se estivesse iniciando a organização de seu pensamento; e a terceira seria a *linguagem interior*, quando o

³¹ Linguagem é o termo utilizado na tradução de 2009 à qual tivemos acesso. Sabemos que existem críticas a essa tradução, mas não cabe discutir nessa dissertação.

pensamento está organizado. Essas etapas evidenciam a importância da fala do adulto para a organização do pensamento de bebês e crianças bem pequenas.

Já que a palavra organiza o pensamento, nas ações de cuidado-educação é de extrema importância o diálogo entre bebês ou crianças bem pequenas e o adulto para internalizar a realização das ações.

Mas para isso o momento entre o adulto e o bebê, ou criança bem pequena, deve se dar de forma em que o primeiro esteja entregue àquela ação. Ou seja, é um momento de dedicação. Vigotski (2018) chega a afirmar que “no bebê que fica em casa, que se desenvolve em casa, a fala se desenvolve antes, de forma rica e melhor do que no bebê que é educado na creche” (p. 88). Isso porque, segundo o pesquisador (2018), o bebê tem “a fala direcionada a ele” (P. 88).

Se pensarmos em momentos de cuidado-educação na creche com a fala do adulto direcionada ao bebê, esse meio é uma fonte de desenvolvimento rica também na fala, assim como o é na autonomia e os cuidados consigo mesmo. Ou seja, ações de cuidado-educação como ações que guiam para o desenvolvimento da fala, da autonomia e do cuidado de si.

Segundo os estudiosos da THC a atividade-guia é aquela que guia para o desenvolvimento. “Então, a atividade-guia é a atividade do desenvolvimento da qual dependem as principais mudanças nos processos psíquicos e especificidades psicológicas da personalidade da criança em determinado estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1981, p. 514-515). (PRESTES, 2010, p. 162)

Para Vigotski (2008), na idade pré-escolar, a brincadeira é definida como a atividade que guia para o desenvolvimento nesse estágio. Deste modo, são os momentos de cuidado-educação os que proporcionam o desenvolvimento em bebês e crianças bem pequenas, assim como a brincadeira na idade pré-escolar, podemos definir o cuidar-educar como atividade-guia no estágio da primeira infância, determinado por Vigotski (1996) como o período entre zero a dois anos.

O desenvolvimento do bebê, sua sobrevivência e sua entrada no meio sociocultural são mediados pelo afeto e pelas ações de cuidado-educação dos adultos ao seu redor. Embasadas por outros estudos, Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) afirmam que não é a satisfação das necessidades primárias, como as de alimentação e higiene, a primeira a determinar o vínculo entre o bebê e o adulto, e sim a troca afetiva.

O choro, por exemplo, é o único recurso que permite ao recém-nascido comunicar ao outro seus incômodos. Para Wallon (1986) os gestos relacionados ao

bem-estar e mal-estar dos bebês estão relacionados às reações afetivas, ao domínio do emocional. Para o autor (1986) as emoções são comunicativas.

Segundo Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012) “a análise espectrográfica de sons como o choro permitiu discriminar choros motivados por diferentes fatores – fome, desconforto tátil e dor, ou simplesmente pela ausência de um parceiro social.” (p. 94). Assim, essa é a linguagem que permite ao bebê se comunicar com o adulto, estabelecer suas relações com o mundo e com o outro e se inserir no mundo cultural ao qual pertence.

Um bebê que, ao nascer, traz um conjunto de adaptações que faz **com** que ele selecione, no ambiente ao qual está exposto, aqueles aspectos que vão lhe permitir e vão maximizar o intercâmbio com uma modalidade particular de ambiente: o outro ser humano. Nesse sentido, o nenê participa da construção de seu ambiente psicológico a partir de que o mundo lhe oferece. Esse ambiente corresponde ao que o processo evolucionário produziu no caso do ser humano: um ambiente social dotado de especificidades culturais, que constituirá esse bebê como um membro de uma sociedade e de uma cultura particulares. (CARVALHO, PEDROSA E ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p. 110)

O bebê em suas relações busca formas de ser, estar e se comunicar no mundo. Segundo Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012), essa inserção social do bebê se dá através de relações afetivas, condição para a introdução em um mundo sociocultural.

3.2 A abordagem Emmi Pikler

Embasada pelos estudos de Wallon, Emmi Pikler acreditava que as relações entre o bebê e o outro se estabeleciam nos momentos de cuidado-educação e que estes eram mediados pela emoção, sendo assim necessária a atenção e zelo direcionados exclusivamente ao bebê ou criança pequena necessitado naquele momento.

Assim como a THC nasce e se desenvolve vinculada à história de Vigotski, seu fundador, a abordagem Pikler também está relacionada à história de sua mentora, Emmi Pikler. Por isso, a abordagem leva seu nome. Pikler era pediatra e ortopedista que dirigiu o Instituto Lóczy, em Budapeste – Hungria, o qual foi destinado a receber órfãos da capital húngara, ao final da Segunda Guerra Mundial.

Pikler teve, desde sua formação inicial, a preocupação com a forma como bebês e crianças bem pequenas eram atendidas. A autora defendia que o atendimento deveria acontecer da forma mais agradável possível para os pequenos, “considerando que nas mãos se tinha uma criança com vida, sensível e receptiva” (FALK, 2011, p. 17). Outra

questão que lhe chamou a atenção durante a formação foi com relação aos tombos de crianças educadas sob forte disciplina e superproteção.

Emmi Pikler estava convencida de que a criança que pode mover-se com liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair; enquanto a criança superprotegida e que se move com limitações tem mais riscos de acidente porque lhe faltam experiências e desconhece suas próprias capacidades e seus limites. (FALK, 2011, p. 18)

A pediatra já não acreditava na necessidade da intervenção direta do adulto e de suas instruções para que o bebê e a criança movimentassem o corpo. Pikler afirmava que o bebê deveria movimentar-se livremente e no seu tempo.

Além de seus estudos, a vida pessoal de Pikler contribuiu para o desenvolvimento da abordagem. Era casada com um pedagogo progressista, e ambos optaram por não acelerar o desenvolvimento de sua primeira filha Anna Tardos, deixando-a livre para se movimentar de forma autônoma. Nunca a colocavam em uma posição que não pudesse alcançar e abandonar sozinha. Tinham como orientação oferecer roupas confortáveis para o movimento livre e brinquedos que proporcionassem experiências apropriadas. A experiência realizada com a filha foi um experimento que deu certo, e Emmy Pikler passou a trabalhar com pediatria familiar, ajudando os pais com seus conselhos baseados na capacidade de desenvolvimento autônomo dos bebês e crianças bem pequenas.

As refeições, as trocas de fralda, o banho e o momento de vestir a criança eram as melhores ocasiões de estarem juntos de maneira regular. Durante todas essas atividades, os pais nunca tinham pressa, levavam em conta as necessidades e as reações da criança e toda sua participação – o que tornava mais lentas as operações – e aproveitavam tudo o que acontecia entre eles nesses momentos. (FALK, 2011, p. 18)

No instituto, era organizado um sistema que respeitava o tempo dos bebês e crianças bem pequenas.

Com o passar dos anos, quando essas crianças cresceram, demonstraram com seu trabalho e com seus próprios filhos que aquela orientação indicada por Pikler era acertada.

Em 1946, quando a pediatra recebeu a missão de dirigir o orfanato da rua Lóczy, ela seguiu os três objetivos por ela formulados: o primeiro seria provar seu sistema de educação, e que esse seria possível mesmo dentro de uma instituição; o segundo seria a possibilidade de realizar observações longitudinais; e o último, que estas acontecessem em situações do dia a dia.

Os primeiros registros sobre a instituição, as condições de trabalho, a alimentação e a vestimenta das crianças revelavam que estas eram precárias. Os/as profissionais da educação realizavam as trocas e a alimentação de forma rápida e automática. Muitas vezes, as profissionais deixavam essas tarefas para as chamadas amas ou pessoal do serviço, o que denominamos nas creches municipais de Juiz de Fora de funcionários de serviços gerais.

Esses/essas educadores/educadoras³² foram dispensados/dispensadas e novos/novas profissionais, interessados/interessadas na educação de bebês e crianças, foram contratados/contratadas. A esses/essas foi ensinado que bebês e crianças bem pequenas são sensíveis ao que lhes acontece, ou seja, observam e compreendem, ou irão compreender com o tempo as ações que lhes são realizadas pelos adultos. Assim é necessário dar-lhes a possibilidade de participação nos momentos de atendimento considerando sua cooperação e protesto.

Ensinarão às jovens a observar as crianças, a tentar compreender tudo o que expressa a posição de seu corpo, seus gestos e sua voz, a dedicar sempre bastante tempo a atendê-las sem ter pressa e a satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais. Ensinarão que tinham que falar enquanto as atendiam – inclusive aos bebês menores – e que, através de suas palavras e de seus gestos, haviam de prepará-las para tudo o que iam fazer, para tudo o que iam aprender. (FALK, 2011, p. 25)

Ao invés de possibilitar uma nova formação aos/às profissionais já atuantes naquela instituição, Emmy Pikler encontrou na renovação de profissionais a melhor forma para fazer a instituição funcionar segundo os seus princípios, que defendiam a atividade independente, desenvolvida a partir de uma relação individual e carinhosa com o/a educador/educadora, sem sua intervenção direta. Isso, no entanto, não significava o abandono dos bebês e crianças, mas criava possibilidades para seu desenvolvimento autônomo, oferecendo objetos simples, mas variados para brincar; evitando colocar os bebês em posições das quais não pudessem sair ou alcançar novamente.

Nos primeiros anos de trabalho da pediatra o modelo de cuidado-educação por ela defendido não era visto com confiança pelos órgãos oficiais. No entanto, ele ainda existe, no mesmo local, mas agora com o nome de Instituto Pikler, uma homenagem aos anos de dedicação da pediatra.

No Brasil, os estudos sobre a abordagem Pikler chegaram em 2012. Ainda não existem registros de instituições que utilizem exclusivamente a abordagem, mas há

³²Termo utilizado na abordagem.

várias que se inspiram na experiência de Pikler. Alguns estudiosos brasileiros se dedicam à formação nessa abordagem no exterior, principalmente na Hungria, com Anna Tardos e outros.

Pikler atribui ao adulto total importância no desenvolvimento infantil. Portanto, este deve prezar pela liberdade de movimentos e ações, sendo aquele que “estimula as atividades de forma indireta, criando as condições de equilíbrio do desenvolvimento emocional e afetivo e do desenvolvimento psicomotor intelectual.” (FALK, 2016, p. 18-19).

Nessa abordagem, defende-se “o vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas” (FALK, 2016, p. 18-19). Quanto menor o número de responsáveis pelas ações de cuidado-educação do bebê e da criança bem pequena, se for sempre o mesmo adulto cuidando-educando, mais asseguradas estão suas integridades, individual e pessoal. Diferentes formas de realizar tais ações podem confundir a colaboração e o desenvolvimento do bebê e da criança bem pequena.

O/a adulto/adulta professor/professora deve ainda ter clareza sobre o fato de ser um profissional da educação e assim se interessar e ter compromisso com o desenvolvimento do bebê e da criança bem pequena. Ser professor/professora requer uma responsabilidade com o direito dos bebês e crianças bem pequenas à educação.

Na abordagem Pikler não aparece a expressão ZDI, embora haja ênfase na realização das ações de cuidado-educação pelo adulto com a colaboração do bebê que as vai internalizando, podendo, com o tempo, realizá-las sozinho. No entanto, é importante que as ações sejam feitas a partir das necessidades do bebê, pois, assim, sem forçar comportamentos, ele poderá realizá-las de maneira mais segura e autônoma.

Em Pikler, todas as ações de cuidado-educação se baseiam na comunicação, com vistas a um desenvolvimento para a autonomia. Segundo Hevesi (2011), no instituto Lóczy, os/as profissionais falam com os bebês e crianças bem pequenas especialmente nos momentos de alimentação e higiene. Assim, além de antecipar as ações de cuidado-educação, os bebês podem perceber que aquele momento é exclusivo deles.

Como já foi mencionado, é através da comunicação que bebês e crianças bem pequenas podem antecipar o que vai acontecer, podendo assim participar ativamente. Ao profissional cabe “atribuir significados nos gestos da criança por meio da linguagem, o que é essencial para sua constituição psíquica” (SOARES, 2017, p. 23). Essa comunicação deve ser clara, com o/a professor/professora solicitando a colaboração do bebê.

Se o adulto nomeia o que está sendo feito e antecipa o que acontecerá em seguida, facilita o início da construção de imagens em sua mente – as primeiras representações mentais -, base do pensamento. As codificações e decodificações de sinais e gestos antecipadores que se transformarão, mais tarde, na linguagem verbal. (SOARES, 2017, p. 22)

Inicialmente bebês e crianças bem pequenas se utilizam de outros meios, que não a fala, para se comunicar com o adulto. No entanto, é através da fala do adulto nos momentos de cuidado-educação, que bebês e crianças bem pequenas internalizam as palavras e dão início ao mundo da fala. Assim, a comunicação estabelecida entre bebês e crianças bem pequenas com o adulto possibilita sua inserção na cultura da fala. Sabendo que as outras formas de linguagem jamais serão deixadas de lado.

A relação com o outro é essencial no desenvolvimento do bebê ou criança bem pequena. É durante as ações de cuidado-educação, mediadas por diferentes linguagens como a fala, os gestos ou a expressão, que a autonomia no cuidado de si acontecerá. Assim, podemos afirmar que os momentos de cuidado-educação guiam bebês e crianças bem pequenas para o desenvolvimento de suas ações independentes.

CAPÍTULO 4: CANÇÃO DO CAMINHO

*Por aqui vou sem programa,
sem rumo,
sem nenhum itinerário.
O destino de quem ama
é vário,
como o trajeto do fumo.*

*Minha canção vai comigo.
vai doce.
Tão sereno é seu compasso
que pense em ti, meu amigo.
- Se fosse,
em vez da canção, teu braço!*

*Ah! Mas logo ali adiante
- tão perto!-
acaba-se a terra bela.
Para este pequeno instante,
decerto,
é melhor ir só com ela.*

*(Isto são coisas que digo,
que invento,
para achar a vida boa...
A canção que vai comigo
é a forma de esquecimento
do sonho sonhado à toa...)
(Cecília Meireles)*

Nas discussões sobre o cuidado-educação de bebês e crianças bem pequenas muito se diz sobre a indissociabilidade dessas ações. Vimos que algumas pesquisas baseadas na Teoria Histórico Cultural (THC), como *O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem*, de Casanova (2011) e *Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba*, de Nascimento e Santos (2010), defendem essa indissociabilidade. Mas o que as professoras da creche Planeta Vivo pensam sobre a relação cuidado-educação? Como essa relação ocorre no dia a dia dos seus fazeres na creche? Como podemos propiciar a reflexão crítica sobre o cuidado-educação nas práticas cotidianas com bebês e crianças bem pequenas na e a partir desta investigação? Os caminhos para responder essas questões se encontram nas linhas a seguir.

A canção só tem sentido ancorada a um determinado caminho. Neste contexto, antes de apresentarmos a metodologia adotada, faz-se necessário discutir a importância de escolha do método ao tipo de pesquisa.

De acordo com Vigotski (2000), a busca pelo método é uma tarefa de grande importância na investigação. O resultado do estudo depende da forma como será conduzida a análise. Em suas próprias palavras “(...) [o pesquisador] deve necessariamente ter claro que métodos vão aplicar e se eles levarão a uma boa solução do problema” (VIGOTSKI, 2009, p.5).

Assim, deve-se ter clara a questão a que se pretende responder, pois os métodos não podem ser vistos descolados da teoria e do objeto de pesquisa. Como afirma Vigotski (2000), o método deve ser adequado ao objeto de estudo. Desenvolver uma metodologia de pesquisa consiste em conhecer bem seu método, bem como sua aplicabilidade.

Por ello, contar con el apoyo de un método auténtico, entender su relación con otros métodos, precisar sus puntos fuertes y débiles, entender su fundamento principal y saber utilizarlo adecuadamente, significa elaborar, en cierta medida, un enfoque correcto y científico de toda la exposición futura (...) (VIGOTSKI, 2000, p. 48)

Por tudo isso é importante ter a clareza do método escolhido, bem como conhecer sua aplicabilidade. Deste modo, apresento o método de investigação utilizado nessa pesquisa que segue a abordagem qualitativa e se constitui numa pesquisa-intervenção.

Para que esta pesquisa se efetive, anseia-se por uma pesquisa de cunho qualitativo em que, segundo Bogdan e Biklen (2013), o investigador dedica parte do tempo ao local investigado e à produção de dados. Esta se dá por meio de palavras ou imagens, sendo construídas no decorrer da pesquisa e não previamente. A análise das informações produzidas deve respeitar a forma de registro ou transcrição. É importante ressaltar que,

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados de uma forma neutra. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 51).

Essa perspectiva é marcada, como apontam Bogdan e Biklen, pelo diálogo, o respeito e a consideração pelo outro, o que complementa a abordagem defendida na Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol.

A escolha metodológica se justifica pelo uso de três categorias da Teoria Sócio-Histórico-Cultural discutidas por Aguiar e Machado (2012): mediação, historicidade e atividade. Primeiramente, a *mediação*, presente em todas as relações humanas, está relacionada à proposição da criação de contextos para a reflexão crítica e colaborativa com as professoras da creche sobre as práticas de cuidado-educação. Seguindo com a *historicidade*, considera-se importante o potencial cultural que carregam os sujeitos dessa investigação para justificar sua prática na creche. Terceiro, a *atividade* sobre a qual Aguiar e Machado (2012) afirmam ser possível pelas mediações, sendo estas efetivadas através das relações.

A atividade humana é constituída por meio de inúmeras mediações que só são possíveis no e pelo convívio social, no trabalho conjunto. É na e pela atividade que o homem transforma a natureza e, à medida que registra essa própria atividade internamente, vai constituindo sua subjetividade. (AGUIAR E MACHADO, 2012. P. 31).

O conhecimento, que será elaborado no ambiente de pesquisa e no espaço pesquisado, será construído a partir da mediação estabelecida na relação entre sujeitos. A relação entre pesquisadora e professoras está pautada na ideia de diálogo, sem uma superioridade de saberes acadêmicos sobre saberes docentes. Assim se justifica nessa investigação o uso da PCCol, pois como o próprio nome sugere, trata-se de um estudo desenvolvido em colaboração entre os sujeitos nela inseridos.

4.1 Pesquisa crítica de colaboração - PCCol

A metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol - possibilita aprendizados a todos os sujeitos envolvidos no processo, sendo eles pesquisadores e/ou pesquisados. Para Liberalli, Schapper e Lemos (2012) esse paradigma metodológico

(...) busca, no movimento de pesquisa, a transformação da realidade por meio da reflexão fundada na indissociabilidade entre teoria e prática; intersecção fundamental para a efetivação de mudanças nos contextos pesquisados e para a produção de conhecimento. Isso ocorre porque a investigação se estrutura a partir das necessidades reais dos participantes e do próprio grupo de pesquisa. O pesquisador, em um movimento de compreensão ativa, intervém no campo pesquisado, no sentido de propiciar espaços de transformações e mudanças. (LIBERALLI, SCHAPPER e LEMOS, 2012, p. 95-96).

Para aprofundar na definição do que é a PCCol, é necessário desmembrar os termos e explicar cada um.

Iniciamos pelo vocábulo *crítica*, palavra definida no dicionário como: “a arte de julgar as produções literárias, artísticas ou científicas; comentário; apreciação [às vezes negativa]” (BUENO, 2007, p. 208). Acepção que nos remete a julgar. Na PCCol, no entanto, o termo se apresenta com um sentido diferente. O termo se refere à possibilidade da emergência de um novo conhecimento. Nas palavras de Magalhães (2010), “inserida no paradigma crítico de pesquisa, a PCCol tem como meta organizar pesquisas apoiadas em uma práxis crítica como atividade transformadora e criativa [...]” (p. 28).

Segundo Liberalli, Schapper e Lemos (2012, p. 97), a pesquisa tem caráter crítico porque

(...) possibilita aos participantes espaços de reflexão e elementos para a (re) construção de seus discursos e de suas ações, com base no diálogo, nas práticas discursivas, formando uma cadeia, na qual um texto traz o outro e estes, entrelaçados, criam outros textos. Não tem relação somente com o olhar do outro para mim, mas com o que esse olhar implica em mim e no outro, em uma síntese dialética.

Assim, a PCCol oferece um espaço de reflexão que leva à (re) elaboração do contexto a partir do diálogo entre os sujeitos da pesquisa, mantendo o foco em ambos e em suas possibilidades de mudança.

A *colaboração* refere-se ao trabalho conjunto, em que as decisões são tomadas juntamente. É importante deixar claro que colaboração não é o mesmo que cooperação, na realidade vai muito além, pois são todos participantes. Os momentos de negociação envolvem mútua concordância em relação de igualdade, sendo necessário o direito igual ao descrever e interpretar práticas e teorias.

Colaboração envolve uma intencionalidade em agir e falar para ouvir o outro e ser ouvido, revelar interesse e respeito às colocações feitas por todos, pedir e/ou responder a um participante para classificar ou retomar algo do que foi dito, pedir esclarecimento, aprofundar a discussão, relacionar práticas a questões teóricas, relacionar necessidades, ações / discursos, objetivos. Envolve também ações intencionais em pontuar contradições, nas colocações feitas quanto a sentidos e significados historicamente produzidos, nos e entre os sistemas de atividade. (MAGALHÃES, 2010, p. 29).

Depois da explicação dos termos da PCCol, cabe aqui uma questão: Por que definir esta pesquisa como crítica de colaboração? E a resposta pode ser apresentada como mais uma parte da definição do que é a PCCol.

A questão aqui proposta emerge de uma necessidade da Creche Planeta Vivo, na qual foi desenvolvido o estudo. É importante deixar claro que as professoras não participaram diretamente da escolha do tema e da construção da pergunta de partida. Na verdade, a indagação é proposta pelo pesquisador, e, como define Ibiapina (2016, p. 42 e 43) “os pesquisadores negociam sentidos com os docentes”.

Outra característica que define esta pesquisa como crítica e colaborativa é o fato de propor a reflexão com as professoras a partir do movimento colaborativo, ou seja, o desenvolvimento da pesquisa ocorre a partir de decisões em conjunto, buscando uma modificação da realidade.

Como já foi dito, a pesquisa aqui não sobrepõe um conhecimento ao outro, pois reconhece ambos os saberes como de grande relevância para os estudos referentes à educação. Essa abordagem metodológica considera as potencialidades e experiência de cada sujeito.

Assim, na pesquisa colaborativa, a compreensão de professores sobre seu trabalho é susceptível de influenciar as compreensões dos pesquisadores no decorrer do desenvolvimento da investigação sobre as práticas e as concepções do ato de educar-formar. (IBIAPINA, 2016, p. 43)

Sendo ambas experientes, exercem o papel denominado por Vigotski como de mediadoras. A pesquisadora orienta com relação ao desenvolvimento de uma pesquisa, e as professoras, nas possibilidades da prática. O importante, na verdade, é que os participantes contribuam com seus saberes, estando definidas as colocações de cada membro no decorrer da investigação e como seus conhecimentos podem contribuir para o sucesso da mesma. É certo que para o desenvolvimento da pesquisa os participantes dependem um do outro, princípio denominado por Ibiapina (2016) como *Interdependência*. E aqui reforçamos o viés histórico-cultural do estudo, pois parte de um aprendizado construído socialmente a partir da reflexão elaborada pela interação.

Para mudar a realidade a partir da reflexão, muitos autores que adotam essa metodologia se apoiam nos estudos de Smyth (1992 apud NASCIMENTO, 2014), o qual descreve um ciclo com quatro ações presentes no processo de reflexão. Essas ações, contudo, não acontecem em fases estanques, mas podem ocorrer

simultaneamente. São elas: o *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir*. Tais ações possibilitam a emergência da reflexão crítica para modificação da realidade.

A ação de *descrever* se define pelo relato da ação pedagógica, feita pelas professoras, deixando clara sua prática aos participantes. O que se relaciona ao *informar* as posições teóricas que embasam essa prática, levando os participantes a *confrontá-las* na sugestão de novas ações. Liberalli, Schapper e Lemos (2012, p. 99) advertem que é preciso existir o “confrontar das ações com base na compreensão dessas ações e não na sugestão de novos procedimentos” (LIBERALLI, SCHAPPER, LEMOS, 2012, p. 99) A partir das três primeiras etapas é possível *reconstruir* as ações pedagógicas a partir do diálogo durante as sessões reflexivas.

No caso desta investigação não nos debruçamos sobre as quatro etapas definidas por Smyth, mas nos baseamos na PCCol quando as professoras *descrevem* suas ações mediadas por imagens. Ou seja, o *descrever* está circunscrito ao relato das práticas de cuidado-educação com os bebês e crianças bem pequenas pelas professoras, embasado nas teorias presentes nas práticas pedagógicas e *informadas* durante os encontros. A partir disso, o *confrontar* será provocado pela pesquisadora com o intuito de problematizar as ações docentes que foram *informadas* anteriormente. Esse é um momento crucial na reflexão crítica, pois ao *confrontar* o sujeito está refletindo criticamente sobre suas ações. E por fim *reconstruir* as ações a partir de trocas propostas nos diálogos entre as partes, apontando modificações no modo de pensar e agir. É importante deixar claro que essa última etapa demanda tempo e dedicação contínua das profissionais, e que uma pesquisa apenas não é suficiente para reconstruir a realidade.

O *descrever*, o *informar*, o *confrontar* e o *reconstruir* são ações que desabrocham a partir das sessões reflexivas, instrumento metodológico contemplado pela PCCol, a ser aqui utilizado, e que será abordado detalhadamente mais adiante, ainda neste capítulo.

4.2 O contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma creche conveniada à prefeitura de Juiz de Fora. O critério de seleção está relacionado ao diálogo já existente entre essas creches e o meio acadêmico. Algumas investigações são desenvolvidas com as instituições por grupos de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal

de Juiz de Fora (FACED/UFJF), como os grupos de pesquisa GRUPAI e LICEDH³³, que desenvolvem investigações relacionadas à formação docente. As coordenadoras pedagógicas desses grupos e demais pesquisadoras estabelecem ainda uma parceria com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora e, assim, proporcionam cursos de formação continuada abertos aos profissionais que trabalham com bebês e crianças bem pequenas de zero a três anos.

Foi escolhida somente uma creche, pelo tempo disponível para a investigação, que envolve como sujeitos participantes da pesquisa as professoras do berçário. Trata-se, portanto, de um estudo de caso interventivo, pois se dedica a uma realidade exclusivamente.

A escolha da creche Planeta Vivo envolveu alguns fatores. Primeiramente foi considerada sua disponibilidade em receber a pesquisa. Posteriormente, a sua localização no bairro São Pedro foi também um fator importante. A instituição está próxima à UFJF, inclusive no seu início, em 1988, ocupava um prédio cedido pela instituição e atendia os filhos dos profissionais.

