

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Leila Bitencourt Schmeing

**As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3
anos: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de
São Paulo**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2019

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Leila Bitencourt Schmeing

As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Emília Maria Cipriano Castro Sanches.

São Paulo
2019

BANCA EXAMINADORA

Dedico esta pesquisa

A Deus, fonte de minhas inspirações,
principalmente nos momentos
mais difíceis.
Sem Ele, nada seria possível.

Aos meus pais, Eronildo e Odalia,
pelo amor e por me incentivarem
a lutar pelos meus sonhos.

Ao meu marido, Anderson,
pelo amor, companheirismo,
compreensão, incentivo e
apoio constantes
durante esta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer ao meu marido Anderson, meu amor, meu maior incentivador e companheiro. Obrigada por acreditar no meu potencial.

Aos meus pais, pelo apoio e amor incondicionais.

Aos amigos, que torceram pelo sucesso desta trajetória e compreenderam minhas ausências.

Às professoras participantes desta pesquisa. Suas contribuições foram fundamentais.

À amiga Silvana, pela generosidade e atenção.

Às amigas Marinalva e Juliana, pela trajetória de parceria no trabalho e na vida. O apoio, a alegria e a cumplicidade destas pessoas especiais, foram muito importantes para a superação das dificuldades ao longo do percurso de pesquisa, no qual conciliar trabalho e estudo com qualidade representou um grande desafio.

Aos amigos da PUC-SP, que dividiram momentos de angústia, mas principalmente de muito aprendizado e alegria. Aparecida Daniele, Ana Maria, Regina, Lia, Sandro e tantos outros.

À minha querida orientadora, Professora Dra. Emília Cipriano, uma fonte de inspiração. Com sabedoria e afetividade me incentivou a acreditar no meu potencial como professora e como pesquisadora iniciante.

À Professora Dra. Marli André, pelo olhar cuidadoso e por suas intervenções pertinentes durante a construção deste trabalho. Suas contribuições ao longo da disciplina *Projetos de Investigação na Escola Básica: questões teórico-metodológicas*, assim como na minha qualificação, foram muito valiosas.

À Professora Dra. Marina Célia Moraes Dias, que participou da banca de qualificação. Suas contribuições enriqueceram a dissertação, por meio de observações importantes e delicadeza nas intervenções.

Ao FORMEP, representado pela professora Laurizete Ferragut Passos e a todos os professores deste Mestrado.

Ao querido Humberto, por todas as ajudas e esclarecimentos ao longo do Mestrado.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste sonho.

Muito obrigada!

Leila Bitencourt Schmeing

Ao contrário, as cem existem

*A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.*

Loris Malaguzzi

RESUMO

SCHMEING, Leila Bitencourt. **As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo**. 2019. 149 f. Trabalho Final - (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019

O presente estudo teve por objetivo evidenciar as especificidades da prática docente na Educação Infantil de 0 a 3 anos. Mesmo diante do reconhecimento constitucional quanto ao direito dos bebês e crianças pequenas à Educação para seu pleno desenvolvimento, ainda se faz necessário esclarecer que o trabalho pedagógico com a faixa etária de 0 a 3 anos de idade trata-se de uma docência com especificidades próprias. Dessa forma, a problemática dessa pesquisa emerge do questionamento: como professores de Educação Infantil concebem a docência para e com bebês e crianças pequenas. Para tanto, utilizou-se referências teóricas da Educação Infantil como Barbosa (2006, 2009), Bondioli e Mantovani (1998), Becchi (2012), Horn (2017), Oliveira (2011), Sanches (2016), Souza e Mello (2018), Freitas (2018), entre outros autores e publicações, tais como os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados questionários e grupos de discussão. Os sujeitos foram seis Professoras de Educação Infantil de um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O método para análise dos dados seguiu os pressupostos da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983). Os resultados obtidos demonstraram que, embora em sua formação inicial as especificidades da docência para e com bebês e crianças pequenas não tenham sido contempladas, as professoras apresentam concepções claras e articuladas aos conhecimentos veiculados nos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Os depoimentos revelaram que esta é uma docência marcada por gestos e atitudes de afetividade, observação sensível e escuta ativa. Entre as especificidades evidenciadas também estão os registros de documentação pedagógica reflexivos, bem como a promoção de interações e brincadeiras, através de experiências variadas e de possibilidades para exploração de diferentes linguagens em diferentes espaços. Nesta perspectiva, a intencionalidade docente é essencial para a organização dos ambientes de forma acolhedora e desafiadora das potencialidades dos bebês e crianças pequenas. Os depoimentos das professoras revelaram desafios presentes nesta prática profissional que, além de caracterizarem especificidades da docência na Educação Infantil de 0 a 3 anos, também nos permitem identificar necessidades formativas. Dentre as necessidades identificadas, está o desenvolvimento de formas para estabelecimento de uma relação de parceria efetiva com as famílias e a superação do clima negativo por vezes identificado nas relações e cultura organizacional do CEI. Outras necessidades formativas referem-se à superação de desgastes físicos e emocionais, reflexão em torno de formas flexíveis para a organização das rotinas e tempo maior para a construção dos registros de documentação pedagógica. Aspectos relacionados à carreira, tais como melhores condições de trabalho e valorização profissional também foram evidenciados.

Palavras-chave: Educação Infantil de 0 a 3 anos; Docência; Bebês; Crianças Pequenas; Especificidades.

ABSTRACT

SCHMEING, Leila Bitencourt. **Specificities of early education teacher practice for and with babies and toddlers (0-3-year-olds): research with Early Education Center teachers in São Paulo**. 2019. 149 f. Final paper - (Professional Master in Education: training for trainers). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019

The present study aimed at highlighting specificities of Early Childhood (0-3-year-olds) teaching practices. Though there is Constitutional acknowledgement of babies' and toddlers' right to Education for their full development, it is still necessary to clarify that there are specific features to the pedagogical work with ages 0-3. Therefore, this research emerges from the central question: how do Early Childhood teachers conceive teaching for and with babies and toddlers? We have referred to Early Childhood theorists, such as Barbosa (2006, 2009), Bondioli e Mantovani (1998), Becchi (2012), Horn (2017), Oliveira (2011), Sanches (2016), Souza e Mello (2018), Freitas (2018), amongst other author and publications, such as official documents from the Municipal Department of Education of São Paulo. This qualitative research has made use of questionnaires and group discussion for data collection. The subjects have been six Early Childhood teachers from a municipal Early Childhood Center (ECC) of São Paulo. The method for analysis of data has followed the postulates of Prose Analysis (ANDRÉ, 1983). The results have shown that, although specificities of teaching for and with babies and toddlers haven't been considered in their initial education, the teachers have reported clear views, which are related to conceptions found in official documents of the Municipal Department of Education of São Paulo. Their statements have revealed that this is a teaching phase characterized by affection gestures and attitudes, sensitive observation and active listening. Other observed specificities were reflexive pedagogical documentation registers, as well as the promotion of interactions and games through a variety of experiences and the possibility of exploring different languages, in different spaces. Through this perspective, teachers' intentionality is essential for organizing environments in a way that supports as well as challenges babies' and toddlers' potentialities. The teachers' statements have revealed the challenges of this professional practice which not only characterize specificities of teaching in Early Education (0-3-year-olds), but only allow us to identify teachers' educational needs, among which stand out the development of ways to establish effective partnerships with families and the overcoming of negative relational climate pointed out in relationships and organizational culture of the ECC. Other educational needs refer to overcoming physical and emotional distress, reflecting about flexible ways to organize routines and longer time to make pedagogical documentation registers. Aspects related to the teaching career, such as labor conditions and professional appreciation, have also been mentioned.