A creche Planeta Vivo, de acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP (2016), tem o compromisso de receber a comunidade do bairro e adjacências. Essa situação se deu por pouco tempo, pois no mesmo ano em que foi inaugurada, recebeu um terreno doado pela prefeitura, no qual se encontra até os dias atuais.

³³O GRUPAI desenvolve a pesquisa intitulada *Relações étnico-raciais e educação infantil: estado da arte da produção científica brasileira sobre o tema e Ambientes da Infância e Formação de Profissionais de educação infantil*. Já o LICEDH executa as seguintes investigações: *Por onde andam os bebês e crianças pequenas nos cursos de formação de professores? Um estudo nas IFES mineiras*; *O Perfil dos professores que atuam em creches e escolas de educação infantil públicas do município de Juiz de Fora /MG*; *Ações formativas para profissionais da creche: diálogo crítico-reflexivo na formação inicial e continuada* e o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID*



Figura 1: Área urbana de Juiz de Fora

Foi nesta creche ainda que a orientadora desta pesquisa iniciou os estudos com creche na cidade de Juiz de Fora.

Apesar de a questão surgir, ainda em 2014, a partir das observações na creche escolhida, as professoras desta não participaram da escolha do tema. Na verdade, a questão foi proposta pela pesquisadora e aceita pela coordenação e pelas professoras dos berçários.

O processo de pesquisa é, portanto, organizado a partir do interesse inicial do pesquisador, que possui um projeto de investigação sobre determinados aspectos da prática educativa. Encontrar parceiros que também possuem necessidades de compreender e de transformar a prática é um dos primeiros desafios colaborativos, isto é, encontrar parceiros que tenham os mesmos interesses investigativos do pesquisador, transformando a intenção inicial de pesquisa em objetivo comum de investigação, significa possibilidade para produzir saberes de forma colaborativa. (IBIAPINA, p. 46, 2016).

4.3 Em diálogo com a creche

Para um primeiro contato com a creche foi elaborado um resumo com as propostas e intenções do mesmo (APÊNDICE A), pois por ser um projeto que tem como base os pressupostos teórico-metodológicos da PCCol é necessária a aceitação e aprovação do projeto pelos sujeitos da creche. Só esses sujeitos podem avaliar se o projeto é relevante para o trabalho desenvolvido na instituição.

Inicialmente o resumo do projeto foi apresentado à coordenadora pedagógica, que se mostrou interessada. Sua primeira ação colaborativa na pesquisa foi a sugestão de que o estudo acontecesse com os agrupamentos no Berçário I (BI), pois, segundo ela, bebês e crianças bem pequenas são mais dependentes das professoras, e, por isso, as ações de cuidado se sobressaem. Concordamos em trabalhar com o BI, e negociamos com a coordenadora pedagógica trabalhar também com o Berçário II (BII). Primeiro, pelo fato de um dos agrupamentos do BII dividir o espaço com o BI, e, segundo, porque o BI possui apenas duas professoras, o que prejudicaria a dinâmica das discussões nas sessões reflexivas. Assim ficou definido que a pesquisa seria realizada com as professoras dos Berçários I e II.

Partimos, então, para a definição da disponibilidade de tempo para que acontecessem as sessões reflexivas na creche. Inicialmente, havíamos pensado em uma participação das bolsistas do GRUPAI, que realizariam atividades dirigidas com os bebês enquanto as sessões acontecessem. No entanto, em mais uma ação colaborativa, a coordenadora pedagógica propôs que as sessões ocorressem em um momento destinado ao planejamento semanal das professoras.

Toda semana as professoras têm duas horas divididas em dois dias da semana para o planejamento pedagógico semanal, denominado pela coordenadora pedagógica de “planejamento de atividades e rotinas com as crianças”. Para o BII os dias da semana combinados foram a terça e quinta-feira, das 13h às 14h. No entanto, ao pensar sobre essa possibilidade, a coordenadora pedagógica refletiu que não tinha disponibilizado esse tempo de planejamento às professoras do BI. Foi então que surgiu a terceira motivação para se trabalhar com o BI: a sua invisibilidade no planejamento pedagógico.

Quai(s) seria(m) o(s) motivo(s) do “esquecimento” do BI? Será normalmente deixado de lado? Ou será que passa por aqueles espaços um pensamento de que as professoras de bebês não precisam planejar? Independente do motivo do “esquecimento”, nossa primeira presença na creche já repercutiu em uma reflexão sobre o lugar do BI nas ações educativas da creche. É importante destacar aqui a surpresa da coordenadora pedagógica ao perceber que não havia disponibilizado um tempo para planejamento do BI, e, nesse sentido, sua fala foi muito reveladora: “Letícia, você já tem um dado e pode colocar na sua pesquisa”.

Apresentamos também a ela as formas para a geração de dados: fotos e/ou vídeos. A coordenadora pedagógica demonstrou não ter preferência. No final, ficou decidido que usaríamos a fotografia, e que essa não seria feita logo no início. As

primeiras semanas seriam destinadas à *ambientação*³⁴ da pesquisadora, das professoras, dos bebês e crianças bem pequenas com a situação de pesquisa.

Em resumo, na reunião inaugural ficou previamente decidido o trabalho com os agrupamentos de berçário, BI e BII; a possibilidade da filmagem como recurso para a produção dos dados, além das fotografias, as sessões reflexivas, e nossa participação nos planejamentos semanais do BII e BI, esse último que agora tem um momento para o planejamento: todas as segundas e quartas-feiras, das 13h às 14h.

Posteriormente à conversa com a coordenadora pedagógica foi apresentado o resumo da pesquisa às professoras dos berçários. Foi questionado o interesse das mesmas sobre a temática e o desenvolvimento da pesquisa nos agrupamentos aos quais pertencem. Algumas se mostraram satisfeitas pela possibilidade de estudo e outras simplesmente aceitaram participar da pesquisa.

Após um período de observações e fotografias informei às professoras que chegava a hora de marcar encontros que possibilitassem reflexões sobre o tema cuidar-educar. As mesmas me solicitaram que fossem marcadas com a coordenação pedagógica, pois a organização de horário é de sua responsabilidade.

Assim, outra reunião foi marcada com a coordenadora pedagógica, já ao final da pesquisa, para definirmos as datas das sessões reflexivas. A coordenadora solicitou que acontecesse sempre no mesmo dia da semana. Assim, recorreremos ao calendário para que não fôssemos surpreendidas por feriados. Ficou definida a quarta-feira, com intervalos de algumas semanas entre as sessões. E os dias definidos foram 6 e 27 de setembro; 18 e 25 de outubro.

Por uma questão de feriados e prazo para finalizar a dissertação não foi possível estabelecer um intervalo nas S R de outubro.

4.4 Participantes da pesquisa

São participantes diretos nessa pesquisa as seis professoras dos Berçários I e II e a pesquisadora. Entretanto, não podemos deixar de citar alguns outros que, indiretamente, afetarão o desenvolvimento da investigação e aparecerão nas descrições e análises desse trabalho. São eles: a coordenadora pedagógica, que acumula a função de diretora ao se responsabilizar pelas ações administrativas e práticas pedagógicas na creche; os auxiliares de serviços gerais e cozinheiras também são sujeitos indiretos

³⁴Definimos por *ambientação* se sentir parte de um espaço; estar à vontade com determinado lugar e pessoas que ali habitam.

nessa pesquisa, pois afetam pontualmente as ações pedagógicas na creche, principalmente nas ações de cuidado-educação, auxiliando as professoras. Por último, mas não menos importante, na verdade os de maior prioridade, aqueles que terão seu desenvolvimento afetado pelas reflexões desenvolvidas pela pesquisa, os bebês e as crianças bem pequenas dos agrupamentos Berçário I e Berçário II. Os participantes que junto a nós e às professoras serão diretamente afetados pela investigação. Compartilhamos com Martins Filho e Delgado (2016) a ideia de que a construção da especificidade das práticas docentes ocorre na relação com os bebês e crianças bem pequenas e na reflexão sobre essa relação. É uma relação definida por Bakhtin como de alteridade, em que um constitui a realidade do outro, tanto bebês e crianças bem pequenas quanto professoras. Assim como define Barros (2005, P. 28) “A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção.”

O agrupamento escolhido foi o berçário, que no município de Juiz de Fora, por meio da Resolução nº. 001/2013, é dividido em: berçário I (BI) e berçário II (BII). Estes são distribuídos em três agrupamentos, separados em dois ambientes (salas de referência). De acordo com o PPP (2016) da creche, o berçário I recebe bebês entre quatro e quatorze meses, e o berçário II bebês e crianças bem pequenas entre quatorze e vinte e três meses. Estes comportam no total seis professoras, duas do BI e quatro do BII. O espaço destinado ao primeiro comportava ainda alguns bebês e crianças bem pequenas, assim a coordenação decidiu por abrigar uma turma do segundo nesse mesmo espaço, já que sua demanda era maior.

Apresentamos nossas concepções sobre as ações de cuidar-educar, bem como as teorias que embasaram os nossos pensamentos. As professoras dos berçários explicitaram as suas práticas articulando com as teorias, pois, conforme afirmam Liberali, Schapper e Lemos (2012, p. 97):

(...) a perspectiva crítico-colaborativa oportuniza pensar a participação de cada um dos envolvidos na pesquisa e na possibilidade de contribuição de reciprocidade para o grupo, envolvendo, portanto, uma situação de colaboração entre os participantes.

A ação colaborativa, no entanto, não é uma ação linear. Ela envolve embates e negociações.

Entender o padrão de negociação significa mapear como os participantes, escutam uns aos outros, retomam as falas uns dos outros para concordar e/ou discordar, partilhar pensamento, ideias, conflitos, compressões, inserir novos temas, pedir esclarecimento, completar, aprofundar o que foi dito, permanecer em silêncio. (MAGALHÃES, 2010, P. 29)

4.5 Instrumentos e métodos

Para a produção dos dados empíricos utilizamos a pesquisa-intervenção, ou seja, a investigação definida por Freitas (2010, p.17) como aquela em que “(...) pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa.” Essa modalidade de estudo está em consonância com os preceitos da PCCol.

É essencial considerar o contexto ao qual pertencem os sujeitos envolvidos, desse modo suas posições e práticas serão respeitadas, ouvidas e refletidas para no final um novo posicionamento ser formulado a partir das posições do pesquisador e pesquisados. Segundo a autora (2010, p.16) nos próprios estudos de Vigotski “[...] e nos de seus colaboradores é possível perceber a mediação do pesquisador provocando alterações nos pesquisados que possibilitam a compreensão de seu desenvolvimento.”

O pesquisador tem possibilidades de aprender, se transformar e se ressignificar durante o processo de pesquisa. O mesmo acontece com o pesquisado, que, não sendo coisa, mas sujeito, tem também oportunidade de refletir, aprender e se transformar no transcorrer da pesquisa. (FREITAS, 2010, p. 17).

4.5.1 Análise documental

Trata-se de um método de interpretação de documentos. Segundo Ludke e André (1986), a análise documental é uma técnica importante na pesquisa qualitativa tanto quando complementa informações alcançadas em outras técnicas, ou quando desvela outros temas.

Realizamos uma análise documental do PPP (2016) da creche investigada, buscando pistas sobre a concepção de cuidar-educar relacionando às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (2009) e à LDB modificada (1996/2017). Destes foram selecionados elementos para a construção das questões do questionário.

4.5.2 Questionário

Como forma de diálogo inicial e com base nos estudos teóricos e na análise do PPP, foi elaborado um questionário³⁵ (APÊNDICE B), aplicado às professoras dos berçários da creche.

O questionário tem como finalidade compreender a concepção das professoras com relação à função e à importância da instituição na vida dos bebês e crianças bem pequenas, bem como suas interpretações dos termos “cuidado” e “educação”. Com esse também foi possível formular uma base de dados sobre quem são essas profissionais que atuam com os bebês e crianças bem pequenas. É importante conhecê-las, sua formação e cultura, pois estas atravessam diretamente suas ações na creche.

Antes de confiar-lhes o questionário foi feito um pré-teste do instrumento com uma ex-professora de berçário da instituição. A mesma respondeu todas as perguntas e fez algumas sugestões com relação à ordem das questões. Após devolução e reelaboração do questionário, o mesmo foi conferido às profissionais.

Em uma das visitas à instituição o questionário foi entregue às docentes que pediram o prazo de uma semana para responder. Eram os últimos dias do ano de 2016 com os bebês e crianças bem pequenas, por isso na semana seguinte, sem os pequenos, teriam maior tempo e calma para as questões. Apenas uma delas usou seu horário de almoço e devolveu o questionário já respondido no mesmo dia.

O questionário foi elaborado a partir do que Almeida e Giordan (2012, p.242) explicam:

No movimento dialógico, as perguntas do questionário se destacam na escolha de determinadas palavras para iniciar as perguntas; frequentemente as palavras são pensadas a partir de demandas de escolha ou produto, iniciadas com quem?, quando?, quanto?

Ao retornar para buscar as questões, apenas uma professora o devolveu. Os demais não estavam prontos sobre a justificativa de que não tiveram tempo para responder. Tentamos contato com a coordenação para buscar posteriormente e não tivemos resposta. Os questionários já respondidos ficaram guardados na espera da devolução dos demais até o ano seguinte. Pois ao final de 2016 entraram de férias e só obtivemos retorno de todos os seis questionários respondidos em 2017.

³⁵ Realizamos um pré-teste do instrumento aplicando-o a uma ex-professora da creche, que atualmente é membro do GRUPAI.

4.5.3 Observação Participante

Para a entrada na creche é necessária uma autorização da Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), responsável pelas questões burocráticas de algumas creches públicas do município, incluindo a que se desenvolve essa pesquisa. A função da AMAC é bem definida por Zanetti (2015, p. 95):

Um marco importante no processo de consolidação do Programa de Creches foi a criação, em novembro de 1984, da Amac, entidade civil de natureza jurídica privada, sem fins lucrativos, que passou a ser a gestora das políticas de assistência social do município, entre elas o Programa de Creches.

Para essa autorização da participação da creche na pesquisa são necessários caminhos burocráticos que demandam tempo, como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C). Com isso as observações se iniciaram no início de novembro de 2016.

A observação teve início em novembro de 2016, sendo finalizada em agosto de 2017, perfazendo o total de nove meses, interrompidos somente nas férias de janeiro e julho de 2017.

Essas observações aconteceram semanalmente. E dos momentos em campo foram produzidas doze notas de campo e imagens através de fotografias que serviram de base no desenvolvimento das S R.

4.5.4 Notas de campo

Uma das formas de registro das observações são as notas de campo. De acordo com Ibiapina (2008, p. 91), no início são descrições do objeto observado que “se limitam ao espaço imediato da observação”. Posteriormente,

O observador, além de descrever o contexto observado, procura interpretar os resultados descritos com a ajuda do próprio observado que é levado a retomar os momentos vividos pelo olhar do observador tendo a oportunidade de manifestar-se por meio de reflexões distanciadas da prática observada (IBIAPINA, 2008, p. 91).

O segundo momento aconteceu nas SR quando apresentamos as fotos, os registros fotográficos feitos durante as observações, sobre as quais retomamos as práticas propondo reflexões sobre as mesmas.

Durante o período em campo foram produzidas doze notas de campo das observações dos participantes na instituição, que foram utilizadas para as análises de dados ao final da dissertação.

4.5.5 Fotografia

Durante as observações foi produzido um total de mil e oitenta e cinco fotos de alguns episódios de práticas de cuidado-educação na creche, utilizando um celular. Optamos por esse objeto, pois é mais comum à realidade dos bebês, crianças bem pequenas e professoras, e porque causa um menor estranhamento em comparação à câmera.

É importante destacar que para a produção das fotos foi necessária uma autorização das professoras, mesmo que essas não estejam em destaque nas imagens, por uma solicitação das mesmas. A instituição possui também autorização dos familiares para a produção de fotos dos bebês e crianças bem pequenas. No entanto, foram respeitadas suas reações diante do celular, pois alguns nos direcionaram olhares tímidos e desconfiados do aparelho e destes não foram produzidas imagens.

Na primeira S. R. foi solicitada também fotos produzidas pelas professoras com a finalidade de descrever sua prática docente.

4.5.6 Sessões Reflexivas (SR)

Como já citado em outras passagens do texto, as sessões reflexivas seguiram as inspirações da PCCol. Os encontros se apresentaram ao final da pesquisa empírica, com o intuito de estabelecer um entrecruzamento entre a teoria apresentada diante das pesquisas acadêmicas e a prática refletida criticamente pelas professoras da creche e pesquisadora. Assim foi possível a (re)elaboração da teoria apresentada em forma de dissertação e a possível (re)construção da prática pedagógica da instituição.

Nas palavras de SCHAPPER (2010, p. 19) a sessão reflexiva “requer dialogar e digerir a “ideia do outro” – no caso da pesquisa aprofundar nos autores selecionados – para no entrecruzamento da “ideia própria” – a questão a ser investigada – criar a “ideia nova” com novas significações”.

Nessa pesquisa as sessões reflexivas se constituíram em contexto potente de formação em serviço, na medida em que possibilitaram a reflexão teórico-prática das ações de cuidado-educação desempenhadas pelas professoras. “As sessões reflexivas são pensadas como contextos em que são criadas oportunidades para a construção de

significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão” (SZUNDY, 2005, p.90).

Esses contextos tiveram o propósito de analisar e discutir colaborativamente as ações pedagógicas registradas por imagens, pelas professoras e pesquisadora nos agrupamentos de sala. Assim as imagens possibilitaram “ao professor se ver durante a sua atuação em sala de aula, a partir do novo planejamento e da nova aplicação e refletir novamente sobre essa nova ação”. (JORGE e PEREIRA, 2016, p. 119).

Durante as SR os dados produzidos foram problematizados e refletidos pela pesquisadora e professoras, e, a partir daí, surgiram as possibilidades de ressignificação das ações de cuidar-educar na creche pesquisada.

As SR foram transcritas para que não fossem perdidos pequenos detalhes que poderiam ser cruciais para o desenvolvimento da investigação e análise dos dados produzidos, pois, como define Ibiapina (2016, p. 43), “o cruzamento das interpretações produzidas, no âmbito da investigação representa o campo de colaboração criado na pesquisa conjuntamente por pesquisadores e professores.”.

As SR possibilitaram estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Assim foi possível selecionar imagens para, junto aos sujeitos da pesquisa, realizar uma reflexão sobre a ação e teorias relacionadas ao cuidar-educar. Deste modo, foi possível perceber como acontece no contexto da creche Planeta Vivo e como as professoras concebem essa função.

Para uma rica produção e uma ampla possibilidade de discussão, realizamos quatro SR com base no material que foi produzido por meio dos instrumentos e técnicas descritos anteriormente.

4.5.6.1 As quatro Sessões Reflexivas

Como já mencionado anteriormente, as datas e horários das SR foram previamente marcadas com a equipe da creche, tendo sido organizados de forma a não interferir negativamente na dinâmica da instituição e nos horários dos profissionais, uma vez que seria necessária a participação direta das professoras sujeitos da pesquisa e também de outras professoras e funcionários dos serviços gerais que ficariam com os bebês e crianças bem pequenas.

A coordenadora pediu que fossem agendadas no horário de planejamento das professoras, que acontece num curto espaço de tempo, ou seja, apenas uma hora.

Enquanto a SR acontecia, as professoras dos agrupamentos de dois e três anos ficavam com os bebês e crianças, que geralmente estão dormindo nesse horário.

É importante frisar que a participação das professoras nas SR foi opcional, e que com isso houve ausência, em todos os encontros, de uma das professoras. Outra professora participava das discussões, mas solicitou não ser filmada. Deste modo, organizávamos a sala de forma que a câmera capturasse o áudio, mas não a sua imagem. Essa professora teve uma participação ativa em todos os encontros.

Antes de nos encontrarmos na primeira S.R. pedimos que selecionassem algumas fotos das práticas com os bebês e crianças pensando na temática da pesquisa o cuidar-educar. Previamente elas reuniram o total de quarenta e sete fotos.

A dinâmica da primeira SR seria: (1) escolher seis fotos que tivessem relação com o tema cuidar-educar; (2) explicitar os motivos de escolha; (3) dar um título para foto e descrever cada uma.

Assim, solicitamos que elas escolhessem seis fotos que estivessem relacionadas com o cuidado-educação na creche para depois fazermos a discussão a partir da descrição das imagens. Elas decidiram que as professoras do B1 escolheriam três fotos e as do B2, as outras três.

Quando questionadas sobre o motivo pela escolha daquelas fotos, as professoras justificaram que as fotos estavam relacionadas com os projetos desenvolvidos na instituição. Ou seja, inicialmente, não existia nenhuma relação concreta com o tema da pesquisa, como havíamos solicitado.

Em seguida, as professoras atribuíram os seguintes títulos às fotos: (1) Autoconhecimento; (2) Autonomia; (3) Pura diversão; (4) Pintura sem sujeira; (5) Bom hábito; (6) Contação de história.

Para o encontro seguinte, na perspectiva de um trabalho colaborativo deixamos como pedido que elas pensassem em um nome fictício para a creche na pesquisa.

Na segunda S.R. (re)apresentamos as seis fotos escolhidas e mais seis fotos produzidas durante as observações. Escolhemos as que possibilitavam confrontar as imagens produzidas pelas professoras. As fotos foram expostas de forma aleatória, e as professoras estabeleceram relações entre as fotos produzidas por elas e por nós. Na sequência, as professoras formaram pares entre as fotos selecionadas na primeira S. R. e as apresentadas na segunda S. R. Nessa sessão foi possível ainda definir o nome atribuído à creche nessa pesquisa. Uma das professoras sugeriu o Nome Planeta Vivo. Questionamos o porquê dessa escolha e a mesma afirmou ser o nome de uma escola em

que já trabalhara. Mas seguiu afirmando que tem relação com a creche por ser ali o mundo dos bebês e crianças bem pequenas, pois elas passam na instituição a maior parte de seus dias.

Se os bebês e crianças bem pequenas passam ali a maior parte de seus dias, a maior parte de suas experiências também acontece naquele espaço. Isso reforça a necessidade de a creche desenvolver práticas com bebês e crianças que contribuam para o seu desenvolvimento.

Na terceira S.R., a proposta foi apresentar a referência teórica adotada na pesquisa, destacando algumas ideias sobre a THC e a Abordagem Pikler, confrontando teoria e prática, e ainda fornecendo bases para a reconstrução do conceito cuidar-educar.

Na quarta S.R. foi possível refletir e reconstruir o conceito de cuidar-educar para essa pesquisa a partir do que discutimos sobre as ações e possibilidades da prática na creche em confronto a partir da referência teórica apresentada e discutida na terceira sessão.

Os títulos atribuídos às fotos forneceram subsídios para a construção dos eixos de análise que serão discutidos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5: REINVENÇÃO

*A vida só é possível
reinventada.*

*Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! tudo bolhas
que vem de fundas piscinas
de ilusionismo... — mais nada.*

*Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.*

*Vem a lua, vem, retira
as algemas dos meus braços.
Projeto-me por espaços
cheios da tua Figura.
Tudo mentira! Mentira
da lua, na noite escura.*

*Não te encontro, não te alcanço...
Só — no tempo equilibrada,
desprendo-me do balanço
que além do tempo me leva.
Só — na treva,
fico: recebida e dada.*

*Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.*

(Cecília Meireles)

Os versos de “Reinvenção”, que inauguram este capítulo, nos auxiliam a articular os dados, no diálogo entre sujeitos, instrumentos, técnicas, teorias, falas, imagens, documentos e escrita. Trata-se de uma tarefa de ressignificação e de análise dos dados.

Nesse sentido, iniciamos com a análise do Projeto Político Pedagógico da Creche de 2016, ano de inserção no campo, e a análise das respostas das professoras ao questionário. Essas análises, aliadas às observações participantes, notas de campo e fotografia, nos forneceram subsídios para a elaboração das sessões reflexivas.

5.1. Análise do Projeto Político Pedagógico

As análises ora apresentadas dialogam com os documentos legais e orientadores discutidos no capítulo 1 desta dissertação.

O Projeto Político Pedagógico é definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2009, p. 13) como “plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados.”.

Segundo a Resolução N°. 001/2013 – CME, da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, o PPP deve ser elaborado pela equipe docente, técnico administrativo, coordenador pedagógico e demais profissionais da instituição, em articulação com a comunidade local. E ainda, de acordo com o art. 9º (JUIZ DE FORA, 2013, p. 2),

A proposta pedagógica das instituições deve ter como objetivo garantir à bebês e crianças pequenas o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Respeitando o art. 12º da Lei Maior da Educação, a LDB modificada (BRASIL, 1996/2017), a creche Planeta Vivo elaborou seu Projeto Político Pedagógico.

O documento está dividido em dez partes, denominadas: Identidade; Público Atendido; Metas e Objetivos da Instituição; Organização do Cotidiano do Trabalho; Trabalho Pedagógico; Ações Administrativas; Gestão Institucional; Metas; Avaliação e Reelaboração do Projeto Político Pedagógico e Referências Bibliográficas.

A primeira parte da proposta refere-se à Identidade da instituição. Ou seja, relata sua história e a origem do nome, que é uma homenagem a uma mulher atuante nas obras sociais do bairro em que se localiza a creche. Nesta parte também é descrita a parceria entre a Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC) e a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, sendo a primeira responsável pela fundação e administração da instituição, e a segunda encarregada dos recursos financeiros, orientação, supervisão e acompanhamento pedagógico na instituição. A identidade da creche em questão traz as marcas da segmentação e disputa entre as áreas da assistência e educação quando menciona que está subordinada à SE e à AMAC.

Com relação ao Público Atendido, o projeto afirma a ampliação no número de atendimentos, desde 2014. Subentende-se que esta data é concomitante ao Plano Nacional de Educação - PNE (2014 – 2024), em que se estabelece a meta de número um, referente à Educação Infantil: “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE. ”

Com a modificação foram ampliados os atendimentos para as turmas de Berçário I e Dois anos. Para este último deve ser também considerado o art. 24º da Resolução 001/2013, em que se estabelece um metro e meio quadrado por bebês e crianças bem pequenas. A tabela 2 mostra a relação de bebês e crianças bem pequenas por turma, totalizando 109 bebês e crianças bem pequenas.

Tabela 2: Quantitativo de bebês e crianças bem pequenas por agrupamentos

Agrupamento	Número de crianças
Berçário I	12 CRIANÇAS (02 TURMAS)
Berçário II	24 CRIANÇAS (04 TURMAS)
2 anos “ A”	7 CRIANÇAS
2 anos “ B”	12 CRIANÇAS
2 anos “ C”	12 CRIANÇAS
3 anos “A”	12 CRIANÇAS
3 anos “B”	18 CRIANÇAS
3 anos “ C”	12 CRIANÇAS

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2016).

Podemos observar na tabela 2 oito agrupamentos. No entanto, no período das observações presenciamos a existência de sete agrupamentos apenas. Durante o desenvolvimento da pesquisa não existia o terceiro agrupamento de três anos.

Na parte II do PPP é descrita a comunidade da qual fazem parte os bebês e crianças bem pequenas, ou seja, a região denominada Cidade Alta, que se encontra na zona sul de Juiz de Fora, abrangendo os bairros: São Pedro, Caiçaras I, Caiçaras II, Caiçaras III, Cidade Universitária, Santos Dumont, Morada do Serro, Jardim Marajoara, Dom Bosco, Marilândia, Adolfo Vireque, Borboleta, Jardim Casablanca, Tupã, Recanto do Brugger, Bosque São Pedro e Nova Germânia. As residências são geralmente

alugadas, cedidas, de alvenaria, possuem rede elétrica, água encanada e instalação sanitária.

Os familiares declaram-se negros, brancos e pardos, sem uma determinação da proporção. A maioria com o Ensino Fundamental incompleto, sendo profissionais de Serviços Gerais, Empregada Doméstica, Do Lar, Manicure, Balconista e Enfermeiro, com renda familiar que varia entre um e dois salários mínimos.

Como mencionado anteriormente, o PPP de uma instituição deve conter suas metas. No documento referente, tal iniciativa está presente na parte III da proposta, denominada *Metas e Objetivos da Instituição*. Afirmam direcionar seu ensino para *a construção do conhecimento, numa concepção dialética, histórica, dinâmica e contínua onde o sujeito-criança aprende por interações coletivas e de forma ativa*, seguindo os preceitos da concepção sócio histórica, com base nos estudos de Vigotski e Wallon, com a justificativa de que esses autores são complementares no que se refere a questões relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem.

É nessa parte que o PPP reconhece legalmente a creche como um espaço de educação, mais especificamente como a primeira etapa da Educação Básica. Em consonância com o que determinam as DCNEI (2009), a creche tem a finalidade de “permitir à criança formação para a cidadania e direito de conhecer, crescer, viver, ter prazer (PPP, 2016, p.4) ”.

O PPP também faz destaque ao cuidado-educação quando afirma que

Ao cumprir duas funções indispensáveis e indissociáveis que é o cuidar e o educar, a Educação Infantil demonstra seu caráter inovador, conforme demonstram pesquisas recentes relativas à infância, se orientando pelo ponto de vista da criança. (PPP, 2016, p. 4)

O excerto acima sugere que a temática cuidar-educar tem alguma importância para a creche, embora não saibamos em que medida a temática foi discutida para a sua inclusão no PPP.

A parte IV do PPP se dedica à *Organização do Cotidiano do Trabalho*, a qual define seu funcionamento como de regime integral, no horário de 6h:30min. até 18h, de segunda-feira à sexta-feira, funcionando nos meses de fevereiro a dezembro, sendo janeiro e julho meses de férias coletivas da instituição.

Aqui, também, encontramos uma citação que faz menção à nossa temática. A creche oferece quatro refeições ao dia, banhos e atividades pedagógicas. Percebemos que a redação do texto sinaliza a separação entre alimentação, higiene e práticas pedagógicas, sendo que essas ações são responsáveis pelo desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas e é em grande parte dos momentos desenvolvida pelas professoras.

Os profissionais da creche que aparecem no PPP são: *assistente administrativo, auxiliar de serviços gerais, coordenadora pedagógica, cozinheiras e educadoras*³⁶. O nível de escolaridade varia entre Ensino Fundamental incompleto, formação de um/uma auxiliar dos serviços gerais e de uma educadora, até pós-graduação, instrução da coordenadora pedagógica.

Tabela 3: Quantitativo de funcionários da creche por categoria profissional, escolaridade e jornada de trabalho

Nº	CATEGORIA	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	HORÁRIO DE TRABALHO
01	Assistente Administrativo	Superior Incompleto	08:00 / 17:00
02	Auxiliar de Serviços Gerais	Superior	07:00/17:00
03	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Médio	07:00 / 16:00
04	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Médio	7:00 / 17:00
05	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Fundamental Incompleto	07:00 / 16:00
06	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Médio Incompleto	08:00 / 17:00
07	Coordenadora	Superior/ Pós graduação	08:00 / 17:00
08	Cozinheira	Ensino Médio Completo	07:00 / 16:00
09	Cozinheira	Superior Incompleto	07:30/ 16:30
10	Educadora	Superior Incompleto	08:00 / 17:00
11	Educadora	Superior Completo	07:00 / 16:00
12	Educadora	Superior Completo	07:30 / 16:30
13	Educadora	Superior Completo	07:00 / 16:00
14	Educadora	Superior Completo	08:00 / 17:00
15	Educadora	Ensino Fundamental Incompleto	08:00/17:00
16	Educadora	Magistério	07:00 / 16:00
17	Educadora	Superior Completo	07:30 / 16:30
18	Educadora	Magistério	08:00 / 16:00
19	Educadora	Superior Incompleto	07:00 / 16:00
20	Educadora	Magistério	07:30 / 16:30
21	Educadora	Superior	08:00 / 17:00

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2016).

³⁶Ao longo da dissertação temos denominado essas profissionais de professoras. No entanto, como se refere ao contexto do PPP, mantivemos o termo *Educadoras*.

Como podemos observar na tabela 3, no que se refere às professoras, a formação varia entre Ensino Fundamental incompleto e superior completo, sendo esse último, em pedagogia. O nível de escolarização não está de acordo com o exigido pela LDB, que define como formação mínima aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal, determinação legal que inclusive aparece no PPP, mesmo apresentando uma professora sem habilitação para atuar no magistério.

Os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições de Educação Infantil são os educadores.

A habilitação exigida para atuar na Educação Infantil é em nível superior, pedagogia ou modalidade normal, admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em nível médio, conforme estabelecido no art.62 da LDB/96. (PPP, 2016, p. 21)

Com relação à formação continuada, o PPP destaca que essa é oferecida pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora e pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Encontramos aqui o reconhecimento da parceria da universidade-creche na formação em serviço, particularmente através dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela Faculdade de Educação, Faculdade de Educação Física e Faculdade de Odontologia.

O trecho IV aborda a inserção, período de acolhimento dos bebês e crianças bem pequenas, seus responsáveis e professores, em um novo ambiente e às novas relações, sendo este período determinado pela entrada na creche ou por um longo período afastado. Para diminuir o sofrimento causado por um provável estranhamento da nova rotina, a instituição anteriormente determinava o horário de 8h até 10h (na primeira semana) para que bebês e crianças bem pequenas ficassem na creche, aumentando esse período gradativamente.

Atualmente, conforme consta no PPP (2016), os horários são flexíveis aumentando gradativamente de acordo com o comportamento e reações dos bebês e crianças bem pequenas observadas pelas professoras. Essa mudança é, em parte, reflexo do projeto *Processo de inserção/ acolhimento de crianças: um estudo de caso / intervenção numa creche pública do município de juiz de fora*, desenvolvido entre os anos de 2012 e 2013 pelo Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias – GRUPAI, coordenado pela professora Ana Rosa Costa Picanço Moreira.

De acordo com o PPP, a presença dos familiares na creche ocorre em três reuniões anuais: a primeira, para a apresentação do espaço e profissionais; a segunda, na

exposição dos projetos desenvolvidos; e as reuniões individuais, quando necessário. Os responsáveis estão presentes também nas celebrações da instituição e no desenvolvimento de alguns projetos de sala.

Durante o período na creche não observamos a presença dos familiares na sala e nem projetos desenvolvidos com sua participação. Até mesmo no período de inserção os familiares ficam na recepção e não na sala com os bebês ou crianças bem pequenas e professoras.

Mais uma vez o projeto desenvolvido pela professora Ana Rosa é citado no documento, quando aborda o *Papo de Família*, primeiro encontro entre família-creche, que aconteceu em 2013. O tema central era a inserção de bebês e crianças bem pequenas e os anseios e expectativas familiares em relação a esse processo. No entanto, o encontro não se manteve nos anos seguintes.

O ponto V, intitulado *Trabalho Pedagógico*, inicia-se com as concepções de *criança, infância e aprendizagem*.

Para definir *crianças* o PPP cita a CF de 1988, a LDB de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990, definindo “as crianças são sujeitos históricos, construtores e produtores de cultura e que devem ser vistas como seres ativos e participativos, respeitando suas necessidades e especificidades.” (PPP, 2016, p. 9). A partir dessa definição estabelecem os objetivos da creche, os quais estão voltados para o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas, potencializando suas identidades, reconhecimento de seus corpos, valorização de seus potenciais, formação crítica entre outros.

Já com relação à *infância*, entre outras definições determinam que “é neste período que a afetividade, a magia, a subjetividade, a ludicidade, a poesia, a expressividade, estão emergindo com toda sua força.” (PPP, 2016, p. 8).

A definição de aprendizagem não está clara, no entanto subentende-se que essa tem por objetivo desenvolver a autonomia, capacidades motoras e reconhecimento de seu corpo, e que essa se dá por meio da brincadeira.

De acordo com Vigotski (1996), a brincadeira é a atividade guia que favorece o desenvolvimento da criança em “idade pré-escolar”. As ações de cuidar-educar, realizadas pelo adulto com o bebê e crianças bem pequenas também possibilitam o desenvolvimento psicológico.

No PPP está escrito que o espaço para a brincadeira deve proporcionar um ambiente acolhedor e seguro para bebês e crianças bem pequenas, devendo estar

relacionado ao tempo para que “transcorra de forma criativa, concretizando sua intencionalidade de possibilitar a total interação do sujeito criança com o meio.” (PPP, 2016, p. 11).

A creche dispõe de amplo espaço dividido entre cozinha; despensa; almoxarifado; ampla área livre descoberta; três banheiros; sendo um para as crianças bem pequenas com chuveiro e mobiliário adequado; recepção; refeitórios de profissionais e das crianças bem pequenas, esse último possui também a área coberta com brinquedos; sete salas de recreação, sendo os berçários com banheiro e tanque de escovação e o BI com solário; sala técnica e secretaria. Não foi observada a existência da sala técnica à qual se refere o documento.

De acordo com o PPP, a rotina da instituição é dividida entre a recepção dos bebês e crianças bem pequenas; as refeições diárias; recreação externa, manhã e tarde; aniversariantes do mês e festas comemorativas como Festa Junina, Semana da Família, Semana da criança, Natal, Passeios, Piquenique etc. Após essa descrição apresentam as rotinas minuciosamente de cada agrupamento. Aqui vamos apresentar apenas a rotina³⁷ detalhada do BI e BII, pois os sujeitos da pesquisa fazem parte desse agrupamento.

BERÇÁRIO I
07:00 às 8:00 h – Recepcionar as crianças (Todas as crianças são recepcionadas em 2 salas com TV até às 08:00 h, quando são direcionadas para suas salas. Cada profissional recepciona suas crianças com brinquedos diversos, cantigas e som).
08:00 às 8:20 h – Lanche no refeitório.
8:30 às 9:00 h – Rodinha / mediação (atividades pedagógicas).
8:50 às 9:10 h – Banho de sol / recreação livre.
9:10 às 9:20 h – Suco / fruta.
9:20 às 10:15 h - Banho (deverá sempre ter uma recreadora brincando e se responsabilizando pelas crianças).
10:30 às 11:00 h – Almoço
11:00 às 11:30 h – Higiene bucal e preparação para o repouso.
11:30 às 14:00 h – Repouso.
14:00 às 14:30 h – Saída do repouso; lanche.
14:30 às 15:15 h – Recreação (área externa).
15:40 às 16:00 h – Troca (se necessário).
16:00 às 17:00 h – Troca de roupa, banho (se necessário), oferecer brinquedos evitando a ociosidade, saída das crianças.

³⁷ Foram mantidos os termos utilizados no PPP

BERÇÁRIO II
07:00 às 8:00 h – Recepcionar as crianças (Todas as crianças são recepcionadas numa sala com TV até às 08:00, quando são direcionadas para suas salas. Cada profissional recepciona suas crianças com brinquedos diversos, cantigas e som.).
8:00 às 8:30 h – Lanche no refeitório.
8:30 às 8:50 h – Rodinha / mediação (atividades pedagógicas).
8:50 às 9:10 h – Banho de sol / recreação livre.
9:10 às 9:20 h – Suco / fruta.
9:20 às 10:15h – Banho (deverá sempre ter uma recreadora brincando e se responsabilizando pelas crianças).
10:30 às 11:00 h – Almoço no refeitório.
11:00 às 11:30 h – Higiene bucal e preparação para o repouso.
11:30 às 14:00 h – Repouso.
14:00 às 14:30 h – Saída do repouso; lanche (no refeitório).
14:30 às 15:15 h – Recreação (área externa).
15:15h – Jantar no refeitório.
15:50 às 16:00 h – Higiene de mãos e rosto.
16:00 às 17:00 h – Troca de roupa, banho (se necessário), oferecer brinquedos evitando a ociosidade, saída das crianças.

É importante destacar que, na prática, o horário de início de funcionamento da instituição difere do que já foi apresentado na parte IV sobre a organização do trabalho.

Outro ponto importante a ser ressaltado é a figura da recreadora, que é a professora do agrupamento, pois não existe esse profissional na creche.

A metodologia utilizada para o trabalho na creche, conforme é proposto no PPP, é a pedagogia de projetos. Assim, são organizados projetos, os quais são divididos em duas etapas. A primeira é a escolha e definição do tema, partindo do que sabem e o que querem saber. Em seguida, o projeto é executado. O projeto é registrado em forma de dossiê.

Conforme descrito na proposta as turmas são organizadas de acordo com a Resolução 002/2008 – CME.

Tabela 4: Relação agrupamento x número de crianças x professoras

TURMA	ATENDIMENTO	EDUCADORAS
BI (de 4 m à 1 a 2m)	12 CRIANÇAS (02 TURMAS)*	02
BII (1 a 2 m à 1a 11 m)	24 CRIANÇAS (04 TURMAS)	04
2A	7 CRIANÇAS**	01

(2 a à 2 a 11 m)		
2 B (2 a à 2 a 11 m)	12 CRIANÇAS	01
2 C (2 a à 2 a 11 m)	12 CRIANÇAS	01
3A (3 a à 3 a 11 m)	12 CRIANÇAS	01
3 B (3 a à 3 a 11 m)	18 CRIANÇAS	01
3 C (3 a à 3 a 11 m)	12 CRIANÇAS	01

Fonte: PPP da creche – 2016

* Funciona 1 turma de BII junto com a turma de BI devido ao espaço físico.

** Meta reduzida por atender a bebês e crianças pequenas com deficiência.

O número de turmas não coincide com os dados que aparecem na tabela 4, quando se referem aos espaços da creche no PPP. É possível que a sala técnica a que se referem tenha sido transformada em sala de recreação, como são chamadas as salas de atividades.

Sabendo que existe um documento mais atual, a saber, a Resolução 001/2013 (JUIZ DE FORA, 2013, p. 11), o PPP apresenta a seguinte tabela.

Tabela 5: Relação de bebês e crianças bem pequenas por professora.

TURMA	FAIXA ETÁRIA	N.º DE CRIANÇAS	Nº DE EDUCADORAS
Berçário I	0 a 1 ano	6	1
Berçário II	1 a 2 anos	6 a 8	1
2 anos	2 anos	8 a 15	1
3 anos	3 anos	15 a 18	1
Pré-escola	4 e 5 anos	20 a 25	1

Fonte: Anexo III da Resolução 001/2013 (JUIZ DE FORA, 2013).

O documento atual determina o número total de bebês do BI como sendo 6, enquanto para o BII determina que sejam entre 6 e 8 bebês e crianças bem pequenas. Com relação às turmas de 2 anos, apenas uma delas está com o quantitativo abaixo do que é determinado pela Resolução mais atual, mas, conforme observado na instituição, isso acontece devido ao tamanho de uma das salas disponibilizadas para essa turma, a qual supomos que seria a sala técnica.

Como forma de organização e planejamento das ações pedagógicas são

realizados mensalmente encontros com todos os profissionais da creche e grupos de estudos na SE, além do Intercâmbio entre as creches públicas municipais, que acontece anualmente.

As professoras disponibilizam ainda horários semanais para o planejamento, sendo que as turmas de dois e três anos se reúnem uma hora por dia, de segunda-feira a sexta-feira, e as turmas de berçário também uma hora, no entanto duas vezes na semana. Segundo consta no PPP as professoras buscam também formações fora da instituição.

Com relação à avaliação, estas são definidas por um instrumento de reflexão da prática, em busca de melhores ações, as quais devem ter seus registros de formas diversificadas, conforme determinam as DCNEI (BRASIL, 2009). Segundo o documento, as transcrições das falas e situações de bebês e crianças bem pequenas são feitas no caderno de planejamento e no diário de turma, para que fique no conhecimento dos familiares o trabalho da instituição e os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas. Esses registros são orientados pela SE de Juiz de Fora, responsável pela formação pedagógica das práticas na creche.

Ainda sobre a avaliação, o PPP afirma considerar a diversidade, levando em conta as especificidades de cada bebê e criança bem pequena.

Na sexta parte, sobre as *Ações Administrativas*, discorrem sobre as atribuições de cada funcionário da creche. À coordenadora pedagógica compete a gestão de pessoas e controle administrativo da instituição. Ficam sob a responsabilidade do assistente administrativo os serviços de secretaria e auxílio administrativo à coordenação.

As professoras dos agrupamentos de dois e três anos ficam responsáveis por qualquer ação com as crianças bem pequenas, segundo o PPP. No entanto, o mesmo documento define ser de responsabilidade das auxiliares de serviços gerais as ações de higiene. Esse fato revela a relação de hierarquia da educação sobre os “cuidados”, visto que esses profissionais possuem menor nível de escolaridade e remuneração quando comparados às professoras.

A separação de função acontece apenas para as crianças bem pequenas, entre dois e três anos, que tomam banho na creche apenas no caso de uma eventualidade. Com relação aos bebês e crianças bem pequenas do berçário, entre zero e dois anos, essa responsabilidade cabe às professoras, devendo ser ministrado todos os dias.

As profissionais do berçário devem também realizar as ações popularmente conhecidas exclusivamente como de “cuidado”. Ações muitas vezes julgadas como inferiores, por isso, são desprestigiadas pelas profissionais da creche. Segundo relato

das professoras do berçário, esse agrupamento é geralmente a última turma em que as professoras desejam atuar.

É de responsabilidade da auxiliar de serviços gerais³⁸ fazer e manter a limpeza da creche; auxiliar quando necessário na cozinha; dar banho nas crianças bem pequenas, como já mencionado aqui, com a ressalva de que devem observar qualquer problema; e ainda zelar por seu repouso. Outra função atribuída às auxiliares é a de assumir as tarefas dos professores ausentes.

Na realidade, durante as observações percebemos que as auxiliares assumem as tarefas das professoras ausentes apenas nos momentos de alimentação e higiene, ou seja, nas ações de cuidado-educação.

Durante o horário de almoço das professoras dos agrupamentos de dois e três anos, as auxiliares ficam com as crianças bem pequenas enquanto essas dormem. Mais uma vez o mesmo não se aplica às professoras do berçário que devem revezar no horário de almoço para que os bebês e crianças bem pequenas não fiquem sozinhos.

Às cozinheiras³⁹ fica o dever de preparar e receber a alimentação dos pequenos, seguindo as orientações do Setor de Nutrição, respeitando os horários pré-estabelecidos na rotina.

A parte VII do projeto, *Gestão Institucional*, diz sobre a gestão democrática, afirmando que realizam o trabalho envolvendo os profissionais, familiares e representantes da comunidade local. Assim como está previsto na LDB (1996) e nas DCNEI (2009, p.19), que afirmam “O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade.”

A oitava parte é dedicada às *Metas*. Com exceção à manutenção do computador, todas as demais se referem à aquisição de materiais. Pelo que foi possível observar no período na creche Planeta Vivo, a maior parte dos objetos que se destinam às salas de recreação não foram adquiridos. São eles o corrimão para o berçário I; os espelhos em todas as salas e o bebedouro pequeno.

Sem o corrimão os bebês e crianças bem pequenas não conseguem chegar ao trocador e ao local de banho de forma autônoma e, com relação ao bebedouro, por vezes presenciei crianças de dois e três anos subindo em cadeiras para pegar água.

³⁸As auxiliares de serviços gerais nessa creche são também exclusivamente do sexo feminino.

³⁹Também são apenas do sexo feminino.

A ausência desses objetos impossibilita um desenvolvimento seguro, pois bebês e crianças bem pequenas se arriscam em cadeiras para pegar água e se movimentam com o risco de queda ao subirem para a troca. Com isso, o desenvolvimento está direcionado para submissão, pois dependem de um adulto para realizar tais ações, e o espaço não está organizado para essa faixa etária.

O espelho auxilia no trabalho para desenvolver a identidade dos bebês e crianças bem pequenas. A partir desse objeto podem se reconhecer, bem como o outro, em seus reflexos.

O único utensílio que presenciamos como aquisição da creche foi uma escada para o banho no berçário II. Esse instrumento auxilia na autonomia dos bebês para chegar ao chuveiro e também na saúde das professoras que não precisam agachar e levantar a todo momento para pegá-los.

A seção IX, *Avaliação e Reelaboração do Projeto Político Pedagógico*, aborda os benefícios e importância da construção do Projeto Político Pedagógico.

A última seção refere-se às *Referências* utilizadas durante a elaboração do documento. Percebemos que as citações geralmente eram de documentos legais nacionais, como a CF (1988) e a LDB (1996) e documentos do município de Juiz de Fora, como as Resoluções de 2005 e 2008, que estão desatualizadas, já que hoje existe a Resolução 001/2013. Encontramos apenas um artigo publicado na revista *Cadernos do Professor* (2010).

Embora a análise do PPP deixe subentendido que a temática cuidar-educar, foi abordada pela equipe da creche Planeta Vivo, quando afirma que são ações indispensáveis e indissociáveis na Educação Infantil. Durante as observações percebemos que as professoras não reconhecem as ações de cuidado-educação como aquelas que guiam para o desenvolvimento da autonomia dos bebês e crianças bem pequenas, bem como atividades que possibilitam a inserção cultural dessa faixa etária ao contexto no qual estão inseridos. Isso porque presenciamos momentos de alimentação e higiene que nos remetem à produção em série, como nas grandes indústrias. Como exemplo dessa situação temos a alimentação no B1 em que cada professora ficava responsável por cerca de três bebês ao mesmo tempo. Nesse momento a colher era ministrada na boca do bebê sem seu auxílio e colaboração, em uma sequência de ações repetidas. Ou seja, ações realizadas de forma rápida, sem um diálogo, sendo assim, uma prática voltada para submissão.

5.2 Análise do questionário

O questionário foi aplicado a todas professoras dos agrupamentos berçários I e II, sujeitos dessa pesquisa. Dessas, duas pertencentes ao berçário I (BI) e quatro ao berçário II (BII), totalizando seis profissionais.

O questionário foi entregue ao final do ano de 2016 e devolvido com as respostas no início de 2017.

O fato de todas as docentes que trabalham nos berçários serem do sexo feminino é reflexo de toda a construção sócio histórica da creche, que foi criada com a função assistencialista de cuidado e proteção de bebês e crianças pequenas, função atribuída histórica e socialmente à mulher. Ou como afirma Tiriba (2005, p. 10),

Historicamente, as mulheres estão relacionadas à emoção e à natureza. E, mesmo considerando que esta situação lhes foi imposta socialmente, não é possível negá-la, nem tampouco desconsiderar suas implicações, negativas ou positivas. Em que medida as análises fundadas unicamente no paradigma do trabalho (num contexto de relações capitalistas de produção) têm contribuído para limitar a compreensão do significado, do lugar, do papel do afeto, do amor, da paixão na profissão de educar crianças?

A idade das profissionais varia entre 24 e 47 anos. Com relação à formação dessas profissionais, como mencionado no PPP, cinco estão dentro das exigências legais para atuar na Educação Infantil, pois uma possui o curso Normal, em nível médio, e quatro dispõem de curso superior na área da educação, ou seja, Pedagogia. No entanto, como já enunciado no PPP da creche, uma dessas professoras tem apenas o Ensino Fundamental. Ou seja, a creche estaria descumprindo com as determinações legais da LDB modificada (BRASIL, 1996/2017), se a AMAC não usasse como recurso contratar as professoras como educadoras e assim se livrar das normas que regem a educação. Contratadas como educadoras, elas não possuem os direitos relativos às docentes, e, com isso, não necessitam receber o piso salarial, compatível à carga horária; e ainda a formação não precisa ser adequada ao magistério.

Quando questionadas sobre algum curso ou estudo na área de educação, apenas uma realizou dois de curta duração. O que vai contra o afirmado no PPP da creche que assevera que as professoras realizam formações continuadas. Temos aqui que em uma amostra de seis profissionais, apenas uma se interessa ou tem a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos. Possibilidade essa que necessita de autorização, muitas vezes negada para uma formação extra. Contrário ao que acontece com as professoras da rede municipal de Juiz de Fora, essas possuem um dia extra na semana para estar em

uma formação externa. No caso das professoras e coordenadoras da creche, por não pertencerem ao quadro de profissionais da rede municipal de Juiz de Fora e sim à AMAC, essa possibilidade fica restrita a uma liberação, na maior parte das vezes vetada, mesmo sabendo que esses cursos proporcionam um estudo contínuo, e que fazem toda a diferença nas ações das profissionais.

Com relação ao tempo de atuação na Educação Infantil, esse não apresenta relação direta com a idade das professoras. Com relação ao trabalho com bebês e crianças bem pequenas, o tempo na Educação Infantil é geralmente o tempo total com essa faixa etária. A média de tempo nessa instituição é relativamente baixa, varia no mínimo entre um ano, e no máximo três anos. Os dados apontam para a alta rotatividade das professoras na creche. Frequentemente as professoras se mantêm nas creches até terminarem o curso superior ou até surgir um trabalho com carga horária menor e salário melhor. Essa é uma queixa recorrente das coordenadoras pedagógicas, como descreve Zanetti (2015, p. 109):

As principais dificuldades apontadas pelas coordenadoras em relação ao trabalho na creche são a falta de: *recurso material e humano, de tempo para a realização de estudos/discussões/planejamento com sua equipe de trabalho, de reconhecimento do trabalho em termos salariais, de horário para planejamento, de profissionais.* E ainda, a burocracia, *as falhas na comunicação entre os adultos, o acúmulo de funções, a extensa carga horária, a desvalorização profissional, a rotatividade de funcionários e a manutenção de espaço e mobiliário.* (Grifos nossos)

Quando questionadas sobre suas funções na instituição, as respostas que surgiram podem ser observadas na tabela 6:

Tabela 6: Quantitativo de respostas das professoras sobre suas funções na creche

Funções	Número de vezes que aparecem nas respostas
Ações de cuidado educação ⁴⁰	5
Organizar os espaços	1
Promover interações	1
Brincar	1
Acalentar	1
Ensinar a falar e a andar	1
Desenvolver projetos	1
Cuidar	1
Orientar	1
Recreação	1
Aspectos educacionais	1

⁴⁰ Quando as professoras se referem às ações de alimentação e higiene nomeamos cuidar-educar

Na grande maioria das vezes, as funções relatadas pelas professoras destinam-se ao cuidar-educar dos bebês e crianças bem pequenas na creche. No entanto, nos questionamos se entendem que essas ações acontecem simultaneamente, ou seja, se aparecem juntas nas práticas.