Key-words: Early Education; Teaching; Babies; Toddlers; Specificities.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 22 |
| 1.1 Pesquisas correlatas..... | 22 |
| 1.2 Diálogo com a história da Infância | 27 |
| 1.3 O Cenário Teórico e Legislativo da Educação Infantil no Brasil..... | 29 |
| 1.4 Cuidar e Educar na Educação Infantil..... | 36 |
| 1.5 Interações e Brincadeiras na prática educativa na Educação Infantil..... | 38 |
| 1.6 Conhecimentos para a Docência na Educação Infantil | 40 |
| 2 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA E COM BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS..... | 45 |
| 2.1 A Creche e a Educação Infantil..... | 45 |
| 2.2 Histórico da Formação do Professor para a Docência na Educação Infantil de 0 a 3 anos na rede municipal de São Paulo..... | 48 |
| 2.3 Especificidades da docência para e com bebês..... | 51 |
| 3 PUBLICAÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O TEMA DAS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA PARA E COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS..... | 57 |
| 4 METODOLOGIA..... | 74 |
| 4.1 Escolha metodológica para a investigação..... | 74 |
| 4.2 Contextualização da pesquisa..... | 75 |
| Caracterização do atendimento aos bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo..... | 75 |
| Caracterização do CEI campo do estudo..... | 79 |
| 4.3 Sujeitos da pesquisa..... | 80 |
| 4.4 Procedimentos de coleta dos dados..... | 82 |

| | |
|--|------------|
| 4.5 Procedimentos de análise dos dados..... | 84 |
| 5 ANÁLISE DOS DADOS..... | 86 |
| 5.1 As especificidades da atuação profissional como docente de bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos de idade..... | 86 |
| Atuação profissional..... | 88 |
| Práticas pedagógicas..... | 94 |
| 5.2 Desafios da prática profissional..... | 100 |
| Relação com as famílias..... | 100 |
| Clima escolar..... | 110 |
| Especificidades da atuação profissional..... | 115 |
| Carreira..... | 125 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 127 |
| REFERÊNCIAS..... | 131 |
| APÊNDICES..... | 141 |

INTRODUÇÃO

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.14)

Ao longo de dezessete anos percorridos na trajetória do magistério em escolas públicas, tive a rica oportunidade de me envolver, me encantar, educar e cuidar, mas sobretudo aprender com crianças na faixa etária de um aos dez anos de idade. Digo aprender pois é fundamental ao educador, qualificado e comprometido em relação ao seu fazer pedagógico, dar escuta às crianças, buscando ao longo de sua prática docente compreender e considerar as necessidades e culturas infantis.

Há catorze anos sou Professora de Educação Infantil (PEI) em Centro de Educação Infantil (CEI) da rede direta¹ na zona sul do município de São Paulo. Os CEIs são equipamentos educacionais voltados para as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

Antes de iniciar minha carreira na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), tive experiências enquanto docente no Ensino Fundamental I e também na segunda etapa da Educação Infantil, a chamada pré-escola².

Fui professora de Educação Básica I na rede estadual de São Paulo. Trabalhava em projetos de reforço paralelo para alunos de Ensino Fundamental I que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização. Também lecionava eventualmente em salas de aula na substituição dos professores titulares das classes em suas ausências.

Gostava muito do trabalho como professora de reforço. Era gratificante acompanhar e facilitar a aprendizagem dos alunos, sobretudo quando estava lecionando para as crianças menores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo

¹ São Unidades Educacionais com professores, edifício e bens móveis da Prefeitura, que atendem crianças de 0 a 3 anos, em período integral.

² De acordo com a nomenclatura apresentada no artigo 30 da LDBEN N°9394/96, a Educação Infantil é oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade.

a oportunidade de observar seus avanços e elaborações em torno da leitura e da escrita.

No entanto, por não ter experiência e tempo de serviço na rede estadual, bem como por não ter cargo em provimento por meio de concurso público, minha atuação ficava restrita, pois, até para assumir os grupos de reforço concorria com outros professores que contavam com mais tempo de atuação na rede, o que era priorizado na atribuição de turmas, desta forma era quase impossível conseguir assumir a regência em uma classe regular naquela condição.

Deste modo, enquanto atuava na rede estadual, também me preparava para prestar os concursos públicos para cargos de professor que surgissem, pois desejava ingressar de forma efetiva na carreira do magistério em escola pública e colocar em prática o que havia estudado em período integral ao longo dos quatro anos do curso de magistério.

Esta minha primeira experiência docente ocorreu entre os anos de 2002 e 2004 em duas escolas estaduais no município de Itapecerica da Serra, logo após eu terminar o curso de Magistério em nível Médio no extinto Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)³.

Estudar no CEFAM representou uma oportunidade de receber uma formação em nível médio diferenciada e bastante intensa. O curso era oferecido em período integral, conciliando as disciplinas do Ensino Médio regular e as disciplinas específicas para a formação de futuros professores e professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Ao longo deste período, tive experiências marcantes que se tornaram uma importante base tanto para minha formação profissional, quanto para o processo de construção da minha identidade.

³ “Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério - CEFAMs, da Secretaria da Educação, instituídos pelo Decreto nº 28.089/88, destinam-se à formação de professores das séries iniciais até a 4ª série do 1º Grau e da Pré-Escola e ao aprimoramento dos docentes que atuam na Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério e nas séries iniciais de escolarização.”

Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/dec29501_89.htm?Time=4/3/2008%20> Acesso em: 28/02/2019.

Em novembro de 2003, por meio da Resolução SE 119, o governo do Estado de São Paulo encerrou o projeto CEFAM. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/119_03.htm?Time=4/4/2008%203:52:51%20PM> Acesso em 28/02/2019.

Ainda era uma adolescente e, passar o dia todo fora de casa, estudando de forma intensa e disciplinada, cercada por diferentes adolescentes e adultos, foi uma experiência que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento em aspectos como autonomia, interação social, respeito às diferenças, enfrentamento e resolução de conflitos, assim como a construção de relações de amizade e cumplicidade que enriqueceram de humanidade e alegria este percurso educativo tão importante em minha vida.