Sobre as habilidades que um profissional deve ter para desempenhar as funções às quais se referiram na questão anterior, elas registraram as seguintes sugestões:

Quadro 5: Habilidades das professoras que atuam em creche

HABILIDADES
É necessário ter criatividade, comprometimento, paciência, afeto, disponibilidade para de fato estar com os bebês, e, acima de tudo, acreditar no trabalho que faz.
Primeiro é preciso gostar, segundo é preciso entender as características que correspondem à idade de cada bebê. Porque para desempenhar um bom trabalho, é necessário saber como executar o mesmo.
Comprometimento. Porque você precisa ter compromisso nas suas obrigações para conseguir dar sequência ao seu trabalho.
Comprometimento, paciência, agilidade, atenciosa e ter muito conhecimento sobre a faixa etária. Porque são completamente dependentes do profissional.
Comprometimento e responsabilidade, pois precisamos ter compromissos em tudo que fazemos para conseguirmos dar sequência ao nosso trabalho.
Competência, cuidado, paciência.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das professoras ao questionário

Percebemos que os termos mais frequentes foram: “paciência” e “compromisso/comprometimento”, que apareceram três vezes cada, seguidos por “conhecimento”, que apareceu duas vezes. Isso sugere que o conhecimento é importante, mas não é o mais importante para elas. Os atributos de personalidade são mais relevantes.

Com relação às principais dificuldades enfrentadas na creche, os dados são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7: Quantitativo de respostas sobre as dificuldades das professoras

Dificuldades	Número de vezes que aparecem nas respostas
Extensa carga horária	3
Baixa remuneração	1
Grande número de bebês	1
Poucos recursos/ a falta de material didático	4
Poucos espaços para refletir e planejar	1
A falta de brinquedos	1
Falta de respeito com os profissionais	1
Falta de colaboração de algumas famílias	3
Falta de uma eventual	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Durante o preenchimento do questionário, uma das professoras questionou se poderia “colocar tudo”, “falar a verdade”, porque faria uma crítica à creche por não ter material em boas condições. E, segundo ela, se as professoras devem “cuidar e educar”, elas precisam de materiais. Durante a leitura percebemos que essa crítica apareceu em outras respostas, inclusive foi a mais frequente no questionário.

Respondemos a ela positivamente, pois o nome não apareceria, já que as respostas são anônimas. No entanto, nossa preocupação foi com o tipo de educação que pensam para os bebês e crianças bem pequenas, uma vez que solicitam materiais utilizados nos famosos “trabalhinhos”, como papel, cola, lápis, entre outros. Talvez sua compreensão sobre educação seja aquela de preparação para o Ensino Fundamental. O que vai contra o que está previsto nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 30),

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

A fala da professora reflete uma formação que podemos considerar precária. As disciplinas sobre Educação Infantil são poucas e deixam lacunas severas para a construção da docência em creche. Nesse sentido, é de extrema necessidade a formação

continuada que aborde a prática cotidiana em que situações reais sejam problematizadas e refletidas à luz das teorias.

A extensa carga horária e a falta de colaboração de algumas famílias também aparecem com significativa frequência. Apenas uma professora não respondeu sobre as dificuldades encontradas. Podemos inferir que mais do que não ter encontrado obstáculos em seu trabalho, podemos pensar na possibilidade do desconforto para responder ou o simples desinteresse para responder. Os silêncios podem dizer muito mais que as palavras em alguns momentos.

Quando questionadas sobre as estratégias para superar as dificuldades, uma das professoras relatou que é necessária a militância para a busca por melhores condições e aprofundar os estudos para um trabalho significativo. Uma docente afirmou tentar fazer o possível de acordo com as possibilidades. Três professoras responderam que recorrem à coordenação. Essa atitude parece ser frequente na creche Planeta Vivo. Mais uma vez o silêncio se faz ouvir, pela mesma professora, que também não respondeu a essa questão.

Na pergunta sobre a existência de outro trabalho, somente uma afirma trabalhar com bolos e doces para complementar sua renda, que é baixa. As demais não possuem outra atividade remunerada.

A seção seguinte aborda informações a respeito do trabalho na creche. Sobre o número de bebês e crianças bem pequenas com os quais trabalham diariamente, cinco delas responderam que trabalham com o número de quinze a dezoito. Apenas uma respondeu que trabalha com seis. Entendemos que ela tenha se referido ao número de bebês e crianças que estão sob sua responsabilidade. O BI comporta três agrupamentos de seis bebês, assim são três professoras, cada uma com “os seus seis bebês”. No entanto, realizam todas as ações juntas, por isso a maior parte delas respondeu sobre o total dentro de cada sala.

Quando questionadas sobre a participação das auxiliares de serviços gerais no trabalho com os bebês, a maior parte das respostas afirma que acontece nos momentos de alimentação e na ausência de professoras, como é descrito no PPP. Essas funcionárias são solicitadas geralmente nas ações comumente vistas apenas como de “cuidado”. Todas as professoras avaliam como importante a participação dessas profissionais nas ações com os bebês e crianças bem pequenas, destacando que a ajuda é imprescindível nos momentos de alimentação e higiene.

Concordamos que o trabalho das professoras seja muito cansativo e desgastante. No entanto, é possível, por exemplo, a criança se alimentar, banhar e beber água de forma autônoma se ela for incentivada pelo adulto. Dessa forma, o trabalho braçal das professoras diminui, pois, a criança participa também do cuidado de si.

Sobre a função da creche na sociedade, as professoras se dividem em suas respostas. Uma delas reconhece o atendimento de zero a três anos como parte da Educação Básica, o que demonstra conhecimento das leis que regem a educação, a Constituição (1988) e a LDB modificada (1996/2017). Essa mesma professora identifica ainda a visão assistencialista da creche pela sociedade. Duas docentes acreditam que a creche é voltada para bebês e crianças bem pequenas em situação de vulnerabilidade, ou seja, elas seguem os critérios estipulados pela Resolução 001/2013 para distribuição de vagas nas creches. E as demais, que são três professoras, apostam na instituição como formação do indivíduo. Nessa última, mais uma vez aparecem duas respostas iguais.

Sobre o aspecto *Cuidar-educar na creche*, quando as professoras definem o termo *educar*, as respostas são similares: “formação de um cidadão; bebês e crianças bem pequenas pensantes, felizes e que respeitem os outros e seus valores; ampliação de novos conhecimentos através de novas experiências; convivência em sociedade”. As respostas apontam para a importância da educação para a vida coletiva.

Como é possível perceber, nenhuma resposta relacionou a educação com a realização de “trabalhinhos”. Também, não foram encontradas respostas que se aproximassem do que determinam as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 26) sobre as práticas educativas: “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”.

Em relação ao *cuidar*, as professoras o definem como as ações relacionadas à alimentação e higiene com auxílio aos bebês e crianças bem pequenas no que ainda não podem realizar sozinhos; atenção e zelo; acolhimento; amor e carinho.

Percebemos que nenhuma das respostas dadas integrou as ações de cuidar e educar. Ao contrário, as respostas reforçaram a ideia de que o cuidado é uma prática menor, que não faz parte da prática docente.

5.3 Sessões reflexivas (SR)

Esta seção apresenta a análise das falas das professoras nas sessões reflexivas (SR), a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Abordagem Pikler, em diálogo com os dados gerados a partir das observações, notas de campo, fotografias, análise de documentos (Projeto Político Pedagógico e Projeto Identidade) e questionário aplicado às professoras.

Construímos seis eixos de análise, com base nos títulos das fotos e nas discussões que ocorreram com as professoras durante as sessões reflexivas. São eles: Identidade; Autonomia; Cuidados com o corpo; Literatura; Atividade dirigida e Brincadeira.

Esses eixos de análise tratam de aspectos referentes às práticas pedagógicas na Educação Infantil, que abordam o cuidar-educar, e estão presentes nas discussões atuais e nos documentos legais e orientadores do campo.

A seguir, discutiremos cada eixo separadamente em diálogo com outros dados.

Eixo 1: Identidade

O eixo Identidade diz respeito às experiências de construção das diferenças e especificidades de cada bebê e criança, e foi definido a partir das discussões sobre a foto “Autoconhecimento”, que foi produzida pelas professoras.



Figura 2: Autoconhecimento 1
Fonte: Foto produzida pelas professoras no ano de 2017

Na figura 2 podemos perceber dois bebês diante do espelho. Ambos estão em um tapete emborrachado, colorido e com a impressão de letras do alfabeto, o que nos remete a uma escolarização no espaço destinado a bebês e crianças bem pequenas. Um espaço que deveria valorizar o desenvolvimento e inserção nas práticas culturais de cuidado-educação. Podemos perceber também que o chão é de madeira, o que nos leva à seguinte questão: É realmente necessária a presença do tapete emborrachado, uma vez que a madeira é um material que proporciona segurança e conforto nos movimentos dos bebês?

Observamos também um berço que tem a função de guardar os brinquedos que poderiam estar à disposição dos bebês e crianças bem pequenas como mais uma possibilidade de experiência naquele espaço. Além de ser um mobiliário que também nos leva a questionar sobre a necessidade de sua existência, já que os bebês podem dormir no colchonete e ter acesso a esse a partir de sua necessidade de sono, o que não acontece com o berço, já que é necessário o auxílio da professora para utilizá-lo.

Durante as observações percebi, por diversas vezes, o berço como espaço para punir ou para “proteger” as crianças da sujeira quando já estão prontas para ir embora.

Primeira SR

Quando questionadas sobre o porquê da escolha dessa foto, as professoras responderam que ela tinha relação com o projeto identidade e autonomia que desenvolveram com os bebês. Essa foto (Figura 2) é oriunda da ação pedagógica proposta no projeto, intitulada “brincadeiras diante do espelho”.

Excerto 1:

Cecília: Isso aí, na verdade, **ela está descobrindo ela** né, no momento. Tem algumas crianças que olham no espelho e não estão se reconhecendo ainda, depende da idade, mas no caso da Moana, **ela já sabe que é ela**. Ela levanta a blusa e vê que é a barriga dela, faz careta. Ela está vendo o reflexo dela própria e já está entendendo que é ela mesmo.

Cora: A gente explorou bastante isso também, de **sentar em frente ao espelho, de pegar cada uma e levar em frente ao espelho**. A gente tem uma caixa surpresa que a gente colocava lá dentro um espelho e passava o espelho na mão de cada uma. Então a gente explorou bastante essa questão.

Cecília: Assim. Não são todas as crianças que se olham no espelho, porém tem algumas que já se olham no espelho e se reconhecem, estão se conhecendo na verdade. No caso, a Moana e a Aurora já se reconhecem, a Jasmine começou tem pouco tempo agora, a foto dela é recente. Muito importante essa fase do espelho.

Cecília: Interessante, a Aurora na foto que a gente tirou dela, ela estava me vendo no outro canto da sala e estava me mandando beijo. Ela me olhava no espelho e me mandava beijo, olhava para trás para ver se eu respondia. É interessante, ela me viu no espelho e ela me mandava beijo e olhava para mim, ela estava entendendo. Foi interessante aquele dia.

Pesquisadora: Mais o que nessa foto, além do espelho? O outro bebê que está vendo no espelho, quem é?

Cecília: É o Hércules? Ele ainda não se reconhece, ele está ali de curiosidade, é claro, no caso o Hércules estava olhando, só que ele não sabia que era ele.

Pesquisadora: E esse? O título? Tem alguma sugestão?

Cecília: Acho que autoconhecimento, não sei.

Pesquisadora: - E por que que você pensou nesse nome?

Cecília: - Porque nessa foto dá para ver que ela está se autorreconhecendo no espelho.

Pesquisadora: Que tipo de autoconhecimento você acha que ela está tendo ali?

Cecília: Ela está reconhecendo a imagem dela no espelho. Ela já sabe que é ela.

Aparentemente, não há nenhuma relação da foto com o tema cuidar-educar. No entanto, o espelho é um artefato cultural valorizado nas ações de cuidado com o corpo em nossa cultura desde muito cedo. Não é raro encontrarmos nos “cantinhos da beleza” das creches o objeto espelho.

Nos berçários, o espelho é um potente instrumento para a construção da identidade. Brincando com e na frente do espelho, bebês e crianças bem pequenas têm a oportunidade de construir e reconhecer a sua imagem corporal e seus atributos físicos que formam o seu eu.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a apropriação da imagem corporal é um dos objetivos da Educação Infantil. A construção da consciência dos limites do corpo apresenta-se como um dos instrumentos no processo de diferenciação do eu e do outro e na construção da identidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25) também destacam que as práticas pedagógicas devem promover “o conhecimento

de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais (...).”

Explorando seus movimentos e gestos e observando os dos outros, os bebês e as crianças vão se constituindo como seres singulares que pertencem a uma coletividade.

Os estudos de Wallon têm contribuído para mostrar que no início do desenvolvimento o bebê se encontra num estado de dispersão e de indiferenciação, amalgamado no outro. A partir das diferentes relações que vão sendo estabelecidas entre o bebê e os outros seres sociais, ele vai se assemelhando e diferenciando-se dos demais.

No excerto 1, as professoras comentam a foto de uma criança bem pequena e um bebê tendo uma experiência diante do espelho da sala de referência. Para Vigotski, embora a experiência seja a mesma, a vivência de cada criança é única. “O ambiente tem sentidos diferentes para crianças em fases de vida diferentes” (PRESTES, 2012, p. 129).

É possível perceber nos fragmentos “tem algumas que já se olham no espelho e se reconhecem”, “a Moana e a Aurora já se reconhecem, a Jasmine começou tem pouco tempo agora”, “Ele ainda não se reconhece, ele está ali de curiosidade” e “Muito importante essa fase do espelho” o saber construído pelas professoras sobre o desenvolvimento do eu corporal que ocorre no primeiro ano de vida a partir da observação da relação que bebês e crianças estabelecem com o ambiente em diálogo com as teorias científicas.

Segundo a abordagem Pikler, nas ações de cuidado as palavras ajudam a criança “a perceber a si mesma, a se conhecer, a se expressar e, portanto, a se afirmar como pessoa” (FALK, 2016, p.34).

Também, com base em Vigotski, podemos dizer que esse momento do bebê e da criança interagindo com o espelho contribui com a construção da identidade. A relação que é estabelecida com o espelho é mediada pela professora, que organiza o ambiente e que, por meio da fala, vai fornecendo significados para as ações com e no espelho.

Segunda SR

Na segunda SR, com o objetivo de confrontar as afirmativas da primeira, apresentamos fotos feitas durante o período de observações. Relacionando a essa foto escolheram a seguinte imagem que tinha as mesmas características, inclusive a mesma bebê. Ela estava no mesmo local, diante do espelho, fazendo gestos para ver seu reflexo.



Figura 3: Autoconhecimento 2.
Fonte: foto produzida pela pesquisadora em 20/04/2017

Na figura 3 é possível perceber que o espaço é o mesmo da figura 2. Existe o berço; o espelho que possibilita a bebê se reconhecer em seu reflexo; o chão de madeira e os brinquedos espalhados. No entanto, essa foto traz um novo elemento, um cartaz em que as professoras trabalharam o corpo humano. Aqui a questão é outra. Existe elemento melhor para descobrir o desenho do corpo do que o espelho? A criança responde!

Durante as discussões no segundo encontro, Cora⁴¹ relata que a ação da criança com o espelho era consequência do projeto e que no início faziam movimentos diante do espelho. No momento da foto, ela disse que a bebê já realizava a ação sozinha, pois havia aprendido por meio do projeto, evidenciando qual ação fez mais sentido para a criança.

Excerto 2

Cecília: Acho que **o educar faz parte das fases da criança se descobrir**, então se a Moana nesse caso, né? **Está se descobrindo, está se vendo, está se achando, se tocando ao mesmo tempo e faz muito, faz... Eu acho que tem uma importância muito grande na questão do desenvolvimento**, “né”? Nessa faixa, nessa faixa etária e

⁴¹Nomes fictícios foram atribuídos às professoras, utilizando o nome de autoras brasileiras, uma forma de homenageá-las

o cuidado assim mais com relação ao espelho mesmo porque ali é um momento dela, mais de a gente orientar, só por observar o que ela estava fazendo naquele momento e deixar mesmo que ela fique ali à vontade porque eu acho que é importante, ela está se descobrindo, né? O corpinho dela, ela levanta daí, nesse dia foi muito engraçado, ela fez careta, levantava a blusa, INAUDÍVEL pulava. Então assim, um momento que eu acho que a gente tem que deixar mesmo dela ali.

Cora: Eu acho assim, o cuidar e o educar não são separados, eles estão o tempo todo juntos. E o que ela está fazendo aí é resultado de uma prática que a gente já vem desenvolvendo ao longo do tempo. Essa ação que ela faz é uma ação que a gente já faz desde que eles chegaram, de levar na frente do espelho, de cantar, de fazer careta, de fazer movimento. Então é fruto de uma prática que a gente já vem desenvolvendo que vai resultar na ação que ela está fazendo.

Questionamos sobre o que elas observavam que poderia estar relacionado ao cuidar-educar nas duas fotos. E a resposta, embora apareça separada, também se complementa, o que reforça mais uma vez a impossibilidade em separar cuidado-educação. Cecília associou o educar ao se descobrir naquele espelho e, segundo ela, isso faz parte do desenvolvimento. Com relação ao cuidar definiu como a ação das professoras de observar e orientar, deixando a bebê à vontade para se descobrir.

Cecília disse exatamente o que defendemos durante toda a escrita dessa dissertação, ou seja, que o cuidar-educar de bebês está relacionado ao seu desenvolvimento, mediado pelo outro, sem uma interferência direta/direcionamento do adulto, como defendem Vigotski e Pikler.

Cora completa a fala de Cecília afirmando que cuidar-educar são impossíveis de se separar. E explica que a ação da bebê de movimentar os braços, mostrar a barriga, dançar diante do espelho reflete uma prática que as professoras já vinham trabalhando há algum tempo. Segundo a docente, a ação “é fruto de uma prática que a gente já vem desenvolvendo que vai resultar na ação que ela “tá” fazendo” (dados da transcrição, 27 de setembro de 2017, p.9).

Vigotski (2009) nos ajuda a pensar como bebês e crianças, desde muito cedo, constroem sentidos sobre si e o mundo a partir dos significados que são apresentados a eles pelos adultos. Bebês e crianças são seres culturais e não agem naturalmente, ao contrário, eles vão negociando sentidos nas relações que estabelecem com os outros.

Também, baseado no autor (2009), ao brincar com o espelho o bebê não está reproduzindo gestos, movimentos e expressões mecanicamente, mas sobretudo ele está reelaborando criativamente o que viveu ou observou no outro.

Terceira SR:

Excerto 3

Cecília: - Até hoje [inaudível] eles se reconhecem, eles enxergam, “né”? **Só que eles não sabem que são eles próprios.** Mas está vendo, “né ?” Tanto ele quanto às vezes o menino, o colega da sala. [Inaudível]

Clarice: **Ele acha que é o bebê que está do outro lado, não ele mesmo.**

Cecília: É, não entende que é o eu mesmo. É aquilo que você falou, o eu da criança se desenvolve através do outro, “né”? O bebê, através da mãe, depois vai se desenvolvendo na fala, no mamá, **tudo é através do outro que a criança vai se desenvolvendo.** O espelho é a mesma coisa, a criança está se vendo, mas até uma certa idade ela não está ainda.

Cecília: Pegou um chocalhinho que a gente faz com “coisa” e estava batendo no espelho, como ele bate na mesa, na parede e normal batendo, ele não estava entendendo que era ele que estava fazendo, observei pela formação de gesto, de expressão. Ainda comentei: **O Aladdin está batendo no espelho, mas não está entendendo que é ele quem está batendo e ele mesmo está fazendo gestos,** é nítido. Igual a Moana, ela dança na frente do espelho e você vê, ela faz caras e bocas. A Aurora manda beijo para ela mesma. É diferente.

Percebemos que nessa SR as professoras utilizam elementos teóricos, mesmo que implicitamente, para analisar as fotos, principalmente ressaltando a ideia da importância do outro para a construção da identidade.

Os diferentes gestos e interações que os bebês estabelecem com o espelho constituem o processo de construção de identidade e carregam as marcas do conhecimento sócio-histórico-cultural em que ocorrem (CARVALHO, PEDROSA e ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

Quarta SR

Excerto 4

Cecília: A todo momento é possível, “né”!? Até na rodinha de música, é a gente canta... música que fala da parte do corpo, “né”!? Você demonstra e a criança faz, repete, é no caso...

Zélia: que fala o nome deles também... tem um lá que a gente fala o nome... é... as vezes a criança não está nem olhando, aí ela pega e olha.

Cecília: É... Igual o bom dia cumprimentar no início do dia, você fala o nome da criança e fala legal [fez um movimento de “legal” com a mão, mostrando o polegar levantado], eles olham para você e já repete, você chama pelo nome e a criança já...

Cecília: ...já responde. É... é... através do... tem aquela musiquinha também que eu canto... cabeça, ombro... aquela...

Cecília: “Né”? E a gente faz, é... meu pintinho amarelinho mostra a mão [faz um dos gestos da apontando para a palma da mão com o dedo], tem a formiguinha que é parte do corpo. “né” !? ... que foi ao mercado... Então assim, dentro... tem várias possibilidades. O banho... lá a gente tem uma escadinha “né” !?

Cecília: Tanto que eu falo: “Vamos colocar a meia”, eles já esticam o pezinho...

Na última SR, na qual o objetivo era formular o conceito de cuidar-educar para essa pesquisa a partir dos encontros anteriores, as professoras foram questionadas sobre as possíveis ações para se trabalhar a identidade com os bebês. Cecília e Zélia responderam sobre músicas que abordem partes do corpo ou sobre os nomes dos bebês. Percebemos que a aproximação que as professoras fazem das ações de cuidar-educar ocorre por meio da didatização/escolarização dos cuidados.

Por outro lado, Cecília traz também o despertar do conhecimento de si durante o banho quando diz: É igual essas questões de durante o banho, igual você falou algumas vezes, a gente vai trabalhando de trocar roupa, e “dá a perna”, “dá o pé”. Ali eles já estão começando a desenvolver esse conhecimento, “né”!? Eles já sabem que vai dar o pé (dados da transcrição, 27 de setembro de 2017, p.9).

Conforme advoga Pikler, é importante envolver o bebê e a criança nas “coisas” que lhes dizem respeito, ou seja, a professora precisa manter o bebê/a criança focada no seu corpo e no que está acontecendo com ele nos momentos de cuidado. Dessa forma, a troca de roupa, por exemplo, torna-se uma “experiência educativa” (GONZALEZ-MENA e EYER, 2014, p. 6), mas não didática/escolar. Havesi (2011, p. 85) ressalta a importância de o adulto incentivar a participação da criança nas ações de cuidado:

(...) quando levanta os braços facilitando a ação do adulto, senta-se ou se levanta; ou mesmo quando se aproxima do adulto agarrando-se nele, todos esses movimentos indicam que a criança se interessa por tudo o que se sucede e que lhe agrada **participar com** o adulto do cuidado do seu corpo.

O trabalho com a reflexão é um tanto incerto. A possibilidade de despertar sobre um conceito não é a garantia de que tenha ficado internalizado, mas diante dessa fala podemos ter uma esperança na possibilidade de mudança e reflexão.

De acordo com as informações das professoras, o tema “identidade” foi desenvolvido no primeiro projeto da creche com os bebês no início do ano de 2017. Entre as ações pedagógicas propostas estavam “cantigas de roda que envolviam o nome do corpo; brincadeiras diante do espelho; carimbo dos pés e mãos; exposição de fotos dos bebês com sua família; entrevista com familiares sobre a história do nome e roda de conversa sobre as partes do corpo” (Projeto Identidade, 2017, p. 2).

Percebemos a preocupação das professoras em proporcionarem atividades dirigidas aos bebês e com a participação das famílias para “trabalhar” o tema. No entanto, embora essas práticas tenham a intenção de ensinar algum conhecimento para os bebês, muitas vezes, elas não fazem sentido algum, como é o caso de carimbar suas mãos ou pés numa folha de papel.

Para Anna Tardos (2016, p. 78), que segue a orientação de sua mãe, Emmi Pikler, é preocupante o modo como determinadas atividades dirigidas são oferecidas às crianças minimizando ou desconsiderando os seus interesses, pois, em geral, “a professora ou educadoras, em especial, desejam obter de forma imediata resultados espetaculares concretos.” Tardos chama a atenção para o interesse e o tempo de cada criança para se envolver nas atividades. Ela critica a ênfase na uniformidade das atividades dirigidas, que acabam acontecendo nos mesmos tempos-espacos para todas as crianças, de modo automatizado.

Segundo a abordagem Pikler, ações de cuidado do dia a dia que envolvem o bebê e a criança pequena podem favorecer a construção da identidade, na medida em que é uma oportunidade de a professora interagir com o bebê/a criança frente a frente, um a um. Essa abordagem defende a importância de envolver o bebê/a criança integralmente nas ações de cuidado-educação ao invés de distraí-la com um brinquedo ou outra coisa porque acredita nas suas capacidades e participação efetiva. Por exemplo, na troca de fraldas ou de roupas, a professora pode envolver o bebê na ação, mantendo-

o focado no seu corpo e no que está acontecendo com ele. Pode também pedir a colaboração do bebê e agir junto com ele.

Falk (2017, p. 23) explica:

Quando o educador fala sobre a parte do corpo que está sendo tocada, ajuda o bebê a construir seu esquema corporal, que é a experiência imediata da unidade dos segmentos do corpo e a posição que ele ocupa no espaço.

Assim, como afirma Vigotski (1996), a professora realiza nessas ações a função de mediadora nas ações de cuidado-educação conversando com o bebê e criando um espaço de possibilidade para que ele avance no seu desenvolvimento.

Diante do exposto, é possível perceber que nossas discussões começam a despertar um olhar sobre o cuidar-educar unidos em uma mesma ação. A professora percebe a importância da ação do banho para desenvolver com o bebê sua identidade. Mesmo que no início tenha ainda citado as músicas como ações possíveis para esse (re)conhecimento de si.

O trabalho a partir dessas perspectivas vai diretamente ao encontro do que a instituição expõe no Projeto Político Pedagógico – PPP, pois afirma que os bebês devem ser vistos como seres ativos e participativos, tendo a creche o objetivo de potencializar a identidade dos bebês e crianças bem pequenas e proporcionar o reconhecimento de seus corpos.

Durante as observações presenciamos no berçário II - um cartaz com fotos dos bebês e seus familiares, assim como propõe a atividade “exposição de fotos dos bebês com sua família”. Nesse dia, percebemos que os bebês estavam afetados pelo cartaz pois apontavam para as fotos dos familiares que estavam afixadas. Alguns bebês até nomeavam as pessoas que estavam nas fotos. Em vários momentos fomos chamados pelos bebês para ver o cartaz. Diante da atenção que as crianças deram a esse artefato, uma das professoras fez o seguinte comentário: “Agora faço esse cartaz com as fotos todo ano. Não sabia que eles ficariam tão entretidos” (Nota de campo, 05 de julho de 2017)



Figura 4: Painéis com fotos das famílias
Fonte: Imagem feita pela pesquisadora em 05 de julho de 2017.

A palavra “entreter”, utilizada pela professora no comentário que fez a respeito do comportamento dos bebês diante do cartaz, a nosso ver, merece ser problematizada. Entreter significa “prender ou desviar a atenção de; distrair” (HOUAISS, online). Parece que a professora valorizou o cartaz não porque ele poderia desencadear uma experiência que favorecesse a construção de identidade. A fala da professora, aliada às nossas observações, sugere que a intenção de repetir a ação é para que os bebês fiquem na área do cartaz sem demandar a sua atenção. Reconhecemos, no entanto, que a disposição espacial do cartaz na altura dos bebês e o conteúdo dos mesmos os convida a interagir com as imagens de forma respeitosa e autônoma na medida em que lhes permitem explorar mais diretamente as imagens através dos sentidos. Tanto a Teoria Histórico-Cultural quanto a abordagem Pikler defendem que o adulto tem o importante papel de organizar os ambientes de desenvolvimento.

De acordo com o questionário aplicado às professoras ao final de 2016, as professoras reconhecem sua função de mediadoras no processo de desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. Elas não utilizam especificamente essa palavra, mas quando questionadas sobre suas funções na creche disseram, entre outras, que devem organizar espaços e momentos de modo a ampliar as experiências e promover interações com os outros e com o ambiente físico.

No mesmo espaço, no entanto, podemos perceber um cartaz que não favorece o desenvolvimento das crianças. Apesar de estar na altura traz o carimbo das mãos dos pequenos. Como podemos perceber nas imagens anteriores e em outras nos eixos

seguintes, existem outras formas de trabalhar as partes do corpo que favorecem o desenvolvimento das crianças. A pintura através do carimbo também inibe o processo criativo dos bebês e crianças bem pequenas. Mais adiante nos debruçaremos mais detalhadamente sobre essas questões.

Eixo 2: Autonomia

Autonomia refere-se à capacidade de se orientar e tomar decisões por si mesmo, considerando regras, valores e a perspectiva do outro (BRASIL, 1998). O termo envolve o autocuidado, como tomar banho e vestir-se sozinho, mas vai além dessa ideia. A autonomia está relacionada a ter vontade própria e ser capaz de agir no mundo.

Primeira SR



Figura 5: Autonomia 1⁴².

Fonte: Foto produzida pelas professoras no ano de 2017

⁴²Nas fotos em que aparecem professoras, mantivemos a imagem apenas das mãos e pernas, seus rostos foram cortados, por um pedido das mesmas.

Na imagem acima é possível perceber a bebê empurrando um carrinho que carrega a outra bebê. O carrinho não pertence a esse agrupamento, mas sua presença reforça quão grande é a experiência de diversos artefatos diante dos bebês e crianças bem pequenas.

As professoras justificam a escolha dessa foto (Figura 5) por ela estar relacionada ao tema da identidade, autonomia e acolhimento. Segundo Cecília a bebê no carrinho, Ariel⁴³, chorava muito e a outra bebê, Aurora, tentava atender à necessidade da colega empurrando-a no carrinho.

A atividade denominada pela professora como de acolhimento, que parece estar relacionada a uma ação de cuidado-educação, reflete o que Vigotski (1996) diz sobre ser através do outro que as necessidades dos bebês são satisfeitas. O outro não é, necessariamente, o adulto, mas, como é possível notar na imagem 4, um bebê pode satisfazer a necessidade de outro bebê, que, nesse caso, é de ser acolhido.

Excerto 5

Cecília: Essa foi mais na verdade foi mais para o acolhimento e também dá para ser usado na identidade e autonomia. Porque a Ariel chorava bastante e a Aurora tentou acalantar e começou a empurrar ela nesse carrinho.

Cora: Imitando o que a gente teria feito inicialmente, primeiro a gente só trazia ela aqui fora e passeava com ela com o carrinho. Depois a gente começou a trazer o carrinho para sala, e ela vendo essa nossa ação, começou a imitar. Então, depois que a Evelin começava a chorar a Mel ia lá e empurrava, brincando com ela.

Várias professoras: Pode ser Autonomia

Pesquisadora: Porque que vocês pensaram nesse nome?

Cecília: Ela teve autonomia de empurrar o carrinho sem ajuda de ninguém, tentando até acolher a Ariel. Acho que ela sempre via a gente fazendo isso, então ela foi, teve autonomia de ir e fazer a mesma coisa que a gente já vinha fazendo.

Cecília: Eu acho que tem que ter uma estimulação pra desenvolver.

Pesquisadora: - Você acha que essa estimulação veio de onde?

Cecília: No caso, a Aurora, ela entrou aqui já esse ano, então conseqüentemente a estimulação que ela teve até o momento foi da família. Ela entrou já tendo uma estimulação antes e aqui a gente apenas vai aumentando, né? As opções que ela pode ter vai desenvolvendo mais.

⁴³Os nomes atribuídos aos bebês também são fictícios e pertencem aos personagens de contos de fadas

Segundo as professoras, Aurora foi autônoma porque teve iniciativa para tentar resolver o “problema” da colega. O sentido atribuído à autonomia por Cecília foi iniciativa.

De acordo com Tardos (2016, p. 52),

(...) a criança é capaz de aprender de forma autônoma, que é capaz de realizar ações competentes, utilizando o repertório de comportamentos que dispõe em determinada fase de seu desenvolvimento (...) e para desenvolver o conhecimento de si mesmo

Para Cora a ação autônoma parte de uma imitação das práticas docentes de balançar Ariel no carrinho toda vez que chorava.

Como já discutido no eixo anterior, para Vigotski (2009), a imitação não é mera reprodução da realidade, mas sim uma reelaboração criativa, em que a criança combina elementos da realidade de uma forma particular, atribuindo sentido à situação.

Por meio da observação prévia e imitação, Aurora apresentou um comportamento à frente do habitual, que, com base na perspectiva de Vigotski, nos leva a inferir que houve a criação da Zona de Desenvolvimento Iminente.

Segundo Falk (2016), é por meio da imitação que nos apropriamos do sistema de valores da sociedade, das normas de julgamento, das regras de comportamento e das interdições. Ou seja, ao imitar a ação de cuidar-educar de Ariel, Aurora apropria-se das noções de zelo com o outro.

Segunda SR

Na segunda S.R., levamos fotos para que as professoras as relacionassem às imagens que produziram. No caso da autonomia não conseguiram fazer essa relação e deixaram a foto que sobrou (Figura 6).



Figura 6: Autonomia 2.
Fonte: Foto produzida pela pesquisadora

Na figura 6 é possível observar a criança bem pequena sendo alimentada pela professora, sem nenhuma possibilidade de autonomia. Isso poderia acontecer se a professora ofertasse uma outra colher e possibilitasse a divisão na ação de alimentação.

O espaço é favorável ao desenvolvimento da autonomia, pois estão disponíveis uma mesa e a cadeira, ambas na altura da criança.

À frente da criança podemos ver brinquedos em uma prateleira não acessível aos bebês e crianças bem pequenas, o que demonstra mais impossibilidade de desenvolvimento da autonomia, nesse caso de escolher os brinquedos para brincar.

Excerto 6

Pesquisadora: E aí, o que é que vocês pensam da autonomia nesta outra foto aqui que eu trouxe?

Cecília: É sinal que a criança deve comer sozinha, perceber o horário de alimentação, o sentar, permanecer na mesinha. No caso da Moana na foto, ou eu, ou uma de nós, não me lembro, está dando a ela o alimento, né? Mas nessa idade é bom você **incentivar a começar a comer sozinha.**

Cecília: As mamadeiras, todos já estão pegando sozinhos, copinho também. Ah, uma fruta, no caso banana, né? A gente já dá na mão deles, eles comem biscoito. Agora, a alimentação mesmo, refeição mesmo de almoço e de jantar pra eles é difícil.

Cora: Alguns já pegam com a mão, do próprio prato. Eles ainda não têm assim a coordenação motora para pegar a colher e levar à boca, mas já pegam com a mão e levam à boca.

Clarice: Comida, é comer com a mão. Ah! Vamos usar a colher. Que não sei o que. Para não sujar a mãozinha. São as orientações, até mesmo quando a primeira colher vai na boca, ela vai meio torta, aí junta as duas, uma com a colher e uma com a mão.

O BII divide espaço com dois agrupamentos de BI, chamamos aqui de agrupamento BI e BII. A bebê que está sendo alimentada na foto, Moana, pertence ao agrupamento BII, cuja maioria dos bebês se alimentam sozinho.

A finalidade de confrontar a foto Autonomia 2 com a Autonomia 1 foi criar tensão entre uma ação autônoma de acolhimento valorizada pelas professoras e outra na qual a bebê encontra-se numa posição de dependência.

De acordo com Gonzalez-Mena e Eyer (2014), a alimentação autônoma envolve o reconhecimento do bebê e da criança como ser capaz de explorar o alimento utilizando diferentes sentidos.

Nesse caso, levantamos a seguinte questão no momento da reflexão: “O que vocês pensam da autonomia nesta outra foto aqui que eu trouxe? ” (Dados da transcrição, 27 de setembro de 2017), referindo à foto autonomia 2.

Cecília afirma que a autonomia aparece quando a criança percebe que é o horário do almoço e vai se sentar sozinha e permanece na mesa no horário da refeição, ou seja, quando ela tem alguma iniciativa sem precisar da orientação do adulto. A mesma professora reconhece que nessa idade devemos incentivar que os bebês se alimentem sozinhos quando diz: “na foto, ou eu, ou uma de nós, não me lembro, tá dando a ela o alimento, né? Mas nessa idade é bom você incentivar começar a comer sozinha.” (Dados da transcrição, 27 de setembro de 2017).

Nessa resposta é possível perceber como uma análise sobre a prática possibilita refletir suas ações diante da imagem.

Terceira SR

Seguindo a intenção da segunda S. R., que foi confrontar as práticas e possibilitar a reflexão sobre essas, questionamos sobre como são as ações de cuidado-educação para que o bebê inicie essa alimentação de forma autônoma.

Cecília e Cora afirmaram que quando se trata de frutas, biscoitos e mamadeiras, os bebês do BI e BII, que ficam no agrupamento BI, se alimentam sozinhos. Com relação ao almoço e jantar esses são ministrados pelas professoras, mas os bebês pegam com as mãos em alguns momentos.

Nessa ocasião aproveitamos para introduzir alguns conceitos de nossos estudos na abordagem Pikler, apresentando a orientação de Soares (2017) quando afirma que o bebê, ao se sentar sozinho e com segurança, deve ser alimentado pela professora, mas também participar desse evento. Acrescenta que, nesse caso, a professora pode entregar uma colher ao bebê ou deixar pegar o alimento com as mãos. Para Vigotski (1996), a experiência colaborativa pode promover avanços no desenvolvimento infantil.

A atividade autônoma realizada pelo bebê deve partir de seu próprio desejo, segundo Tardos e Szanto-Feder (2011), pois essa é uma necessidade fundamental do ser humano desde o nascimento.

Excerto 7

Cora: Eu acho que a **autonomia, ela é aprendida né? Conquistada e ela vai sendo reafirmada**, eu acho que a criança aprende mais com a mediação de um adulto ou de um parceiro mais experiente. Ela vai conquistar essa autonomia futuramente.

Cecília e Cora: Através do meio.

Cecília: Dos estímulos que ela recebe.

Zélia: Até porque quando uma criança é criada assim e às vezes não vem para creche, a mãe fica superprotegendo ela não fica autônoma. Isso a gente vê claramente a diferença, então é a partir da mediação mesmo.

Podemos perceber na fala das professoras, auxiliadas pela teoria, a reflexão de que a autonomia não é uma propriedade de certas crianças, mas, ao contrário, é construída na relação com os outros mais experientes com os quais convive, geralmente adultos afetivamente significativos.

Seguindo com a reflexão, questionei sobre como realizam as ações para que os bebês passem a comer sozinhos. Ou seja, quis saber sobre a criação da ZDI para a autonomia na alimentação. Clarice afirma que sim, nas palavras da professora: “Comida, é comer com a mão. Ah! Vamos usar a colher. Que não sei o que, para não

sujar a mãozinha. São as orientações, até mesmo quando a primeira colher vai na boca, ela vai meio torta, aí junta as duas, uma com a colher e uma com a mão. ” (Dados da transcrição de 27 de setembro de 2017)

De acordo com a abordagem Pikler, a fala do adulto deve ter a intenção de convidar o bebê a ter experiências diversas, e não ser uma imposição.

Esta é uma excelente ocasião para que o adulto fale de uma forma íntima com a criança, não apenas com o objetivo de ensiná-la a comer, vestir ou despir-se sozinha, lavar as mãos e a utilizar o penico, mas principalmente para que no decorrer dos cuidados pessoais, graças à satisfação das necessidades corporais e ao modo de satisfazê-las, a criança aprenda, depois de um reconhecimento prévio, a avisar e posteriormente a expressar, de forma específica, as necessidades em si mesmas, as exigências relativas à sua satisfação e, também, o sentimento do seu próprio bem-estar. É sobretudo durante os cuidados quando se satisfazem as necessidades corporais que o recém-nascido chega a se conhecer e conhecer o adulto. (FALK, 2017, p. 21)

Durante as ações de cuidado-educação a professora pode anteceder oralmente as ações que irá realizar com o bebê. Com o tempo, ele poderá colaborar com a ação da professora. E a partir daí passará a conhecer melhor suas necessidades e de seu corpo.

Quando questionadas sobre como podemos interpretar as ações de cuidado-educação nessas duas fotos, Cecília afirma que “cuidado” está relacionado ao ato de Aurora acalentar Ariel. As outras professoras ressaltam que o cuidado está relacionado ao fato de os bebês estarem bem alimentados. Soares (2017) adverte, no entanto, que a criança não deve ser obrigada a comer uma quantidade além da que deseja, sendo importante o adulto observar e acatar o que a criança está demonstrando com ações e palavras

Com relação à “educação” a professora faz a seguinte afirmativa: “O educar é questão de permanecer sentadinho, não é hora de brincar...” (Dados da transcrição de 27 de setembro de 2017). Esse comentário nos faz pensar o quanto que a ideia de “educação” é fortemente associada ao controle.

Com relação ao comentário que na hora de comer “não é hora de brincar Soares (2017, p.25) argumenta que “o momento da alimentação costuma ser, em nossa cultura, momento de encontro, de socialização, além de alimentar o corpo, também alimenta a alma”. Ou seja, é um momento de relaxamento, envolvimento e descontração, no qual não devem ocorrer imposições ou pressões.

Lembramos que, durante a terceira SR, tínhamos a finalidade de mais uma vez confrontar as práticas de cuidado-educação. E para isso, no caso da autonomia, levamos o seguinte trecho de um texto de Tardos

Afirmamos que a criança é capaz de aprender de forma autônoma, que é capaz de realizar ações competentes, utilizando o repertório de comportamentos de que dispõe em determinada fase de seu desenvolvimento (tanto no domínio de sua motricidade, como na capacidade de retomar as experiências ativas relacionadas ao seu ambiente) e para desenvolver o conhecimento de si mesma. (TARDOS, 2016, p. 52)

As professoras não disseram nada. Diante do silêncio após a apresentação do trecho acima, questionamos suas opiniões sobre a afirmativa da autora de que os bebês aprendem de forma autônoma. Perguntamos se concordaram com a afirmativa.

Cora respondeu da seguinte forma: “Eu acho que a autonomia ela é aprendida né? Conquistada e ela vai sendo reafirmada, eu acho que a criança aprende mais com a mediação de um adulto ou de um parceiro mais experiente. Ela vai conquistar essa autonomia futuramente” (Dados da transcrição de 18 de outubro de 2017).

Ou seja, as professoras reconhecem seu importante papel de mediadoras no desenvolvimento da autonomia dos bebês. Nesse momento reforcei quão importante é o papel do professor ou da professora na Creche. O primeiro desenvolvimento, aquele que nos insere na cultura, acontece nos três primeiros anos de vida. No caso da creche a importância é maior ainda, pois bebês e crianças bem pequenas passam a maior parte de seu dia naquela instituição com as professoras.

É importante que as professoras reconheçam a importância do seu papel de agentes mediadoras no desenvolvimento dos bebês e que busquem, assim, as melhores ações de cuidado-educação a fim de proporcionar o desenvolvimento de sua autonomia.

Quarta SR

Excerto 8

Cecília: Nesse caso, hoje em dia ela já come sozinha.

Cecília: No início a gente colocava o prato na frente dela e ela não estava expressando vontade em comer sozinha. Aí eu fui deixando até ela ir desenvolvendo. Hoje em dia a gente coloca o prato e ela já pega a comida e já leva a boca. Assim, é lógico que às vezes ela necessita de ajuda, mas ela já come praticamente sozinha.

Cecília: O que acontece, no caso específico da Bruninha, eu falava: Bruninha... No caso a sopa não tem jeito mesmo, né? É só na refeição do almoço. Eu colocava o prato, dava

uma colher para ela e eu pegava outra. Daí você vai trabalhando com a criança essas questões de tentar comer sozinha, mas se você ver a criança não está comendo você ajuda, auxilia. Você pode pegar a colher que a criança está segurando e levar até a boca, até a criança criar esse hábito.

Cora: Eu acho também que auxilia esse processo, porque uma criança vendo o colega comer sozinho ela também vai querer comer sozinho.

Cecília: A sopa é mais líquida, requer mais atenção, questão de temperatura é mais complicado, ainda, né? Ela ainda vai comer sozinha. A sopa ainda ela está tendo dificuldade. O almoço ela já come sozinha.

Cecília: Então, na verdade, quem come sozinho do BII de lá é só ela e a Mel. A Katrione é o caso que no início do ano a mãe deixava comer com a mão mesmo. Então, assim, sopa não tem como. Porque é mais complicado. Agora o Luiz, o João, eles são bebês ainda, são praticamente bebês do B1.

Pesquisadora: E vocês já estão fazendo com eles igual que você fez com a Buninha?

Cecília: Com o Luiz e com o João, sim. A Mel também agora já come sozinha, a Bruna também e a Katrione também. São os maiores, no caso o de B1, ainda não é possível, eles não têm essa coordenação. E o de vocês já comem um tempo já sozinhos, né? (Fala com as professoras do BII). Porque o meu BII para o delas dava uma diferença de idade, né?

Clarice: Isso mesmo, colocar o pratinho na frente, ensinar que com uma mão ele segura o prato, porque se mexer com a colher no prato vai se movimentar e com a outra mão, ele consegue tem um movimento. Umas duas, três vezes, ficam mais fácil.

Clarice: Eu tive um caso também, que foi do Michael, eu colocava o prato na frente dele e ficava olhando para mim assim...

Clarice: Eu tinha que fazer assim: é assim Michael (fazendo o gesto).

Clarice: Eu deixava para ver se ele ia mais um pouco, eu via que não ia e mostrava para ele de novo. Ele mesmo resolveu: Agora eu vou sozinho.

Essa SR abriu espaço para as professoras compartilharem suas experiências, nas quais cuidado-educação caminham juntos nas ações do dia a dia. De acordo com Tardos (2016, p. 57), “É o adulto quem cria e quem modifica para o bebê e a criança as possibilidades materiais do comportamento competente (...)”

No PPP da creche, afirma-se que o objetivo da aprendizagem na instituição é desenvolver a autonomia. Assim, seguem o que determinam as DCNEI (BRASIL, 2009), quando asseveram que as práticas pedagógicas de Educação Infantil devem garantir as experiências que possibilitem situações de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia.

O PPP também está em consonância com o que determina a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) quando o documento traz a “síntese das aprendizagens” esperada em cada “campo de experiência”. Segundo o documento, na Educação Infantil, deve ser desenvolvida a “autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar valorizando o próprio corpo” (BRASIL, 2017, p. 52).

As ações determinadas pela BNCC podem ser desenvolvidas a partir das práticas de cuidado-educação mediadas pelas professoras em colaboração com o bebê. Como afirma Vigotski (1996), o bebê só pode satisfazer suas necessidades básicas com a ajuda dos adultos.

Durante a análise do questionário, o desenvolvimento da autonomia dos bebês não aparece como ações que devem ser mediadas pelas professoras, assim como consta no PPP da creche na qual atuam.

Durante as observações nos momentos de almoço ou jantar no agrupamento ao qual pertencem o BI e o BII, não vimos ações de colaboração dos adultos com os bebês. No agrupamento onde encontramos dois agrupamentos de BII, observamos os bebês comendo de forma autônoma.

Quando cheguei ao refeitório o jantar do BII já havia começado e peguei a seguinte fala de Ângela com Peter Pan: “Se você sentar direito, deixo comer sozinho”. O bebê se sentou e estava comendo muito bem. Até chegar uma funcionária dos serviços gerais, sem ser solicitada. Ela afastou o prato de Peter Pan e não o deixou continuar comendo sozinho. A professora não disse nada. Diante da atitude sofrida por Peter Pan, o bebê criou diversas estratégias para demonstrar seu descontentamento. Comia com a própria mão os farelos de comida caídos na mesa, desviava o olhar, olhava para o teto, saía da cadeira e tentava ficar de pé. (Nota de campo de 15 de fevereiro de 2017)



Figura 7: Alimentação autônoma

Fonte: Foto produzida pela pesquisadora em 15 de fevereiro de 2017

Podemos observar na figura 7 Peter Pan se alimentando sozinho. No entanto, ele é interrompido sumariamente por uma funcionária dos serviços gerais, que retira o prato sem perguntar ao bebê. Peter Pan, na ausência das palavras, utiliza o que Vigotski (1996, p. 286) denomina como “uma comunicação de gênero totalmente peculiar”, ou seja, reage com o corpo para demonstrar sua insatisfação em ter a alimentação impedida pelas mãos de um adulto. Peter Pan vira o rosto; come migalhas da mesa; aponta para o teto, mas em nenhum momento aceita ser alimentado pelo adulto, demonstrando sua insatisfação diante da ação que lhe foi imposta.

Episódios semelhantes foram observados várias vezes. A maior parte dos bebês do agrupamento BII se alimenta sozinho, mas são interrompidos por funcionários dos serviços gerais. Algumas professoras intervêm, como é descrito no relato de Clarice: “Sininho e Gepeto não aceitam alimento na boca, as auxiliares tentam, insistem e Clarice diz: não adianta, não vai aceitar. Se virou para mim e disse: eles não aceitam ser alimentados, não adianta insistir”. (Dados da nota de campo de 10 de abril de 2017)

No questionário as professoras afirmam que o auxílio dessas profissionais aparece nos momentos como os da alimentação. As docentes acreditam ser importante esse auxílio. No entanto, essas profissionais, assim como muitas professoras, não têm formação que discuta a necessidade da alimentação de forma autônoma para que o bebê desenvolva o cuidado de si.

Para a abordagem Pikler, as ações desejadas e executadas ativamente pelo bebê têm consequências muito mais enriquecedoras que os atos impostos e suportados. É mais enriquecedor para o desenvolvimento de Peter Pan, Sininho e Gepeto se alimentarem sozinhos, principalmente porque parte dos seus desejos.

Com a finalidade de construir o que ficou de um cuidado-educação das professoras para desenvolver a autonomia de se alimentar sozinho, passamos à quarta S.R.

Mais uma vez olhamos as fotos, principalmente a foto autonomia 2, e questionei como desenvolver para se alimentar de forma autônoma. Cecília, rapidamente responde dizendo que aquela bebê já se alimenta sozinha.

Na última S.R., foi possível perceber o resultado da reflexão proposta desde a primeira sessão. As professoras, no primeiro encontro, perceberam que aquela ação seguia na contramão do que se defende nas DCNEI (2009), na BNCC (2017) e até mesmo no PPP da creche. E nos dias que se seguiram à primeira S.R. até a última, a autonomia para se alimentar sozinho foi colocada em prática.

Eixo 3: Cuidados com o corpo

Cuidados com o corpo se refere ao título Bom hábito, escolhido pelas professoras durante a primeira S. R. para a foto que produziram, e mostra bebês escovando os dentes, em uma ação de higiene com o corpo.

A BNCC (2017), por exemplo, determina como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil “reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso” (BRASIL, 2017, p. 43). Ou seja, um cuidado-educação das professoras para que os bebês e crianças bem pequenas desenvolvam a autonomia para perceber e expressar suas necessidades.

Essa afirmativa é também defendida por Falk (2016), em diálogo com a abordagem Emmi Pikler, quando a autora afirma que na satisfação das necessidades corporais do bebê, ele assimila, avisa e expressa essas necessidades do corpo.

Primeira SR



Figura 8: Bom hábito 1

Fonte: Foto produzida pelas professoras no ano de 2017

Na figura 8 os bebês e crianças bem pequenas aparentam escovar os dentes de forma autônoma. No entanto estão sentados, com a aparência de uma espera pela sua vez de escovar. Pela imagem não é possível saber ao certo se existe uma colaboração nessa ação, entre o adulto e a criança bem pequena, como poderemos ver na figura seguinte.

Nossa intenção durante a reflexão foi saber quais os caminhos trilhados pelas professoras com os bebês e crianças até o desenvolvimento dessa autonomia.

Excerto 9

Ângela: Ela já entende que depois do almoço [...]

Clarice: Já sabe que depois do almoço já sentam todos ali.

Ângela: Para a escovação.

Clarice: Todos assentam naquele cantinho ali para esperar a escovinha deles.

Clarice: Ali damos todas as escovas e depois a gente vai chamando um por um no tanque.

Clarice: - Eles vão escovando. Vamos supor. Geralmente eu fico, eu vou chamando, ajudo ali, lavo a boca

Pesquisadora: - E aí, meninas, um título para essa foto?

Clarice: - Bom hábito.

Ângela: - Cuidando deles mesmo né?

Pesquisadora: - E você acha que esse ato de cuidar de si é um bom hábito?

Ângela: Ah, eu acho que sim né? Creio que já está acostumando [inaudível]

Pesquisadora: - E qual que aí você acha que é o papel de vocês nesses momentos, nesse desenvolvimento.

Ângela: Incentivando.

Cecília: - Nesse caso é ensinar, né? A prática, né? Desse hábito, né? Do dia a dia mesmo. Para eles terem isso no cotidiano deles.

Segundo Clarice, a escolha da foto remete à autonomia, pois estão fazendo sozinhos a higienização da boca. E complementa que seguem para a escovação logo após o almoço, pois já estão habituados à rotina de higienização após a alimentação. Clarice afirma que “todos assentam naquele cantinho ali para esperar a escovinha deles” (Dados da transcrição de 6 de setembro de 2017).

A partir dos relatos das professoras, é possível perceber que a ação de cuidado-educação para escovar os dentes faz parte da rotina no BII, pois os bebês e crianças bem pequenas antecipam a ação de higienização e a realizam de forma independente com a colaboração do adulto. O que comprova que podem aprender de forma autônoma, como defende Tardos (2016), e o quanto é importante antecipar as ações que serão realizadas. Assim proporcionam uma ZDI, mediada pela professora, para posteriormente realizarem sozinhos.