Ao longo dos quatro anos de estudos, meus colegas e eu realizamos diversas atividades dinâmicas planejadas por nossos professores, de modo a possibilitar a construção dos conhecimentos necessários em diversas áreas, com olhar específico às questões educacionais, tais como Psicologia, Filosofia, Sociologia, História, Legislação e Metodologias de ensino-aprendizagem específicas de cada área do conhecimento. Atividades como leitura, interpretação e análise de legislações, livros e textos; debates, seminários e apresentações individuais e em grupos; construção de jogos e recursos pedagógicos; reflexões e vivências sobre metodologias de ensino das diferentes áreas de conhecimento, entre outras atividades ajudaram a compor a minha formação inicial para o exercício do magistério.

Hoje, ao recordar deste significativo período de estudos, reflito sobre como era notável que a equipe docente do CEFAM era comprometida com o planejamento e oferta de experiências refletidas e que fossem de fato significativas para a formação de futuros professores de modo que, ao final do curso, tivéssemos consciência da importância do nosso papel profissional na sociedade e das competências mínimas necessárias para o ingresso na atuação profissional.

Esta minha formação inicial foi marcada não só por atividades realizadas em sala de aula ao longo do curso, mas sim diretamente atreladas à elaboração de planos de aula individuais e de projetos em grupos que eram vivenciados na prática dentro das escolas que nos recebiam para a realização dos estágios supervisionados. Nos dois últimos anos de estudos, tínhamos aulas durante o período da manhã e estágios supervisionados no período da tarde, por meio dos quais nos anos de 2000 e 2001 tive a rica oportunidade de articular teoria e prática de forma significativa.

Embora minha formação inicial tenha sido de qualidade, ao tornar-me professora a presença de dúvidas sobre como proceder em minha docência trazia

insegurança. Deste modo, a necessidade e o objetivo de retornar aos estudos tornou-se muito presente, tal como a compreensão de que a docência exige o desenvolvimento profissional pautado pela busca por formação constante, conforme nos alerta André (2016, p.30-31):

quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança.

Diante da necessidade de avanço no processo de aprendizagem enquanto docente, conforme destacado acima por André (2016), ingressar de forma efetiva como professora no ensino público tornou-se uma meta a ser alcançada, até para que eu pudesse custear a continuação dos meus estudos, algo que minha família não tinha condições de ajudar.

O sonho de ingressar no Ensino Superior começou a se aproximar quando em outubro de 2003 assumi o cargo de Professora de Educação Infantil em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Itapeçerica da Serra, após ser aprovada em concurso público na terceira colocação.

No primeiro semestre de 2005, após a busca por me estabilizar tanto financeiramente quanto em minha nova rotina, visto que passei a conciliar o cargo efetivo na Educação Infantil e o trabalho como professora eventual e de reforço no Ensino Fundamental da rede Estadual, prestei o vestibular e ingressei na licenciatura em Pedagogia. O referido curso teve duração de três anos e, desde então, não parei mais de estudar. Passei por especializações, aperfeiçoamentos, extensões entre outros cursos para a promoção do meu crescimento e desenvolvimento profissional.

Ao conciliar por um breve tempo duas atuações profissionais (Professora no Ensino Fundamental I e Professora de Educação Infantil), admirei-me pelo universo da Educação Infantil logo na primeira experiência. Percebia na personalidade das crianças pequenas que estas não tinham receios e nem limites com relação ao saber. Tudo para elas representava um universo de descobertas envolvido por imenso interesse e alegria contagiantes.

A identificação foi tamanha que, após conversas com professores e colegas da faculdade, concluí que seria mais significativo para minha formação e experiência profissional atuar especificamente na minha área de maior interesse. Deste modo, no segundo bimestre de 2005 deixei de atuar no Ensino Fundamental da rede estadual e meu foco tornou-se a Educação Infantil. Esta vivência profissional na primeira etapa da Educação Básica tocou-me de tal modo, que a identifico como uma experiência muito próxima do que Bondía (2002, p.20) nos apresenta:

a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Em busca de uma oportunidade profissional melhor, deixei de trabalhar na rede municipal de Itapeverica da Serra e, em junho de 2005 assumi o cargo em que estou até hoje, como PEI aprovada em concurso público para atuação na RME-SP.

Também venho atuando nos últimos anos na modalidade de Educação a Distância, tendo iniciado em 2014 como tutora presencial em um curso de especialização de uma Universidade Federal no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil. Atualmente, sou Tutora Presencial em um curso de graduação interdisciplinar e semipresencial em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior privada.

Ser docente dos primeiros anos da Educação Básica e ao mesmo tempo atuar no Ensino Superior tem sido uma experiência instigante e enriquecedora, no sentido de ser uma oportunidade de colaborar de maneira qualitativa para a formação de futuros pedagogos e pedagogas, até porque estes estudantes poderão tornarem-se professores na Educação Infantil assim como eu.

Busco em minha rotina de Professora na Educação Infantil ter atitudes profissionais que possam servir de exemplos coerentes entre teoria e prática, tanto por saber da importância da minha atuação para contribuir com a construção de relações humanas harmoniosas entre as crianças enquanto elas experimentam situações concretas diante do mundo que as cerca, quanto por não querer apresentar a futuros pedagogos e pedagogas falas vazias de quem não tem ações coerentes com seu discurso.

Tive a oportunidade de vivenciar uma situação em meio aos alunos de Pedagogia na qual uma das educandas, ao me elogiar pela maneira competente como faço a mediação das aulas, concluiu sua consideração dizendo “[...] e olha que você é professora de Educação Infantil!”. Aquele desfecho da fala da aluna, me impactou e causou-me inicialmente um desconforto, no entanto, calmamente defendi que minha competência se deve ao fato de eu ser Professora de Educação Infantil.

Este episódio, não planejado em minha trajetória profissional, me trouxe ainda mais inquietações acerca dos olhares, impressões e observações preconceituosas em relação à docência na Educação Infantil, de modo que se tornou uma das motivações para a minha participação no processo seletivo deste Mestrado Profissional.

O ingresso no Mestrado era um sonho que mantinha a muito tempo e, este momento, contribuiu para a reafirmação de um rumo na minha trajetória profissional, de modo que o identifico como um incidente crítico, conforme as considerações de Almeida (2009, p. 196):

os incidentes críticos são acontecimentos-chave que determinam decisões e rumos nas trajetórias profissionais ou pessoais, momentos marcantes atribuídos pelo próprio sujeito aos acontecimentos por ele vivenciados. Portanto, os acontecimentos são considerados relevantes (incidentes críticos) somente quando os sujeitos os apontam como tal.

Deste modo, a partir da minha experiência como Professora de Educação Infantil, enquanto algo que me toca profundamente, e da memória do incidente crítico vivenciado, é que se iniciou o processo de elaboração da problematização desta pesquisa.

Se fazem necessários a valorização e o reconhecimento da atuação profissional dos professores de bebês e crianças pequenas, enquanto uma docência com especificidades próprias.

No próprio cotidiano de trabalho no CEI, me deparei com situações em que colegas faziam comentários depreciativos em relação à importância do próprio trabalho. No entanto, essa “postura” pode revelar um desconhecimento e/ou descaso

em relação a atuação docente na Educação Infantil, especialmente à docência para e com os bebês e crianças pequenas.

Ao enfatizarmos que a docência na primeiríssima infância⁴ se dá *para e com* bebês e crianças pequenas, evidenciamos nossa crença na capacidade infantil de participação ativa e competente em seu desenvolvimento, diante do qual bebês, crianças pequenas e docentes são protagonistas de forma síncrona ao longo de todo o processo.

Portanto, partindo-se desta premissa, a qualidade do trabalho docente no CEI é fundamental ao pleno desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, através do estímulo ao seu protagonismo e aprendizagens em diferentes aspectos e linguagens⁵. Utilizo aqui a expressão “bebês e crianças pequenas” e não somente “crianças” para dar ênfase na importância da escuta às crianças pequenas de 0 a 3 anos, que mesmo com tão pouca idade devem ser ouvidas de modo a não se tornarem “invisíveis” nas discussões sobre educação para infância.

Dentre os pressupostos teóricos que asseveram esta premissa, existem valiosas contribuições nos documentos e orientações da RME-SP. Alguns aspectos relevantes são apresentados no documento Orientação Normativa nº 01 – Avaliação na Educação Infantil: ampliando os olhares, que devem ser considerados:

destaca-se considerar as falas e expressões das crianças e bebês, carregadas de indicações sobre como os mesmos pensam a escola da infância constituem-se em um valioso subsídio para a construção de espaços mais ricos e significativos para eles, considerando seus interesses e necessidades. Neste sentido, a instituição de Educação Infantil é pensada para e com as crianças e suas famílias. (SÃO PAULO, 2014, p. 12)

Neste sentido, é fundamental aos professores de Educação Infantil que atuam nos CEIs o desenvolvimento de uma consciência acerca de seu papel político enquanto docentes da primeiríssima infância, no sentido de assegurarem os direitos dos bebês e crianças pequenas. Atuar em defesa da Educação Infantil é assumir uma

⁴ Primeira infância: é o período dos primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. Os primeiros 6 (seis) anos de vida representam um período de grandes transformações e conquistas que servirão de base para toda a vida futura. A Primeira Infância cobre a Primeiríssima Infância, período que vai da gestação aos 3 anos de idade. (CHIESA, 2016, p. 51 apud NOVAES, 2018, p.46)

⁵ Linguagens são maneiras de expressar e estabelecer relações, constituem formas de ver e compreender o mundo, além de intermediar a construção de significados nas relações com outras pessoas e com os objetos. (SÃO PAULO, 2015b, p.54)

posição de “combatente” das causas referentes à garantia do direito a uma educação de qualidade das crianças pequenas e isso se manifesta no cotidiano do CEI.

Uma das formas de manifestar essa posição está em proporcionar espaços educativos que respeitem e estimulem todas as linguagens da criança, por meio de diferentes possibilidades para que esta possa se desenvolver em seus diversos aspectos, dentro de um ambiente alegre, acolhedor, saudável, seguro e organizado fazendo com que os processos de construção do conhecimento e relações com o mundo ocorram de forma integral, bem como percorrendo diferentes possibilidades de interações (criança/criança; criança/adulto; criança/espacos; criança/recursos).

É importante destacar que os aspectos relacionados à preocupação com a organização do ambiente correspondem à um dos papéis importantes da atuação pedagógica na primeira infância, pois representam anteparo necessário e estimulador da autonomia dos bebês e crianças pequenas.

Diante das observações que realizo no cotidiano do CEI, tenho assumido uma posição de reconhecimento profissional enquanto PEI, posição esta que conquistei com trabalho comprometido ao longo destes 14 anos na RME-SP.

No entanto, percebo que esta identidade de professora precisa ser constantemente reivindicada. De certo modo, considero este movimento natural, visto que nunca estamos prontos, mas ao mesmo tempo difícil em meio à desvalorização, discriminação e/ou desconhecimento acerca das especificidades da docência para a primeiríssima infância.

Esta desvalorização está ligada ao antigo paradigma assistencialista das creches enquanto espaços destinados aos cuidados das crianças, em ações voltadas à assistência social das famílias, especialmente das mulheres, visto que ao longo de muitos séculos o cuidado e a educação de crianças pequenas foram entendidos como responsabilidade da mãe, bem como ao profundo desconhecimento que ainda permanece em torno da importância do trabalho pedagógico com a faixa etária de 0 a 3 anos.

Após um longo percurso histórico, a Educação Infantil ganhou força no âmbito legislativo com sua definição enquanto direito da criança, fruto de luta de grupos organizados da sociedade civil, como acadêmicos, mães e professores, na

Constituição Federal de 1988 (CF/88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) que consolidou o trabalho realizado por décadas pelas instituições escolares que atendem bebês e crianças ao torná-la a primeira etapa da Educação Básica. Esta conquistou (e ainda necessita continuar conquistando) reconhecimento e avanços que vão muito além de oferecer um lugar que acolha as necessidades alimentares, de higiene e segurança dos bebês e das crianças.

Enquanto espaço de cuidados e educação, este ambiente precisa ser adequado ao desenvolvimento integral da criança, com propostas pedagógicas pautadas em um currículo que contemple as culturas e especificidades da infância, bem como contar com a presença de profissionais qualificados, bem formados e conscientes do seu papel.

Nessa perspectiva, o papel do docente na primeira etapa da Educação Básica não deve ser o de “escolarizar”, mas sim possibilitar que as crianças tenham os tempos, espaços e materiais necessários para explorarem o mundo que as cerca e viverem experiências que as façam estabelecer relações sociais e emocionais consigo e com o outro. Neste sentido, Arruda (2016, p. 119) afirma:

ao almejar as máximas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, os profissionais da Educação Infantil poderão criar condições para formação de bases essenciais para aprendizagens futuras sem acelerar ou antecipar particularidades próprias de outros níveis da escolaridade e sem engessar o processo educativo de crianças de até cinco anos com orientações didáticas típicas desses outros níveis.

Sendo assim, me nego a assumir como pertença a atribuição de que, por ser Professora de Educação Infantil em instituição pública posso ser medíocre, como se a docência exercida para e com bebês e crianças pequenas fosse de menor relevância social e educativa. Esta triste atribuição traz-me inquietações, de modo que procuro motivar-me trocando experiências com outros profissionais que assim como eu gostam e sabem da importância do que fazem, bem como sempre buscam estudar e aprender algo, em um constante processo de reflexão-ação-reflexão, pois o verdadeiro educador deve ser um eterno educando.