Clarice e Ângela justificam o título *Bom hábito* ao ato de cuidar de si ser um bom hábito. E reconhecem a importância de desenvolver a autonomia no cuidado do próprio corpo através das ações de cuidado-educação mediadas pela professora.

Quando questionadas sobre o papel que desempenham nessa ação de cuidado-educação, Ângela afirma que é o ato de incentivar; já Cecília assevera que é ensinar. Na verdade, é uma ação de cuidado-educação, pois existe uma preocupação com a higiene atrelada à mediação das professoras na realização da escovação.

Segunda SR

Durante a segunda S. R., quando apresentamos as fotos produzidas durante os momentos de observação, relacionaram ao *Bom hábito* a foto de uma criança bem pequena no banho.



Figura 9: Bom hábito 2.

Fonte: Foto produzida pela pesquisadora

Na figura 9 é possível observar a criança bem pequena se banhando de forma autônoma, inclusive se posiciona para pegar sozinho o sabonete que está no chão. Diferente da figura 8, nesta imagem a mão da professora por perto demonstra a ação colaborativa com a criança durante a ação de cuidado-educação para a higienização do corpo. A mão oferece a segurança para a criança de que o adulto está por perto.

Selecionamos a imagem acima pois reforça a autonomia. A foto *Bom hábito 2* foi produzida quando a criança bem pequena tinha seu corpo cuidado-educado pela

professora com sua colaboração ao se banhar, como é possível perceber na nota de campo elaborada durante essa ação.

Cora iniciava o banho em Gaston quando o sabonete caiu e a criança bem pequena pegou e começou a passar no corpo. Nesse momento Cora perguntou: “você vai tomar banho?” Ele olhou com um sorriso, como que respondendo que sim e esperando a professora dizer o que fazer. Nesse momento Cora disse: “então tá. Passe o sabonete no seu braço, agora a perna, o pé.” E foi instruindo todos os lugares que deveriam ser banhados. Ao final Cora avisou: “agora vamos enxaguar”. E passou o chuveirinho para que a criança bem pequena fizesse. (Nota de campo de 13 de dezembro de 2016)

No excerto acima podemos perceber um exemplo de atividade que guia para o desenvolvimento em uma ação de cuidado-educação com o corpo. Cora atua como mediadora em uma ZDI, ao dialogar com Gaston e ao narrar as ações praticadas por ele, que colabora de forma ativa, desenvolvendo assim sua autonomia durante o banho.

Cora estava completamente presente durante a ação, colaborando sempre em diálogo com Gaston a partir de seu interesse. Assim, a professora possibilita seu desenvolvimento de forma autônoma na higiene do corpo, realizando, o que de fato podemos denominar como cuidado-educação.

A referente ação se justifica na abordagem Pikler, quando Hevesi (2011) afirma que a reciprocidade da professora às ações dos bebês e crianças bem pequenas resulta na sua colaboração natural, sendo desnecessário, portanto, pedir sua participação, pois parte do seu interesse.

Excerto 10

Clarice: Eu coloco para eles o chuveirinho e dou o sabonete, enquanto eu vou escolhendo a roupa, eles vão tomando o banho. Inaudível

Clarice: Eu falo com eles assim: Vamos lavar a perninha... inaudível.

Clarice: Mostrando as partes.

Clarice: No primeiro momento, a gente dá a escova e mostra para eles como é a escovação dos dentes, porque a maioria tenta escovar o chão, o chinelo, o pé. A gente vai falando para eles direitinho e na hora que chama na pia a gente vai explicando e mostra como escova os dentinhos, como é feita a higienização bucal de cada um, vai deixando eles fazerem também.

Cecília: Normalmente a gente fica com a criança: “Abre a boquinha para ficar limpinha”. Tira a carne e joga fora e lava a boquinha por fora.

Cecília: Porque está dentro da autonomia que a criança está desenvolvendo. A criança vai entender que escovar os dentes está no nosso dia a dia, da criança e do adulto, vai crescendo e vai vendo o hábito e coordenando, tudo isso.

Questionamos sobre o que é possível perceber de cuidado-educação nas duas fotos denominadas como Bom hábito. Cecília relaciona a higiene ao desenvolvimento da autonomia para tomar banho e escovar os dentes sozinho, auxiliando no que ainda não conseguem efetivar de forma autônoma.

Cecília afirma que proporcionam aos bebês e crianças bem pequenas o desenvolvimento da autonomia a partir da mediação das professoras, o que nos remete a uma ZDI.

Ao serem questionadas sobre quais as ações possíveis para proporcionar a independência nesses momentos de escovar os dentes e tomar banho, Clarice afirma que dialoga com os bebês e as crianças bem pequenas informando as ações que devem realizar.

Nas falas das professoras não aparece a narrativa de antecipação das ações de cuidado-educação com o corpo do bebê ou criança bem pequena que ainda não as realiza de forma independente. O que podemos perceber são relatos de ordens sobre como devem ser realizadas.

Terceira SR

A terceira SR foi o momento em que as professoras se mostraram mais silenciosas. Os poucos momentos em que se pronunciaram estavam relacionados à concordância ou não com a teoria que apresentamos, ou a exemplos de práticas em que fosse possível exemplificar o excerto apresentado.

Excerto 11

Clarice: De comer sozinho... Então, tinha uma menina assim, que na minha turminha ela não gostava que desse a ela (a comida), assim ela não gosta de ajuda não, e ela não suja a mão até hoje. Ela teve um interesse, as outras começaram, mas assim, foi de ver ela comendo e começaram também. E ela já tem a coordenação melhor e já come sozinha porque partiu do interesse dela.

Ao falar sobre o bom hábito, voltamos mais uma vez à autonomia. E apresentamos às professoras o seguinte excerto de Tardos e Szanto-Feder (2011, p. 40).

A investigação descobre cada vez mais facetas da competência da criança. A ciência também nos ensina que todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para este consequências imediatas e a longo prazo, muito mais enriquecedoras que os atos impostos e suportados.

Diante dos escritos de Tardos e Szanto-Feder as professoras concordaram com o fato da autonomia partir de um ato desejado, assim como aconteceu com a “menina” no exemplo narrado acima. A professora relata, ainda, que a partir da ação da criança bem pequena de comer sozinha, outras tiveram a mesma iniciativa. Ou seja, não apenas o adulto pode mediar o desenvolvimento da autonomia, mas também outros bebês e/ou crianças de mesma idade.

Quarta SR

Excerto 12

Cecília: Reconhecer também o próprio corpo. INAUDÍVEL Entender que aquilo também faz parte, igual você falou, faz parte da cultura que a gente vive dentro, de tomar banho, é um hábito, “né”? A criança vai crescendo e vai se acostumando com aquilo, sentindo necessidade para que a criança fique até incomodada quando não toma banho. Às vezes não tem o sono tranquilo. Tem todas essas questões, tem esse olhar. Estar sempre mesmo conversando com a criança nesses momentos.

Ângela: Já vi caso que a mãe, por estar frio, pediu para não dar banho, aí entrou com ele no banheiro para fazer a troca, só a higienização mesmo, ele ficou chorando porque queria tomar banho, todo mundo tomou banho e ele não tomou. Aí eu cheguei de tarde e falei com a mãe: Ó, é impossível não dar banho nele porque não teve condição.

Quando questiono sobre o que seria um bebê ou criança bem pequena autônoma ao cuidar-educar de seu corpo nos momentos do banho e de escovar os dentes, as professoras remetem ao hábito. Ou seja, a partir da ação de cuidado-educação de tomar banho todos os dias aquilo se torna uma rotina para os bebês e crianças bem pequenas que solicitam essa ação quando lhe é negada, como acontece no relatado de Ângela.

Assim, o que ficou de cuidar-educar para o desenvolvimento da autonomia nos momentos de bom hábito foi a mediação da professora durante essas ações para que as

realizem de forma independente e que, principalmente, reconheçam a necessidade do corpo diante das práticas de higiene. Nesse sentido, quando estas não lhes são satisfeitas os bebês e crianças bem pequenas recorrem a diferentes estratégias para demonstrar sua insatisfação. Com isso, cabe ao professor, a partir da observação, perceber essa necessidade e descontentamento.

Eixo 4: Literatura

A literatura é um elemento imprescindível para a constituição do sujeito, pois oferece material simbólico para a construção de significados sobre o mundo e sobre si. Além disso, a narrativa se apresenta como a principal “fonte de entrada para a linguagem” (LÓPEZ, 2016).

Bebês e crianças bem pequenas precisam experienciar e vivenciar situações narradas para se organizarem na vida cotidiana. Nesse sentido, compartilhamos com a autora (2016, p. 21) que “é preciso indagar o efeito da cultura dos cuidados, que envolvem a relação de estabelecer vínculos nos primeiros tempos de vida.”

Histórias e acalantos cuidam-educam o bebê. Significados circulam ao redor do seu corpo e são por ele ressignificados e, assim, o bebê vai se nutrindo de cultura e de afeto.

Primeira SR

Durante a primeira SR as professoras escolheram a foto a seguir (Figura 10), que apresenta uma convidada contando história para as crianças bem pequenas.



Figura 10: Contação de história 1
Fonte: Foto produzida pelas professoras

A imagem acima se refere a um momento de contação de história. Existem duas adultas, uma que tem o livro virado para si, ao invés de estar diante da visão dos bebês e crianças pequenas, e uma outra que aparentemente controla os movimentos das crianças durante esse momento. As crianças estão sentadas com seus movimentos cerceados pelo adulto.

Excerto 13

Pesquisadora: Essa foto foi escolhida por quê?

Clarice: Porque? olha a concentração!

Ambas: Risos.

Ângela: Fora que na hora que eles chegam alguns já passam e pegam um livro e já levam para a sala. Ai, sentam, folheiam o livro. Então, eles gostam bastante da contação de histórias. **Porque prende a atenção deles mesmo, fica todo mundo prestando atenção e quietinhos.**

Pesquisadora: E tem o hábito ainda de contar? Vocês contam também?

Clarice: Aham. Eles mesmos pegam os livros e lê para a gente para achar interessante o que eles levaram e conta àquela história.

Pesquisadora: - E essa? Podem ajudar, viu meninas? Dar sugestões.

Clarice: - Contação de história mesmo, né? Socialização, que eles estão tão [inaudível]

Segundo Clarice, essa imagem foi escolhida por retratar a concentração das crianças, ainda tão pequenas, na contação de história. O que nos remete às seguintes

questões: estar sentado em silêncio qualifica uma situação de concentração? Os bebês e as crianças bem pequenas necessitam estar atentos a todos os momentos da história? Muitas vezes precisam sair de perto, estar em outros espaços e quando sentirem interesse voltar. Pikler, inspirada nos estudos de Wallon, acreditava que a posição de desconforto do corpo impossibilita a interação de bebês.

Ângela complementa, afirmando que “na hora que eles chegam alguns já passam e pegam um livro e já levam para a sala. Em seguida, eles sentam, folheiam o livro. Então, eles gostam bastante da contação de histórias. Porque prende a atenção deles mesmo, fica todo mundo prestando atenção e quietinhos.” (Dados da transcrição de 6 de setembro de 2017).

Diante dos relatos parece que as professoras não reconhecem a riqueza que é o trabalho com a literatura como prática de inserção cultural e desenvolvimento da linguagem oral nos bebês e crianças bem pequenas.

Segunda SR

Na segunda S. R., dentre as fotos que produzimos, as professoras escolheram a seguinte, relacionando à *contação de história*, por ser a que mais se aproxima já que não fotografamos momentos de narrativa.



Figura 11: Contação de história 2

Fonte: imagem produzida pela professora em 30 de novembro de 2016

Na Figura 11 podemos ver as crianças manuseando revistas, sentadas, todos no mesmo espaço. As que estão encostadas na parede estão inclusive na mesma posição. Focamos apenas na mão da professora, mas foi essencial para mostrar que nesse caso é a adulta quem distribui as revistas, impossibilitando aos bebês e crianças bem pequenas a livre escolha. A opção pelo artefato levaria as crianças a observar as imagens, estar atento aos detalhes e ao que mais lhes chamaria a atenção para, assim, escolher de acordo com seu interesse.

O momento não se trata diretamente de uma experiência de contação de história, mas está diretamente relacionado ao tema da literatura e a imersão às práticas sociais de leitura, pois é possível ver imagens, letras, passar as folhas, pintar, rasgar, dobrar. Essa prática está em consonância com o que orienta a BNCC (2017) sobre a relação das crianças bem pequenas com livros/revistas. Como afirma Vigotski (2009, p. 92), “na revista, as mais variadas capacidades infantis encontram aplicação”.

Quando questionamos sobre as práticas de cuidar-educar que aparecem nas duas imagens, elas relacionaram a “educação” (controle) do corpo, ou seja, para que as crianças fiquem sentadas, ou seja, uma “educação” para o controle dos corpos. Podemos perceber pelas figuras 10 e 11 que realmente existe um controle do corpo nos momentos literários. As professoras se referem ainda ao “cuidado” com o livro, para não danificar.

Terceira SR

Excerto 14

Cecília: Até incentiva o hábito, né? Criar o hábito da leitura a partir de pequenininho mesmo.

Na terceira S R, quando por meio de pequenos trechos teóricos apresentamos a literatura como uma prática de inserção ao meio cultural, assim como são as ações de alimentação e higiene, Cecília comentou que a leitura é hábito. Ou seja, ela apontou para a importância do convívio cotidiano com a literatura.

Quarta SR

Excerto 15

Clarice: [inaudível] ...cantinho da leitura que é aqui na frente, um leva o livro para a sala (inaudível) ...carrinho, deixa eles manusearem... conta história para eles mostrando

a figura... para depois eles mesmos “vão” folheando de novo... tem uns que tentam ma... recontar... mas da maneira deles... mas a gente [inaudível] bastante livro, tem revista também que... que eles [inaudível] com a folha ali...

Ângela: E acho que contação de história enriquece muito realmente, porque [inaudível] já chega de manhã querendo levar o livro pra sala pra você contar.

Ângela: Eu acho que já vai ali... já vai ficando uma criança rica no conteúdo porque já tem interesse para a leitura.

Clarice: Fantoche..., através da música também...

Clarice: Eu imito os animais, mas cantando

Ângela: Já teve um ano também que eu... trabalhei com BII. Um pouquinho antes de eu sair. Que a gente fez uma... um projeto de história, um ano a qual todas as crianças levavam a... o livro dentro da mala e um caderno junto pra casa, onde a mãe tinha que contar pra eles e relatar também, como que foi.

Pesquisadora: Isto não faz mais não?

Ângela: Não assim... [inaudível]

Pesquisadora: E por que você...? Não, você está no BII ainda, “né”?

Ângela: Agora estou no BII de novo. [inaudível] se não os outros vão achar que... que a gente teve um intercambio, teve um projeto apresentado lá assim. Eu falei assim: “- o pessoal vai achar que eu estou copiando lá do pro... [inaudível]”

Pesquisadora: Gente! Boas ideias devem ser copiadas.

Na quarta SR perguntamos sobre como despertam esse interesse na contação de histórias nos bebês e crianças bem pequenas, e Clarice responde que é por meio do cantinho da leitura que fica na entrada da creche. O espaço construído proporciona o manuseio dos livros, o recontar a história que fazem da sua própria forma e o contato também com as revistas pelas crianças.

Ao recontar a história, mesmo que da sua forma, bebês e crianças bem pequenas demonstram que estão desenvolvendo essa prática cultural quando imitam a professora nos gestos de contar a narrativa. Podemos dizer que essa experiência possibilita a criação de ZDI, pois ao lerem e contarem as histórias, os bebês estão a frente de seu nível de desenvolvimento real (VYGOTSKI, 1996).

Acreditamos que o trabalho com a literatura com o objetivo de antecipar práticas de leitura não seja adequado à faixa etária a qual pertencem os bebês e crianças bem pequenas. No entanto, como mostram os documentos a seguir, é uma prática que deve

ser introduzida nas ações de cuidado-educação na creche, pois ler para bebês e crianças bem pequenas proporciona “(...) a inserção em uma prática sociocultural constituidora das subjetividades contemporâneas letradas e como possibilidade criativa da vida.” (BARBOSA, 2014, p. VIII). Com isso permite a imersão cultural assim como as ações de alimentação e higiene.

Ainda, como afirma Vigotski (2009), a criação literária, só é possível através do contato significativo com a literatura, na medida em que permite se apropriar da fala humana, os sentidos, a melodia, a entonação etc.. Ou seja, o contato com a linguagem oral, como nas experiências de contação de histórias, cantigas de ninar nos permite contato com a língua da cultura à qual pertencemos.

As DCNEI (2009) determinam práticas pedagógicas que garantam experiências de narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e o convívio com diferentes gêneros textuais nas modalidades oral e escrita.

No mesmo caminho está a BNCC (2017), que apresenta como um dos *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil* de bebês e crianças bem pequenas a participação em “situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.)” (Brasil, 2017, p. 48).

A literatura aparece também no PPP da creche, quando cita o projeto da instituição, dentre os quais encontramos “Contação de histórias” (PPP, 2016, p. 18). Mas não mencionam em que momentos ou de qual forma devem ser contadas. Também não fazem referência ao tipo de histórias que devem ser trabalhadas com os bebês e crianças bem pequenas na creche, embora a Proposta Curricular *Educação Infantil: a construção da prática cotidiana* (JUIZ DE FORA, 2010), que orienta as ações pedagógicas, defenda que “A prática da Educação Infantil deve contemplar as narrativas de diferentes localidades do Brasil e do mundo, colocando as crianças em contato com uma diversidade de narrativas, culturas de paisagens e sociedades.” (Juiz de Fora, 2010, p. 39)

Ou seja, o documento orienta com a intenção de valorizar a literatura brasileira e não apenas a cultura europeia, com os famosos “contos de fadas”, que não remetem à realidade dos bebês e crianças bem pequenas do Brasil.

Mesmo diante das orientações das DCNEI (2009), da BNCC (2017), da Proposta Curricular *Educação Infantil: a construção da prática cotidiana* (JUIZ DE FORA, 2010) e do projeto “Contação de histórias” proposto no PPP, não observamos a

contação de histórias. Existem livros de literatura infantil expostos na entrada da creche, mas não foi encontrado nenhum nas salas de referência.

Presenciamos crianças bem pequenas do agrupamento BII folheando livros oferecidos pela professora enquanto esperavam para a partida. Oferecer livros no momento de espera pode significar que experiências de leitura são acontecimentos menores. Nesse mesmo dia, “Cora distribuiu livros, também de animais. Os bebês e as crianças bem pequenas ‘liam’ empolgados os livros distribuídos, alguns conflitos aconteceram pela disputa do objeto, mas tinha para todos, com sobra.” (Dados da nota de campo de 30 de novembro de 2016).

Geralmente, nas salas de referência os livros ficavam fora do alcance dos bebês e crianças bem pequenas e eram, na sua maioria, sobre o mesmo tema, os animais. Esses livros faziam parte de outro projeto intitulado “Animais animados” (Dados da nota de campo de 30 de novembro de 2016). Podemos pensar que os livros tinham o propósito didático/escolar quando eram encontrados nas salas.

Eixo 5: Atividades dirigidas

O termo atividade, no que se refere à Educação Infantil, principalmente à creche, é ainda um assunto que demanda muita discussão, especialmente sobre qual o tipo de atividade a ser desenvolvida com bebês e crianças bem pequenas entre zero e três anos.

Assim, é de extrema importância ter conhecimento dos documentos e suas orientações com relação ao que apresentamos nesse eixo.

A BNCC (2017) determina que os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas devem participar ativamente das atividades propostas pelo professor ou professora, bem como colaborar, decidindo e se posicionando, na escolha das brincadeiras, dos materiais e ambientes envolvidos.

De acordo com a Proposta Curricular *Educação Infantil: a construção da prática cotidiana* (JUIZ DE FORA, 2010), as atividades devem ser organizadas de acordo com as ações de cuidar-educar; as necessidades psicológicas, sociais e históricas dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Diante das determinações apresentadas acima, o professor ou professora, ao elaborar seu planejamento, deve partir do que orientam esses documentos, pensando nos bebês e crianças bem pequenas não como sujeitos passivos e sim como sujeitos histórico-culturais, que agem sobre o mundo.

Primeira SR

Durante a primeira S R, as professoras justificaram a escolha da foto por essa estar relacionada ao projeto desenvolvido com os bebês e crianças bem pequenas intitulado “Sentidos e Sensações”. A foto foi nomeada “Pintura sem sujeira”.



Figura 12: Pintura sem sujeira 1.
Fonte: imagem produzida pelas professoras

Apesar do título anunciar um momento de pintura não é o que observamos na figura 12. Podemos observar apenas a cor da tinta. Como o próprio título também sinaliza é uma pintura, mas sem a sujeira. Os bebês e crianças bem pequenas estão no chão, diante da tinta, mas não se pode dizer que estão livres, pois não existe a experiência com a pintura.

Na imagem selecionada, os bebês e crianças bem pequenas estão, nas palavras de Cecília, “colocando as mãos nas tintas” (Dados da transcrição de 6 de setembro de

2017). No entanto, é possível perceber que a tinta está coberta por um plástico. Com isso, não há contato direto.

Cora justifica esse procedimento: “A gente agora está um pouco limitada por conta do tempo, de fazer mais atividades no ambiente externo, que suja mais por que estava meio frio. Essa foi a primeira que a gente pensou que eles poderiam explorar as texturas, as tintas, sem fazer sujeira.” (Dados da transcrição de 6 de setembro de 2017)

Mesmo diante da justificativa de Cora, nos questionamos sobre quais as experiências estão sendo propostas aos bebês e crianças bem pequenas nessa atividade. O fato de ver a tinta sem tocá-la não amplia suas experiências com a pintura. Afinal não é possível “experimentar imagem” (TARDOS, 2016, p. 74).

Segundo Tardos (2016), se afastarmos os bebês e crianças bem pequenas do processo de aquisição de experiências, estaremos distanciando-as do seu desenvolvimento normal. Assim, ao impedir que elas experimentem o contato com a tinta, dificultamos que elas descubram o mundo através dos sentidos.

O nome atribuído à foto está relacionado à suposta sujeira produzida pela pintura, o que não está presente na imagem apresentada selecionada. As professoras denominaram a foto como “Pintura sem sujeira”, pois como afirma Cecília, para fazer pintura com as mãos faz **muita** sujeira.

Esse comentário nos remete à vertente pedagógico-escolar da filantropia que sustentou e ainda sustenta a instituição creche (CIVILETTI, 1988)

Questionamos sobre a experiência da pintura com sujeira, e Cecília respondeu que as crianças se sujam de tinta. Cora complementou afirmando que nas atividades de pintura deixam os bebês e crianças bem pequenas apenas de fralda, para não sujar as roupas. E como a época era de frio, isso não foi possível. Mais uma vez questionamos o porquê do impedimento de sujar a roupa. E Cora afirmou que algumas crianças vão para a creche apenas com a roupa do corpo e não podem voltar para casa com essa suja de tinta, pois os pais reclamam. Assim, em nome da roupa das crianças permanecerem sem marcas de tinta, elas são privadas de terem experiências estéticas e de poderem vivenciar situações que as tirem do lugar comum.

Existe aqui uma impossibilidade de proporcionar experiências aos bebês e crianças bem pequenas por uma dificuldade de comunicação entre as professoras e familiares. É preciso explicar à família a necessidade que têm de se sujar para experimentar o mundo ao seu redor. As professoras têm uma formação que entende, ou

deveria entender, a necessidade da experiência com a tinta e só elas podem explicar aos pais a importância dessa experiência.

Diante das questões propostas às professoras, foi possível nesse primeiro encontro refletir sobre a prática da pintura, quando Cecília diz: “o ideal é até que suje mesmo, eu acho que a criança para se desenvolver, ela tem que aproveitar bem, sujar, que é o ideal. Mas na prática, às vezes, nem sempre é isso que acontece, infelizmente.” (Dados da transcrição de 6 de setembro de 2017)

Ao final do primeiro momento da S.R, enquanto conversávamos sobre o porquê de estar em contato com a tinta sem experimentá-la, sem tocá-la de fato, a professora percebe essa necessidade. No entanto, ainda está presa às exigências familiares que podem ser conversadas, bem como ser estabelecido o melhor para o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas.

A atividade proposta, apesar de proporcionar às crianças a visualização da tinta, não contribui para a produção de sentidos sobre a mesma. Para Tardos (2016, p. 74) “as crianças só ampliam seus conhecimentos em atividades concretas, realizadas com os objetos ou materiais que se associam nas experiências multissensoriais.”

Excerto 16

Cecília: Mais para mostrar mesmo no caso, as crianças estão colocando as mãos nas tintas, na atividade que a gente fez.

Cecília: Ali a gente colocou o plástico por cima.

Cora: Ali tinha bolinhas, macarrão, as tintas. A gente cobriu com o plástico para eles poderem explorar mesmo.

Cecília: Aí eles ficaram bem envolvidos. Tá vendo? A Mariana na época ainda não estava engatinhando né? Então, ela estava “deitadinha”, estava arrastando. Eles adoraram.

Título da foto

Cecília: - A minha curiosidade, minha experiência

Clarice: - Ali eles estão INAUDÍVEL. Eles estão doidinhos pra pegar o que tem dentro.

Pesquisadora: - Por que que vocês escolheram trabalhar textura mesmo? É um projeto, né?

Cecília: hurum, pra eles descobrirem novas sensações, né?

Cora [INAUDÍVEL] experiência.

Zelia: Eles queriam pegar o que tinha embaixo.

Cecília: Nessa daqui teve uma boa aceitação de todos, todos assim, aos pouquinhos, foram se aproximando, e foram mexendo. Mas tem atividade que a gente faz, em alguns momentos que não tem uma boa aceitação de todo mundo. Teve uma que a gente fez, de pintura coletiva no chão pra eles pisarem, a Aurora foi uma que não quis.

Cecília: Acho que até tem foto dela rejeitando.

Cora Tem

Cecília: Ela chorou muito.

Cora: É.

Cecília Foi uma primeira experiência que ela teve nesse sentido, ela não gostou nem um pouco.

Pesquisadora: - Por que é que vocês acham que nesse teve essa aceitação?

Cecília: Eu acho que a sensação deles, né? Não ter que colocar a mão na tinta, no molhado.

Clarice: A tinta com plástico por cima, não molhou a mão.

Cecília: É. Por que não estava encostando. Eu acho que para eles, como são muito pequenos, é tudo muito novo, então a sensação de pisar na tinta, de colocar a mão na tinta é novo, então tem criança que não vai gostar ou vai demorar a adaptar, que é o caso da Aurora. Mas nessa aí como tem o plástico por cima, a curiosidade deles ainda ficou aguçada por que eles queriam pegar a bolinha que estava dentro, o macarrão e não tinha como, né?

Pesquisadora: - É isso que eu queria perguntar. Não tinha como tirar o plástico?