Partindo desse pressuposto, minha busca pelo Mestrado Profissional, em especial pelo Programa de Formação de Formadores (FORMEP), se justifica pelo

interesse em refletir sobre minha prática docente, bem como construir aprendizagens que ampliem minha atuação profissional no sentido de esclarecer e evidenciar a importância da docência na primeiríssima infância enquanto atuação que apresenta especificidades próprias, de modo que requer formação e reflexão constantes, visto que ser Professora de Educação Infantil não é ser menos docente.

Diante do exposto, inquieto-me em colocar luz sobre os seguintes questionamentos:

- Como Professores de Educação Infantil concebem a docência para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade?
- Quais são as especificidades desta prática docente?

Tais questionamentos, nos levaram a propor os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

-Evidenciar as especificidades da prática docente na Educação Infantil de 0 a 3 anos.

Objetivos Específicos:

-Investigar as concepções de professoras de Educação Infantil acerca das especificidades da docência na faixa etária de 0 a 3 anos;

- Articular as concepções das professoras acerca das especificidades da atuação pedagógica com bebês e crianças pequenas aos conhecimentos veiculados nos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo;

- Identificar necessidades formativas de docentes que atuam na Educação Infantil de 0 a 3 anos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Pesquisas correlatas

Com o intuito de conhecer a produção acadêmica relacionada ao meu tema de pesquisa, realizei a busca por estudos correlatos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha deste banco de dados se justifica por conter pesquisas de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), em âmbito nacional, de modo a facilitar a observação e análise de trabalhos realizados por pesquisadores de todo o país. A princípio, adotei como critério buscar as pesquisas dos últimos cinco anos, defendidas no período entre 2013 e 2018, por serem mais recentes. Os estudos selecionados estão apresentados por ordem alfabética em um Quadro (Apêndice A).

Inicialmente, utilizei as palavras-chave “docência na educação infantil”, o que me possibilitou localizar 13 dissertações e 6 teses. Dentre estas produções, observei temáticas envolvendo constituição subjetiva de professores, docência masculina, professores iniciantes neste segmento, relações dialógicas entre crianças e adultos, visão de professores sobre sua formação inicial e continuada, repercussão da docência para a saúde do professor, culturas infantis, minúcias da vida cotidiana no exercício da docência, porém não encontrei trabalhos relacionados com a minha temática de pesquisa. Sendo assim, mudei o eixo da busca com a utilização de outras combinações de palavras.

Em busca de pesquisas correlatas à docência voltada mais especificamente para a faixa etária de 0 a 3 anos, utilizei palavras-chave “trabalho com bebês”, encontrando assim 5 dissertações e 2 teses. Após analisar os resumos das produções acadêmicas, observei correspondência entre minha temática de pesquisa e a dissertação de mestrado de Arruda (2016), visto que a pesquisadora teve como objetivo geral identificar as especificidades da docência para bebês na Educação Infantil.

Continuando a busca, encontrei 9 dissertações e 4 teses por meio das palavras-chave “especificidades docência educação infantil de 0 a 3 anos”. Ao avaliar a presença de correlação com a temática dessa pesquisa, encontrei na dissertação de Gonçalves (2014) grande relevância para meu estudo. A pesquisadora apresenta um mapeamento e análise da produção científica brasileira, cadastrada no banco de teses

e dissertações da CAPES entre 2008 e 2011, acerca das práticas pedagógicas e docência para bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade. Com base nesta busca, também foi selecionada a dissertação de Voltarelli (2013), visto que a mesma visou responder como se configuram os saberes docentes para atuação em creches.

Ao longo das referidas buscas, procurei ter em vista meu objetivo de pesquisa, que é evidenciar as especificidades da prática docente na Educação Infantil de 0 a 3 anos. Deste modo, seguem selecionadas três dissertações por conterem aspectos relacionados a este campo teórico da docência na Educação Infantil de 0 a 3 anos, como também, por fornecerem importantes referenciais teóricos, dentre os quais: Barbosa, Mantovani, Bondioli, entre outros.

A pesquisa de Arruda (2016), buscou identificar as especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil do ponto de vista teórico e prático. Para tanto, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, constituindo-se em bibliográfica e de campo. Foi realizada a reunião e sistematização de trabalhos acerca do tema pesquisado por meio de levantamento bibliográfico em bases de dados digitais da Unesp, Unicamp e USP. Já a pesquisa de campo, envolveu entrevistas semiestruturadas e observações da prática de quatro professoras de bebês de quatro escolas públicas de Educação Infantil do município de Marília (SP).

O estudo evidenciou que o trabalho pedagógico com crianças pequenas tem especificidades próprias, tais como a indissociabilidade entre cuidar e educar, devendo apresentar ações pedagógicas intencionais, de forma planejada, organizada e que visem a formação humana das crianças. Neste sentido, a autora destaca que é fundamental ao professor de educação infantil estudar para desenvolver esta consciência. Para tanto, os cursos de formação docente precisam articular melhor teoria e prática, de modo a enfatizar o envolvimento e o papel intencional do professor, bem como a valorização da potência da criança como sujeito de direitos em seu desenvolvimento.

Deste modo, Arruda (2016) confirmou a importância da pesquisa nesta área da Educação. A autora assevera que, para uma formação plena de sentidos sobre seu ato educativo, professores de Educação Infantil necessitam de contínua reflexão sobre seu trabalho e profissionalização docente, visto que o desenvolvimento da consciência sobre as especificidades desta docência exige conhecimento científico e humano que os distanciem do espontaneísmo ou de práticas assistencialistas.

Com o objetivo de aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, Gonçalves (2014) analisou os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas, a partir das produções científicas brasileiras, cadastradas no banco de teses e dissertações da CAPES entre os anos de 2008 a 2011. A autora realizou o mapeamento da produção nacional tendo como foco a preocupação com a educação das crianças de 0 a 3 anos no contexto da educação infantil, totalizando 48 trabalhos, dos quais 13 constituíram o *corpus* definitivo analisado. Como forma de análise dos dados, optou pela Análise de Discurso. A partir dos trabalhos analisados, identificou e interpretou quatro categorias de análise.

Na categoria que denominou *estudos sobre a especificidade docente*, ficou evidenciado que esta é uma docência marcada pelas relações entre os bebês e professores, através do compartilhamento de experiências. Neste sentido, a autora destaca a importância das sutilezas nas palavras, entonação de voz, olhares, toques, de modo que o docente não considere os cuidados da higiene, alimentação e sono como meras ações mecânicas, mas sim como respostas dadas às manifestações dos bebês, demonstrando empatia e olhar sensível nestes momentos.

No âmbito da categoria *estudos sobre as práticas pedagógicas* a autora destacou que cada vez mais pesquisas buscam compreender e legitimar a potencialidade dos bebês, considerando as suas múltiplas linguagens: o corpo, o choro, o sorriso, o balbucio, olhares etc.