Cecília: Não, até por que era pequeno, poderia ingerir, essas coisas são pequenas. A gente lacrou bem em volta, colou até no chão, se eu não me engano. Não tinha como não. É só mesmo a textura que eles tinham possibilidade de sentir por cima.

Título da foto

Cecília: Pintura sem sujeira.

Cecília: Pintura sem sujeira.

Pesquisadora: - Pintura sem sujeira?

Cora: Sim!

Pesquisadora: - E por que vocês colocaram esse nome de pintura sem sujeira?

Cecília: Por que na verdade para utilizar pinturas com as mãos faz muita sujeira

Pesquisadora: E tem costume de fazer essas pinturas com sujeira?

Cecília e Cora: Tem. Você até chegou a ver uma da vaquinha e do cavalo

Cecília: Não tem como não sujar.

Pesquisadora: - E por que que esse momento foi pintura sem sujeira?

Cecília: Por que esse aí, ela está sendo utilizada por trazer sensações. A gente queria trabalhar a sensação com eles. E como o que a gente tinha de material era aquele no momento, né? Não poderia estar pegando macarrão, essas coisas para eles, ainda não tem como. A gente bolou essa ideia, né? A Cora olhou na internet.

Cora: É, eu acho mais limpo para eles só lá mesmo, sem sujar. Assim, as vezes é complicado para a gente fazer uma atividade assim num tempo frio porque a gente não pode deixar que suje aquelas roupas, se não a gente é esganada. A gente tem que deixar eles só de fraldinha, então a gente ficou meio limitada. Aí o que a gente as vezes fazia era uma mãozinha ou outra, mas eu acho mais rico poder explorar livremente. Aí nessa a gente pensou porque estava frio numa maneira deles poderem ...

Pesquisadora: - E você estava falando, Cora, que não pode sujar todas as roupas. O empecilho vem de qual lado?

Cora: Da família.

Cecília: Tem criança que nem tem roupa? Tem criança que é o caso de algumas minhas, tem umas duas “aluninhas” né? Que não traz nenhuma muda de roupa na bolsa, então a roupa que a criança vem é só a fralda que é trocada e volta, então a gente tem que pensar nisso tudo antes de fazer uma atividade, porque eu não posso sujar a roupa da criança e depois deixar que ela vá embora com aquela roupa. [Inaudível]

Cora: Geralmente quando a gente faz uma atividade que é para sujar mesmo, a gente deixa só de fralda.

Cecília: Isso! Aí o ideal é que seja no calor, né? Porque eles podem ficar à vontade. E nesse caso não está calor, né? No momento ainda está meio ...

Pesquisadora: - Já teve algum problema com, de voltar roupa suja, já teve algum?

Cora: No verão agora não, mas ano passado.

Pesquisadora: - Algum [Inaudível] que vocês estão falando que o empecilho vem do lado familiar. Já teve algum conflito, alguma reclamação?

Cecília: Ah, já! A gente já passou por essa experiência.

Cecília: - Que o ideal é até que suje mesmo, que eu acho que a criança pra se desenvolver, ela tem que aproveitar bem, sujar, que é o ideal. Mas na prática, as vezes nem sempre é isso que acontece, infelizmente.

Cecília: E no momento é o que a gente tinha de opção pra desenvolver dentro do projeto, essa atividade. Porque eles não sujavam e estava...

Cora: Explorando.

Segunda SR

Para a segunda S R apresentamos uma imagem na qual o bebê tem contato direto com a tinta, apesar de esse contato ser direcionado pela professora, como pode ser observado na figura 13.



Figura 13: Pintura sem sujeira 2.

Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora em 21 de junho de 2017

Na figura 13 podemos observar João em cima de uma cadeira sem nenhuma segurança, em um momento de pintura onde a professora segura suas mãos limitando sua experiência com a pintura. O material de pintura está em um balcão fora do alcance

dos pequenos. Esse balcão faz a divisa na sala de referência, entre o espaço de higiene e o espaço para berços e brinquedos, ambos separados e impossibilitados de uso ao mesmo tempo, como por exemplo um banho e/ou troca com brinquedos e a troca e/ou banho entre os brinquedos e crianças.

A imagem em questão foi produzida enquanto as professoras organizavam os enfeites para a festa junina da creche, que aconteceu em junho, período de frio na cidade. Isso justifica o fato de João (bebê da foto) estar vestido com roupa de frio e não estar só de fralda.

A imagem apresenta uma compreensão equivocada da ideia de colaboração, presente na perspectiva histórico-cultural. Nesse caso, a professora é sujeito da ação e João apenas executa, pois está sendo totalmente guiado pelo adulto.

A atitude da professora vai no sentido oposto à Proposta Curricular *Educação Infantil: a construção da prática cotidiana* (JUIZ DE FORA, 2010) que determina que as atividades sejam organizadas de acordo com a necessidade dos bebês e crianças bem pequenas. Diante disso pensamos que não é necessidade de João, e nem dos outros bebês e crianças bem pequenas, “pintar” tendo seus movimentos limitados pela professora.

Essa atitude não favorece o desenvolvimento da autonomia, pois de acordo com Tardos (2016), os bebês e crianças bem pequenas se acostumam a não tentar resolver os problemas por si só, além de impedir que a criação ocorra na medida em que são forçados a agir de acordo com as ordens recebidas.

Segundo Vigotski (2009, p. 13)

(...) toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório”.

Ainda durante a segunda S R, questionamos se o cuidar-educar estava presente nas duas imagens. Cecília explicou primeiramente se referindo exclusivamente ao “educar” como a mediação que exercem durante as atividades de pintura. Clarice complementou afirmando que o “cuidar” está na orientação para que os bebês e crianças bem pequenas não levem a tinta à boca, e Cecília diz ainda que está presente também no cuidado para que não sujem a roupa.

Mais uma vez as professoras explicam de forma separada o cuidar-educar, sem perceber que em sua prática exercem as ações ao mesmo tempo e que uma complementa a outra ao mediar as ações de pintura.

Excerto 17

Cecília: Proporcionar novas experiências mesmo para a criança. Inaudível. Através da gente mediar ali naquela atividade como no caso com a tinta e com giz de cera, como no caso com a espelhada que não suja, com o giz molhado, tem várias formas. Qualquer outro tipo de alimento que a criança pode manusear, você vai estar ampliando o conhecimento dela...inaudível.

Clarice: Cuidar é orientar para não colocar na boca, é você...

Cecília: É você limpar a criança e não deixar a criança suja por muito tempo, pode transformar em um incomodo para a criança...inaudível.

Pesquisadora: Vocês acham que tem alguma importância a criança se sujar durante a atividade, durante a brincadeira de pintura?

Cecília: Acho que isso é importante.

Terceira SR

Excerto 18

Cecília: Nesses momentos (da troca, alimentação, escovar os dentes) é que a gente vai construindo a nossa relação com eles e que eles vão construindo a autonomia deles.

Clarice: Até [inaudível] a gente vai trocar, a gente brinca com a criança: Ah, umbigão! A criança vai identificando que é o seu corpinho, dependendo das circunstâncias.

Clarice: - Vai se conhecendo.

Quarta SR

A preocupação com sujar a roupa é recorrente na fala das professoras, pois aparece tanto na primeira SR quanto na segunda. Diante desse receio questionamos sobre a importância para os bebês e crianças bem pequenas se sujarem durante as atividades. Cecília afirma que é importante.

Pensando em proporcionar a experiência do contato com a tinta questionamos sobre como as professoras poderiam mediar ações para que a pintura acontecesse de

forma autônoma, criativa e autoral, isto é, sem a condução da professora, pois de acordo com Vigotski (2009, p. 16), “a criação é condição necessária da existência”.

Cecília afirma que é possível oferecer alguns objetos como buchinha e rolinho para pintura, mas o mais adequado mesmo é a pintura com as mãos e os pés, e que estão trabalhando em grupos menores com as crianças, podendo, assim, se dedicar com mais atenção aos bebês sem impedir suas experiências com a tinta.

Excerto 19

Cecília: No caso uma pintura livre, se eu posso até deixar uma criança a vontade, posso colocar uma buchinha na mão da criança, [inaudível] vários pratinhos com tinta, você pode colocar um rolo, rolinho também “né”. A criança fica à vontade. Você pode... pode colocar... pincel nesta idade é mais complicado, mas, eu acho que mais é a mão mesmo, os pés, colocar também a criança para andar, deixar aquele momento livre, essa é uma forma da criança ir desenvolvendo sua autonomia, ela vai acostumando com a sensação da tinta, o que ela está produzindo.

Cecília: Um põe a mão e põe na boca. E para fazer todo mundo junto no berçário... tudo não tem, é muito complicado.

Cora: Assim, uma estratégia que a gente encontrou foi fazer com pequenos grupos

Cecília: Fazer aos poucos

Cora: A última que a gente fez, a gente deixou eles livres para explorar o material. Mas a gente pegou pequenos grupos de três, quatro crianças no máximo. Aí foi fazendo revezamento

Cecília: Porque todo mundo junto acaba dando conflito, e eles se dispersam muito facilmente, eu acho que em um pequeno grupo a gente consegue acompanhar melhor, assimilar melhor, e eles exploram também mais livremente, com mais espaço.

Cora: É até mais construtivo.

Cecília: Quando a gente fez aquela massinha comestível, quando a gente fez com gelatina, aí a gente deixou eles num grupo maior, explorar a vontade, colocar na boca que aí não tem problema.

Cora: Aí a gente deixa eles mais a vontade, mas essa com tinta, aí a gente prefere num grupo menor.

Pesquisadora: E tem a necessidade de trabalhar com essas tintas que são tóxicas?

Cecília: Então! Isso aí é mais, foi se eu não me engano esse trabalhinho foi...

Pesquisadora: Da festa junina...

Cecília: da festa junina. Aí no caso foi pedido pela coordenação, todos fizeram, “né”...

Pesquisadora: Aí tem que ter a participação dos bebês?

Cecília: tem que ter a participação de todos... é, porque eu acho que o trabalho é rico quando tem eles “né”... a gente fazer não é a mesma coisa?!?

Ao final da quarta S. R. as professoras, a fim de me mostrarem uma nova prática em relação ao projeto “Sentidos e Sensações” me convidaram a assistir à exposição de fotos no corredor em frente à sala do agrupamento BI e BII.

Nas imagens foi possível perceber que os bebês e crianças bem pequenas passam a ter mais liberdade no contato com diferentes sensações e, deste modo, as professoras lhes proporcionam novas experiências. É possível ver também que estão pintando de forma autônoma com as esponjas como as próprias professoras sugeriram durante a reflexão.

Eixo 6: Brincadeira

A brincadeira é a ação que está presente em todos os momentos pelos quais passam os bebês e crianças bem pequenas. Segundo Cardoso (2016, p. 163), “ao brincar eles estão se percebendo no mundo, se descobrindo e se questionando”.

A BNCC (2017) determina a brincadeira como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, pois essa é a experiência que proporciona construir conhecimentos a partir da relação com outros bebês, crianças bem pequenas ou professora/professor. O documento define ainda a brincadeira como um dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil.

A Proposta Curricular *Educação Infantil: a construção da prática cotidiana* (JUIZ DE FORA, 2010) determina que a brincadeira é a essência do trabalho pedagógico, pois é através dessa que se dá o processo de humanização na constituição de si, do mundo e do outro na apropriação do conhecimento e na construção da identidade.

A brincadeira para Soares (2017) possibilita aos bebês e crianças bem pequenas conhecer o mundo, apropriar-se dele, internalizar e aprender a conviver com as leis que o regem.

Ou seja, podemos inferir que a brincadeira proporciona a imersão cultural, assim como as ações de alimentação e higiene.

Essa mesma autora (2017) afirma que as pesquisas realizadas em Lóczy “demonstram que a atividade autônoma no brincar tem grande importância para o desenvolvimento das potencialidades da criança, além de estimular a vontade de interagir e o sentimento de capacidade e de segurança” (Soares, 2017, p. 31). Nesse sentido, o brincar também proporciona o desenvolvimento para a autonomia.

Primeira SR



Figura 14: Pura diversão 1

Fonte: Foto produzida pelas professoras no ano de 2017

Na figura 14 os bebês e crianças bem pequenas estão no jardim, na entrada da creche. Podemos observar que esse espaço é gramado, permite um contato com a natureza, mas não dispõe de nenhum brinquedo, nem mesmo objetos levados pelas professoras.

As professoras justificaram a escolha da imagem por retratar os bebês e crianças bem pequenas agindo com autonomia ao realizarem ações de forma independente ao descer e subir a pequena elevação definindo suas brincadeiras, desenvolvidas naquele espaço.

Na imagem é possível vê-los brincando pelo jardim, a esse momento as professoras denominam como de brincadeira livre. Segundo Soares (2017) não se deve esperar que façam as mesmas coisas, nesse caso é possível que nem todos/todas queiram a brincadeira livre e assim é importante ter variados objetos para que escolham

do que brincar. “Objetos variados colocados à sua volta geram as condições necessárias para que se autodesafie, explore, investigue, aprenda, desenvolva sua inteligência e construa sua personalidade” (Soares, 2017, p. 30)

Clarice afirma que costumam levar “bolinhas de sabão”, “panelinhas para brincar na areia”, mas não é o que podemos ver nas imagens. Durante as observações também não presenciamos momentos no jardim, no parque ou no solário, espaços externos da creche.

Excerto 20

Clarice: Eu escolhi aquela do parque por ser identidade e autonomia. Porque a identidade e autonomia, ela (as crianças bem pequenas) está se explorando e explorando o ambiente, e ela ao mesmo tempo tem o poder de autonomia ali no parque para fazer o que ela quer. Olha, cada um está fazendo o que quer, sobe e desce, vai brincar de outra coisa.

Clarice: Igual ali no jardim, eles estão na liberdade, brincadeira livre, mas a gente faz bolinha de sabão, tem alguns brinquedos do parque externo também, tem panelinha para brincar na areia.

Letícia: E vocês com o BI e o BII da Cecília, fazem o que na área externa?

Cecília: - A gente não vai. INAÚDÍVEL. A gente não usa INAÚDÍVEL, a gente normalmente vem pra cá (refeitório que tem alguns brinquedos de plástico como escorrega, túnel e casa) ou para o solário. Para cá, quando a gente vem, a gente usa bolinha de sabão, as vezes faz contação de história, é ..., traz caixa surpresa ou tecido

Cecília: No solário, geralmente a gente fica ali no período da manhã e a gente coloca brinquedos para eles. É... eles gostam também daquele hipopótamo que tem lá fora.

Segundo Cecília só ficam na área externa quando o sol aparece, e justifica que são muito pequenos para levar até o parque ou para o jardim. Geralmente ficam no solário.

As professoras justificaram a escolha da imagem, pois definem que os bebês e crianças bem pequenas estão se divertindo e que, por isso, denominam a imagem como “Pura diversão”. Podemos acrescentar ainda que ao mesmo tempo que se divertem desenvolvem sua autonomia e exercem suas possibilidades motoras enquanto brincam. Pois como afirma Soares (2017) o brincar é a atividade principal, pois possibilita

conhecer o mundo, apropriar-se dele, internalizar e aprender a conviver com as leis que o regem e organizam. E ainda, segundo Vigotski (2008, p. 35),

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum...A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente... Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança.

Com isso, podemos definir que a brincadeira vai além da diversão, na realidade ela é séria e proporciona desenvolvimento compatível com determinada faixa etária. No caso dos bebês e crianças bem pequenas, possibilita o desenvolvimento motor e da autonomia e proporciona estabelecer relações sociais com seus pares e adultos.

Segunda SR

Durante a segunda SR as professoras relacionaram a seguinte foto à “Pura Diversão”.



Figura 15: Pura diversão 2.
Fonte: Foto produzida pela pesquisadora

Na figura 15 os bebês estão no refeitório, mas em um espaço reservado para brinquedos de plástico. Nesse existe uma casinha, um balanço, um túnel e o escorregador que aparece na foto. Esse espaço é coberto e o chão é de piso frio e duro. É

um espaço diferente do mostrado na figura anterior, em que há o contato com a natureza. Podemos observar que as crianças estão brincando enquanto o adulto está por perto organizando a sequência da descida na brincadeira, limitando a autonomia na organização das brincadeiras pelos bebês. É possível perceber também que um bebê tenta subir no mesmo caminho que outro tenta descer. Esse último pede licença com a mão e até o momento da imagem não foi possível perceber a intervenção do adulto.

Diferente do espaço fotografado na imagem Pura diversão 1, esse último apresenta um brinquedo, um escorrega. Podemos ver três crianças bem pequenas na imagem. Duas querendo descer no movimento tradicional e o outro querendo subir no movimento, tradicionalmente visto como contrário. Por isso, a criança bem pequena pronta para descer faz um gesto com as mãos como quem pede licença.

Algumas crianças bem pequenas brincavam no refeitório, na parte que tem brinquedos. Alice queria descer, mas Gaston estava no caminho. A menina pede licença com a mão, mas não é atendida. As professoras esperam a reação do menino, mas ele não atende ao pedido. Aqui a professora intervém conversando mais de perto e pedindo a ele que dê licença. Enfim, Alice é atendida e a brincadeira segue.

As professoras estão sempre por perto do escorrega, pois o brinquedo não é seguro, tem uma abertura nas laterais. (Nota de campo de 13 de dezembro de 2016)

Como é possível perceber a professora interveio na resolução de um problema entre duas crianças bem pequenas e necessita estar sempre por perto para a segurança em um brinquedo que oferece risco. No entanto, essa intervenção deve acontecer apenas quando necessário. Segundo Soares (2017) é preciso que o espaço seja organizado, ou seja, que professores e professoras ofereçam ambientes seguros e proporcionem experiências aos bebês e crianças bem pequenas, interferindo apenas quando necessário, pois assim não afetam o processo de socialização que se estabelece nos momentos de brincadeira e são essenciais na formação do sujeito.

Excerto 21

Cecília: Nesse caso aí, né? Mais é de tirar a criança que está embaixo para não se machucar e auxiliar, no caso a Alice, a descer. Mas geralmente tem o escorregador aqui, o escorregador INAUDÍVEL. Aqueles dois buracos do lado, a gente fica mais preocupado com os que estão subindo cair do lado, já aconteceu, do que eles descerem. Porque nesse ano aí, inclusive a Alice já até sabia, então eles já estão numa idade que já

conseguem descer, agora eles não conseguem ainda ter a noção daquele (INAUDÍVEL) e cai.

Cora: E orientando o tempo inteiro, né?

Clarice: Cuidado! Vão devagar! Olha o colega! Dá licença!

Clarice: No caso da grama, sim (foto pura diversão 1). Mas ali no caso, ali não (foto pura diversão 2). E até mesmo por que o brinquedo dele subir, ele não vai conseguir segurar e brincar ao mesmo tempo. Lá na grama ali, a gente dá papelão para escorregar, bola, carrinho INAUDÍVEL.

Cecília: Aqui também a gente auxilia INAUDÍVEL . Na hora de subir também, a gente, geralmente, a gente fala com a criança: Olha, espera o coleguinha entrar que está na frente. Não é sua vez ainda. Você acabou de escorregar. Tem que esperar. Essa é uma orientação, né? Se não também todo mundo está subindo junto.

Cecília: Olha, educar é esperar sua vez, INAUDÍVEL o outro INAUDÍVEL.

Cecília: O cuidar no caso é auxiliar para que a criança não caia.

A fim de saber mais sobre a intervenção das professoras nesses momentos de brincadeira, questionei sobre suas ações nesses períodos. Cecília afirma que no parque, fotografado em Pura diversão 2, não oferecem nenhum elemento além dos brinquedos que já existem ali. Além do escorrega tem uma casa e um túnel de plástico. Mas realizam intervenções como verbalizar da seguinte forma: “Cuidado! Vão devagar! Olha o colega! Dá licença!” (Dados da transcrição de 27 de setembro de 2017). O que Soares (2017, p. 33) define como “interferências inadequadas”, pois não possibilitam aos bebês e crianças bem pequenas a possibilidade de escolhas e de tomar decisões de forma autônoma, mesmo que em alguns momentos se deparem com a dificuldade, pois só assim poderão superá-las e aceitar os desapontamentos diante de fracassos.

Com relação ao espaço da foto Pura Diversão 1, Cecília afirma que geralmente oferecem papelão para escorregar, bola e carrinho, além do que a própria natureza, presente nesse espaço, já oferece.

Mais uma vez a relação cuidar-educar aparece de forma dissociada, quando afirmam que “educação” está relacionado às ordens, às orientações de comportamento, enquanto o “cuidado” se destina à prevenção para que os bebês e crianças bem pequenas não se machuquem.

Se a brincadeira proporciona o desenvolvimento da autonomia e a imersão cultural, como foi discutido até aqui, não podemos separar as ações de cuidar-educar,

assim como também não é possível que seja exclusivamente uma ação que demanda ordens de comportamento e atenção à segurança.

Se o espaço é organizado para os bebês e crianças bem pequenas de forma segura e que proporcione a autonomia, essas intervenções por parte das professoras não são necessárias. As ações se definem como de cuidado-educação nos momentos de brincadeira, pois estão presentes no processo de socialização, na constituição de si e do mundo, cabendo ao professor/professora intervir em raros momentos.

Terceira SR

Mais uma vez as professoras pronunciam poucas palavras durante a terceira SR.

Excerto 22

Cecília: Porque na brincadeira, a criança geralmente ela usa a imaginação, ela usa aquilo que ela vê em volta do que ela lida, do que ela convive. As vezes a criança até reproduz o que vê o adulto fazendo. Acho que é nesse sentido.

Cecília: Com certeza, o brincar é muito importante para o desenvolvimento da criança.

Cora: A gente vê isso o tempo todo, a gente vê isso na mamadeira, por exemplo, alguns não tomam a mamadeira sozinhos, depois a gente segurando ou uma outra criança mais experiente segurava para ela, agora algumas conseguem segurar sozinhas é subir uma escada.

Durante a terceira SR apresentamos a seguinte afirmativa de Vigotski (2008, p. 35)

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum... A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente... Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança.

Diante do excerto as professoras reconhecem a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil e estabelecem uma relação ao desenvolvimento da autonomia no momento de alimentação. As professoras trouxeram como exemplo o momento da

amamentação em uma ZDI, quando ainda necessitam da mediação do outro para, posteriormente, se alimentar sozinho.

Quarta SR

Excerto 23

Clarice: Em alguns momentos é em participar, fazer parte da brincadeira. Igual o faz de conta que eles brincam dentro da casinha, aí o faz de conta é fazer comida, eles oferecem para a gente e a gente finge que está comendo. Eles voltam e colocam de novo mais. Uma participação ali no faz de conta que eles estão brincando. Outra é ajudar naquilo que eles têm dificuldade, dando a mão e ajudando a ultrapassar nos obstáculos. No caso de pular alturinha na corda tem muitas que ainda não conseguem. Inaudível...

Clarice: Eles não colocam na boca de verdade, eles só fingem.

Clarice: Sabe que não é de verdade.

Na quarta S R, quando definimos como ficam as ações de cuidar-educar durante a brincadeira, as professoras apresentam a brincadeira de faz de conta. E trazem os brinquedos do “cantinho da cozinha”, quando as crianças bem pequenas imaginam estar cozinhando ou se alimentando. Clarice afirma que são convidadas a participar sendo alimentadas.

Refletimos que esse momento é importante no desenvolvimento da autonomia durante a alimentação. Enquanto brincam vão internalizando a forma habitual da alimentação em nossa cultura e desenvolvem o hábito e autonomia para segurar a colher durante a alimentação real. É aqui que podemos exemplificar e afirmar a brincadeira como aquela que proporciona o desenvolvimento.

As sessões reflexivas tinham como objetivo, no primeiro momento, descrever a prática e, para isso, utilizamos as fotos produzidas, escolhidas e intituladas pelas professoras. Nessas as imagens não foram escolhidas a partir do cuidar-educar. No entanto, no que se refere às ações realizadas com bebês e crianças bem pequenas o cuidar-educar se faz presente a qualquer ação.

Em um segundo e terceiro momento nos dedicamos a confrontar essa prática a partir de fotos produzidas durante as observações e das teorias que embasam essa pesquisa. Aqui já foi possível perceber a alteração na fala de algumas professoras, preocupadas, em alguns episódios, com o desenvolvimento da autonomia dos bebês e

crianças bem pequenas. Durante a discussão teórica as professoras se mostraram mais em silêncio, falaram pouco, mas concordaram em alguns momentos e outros até trouxeram elementos de suas práticas enriquecendo nossa discussão.

No quarto momento, foi possível construir o cuidar-educar para essa pesquisa, como o que proporciona o desenvolvimento da autonomia e aquele que possibilita a inserção de bebês e crianças bem pequenas à cultura à qual pertencem.

Acreditamos que a reflexão se fez presente quando, em alguns momentos, as professoras se referiram às falas da pesquisadora, como a importância do diálogo que antecipa as ações de alimentação e higiene com os bebês e crianças bem pequenas. E também ao final quando nos convidaram a assistir à exposição das fotos na qual fica clara a ressignificação com relação ao desenvolvimento das atividades dirigidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PANORAMA ALÉM

*Não sei que tempo faz, nem se é noite ou se é dia.
Não sinto onde é que estou, nem se estou. Não sei de nada.
Nem de ódio, nem amor. Tédio? Melancolia.
-Existência parada. Existência acabada.*

*Nem se pode saber do que outrora existia.
A cegueira no olhar. Toda a noite calada
no ouvido. Presa a voz. Gesto vão. Boca fria.
A alma, um deserto branco: -o luar triste na geada...*

*Silêncio. Eternidade. Infinito. Segredo.
Onde, as almas irmãs? Onde, Deus? Que degredo!
Ninguém.... O ermo atrás do ermo: - é a paisagem daqui.*

*Tudo opaco... E sem luz... E sem treva... O ar absorto...
Tudo em paz... Tudo só... Tudo irreal... Tudo morto...
Por que foi que eu morri? Quando foi que eu morri?
(Cecília Meireles)*

Os versos de Cecília Meireles agora nos convidam a pensar sobre o que ficou dessa pesquisa para mim e para a creche, apontando para um panorama além dessa investigação. Sabemos que a temática sobre o cuidar-educar na creche não se esgota nessa pesquisa e que também nunca estará esgotada, posto que o conhecimento produzido é datado e localizado.

Apesar dos vários avanços na área da Educação Infantil, seja por meio das pesquisas, dos documentos legais e das práticas e da formação inicial e continuada, ainda temos muito que caminhar.

Durante esses dois anos de estudo, buscamos problematizar o cuidar-educar na história da creche no Brasil e no município de Juiz de Fora – MG a fim de compreendermos as relações de desigualdade e de disputa. Conhecemos mais de perto as tensões e contradições entre discursos e práticas sobre a relação cuidar-educar. Buscamos nas teorias e metodologias suporte para questionarmos certezas e construirmos desconfianças.

Reconhecendo a relevância da temática para a área da educação, buscamos teorias e abordagens que pudessem nos auxiliar a compreender que os processos de desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas estão em processo de

desenvolvimento da autonomia no cuidado de si e na imersão do meio cultural ao qual pertencem.