Na categoria *estudos sobre o desenvolvimento infantil*, Gonçalves (2014) destacou que há uma predominância de pesquisas, que se dedicaram a estudar aspectos ligados ao desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, se comparado aos estudos com foco na própria prática pedagógica.

Referente aos *estudos sobre a função social da creche e relação com as famílias*, a autora afirmou que todas as pesquisas reafirmam a importância das relações de parceria estabelecidas entre as famílias e a creche, mas cabe à creche revelar para as famílias sua ação fundamentada numa intencionalidade pedagógica.

A partir da interpretação das referidas categorias de estudos, Gonçalves (2014) destacou que a importância da organização dos tempos e espaços sobressaíram como elementos centrais da especificidade docente com crianças de 0 a 3 anos de idade. Para tanto, os docentes precisam partir de um planejamento que propicie aos

bebês possibilidades de experiências de exploração do ambiente e manifestação corporal, em espaços acolhedores e que privilegiem também as interações sociais. A pesquisadora também destacou que nas dissertações analisadas ficaram evidenciados a valorização e reconhecimento da importância dos pontos de vistas das crianças em suas formas de viver a infância.

Já a pesquisadora Voltarelli (2013) buscou caracterizar que saberes têm as professoras que trabalham com crianças de 0 a 3 anos e como elas aprendem a serem professoras de creche. Para tanto, utilizou uma abordagem de pesquisa qualitativa, com dados coletados em três Centros Municipais de Educação Infantil de uma rede municipal de ensino do interior de São Paulo, envolvendo três professoras iniciantes na docência com crianças de 0 a 3 anos. Os instrumentos de coleta de dados foram observações de campo, registros em diário, análise documental e entrevista semiestruturada.

Por meio dos dados coletados, a pesquisadora elencou cinco eixos de análise sendo estes: concepção de creche e crianças para as professoras; a proposta pedagógica das instituições de educação infantil; ações de educar e cuidar; conteúdos ensinados para as crianças de 0 a 3 anos e aprendizagem da docência na creche.

A partir da análise dos referidos eixos, a pesquisadora destacou que as professoras não sabem nomear quais saberes possuem, mas sabem dizer como trabalhar com as crianças, destacando a importância de se realizar um trabalho educativo articulado ao cuidado necessário aos menores de três anos. As atividades realizadas na creche precisam ter grau de dificuldade e de intencionalidade de acordo com o desenvolvimento infantil e com as especificidades da idade das crianças.

No entanto, a partir da análise das entrevistas, Voltarelli (2013) percebeu que as professoras não demonstram consciência e intencionalidade das ações educativas que realizam enquanto cuidam, de modo que ficou evidenciado que existe uma dificuldade e desconhecimento acerca da indissociabilidade das ações de cuidar e educar. Ao associarem o educar simplesmente a atividades escolarizantes, as professoras demonstraram falta de consciência acerca do impacto das ações educativas do cuidar no desenvolvimento e atitudes das crianças tais como

reconhecimento de cores e de formas, cuidados com o corpo e com os objetos pessoais, autonomia na higiene e na alimentação, entre outros. Neste sentido, até por serem iniciantes na carreira, destacou-se que as professoras necessitavam de momentos de formação continuada, explorando as práticas e experiências profissionais por meio de trocas e reflexões dentro da instituição.

Tal qual foi evidenciado na pesquisa de Gonçalves (2014), Voltarelli (2013) apontou a importância da qualidade das relações com o espaço para a prática pedagógica. Por meio de suas observações, a pesquisadora revelou e criticou o fato de que as professoras da creche estavam trabalhando sem as condições materiais necessárias e em ambientes que não colocavam a criança como centro para pensar o processo educativo.

Por fim, assim como Arruda (2016), Voltarelli (2013) salientou a fragilidade na formação inicial das professoras, bem como fez considerações acerca da evidência de que o curso de Pedagogia não lhes oportunizou o respaldo teórico específico para a aprendizagem da docência em creche.

A pesquisadora destacou que os estágios supervisionados em Educação Infantil deveriam ter uma carga horária específica para vivências em creche, de modo que os estudantes desenvolvessem conhecimentos para embasamento dos saberes da prática enquanto ainda estivessem em formação. Diante do exposto, seu estudo evidenciou que os saberes advindos da prática profissional e da troca de conhecimentos com professoras mais experientes constituem as principais fontes de aprendizagem para a docência na creche.

As considerações expostas em ambas as pesquisas correlatas confirmam a relevância do presente estudo no que se refere às especificidades da docência para e com bebês e crianças de zero à três anos, assim como evidenciam a necessidade de maiores fontes de pesquisa para as formações iniciais e continuadas, tendo como foco possíveis indicações para a formação dos professores que atuam em creche.

Diante do exposto, a presente pesquisa visou a ampliação das análises apresentadas ao colocar como objeto de pesquisa a docência na Educação Infantil de 0 a 3 anos, enfatizando quais as suas especificidades para uma atuação profissional intencional e que considere as particularidades da primeiríssima infância, tendo em vista como uma das suas especificidades, conceber a criança no estabelecimento de

relações com os processos de aprendizagem e construção do conhecimento enquanto sujeito de direitos em uma educação que considere a sua integralidade.

Para tanto, se faz necessário explicitarmos as concepções construídas historicamente sobre infância, criança, creche e Educação Infantil, tendo em vista que elas influenciaram e continuarão interferindo tanto nas políticas públicas de educação para a primeiríssima infância quanto na forma como se organizam os trabalhos educativos.

1.2 Diálogo com a história da Infância

Diversos referenciais teóricos apontam que o conceito de infância é uma construção social, influenciada por fatores culturais e históricos. Diante dessa afirmação, compreender que a infância não é algo natural e universal, pois varia de acordo com os diferentes espaços e tempos nos quais cada criança está inserida socialmente torna-se fundamental para o exercício docente realizado para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade.

Esta ideia de um novo olhar considerando as diversidades das infâncias tornou-se discutida no meio acadêmico a partir de Ariès (1985) nos anos de 1960. Em seus estudos, o autor analisa a forma como a criança foi representada nas manifestações artísticas ao longo do tempo, ou a ausência dela nas pinturas. Sua conclusão foi de que, até a Idade Média, a infância não era vista como tal e não se tinha consciência da especificidade dessa fase da vida. Para o autor, após os primeiros anos de vida, as crianças rapidamente passavam a fazer parte do mundo dos adultos, vivendo e vestindo-se como eles. Na citação a seguir, o referido autor demonstrou que a ausência da consciência da particularidade infantil parece ser um aspecto que caracterizou a Idade Média:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (ARIÈS, 1985, p. 50)

No entanto, ao longo da história em meio às mudanças sociais e culturais, como por exemplo, a ascensão da burguesia, emergiu uma nova concepção de infância na qual a criança passa a ocupar um lugar diferente na família e na sociedade, necessitando assim ser educada. Esta concepção de infância prevê um tempo de preparação da criança para a vida adulta, surgindo assim o processo de escolarização.