A partir dos estudos da teoria histórico-cultural (THC) e da abordagem Pikler, reconhecemos as ações de cuidado-educação na creche como aquelas que guiam para a inserção cultural e o desenvolvimento da autonomia.

Os estudos teóricos também foram subsídios para responder à questão proposta ao início dessa dissertação quando levantamos a seguinte interrogação: **quais são as concepções das professoras atuantes nos berçários da creche conveniada à rede municipal de Juiz de Fora/MG sobre as práticas do cuidar-educar nas ações cotidianas.**

Diante do questionário respondido pelas professoras, primeiro contato estabelecido com elas, percebemos o reconhecimento de que cuidado-educação são indissociáveis e que, ao mesmo tempo, são segmentados por meio dos discursos. No entanto, não reconhecem que essa indissociabilidade está nas práticas que já realizam na creche. Ou seja, as professoras entendem que para realizar ações de cuidado-educação é necessário inserir atividades pedagógicas no cotidiano da creche que, em suas perspectivas, já possuem as ações de “cuidado”.

Essa ideia fica clara quando uma das professoras, ao responder ao questionário, reivindica em relação à falta de materiais didáticos. Outro momento que exemplifica o pensamento dicotômico são as falas das professoras durante as primeiras sessões reflexivas, quando insistem em separar ou cuidar-educar ao narrar as práticas relatadas em cada encontro.

Durante o desenvolvimento da pesquisa percebemos que as docentes necessitavam de um espaço para pensar com mais profundidade sobre as ações de cuidado-educação que estavam presentes em suas práticas.

Além de termos questionado saberes e práticas, nos propusemos a refletir com as professoras, em contextos de discussão e de formação tanto de professoras quanto de pesquisadoras.

Trabalhar nessa perspectiva não nos dá garantias. Não se sabe ao certo se as reflexões ora desencadeadas levarão a transformações. No entanto, no decorrer das sessões reflexivas, foi possível perceber mudanças nas falas e ações das professoras. Algumas vezes repetiam o que já havíamos defendido nas primeiras sessões reflexivas; ou, em outros momentos, nos apresentaram por meio de fotografias, estratégias de

trabalhos sugeridas durante as reflexões; ou ainda, quando diante de uma foto, questionavam os seus saberes e fazeres.

Diante da resposta das professoras à reflexão, destacamos que a mudança é possível, mas existe a necessidade de aprofundar e expandir o estudo sobre o cuidar-educar na creche, por um tempo maior e com um número maior de profissionais. Só assim será possível encontrar práticas que valorizem os bebês e crianças bem pequenas como colaboradores nas ações de cuidado-educação e no desenvolvimento da autonomia para que realizem ações de alimentação e higiene de forma independente.

No início desta dissertação, justificamos essa pesquisa como de colaboração, pois propõe afetar não apenas o local em estudo, mas também a pesquisadora. Nesse caso, é necessário expressar a frustração inicial ao propor estratégias e estar sempre diante de negativas por parte das professoras. No entanto, é gratificante reconhecer nossos estudos em suas falas após um período de reflexão.

Os bebês e crianças bem pequenas, também sujeitos dessa pesquisa, deixam em mim mudanças que me afetam como pessoa e pesquisadora. Depois do meu contato com bebês e crianças bem pequenas na creche fica difícil admitir que aceitam passivamente as ações imperativas do adulto. Suas insatisfações diante da imposição são observadas principalmente durante as ações de cuidado-educação quando se recusam a comer quando alimentados contra sua vontade ou choram quando forçados a esperar por uma troca ou banho.

Reafirmamos aqui os bebês como sujeitos históricos e sociais, produtores de cultura e detentores de direitos, assim como suas professoras e seus professores. Sendo assim, diante dos resultados apresentados, reforçamos a creche como uma instituição educacional que luta pela atenção e compromisso dos órgãos governamentais para que se preocupem com o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas e as condições de trabalho das professoras.

Finalizo este texto com esperança de que “Ou isto ou aquilo” se transforme em “isto e aquilo também”.

Isto
Dizem que finjo ou minto
Tudo o que escrevo. Não.
Eu simplesmente sinto
Com a imaginação.
Não uso o coração.

Tudo o que sonho ou passo,
O que me falha ou finda,
É como que um terraço
Sobre outra coisa ainda.
Essa coisa que é linda.

Por isso escrevo em meio
Do que não está ao pé,
Livre do meu enleio,
Sério do que não é.
Sentir? Sinta quem lê!
(Fernando Pessoa)

REFERÊNCIAS: INSCRIÇÕES NA AREIA

O meu amor não tem
importância nenhuma
Não tem o peso nem
de uma rosa de espuma!
Desfolha-se por quem?
Para quem se perfuma?
O meu amor não tem
importância nenhuma.

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. Da terceira margem eu sou(u) o rio: sobre a História e Invenção. In.: _____. **História: a arte de inventar o passado. Ensaios da teoria da história.** São Paulo: Edusc, 2007.

AGUIAR. A. M. C. CARVALHO. M. R. F. Trabalho docente na educação infantil: entre o educar e o cuidar. In: II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Bebês e crianças pequenass e Infâncias, 2012, Aracaju. **Anais do II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Bebês e crianças pequenas e Infâncias**, Aracaju, 2012.

AGUIAR W. M. J.; MACHADO V. A pesquisa sobre atividade docente: contribuições teórico-metodológicas da psicologia sócio-histórica. In: LIBERALI F. C.; MATEUS E.; DAMIANOVIC M. C. (Orgs). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. (p. 27-41).

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J.; MACHADO, V. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética da apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155. São Paulo, 2015

ALMEIDA, S. A.; GIORDAN M. **Discursos que circulam na correção de um questionário: sentidos e significados.** Revista Ensaio. Belo Horizonte. v.14. n. 03. P. 239-259. 2012.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n3/1983-2117-epec-14-03-00239.pdf>
Acesso em: 29 de agosto de 2016.

ALVES R. C. P. **Percepções de educadoras e proposta institucional acerca dos cuidados infantis de saúde em creche.** Dissertação. (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

AMARAL, J. C. RAMOS, T. K. G. Práticas de cuidados/educação na creche: o que dizem as crianças sobre a atuação de suas educadoras? **Anais do V Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, Florianópolis - SC, 2016

ANDRÉ R. C. M. O. **Creche: desafios e possibilidades. Uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar.** Dissertação. (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ARAÚJO V. C.; SANTOS N. S.; NASCIMENTO L.; SILVA J. M. S. Dilemas e perspectivas sobre a formação do (a) professor(a) que atua nas creches conveniadas do município de Juiz de Fora. **Anais do V Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias.**

AYACHE C. B. D. R. **O binômio cuidar e educar no currículo da creche – o caso do centro Andrea Pace de Oliveira**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

AZEREDO E. A. **Ações em educação nutricional: cuidado em saúde com crianças pré-escolares em Creche Universitária**. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Ciências do Cuidado em Saúde) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Acadêmico em Ciências do Cuidado em Saúde da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2012.

AZEVEDO, H. H. O. SCHNETZLER, R. P.; O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais; **Anais da ANPED GT 07**, Caxambu, 2005.

BARBOSA, M. C. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês; ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**; Belo Horizonte, 2010.

BARBOSA, M. C. S. **A leitura na creche: qual leitura?** In.: Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Faria, Ana Lúcia Goulart de e Vita, Anastasia de. (Org.). Tradução (do italiano) Fernanda Ortale, Ilse Paschoal Moreira e Flávio Soares Jr. – Campina, SP: Autores Associados, 2014.

BARROCA, K. C. SIMÕES, P. M. U. Percepções de familiares de crianças de creches quanto ao trabalho desenvolvido na educação infantil. **Anais do V Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**.

BARROS D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. BRAIT B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2ª ed. rev. – Campina, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, B. **Análise e teoria do discurso**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

BECKER S. M. S., BERNARDI D., MARTINS G. D. F, Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado, **ANAIS DA ANPED GT 07**, 2013.

BOFF. L. **Saber cuidar – Ética do humano – Compaixão pela Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOGDAN R.; BIKLEN S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, S.A., ed.: 12, São Paulo 2013.

BORGES M. C. G. **A prática educativa e a proposta de formação acadêmica para as educadoras que trabalham diretamente com crianças em Creches: um estudo sobre a relação cuidar/educar na cidade de Santos**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa** – 2 ed. – São Paulo: FTD, 2007.

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

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 20 de dezembro de 2017.

_____. **Decreto n. 24.278** – de 22 de maio de 1934. Extingue a Inspetoria de Higiene Infantil de Saúde Pública; cria a Diretoria de Proteção à Maternidade e Infância e dá outras providências.

_____. **Lei n°. 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e da Saúde Pública

_____. **Decreto-lei n°. 2.024**, de 17 de fevereiro de 1940. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País.

CARDOSO M. D. R. E os bebês na creche...Brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CARVALHO, Ana M. A. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. / Ana M. A. Carvalho, Maria Isabel Pedrosa, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira. - São Paulo: Cortez, 2012.

CASANOVA L. V. O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem. **ANAIS DA ANPED GT 07**, Natal – RN, 2011.

CASTELLI C. M.; DELGADO A. C. C. Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil. **ANAIS DA ANPED GT 07**, Florianópolis, 2015.

CIVILETTI M. V. P. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. Cadernos de pesquisa, São Paulo (76): 31-40, fevereiro, 1988.

CORDEIRO A. M. A. **O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche: as condições subjetivas e objetivas.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

CRECHE. **Projeto Político Pedagógico.** 2016

CRUZ. A. C. J. OLIVEIRA. F. SANTOS. M. W. RODRIGUES T. C. Educação e cuidado da criança negra no Brasil: as relações entre escravização, escolarização e socialização. In: III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Bebês e crianças pequenas e Infâncias, 2012, Aracaju. **Anais do III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Bebês e crianças pequenas e Infâncias,** Aracaju, 2012.

DIDONET V. **Uma polêmica na construção da Base.** Pátio Educação Infantil. Ano 16, n. 55, abril/junho 2018.

FALK J. **“Lóczy” e sua história.** In.: FALK J. (Org.); MELLO S. A. (Trad.) Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

_____. Cuidados pessoais e prevenção. In.: Abordagem Pikler, educação infantil. Judit Falk (organizadora); tradução Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016

FONSECA, M. V. da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: **Revista Negro e Educação.** n.1. p.11-36, 2001

FREITAS M. T. A. **Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural.** In.: FREITAS M. T. A; RAMOS B. S. (Orgs). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 13-24

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil –** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

GIRALDI. A. V. **A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?** 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008

GONZALES-MENA, J. EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas.** Tradução: Gabriela Wondracek Link. 9 ed. – Porto Alegre: AMGH, 2014

GUIMARÃES, D. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. **ANAIS DA ANPED GT 07,** Caxambu, 2008.

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

HEVESI. K. **A participação da criança no cuidado de seu corpo**. In.: Educar os três primeiros anos: a experiência em Lóczy/ Judith Falk, organizadora; tradução de Suely Amaral Mello; - 2. ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

IBIAPINA. I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. IBIAPINA, I. M. L. M ; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO F. A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Edufpi. Piauí. 2016.

Jerebtsov, Serguei. **Gomel - a cidade de L.S. Vigotski - Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski**. In.: VERESK – CEDERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS. Estudos sobre a perspectiva histórico- cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014.

JORGE N. M.; PEREIRA P. S. Índícios de reflexões de um professor a partir da pesquisa colaborativa por meio da espiral reflexiva ampliada. IBIAPINA, I. M. L. M ; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO F. A. M. (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Edufpi. Piauí. 2016.

JUIZ DE FORA. **Resolução n.º 001/2013** – Conselho Municipal de Educação. Prefeitura de Juiz de Fora, 2013

_____. **Proposta Curricular Educação Infantil: a construção da prática cotidiana**. Secretaria de Educação, Juiz de Fora – MG, 2010.

_____. **Lei orgânica do Município de Juiz de Fora**: promulgada em 30 de abril de 2010 / Câmara Municipal de Juiz de Fora. – Juiz de Fora (MG): Câmara Municipal, 2010.

_____. **Plano Municipal de Educação - LEI N. ° 13.502**. Câmara Municipal de Juiz de Fora. Prefeitura de Juiz de Fora, 2017.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. (Orgs.) **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN Jr., M.; **Histórias da educação infantil brasileira**; Revista brasileira de educação, 2000.

LEMOS M. E. S. **Representações sociais de educadoras de creche a respeito do cuidado em saúde de crianças até cinco anos de idade**. Tese. (Doutorado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

LIBERALI F. C., A. SCHAPPER I. LEMOS, M. A pesquisa crítica de colaboração (PCCol): diálogos em construção. In: MICARELLO, H.; SCHAPPER, I.; LOPES, J.J. M. (Org.) **Itinerários investigativos: infâncias e linguagens** Juiz de Fora; Ed. UFJF; 2012. p. 95 – 113.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A; O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. **ANAIS DA ANPED GT 07**; Caxambu, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: STAHLSCMIDT, L.; LOPES, J.J.M. (Org.). **Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias**. Niterói, RJ. Ed. UFF, 2009. p. 21 – 40.

MATTOS. S. J. N. **Cuidar e educar: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FALTA REFERÊNCIA MARTINS FILHO E DELGADO

MELLO S. A., SINGULANI R. A. D. **A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequeninha como sujeito nas relações**. *Perspectiva*. v. 32, n. 3, p. 879 – 900. Florianópolis, SC, 2014

MICARELLO, H. A. L. da S. **A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito**. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 61 – 75, set./dez. 2016.

NASCIMENTO E. R.; SANTOS A. V. Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba. **ANAIS DA ANPED GT 07**, Caxambu, 2010.

NASCIMENTO, M. P. **A prática educativa de coordenadores e educadores de creche e o movimento da cadeia criativa**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). 265 fls. Faculdade de Educação. Juiz de Fora. MG, 2014.

OLIVEIRA P. R. **Vinde a mim os pequeninos: políticas de educação e assistência às infâncias**. Juiz de Fora: Funalfa, 2012

PARDAL, M. V. de C. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.) **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PASQUALINI J. C; MARTINS, L. M.; A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psic. da Ed.** São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, pp. 71-100.

PEREIRA. A. P. S. Assistência social, família e educação: significado de práticas educativas no âmbito da assistência social no trabalho com famílias. **Anais do II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Bebês e crianças pequenas e Infâncias**, Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, A. R. A criança no Estado Novo uma leitura de longa duração. **Revista Brasileira de História**. v. 19, n. 38, p. 165-198, São Paulo, 1999.

PRESTES. Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. Tese.

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROSEMBERG, F. *O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche* – 1984. ROSEMBERGER, F. (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHAPPER, I. **O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SCRAMINGNON, G. B. S, TOLEDO, M. L. P.B, SOUZA, M. P. C. Levantamento bibliográfico: uma primeira leitura sobre o tema do cuidar e ser cuidado no campo da educação. **Anais do V Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, Florianópolis - SC, 2016

SECCHI, L. M. ALMEIDA, O. A. Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar. **ANAIS DA ANPED GT 07**, Caxambu, 2007.

SILVA. J. C. O trabalho pedagógico com bebês na educação infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Anais do IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, Goiânia, 2014.

SILVA. A. M. S. RODRIGUES. S. A. SILVA F. R. RIBEIRO. M. F. PEDREIRA L. S. SANTANNA. M. M. S. ESTIGARRIBIA D. L. A creche como espaço de educação e cuidado: o trabalho pedagógico no município de Corumbá-MS. **Anais do IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Bebês e crianças pequenas e Infâncias**, Goiânia, 2014.

SMOLKA A. L. (org.) Biografia – **Vigotski: arte e vida**. In.: VIGOSTKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professor; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes – São Paulo: Ática, 2009

SOARES S. M. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. 1. ed. – São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOUZA. T. O. DIAS. A. A. A formação docente na creche: o cuidar e o educar. **Anais do IV Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Bebês e crianças pequenas e Infâncias**, Goiânia, 2014.

SZUNDY, Paula T. C. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo. Ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

TARDOS A., SZANTOS-FEDER A. **O que é a autonomia na primeira infância?** In.: FALK J. (Org.); MELLO S. A. (Trad.) *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

_____. **Autonomia e/ou dependência.** In.: Abordagem Pikler, educação infantil. Judit Falk (organizadora); tradução Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016

_____. **As atividades dirigidas.** In.: Abordagem Pikler, educação infantil. Judit Falk (organizadora); tradução Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. **ANAIS DA ANPED GT 07**, Caxambu, 2005.

VIEIRA L. M. F. **Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1949-1970).** Cadernos de pesquisa. São Paulo (67): 3-16, novembro 1988

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e linguagem. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook. 1896/1934. Fonte digital: www.jahr.org

_____. **Obras escogidas IV:** psicologia infantil. Editorial Pedagógica, Moscú, 1984. De la presente edición Visor Dis., S. A., 1996. Tomás Bretón, Madrid.

_____. **Obras escogidas III:** problemas del desarrollo de la psique. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983. De la presente edición Visor Dis., S. A., 2000. Tomás Bretón, Madrid.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução de Paulo Bezerra.

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Rio de Janeiro, 2008

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professor;** apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009

_____. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia/** L. S. Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. – ed. – Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

WALLON, H. **O papel do outro na consciência do eu.** In.: Henri Wallon, Maria José Garcia Werebe e Jacqueline Nadel – Brulfert (Orgs.). Editora Ática. São Paulo, 1986.

_____. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada;** tradução de Gentil Avelino Tilton – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

_____. Pensamento e linguagem. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook eBooksBrasil, 1896/1934.

Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>

Acesso em: 14/10/2018

ZANETTI. A. **O processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação em Juiz de Fora/MG (2008-2013)**. 2015. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ZANETTI. A. **A história das creches públicas de Juiz de Fora: fios e desafios**. Anpae. São Paulo, 2011.

Disponível

em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0022.pdf>

Acesso em: 31 de janeiro de 2018.

APÊNDICE A: Resumo do Projeto

A ideia deste trabalho que pretende se desenvolver em uma creche pública de Juiz de Fora, surge a partir de meus estudos como graduanda da faculdade de educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - FACED/UFJF e também como bolsista, inicialmente do Grupo Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância – LEFoPI, seguido do Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias – GRUPAI. Ambos se dedicam à formação continuada de professores da creche.

Durante esse período foi possível estudar as pesquisas e documentos legais destinados à Educação Infantil e assim perceber seus avanços. No entanto, ao analisarmos os diálogos entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares, notamos, ainda, um enorme distanciamento e descompasso. Principalmente no que se refere às práticas dos professores da creche.

Assim, com esse projeto procura-se trabalhar as ações de cuidado e educação de professoras/professores com as crianças. Com intenção não de avaliar, mas de construirmos juntos (professoras/professores e pesquisadoras) as ações possíveis de se desenvolver na creche, bem como chegar a um consenso sobre a função da mesma diante da sociedade.

Foi realizado um estudo prévio da questão, no qual foi possível perceber que em outras pesquisas e nas leis como a LDB modificada (1996/2017) e a Constituição Federal de 1988, a creche é reconhecida como uma instituição educacional, ou seja, o ensino da criança de zero a três anos é parte da educação básica. E não apenas uma instituição assistencialista que se dedica única e exclusivamente ao cuidado de bebês e crianças entre quatro meses e três anos.

No entanto, estes estudos são desenvolvidos apenas na teoria, carece ainda de um trabalho realizado na instituição, envolvendo professoras/professores, sujeitos principais da questão.

A partir desses estudos fica a necessidade de um reconhecimento dos profissionais como professoras/professores. E é o que se pretende desenvolver com este projeto. Ou seja, tem-se a intenção de mostrar que as ações na creche não são apenas de cuidado, mas também de educação. Pois quando se trata de ser humano é impossível separar o cuidado da educação.

Ansiamos pelo desenvolvimento do projeto com professoras/professores do berçário, pois esta é a fase mais difícil de reconhecer que cuidado e educação estão

juntos. Já que os bebês necessitam mais da atenção e auxílio dos adultos para suprir suas necessidades.

O trabalho na instituição será desenvolvido em dois momentos:

1. Primeiro um estudo exploratório de observações, que consiste na presença da mestranda na sala com as educadoras e os bebês. Desses acompanhamentos serão produzidas notas de campo (anotações da pesquisadora) e imagens sobre o dia a dia das pessoas que circulam naquele espaço.

As observações terão início em outubro de 2016 e duração de dois meses. Já o projeto no todo deve ser finalizado até dezembro de 2017. A presença da pesquisadora se dará uma vez na semana variando os dias.

2. Posteriormente às observações, serão realizadas as denominadas por Ibiapina (2008) como Sessões Reflexivas. Serão encontros entre as pesquisadoras e educadoras nos quais serão construídos novos conceitos sobre o binômio cuidar-educar a partir de um trabalho feito em conjunto pelos sujeitos da pesquisa (pesquisadoras e professores/professoras).

Para essas sessões serão levados trechos das notas de campo e imagens feitas pela pesquisadora. E sobre estas serão tecidos novos conceitos sobre o binômio.

APÊNDICE B – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Pesquisa: “O binômio cuidar – educar em uma creche pública de Juiz de Fora”.

Mestranda: Letícia de Souza Duque

Orientadora: Ana Rosa Costa Picanço Moreira

QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORAS DA CRECHE

DADOS PESSOAIS:

1. Sexo: () Feminino () Masculino

2. Idade: _____

3. Estado civil:

() Solteiro (a).

() Separado (a)/Divorciado (a)

() Casado (a) ou vivem juntos.

() Outra. Especifique: _____

() Viúvo (a).

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

4. Qual a sua escolaridade?

() Ensino médio

() Especialização

() Ensino profissionalizante

() Magistério

() Ensino superior incompleto Área

() Ensino superior completo Área

() Outros: _____

5. Faz algum estudo/curso na área de educação? SIM NÃO

Qual/quais? _____

6. Há quanto tempo você atua na área da educação?

7. Há quanto tempo trabalha com crianças de zero a três anos?

8. Há quanto tempo trabalha nessa instituição? _____

9. Qual é a sua carga horária diária? _____

10. Quais são suas funções no seu trabalho? _____

11. Em sua opinião, quais as habilidades que o profissional que desempenha essas funções precisa ter? Por quê?

12. Quais as principais dificuldades encontradas no cotidiano da creche?

13. O que você faz para superá-las? _____

14. Você tem outro trabalho? Qual? _____

A CRECHE

15. A qual agrupamento você pertence? _____

16. Qual a faixa etária das crianças com as quais trabalha? _____

17. Quantas crianças estão matriculadas, no ano de 2016, na sua sala? _____

18. Com quantas crianças em média você trabalha diariamente na sua sala?

19. Em alguns momentos da rotina os/as auxiliares de serviços gerais participam do trabalho com as crianças. Quais são esses momentos? Por que e eles participam nesses momentos? Quais as tarefas que eles desempenham? _____

20. O que você pensa sobre a participação desses funcionários no trabalho com as crianças nesses momentos? _____

21. Esses/as funcionários/as participam do planejamento do trabalho com as crianças? Se sim, por quê? Se não, por quê? _____

22. Para você, qual é a função da creche na sociedade? Qual a finalidade de sua existência? _____

CUIDAR – EDUCAR NA CRECHE

23. Para você, qual o sentido da palavra EDUCAR na creche? _____

24. Para você, qual o sentido da palavra CUIDAR na creche?

25. Em que essa pesquisa e a pesquisadora podem contribuir com o seu trabalho na creche?

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP HU/UFJF
JUIZ DE FORA – MG – BRASIL

NOME DO SERVIÇO DO PESQUISADOR

Pesquisador Responsável: Letícia de Souza Duque

Endereço: Rua Oscavo Gonzaga prata 171 / Apartamento 101

CEP: 36033-220 – Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 98835-3062

E-mail: leticiadesduque@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“O BINÍMIO CUIDAR-EDUCAR EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA”**. Neste estudo pretendemos OBJETIVO .

O motivo que nos leva a estudar sobre a relação cuidar-educar na creche. Estudo realizado pela mestranda, no Trabalho de Conclusão de Curso, em 2014, por meio do qual foi possível perceber que as orientações legais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009) indicam que a educação e o cuidado devem ser integrados à discursos e práticas dos profissionais da creche, no entanto, o que acontece é uma separação dessas duas funções em suas rotinas.

Pesquisas como de Tiriba (2005), Guimarães (2008), Macêdo e Dias (2009), entre outras indicam a necessidade de se problematizar o binômio cuidado-educação

tanto na formação quanto na atuação dos profissionais que trabalham com crianças de zero a três anos de idade para contribuir na melhora da qualidade das ações pedagógicas da creche.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos de uma pesquisa-intervenção dividida em dois momentos:

1. Primeiro um estudo exploratório de observações, que consiste na presença da mestrande nas salas com as professoras e os bebês. Desses acompanhamentos serão produzidas nos primeiros meses notas de campo (anotações da pesquisadora). E nos meses seguintes vídeos sobre o dia a dia. A videogravação tem como intuito a reflexão colaborativa, que será feita em um segundo momento. As observações terão início em outubro de 2016 e duração de sete meses aproximadamente. Já o projeto no todo deve ser finalizado até dezembro de 2017. A presença da pesquisadora se dará uma vez na semana alternando os dias e horários previamente definidos, com o intuito de estudar a temática em diferentes momentos da rotina.

2. Posterior as observações, serão realizadas Sessões Reflexivas (Sundzy, 2005) que, neste projeto, são definidas como encontros entre a pesquisadora e as professoras, nos quais será problematizado o binômio cuidar-educar, e possivelmente, ressignificada a relação entre as duas funções. As sessões reflexivas devem acontecer mensalmente, com duração de uma hora e meia, na própria creche. Por sugestão da coordenação em uma conversa prévia é possível que aconteça nos momentos de planejamento das professoras. No entanto, isso será ainda combinado com as mesmas. Para as sessões reflexivas serão levados trechos das videogravações feitas anteriormente nos momentos de observação.

Espera-se contribuir de forma significativa para o avanço dos conhecimentos sobre a área de Educação Infantil, assim como para a formação em serviço das professoras de creche.

Apresenta-se como benefício a formação em contexto. E como riscos é possível que sejam feitas modificações nas práticas instituídas com relação ao cuidar-educar, como alteração nos horários e tempos da rotina, por exemplo. Tais modificações serão fruto da reflexão colaborativa, visando a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico com as crianças.

Para participar deste estudo a creche não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. As educadoras serão esclarecidas sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estarão livres para participar ou recusar-se a participar. Poderão retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar suas identidades com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à disposição dos participantes quando finalizada. Os nomes ou materiais que indiquem participação não serão liberados sem permissão.

Os educadores não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “**O BINÍMIO CUIDAR-EDUCAR EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 200 .

Nome Assinatura participante Data

Nome Assinatura pesquisador Data

Nome Assinatura testemunha Data

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o:

CEP HU – Comitê de Ética em Pesquisa HU/UFJF

Hospital Universitário Unidade Santa Catarina

Prédio da Administração Sala 27

CEP 36036-110

E-mail: cep.hu@ufjf.edu.br