A partir deste paradigma de infância, a criança passa a ser estudada, de modo que surge um vasto referencial teórico de autores que contribuíram para o pensamento sobre como educá-la, bem como influenciam as práticas pedagógicas até hoje. De acordo com Oliveira (2011, p. 63), alguns autores da Modernidade tornaram-se precursores das ideias de como educar crianças pequenas:

Autores como Comênius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança. Muitos deles achavam-se comprometidos com questões sociais relativas a crianças que vivenciavam situações sociais críticas (órfãos de guerra, pobreza) e cuidaram de elaborar propostas de atividades em instituições escolares que compensassem eventuais problemas de desenvolvimento.

Na sociedade contemporânea evidenciam-se diversos paradigmas de infância, uma vez que ser criança não significa viver um único tipo de infância. A este respeito, Barbosa (2006) faz o seguinte alerta:

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco, ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular nem única. A infância é plural. (p.73)

Porém, estas diferentes infâncias não estão isentas de contradições nas concepções do que é ser criança. Ora a criança é vista como um ser frágil, sujeito de tutela, ora é vista como ser potente sujeito de direitos.

Refletir sobre as concepções que são construídas sobre a imagem da criança é fundamental à prática educativa, visto que estas determinam a forma como nos

relacionamos com a criança. As diferentes concepções de criança podem interferir tanto nas escolhas de políticas públicas para a infância, quanto nos conhecimentos dos professores de Educação Infantil, que as evidenciam em seu planejamento e organização do trabalho educativo.

1.3 O Cenário Teórico e Legislativo da Educação Infantil no Brasil

A história da Educação Infantil no Brasil acompanha de certa forma a história dessa área no mundo, visto que seguiu a evolução do capitalismo e as transformações das relações de produção dele decorrentes, com a entrada da mulher no mercado de trabalho.

O atendimento aos bebês e crianças pequenas em instituições no Brasil tem seu percurso histórico iniciado no século XIX e marcado por fatores políticos, econômicos e sociais presentes na construção da sociedade capitalista brasileira. Movimentos operários, feministas, de redemocratização do país e de educadores foram fundamentais ao estabelecimento do compromisso e do dever do Estado com relação a educação de bebês e crianças pequenas, de modo a superar legalmente o paradigma da mulher enquanto cuidadora e principal responsável pela educação dos filhos.

No entanto, este histórico percorre um longo processo marcado por diferentes fases, com o surgimento de instituições com finalidades e denominações distintas, tais como Creche, Jardim de Infância, Parque Infantil, Pré-escola, entre outras denominações. Estas instituições surgiram em meio a trajetórias paralelas, conforme destaca Gomes (2013, p.49):

com perspectivas tributárias de duas histórias que não dialogavam entre si (pelo menos não até a Constituição de 1988): a história da assistência aos mais necessitados, com as creches, e a história da educação na forma de prevenção do fracasso escolar, de preparação para a escola obrigatória – as pré-escolas.

Portanto as creches têm um histórico voltado à necessidade de amparo aos filhos das mães operárias. Deste modo, apresentavam um caráter de atendimento aos bebês com ênfase em sua higiene e segurança física. Naquele momento histórico,

não havia a valorização de um trabalho voltado à educação e ao desenvolvimento integral dos bebês.

Já a pré-escola, voltada ao atendimento das crianças pequenas entre três e seis anos, tinha como foco a educação, mas em uma perspectiva preparatória para o ensino fundamental.

O atendimento aos bebês e crianças pequenas iniciou seu processo de superação do paradigma da assistência social para o paradigma da educação, em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, na qual aparece a expressão Educação Infantil reconhecida como direito da criança, bem como um dever a ser garantido pelo Estado e cumprido em creches e pré-escolas nos sistemas de ensino do país.

Em 1990, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) contribuiu para concretizar as conquistas dos direitos das crianças presentes na CF/88. Em 1994, foi aprovada a Política Nacional de Educação Infantil para orientar as ações do Ministério da Educação (MEC) neste segmento educacional. Este esforço gerou a publicação de um importante documento intitulado “Critérios para atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, de autoria de Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, publicado pela primeira vez em 1995 e republicado em 2009. Esta publicação traz valiosas possibilidades de práticas que visam colaborar para a qualidade da Educação Infantil, mas especialmente em relação ao atendimento dos bebês e crianças até três anos de idade. Este documento representou um válido subsídio aos debates que antecederam a promulgação da nova legislação a reger a educação brasileira.

Em 1996, com aprovação da LDBEN, a Educação Infantil alcançou uma conquista histórica, em que finalmente deixa de ser vinculada a órgãos de assistência social, visto que amplia o conceito de Educação Básica ao estabelecer a Educação Infantil como sua primeira etapa, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança.

Neste novo cenário da Educação para a Infância, surgem vários espaços de discussão e reivindicação, tais como fóruns estaduais e regionais por todo o país, em prol de mais verbas para formação profissional de professores desta etapa da educação. A preocupação com as propostas pedagógicas também proporcionou a

publicação de documentos tal como o Referencial Curricular Nacional (RCN)⁶ expedido pelo MEC em 1998.

Em 1999, diante da crítica às políticas públicas historicamente construídas com base em iniciativas de assistência social aos pobres, o Conselho Nacional de Educação define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Nestas Diretrizes, as ações de cuidar e educar são apresentadas como indissociáveis durante a prática educativa, bem como é defendida uma concepção de criança enquanto sujeito ativo, com direito de viver sua infância e interagir com o mundo por meio das brincadeiras. Estes princípios estão em consonância com uma prática pedagógica que combata a antecipação das rotinas e práticas características do Ensino Fundamental, de modo a valorizar a Educação Infantil como uma etapa com especificidades próprias e não mero momento escolarizante de preparação para a próxima etapa da Educação Básica.

Após dez anos da implementação da LDBEN/96, uma primeira alteração trouxe consequências para o atendimento da Educação Infantil. Foi a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de 06 anos de idade, estabelecendo até 2020 como prazo de implantação pelos sistemas em todo o Brasil.

Em 2009, uma importante publicação do MEC foram os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Este documento é um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, que permite um processo de participação de funcionários, docentes, famílias e especialmente da comunidade:

A mobilização da comunidade para participar da avaliação é o primeiro ponto importante no uso dos indicadores. Quanto mais pessoas dos diversos segmentos da comunidade se envolverem em ações para a melhoria da qualidade da instituição de educação infantil, maiores serão os ganhos para as crianças, para a sociedade e para a educação brasileira. (BRASIL, 2009b, p. 19)

Para tanto, os Indicadores apresentam sete dimensões para a qualidade, com descritores que ajudam a detalhar e traduzir os Parâmetros em forma mais concreta

⁶ Volume 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

Volume 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2019.

Volume 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2019.

das práticas educativas, desenvolvidas nas creches e pré-escolas. A proposta é que, por meio desta avaliação, seja possível o estabelecimento em conjunto dos pontos a serem corrigidos ou melhorados no trabalho realizado na instituição, contribuindo para a qualidade da Educação Infantil e a construção de uma sociedade mais democrática.

Anos após a publicação das DCNEI/99, com base em pesquisas realizadas em unidades de Educação Infantil por todo o país, constatou-se que ainda prevalecia em muitos locais uma filosofia de trabalho assistencialista nas creches e preparatória para o Ensino Fundamental nas pré-escolas. Deste modo, em 2010 com a participação de educadores de todo o país, foram aprovadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de modo a reforçar a construção de propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral dos bebês e crianças de zero a cinco anos de idade, por meio do trabalho que privilegiasse diferentes linguagens e culturas, bem como indicando a seguinte concepção de criança:

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, 2010, p. 12)

As DCNEI têm caráter mandatório de modo que, em consonância com as legislações, visam estabelecer orientações para as políticas públicas, bem como para o planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil.

Em consequência da alteração ocorrida em 2006, outra modificação da LDBEN/96 se fez necessária. Essa modificação ocorreu em 04 de abril de 2013, pela Lei 12.796/13, alterando a idade de atendimento na educação infantil de 0 a 5 anos e tornando a pré-escola obrigatória.

Entre os anos de 2010 e 2014, ocorreu a discussão em torno do Plano Nacional de Educação (PNE), com a publicação da Lei 13.005 em 25 de junho de 2014. Essa lei determina metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, contemplando desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Foram estabelecidas 20 metas e 254 estratégias com prazos para sua realização. A meta de número 1 refere-se à Educação Infantil:

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p.49)

Para o alcance desta primeira meta, o PNE estabelece 17 estratégias que, mesmo diante dos esforços dos municípios, o país ainda está longe de cumprir. Segundo dados do último Censo Escolar⁷, realizado em 2016 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o atendimento na Educação Infantil é de cerca de 64 mil creches no Brasil, que representa 25,6% da população de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e para atendimento da meta de 50% significaria aumentar o número de matrículas de 3,2 milhões para cerca de 6 milhões. Com relação à faixa etária de quatro a cinco anos (pré-escola), que apresentou como meta a universalização do atendimento até 2016, atualmente há cerca de 105 mil escolas que atendem 5 milhões de crianças representando um atendimento de 84,3%.

Em paralelo a discussão do PNE existia outro movimento liderado pela Rede Nacional da Primeira Infância⁸, que após dois anos de discussão no Congresso Nacional, em 8 de março de 2016, resultou na promulgação da Lei nº 13.257, que aprova o Marco Legal da Primeira Infância. Essa lei dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e cria uma série de programas, serviços e iniciativas voltados à promoção do desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento até os seis anos de idade.

O documento mais recente que temos em nosso país para nortear as práticas pedagógicas em toda a Educação Básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Prevista na CF/88, na LDBEN/96 e no PNE, a BNCC tem como objetivo estabelecer o conjunto de direitos de aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os estudantes do país. Com ela, redes de ensino e instituições escolares

⁷ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censoescolar/apresentacao/2017/apresentacao_censo_escolar_da_educacao_basica_%202016.pdf. Acesso em: 08/09/2018.

⁸ A Rede Nacional Primeira Infância é uma articulação nacional de organizações da sociedade civil, do governo, do setor privado, de outras redes e de organizações multilaterais que atuam, direta ou indiretamente, pela promoção e garantia dos direitos da Primeira Infância – sem discriminação étnico-racial, de gênero, regional, religiosa, ideológica, partidária, econômica, de orientação sexual ou de qualquer outra natureza. Formada inicialmente por um pequeno grupo de cerca de dez organizações, a RNPI iniciou suas atividades em março de 2007. Hoje conta com mais de 200 organizações de todas as regiões do Brasil. Disponível em: < <http://primeirainfancia.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 06/03/2019.

públicas e particulares passaram a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas.

O processo de construção da BNCC teve início em 2015 e contou com a participação da sociedade. No período de outubro de 2015 a março de 2016, após ter sua primeira versão divulgada, o documento foi submetido a consulta pública. Após cerca de 12 milhões de contribuições, a segunda versão que foi gerada e submetida a 27 seminários estaduais, um por unidade da federação, organizados pelo CONSED⁹ e pela UNDIME¹⁰. Essa versão contou com mais de 9 mil contribuições, no período compreendido entre junho e agosto de 2016 e gerou uma terceira versão, que recebeu contribuições de professores, especialistas e associações científicas. A aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE) e a homologação pelo MEC ocorreram em dezembro de 2017. Em dezembro de 2018, após audiências públicas organizadas pelo CNE e a mobilização de escolas de todo o Brasil, que no dia 02 de agosto de 2018 discutiram e enviaram contribuições durante o chamado “Dia D - Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC”, a versão final do documento contemplando a etapa do Ensino Médio foi homologada.

A partir da ideia dos eixos estruturantes presentes nas DCNEIs (interações e brincadeira), a BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Esses direitos visam à criação de condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo na construção de significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural.

São direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p.38) na Educação Infantil:

⁹ CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação. Fundado em 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, e tem por finalidade promover a integração das Secretarias visando o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/networks/specializedcommunities/specialized-communities-ed/consed/>> Acesso em: 04/07/2019.

¹⁰ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Seus princípios são: democracia que garanta a unidade de ação institucional; afirmação da diversidade e do pluralismo; gestão democrática com base na construção de consensos; ações pautadas pela ética com transparência, legalidade e impessoalidade; autonomia frente aos governos, partidos políticos, credos e a outras instituições; visão sistêmica na organização da educação fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados. Disponível em: <<https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime>> Acesso em: 04/07/2019.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Partindo da ideia dos eixos estruturantes e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, a BNCC propõe, como forma de arranjo curricular, a implementação de cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Estes campos de experiências visam ao acolhimento dos saberes prévios e das experiências concretas das crianças e seu entrelaçamento com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. É válido ressaltarmos que os cinco campos de experiências se encontram inter-relacionados, de modo que não se deve interpretar que o trabalho de implementação da BNCC na Educação Infantil se caracterize pela realização de atividades em cada campo de forma separada como se fossem disciplinas, muito pelo contrário. Sendo assim, a escolha dos temas de cada campo, visa explicitar os aspectos mais relevantes aos quais os professores devem estar atentos ao longo do seu trabalho pedagógico.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes a cada um dos campos de experiências estão propostos de acordo com a seguinte divisão em três grupos por faixa etária: bebês (zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses). “Todavia, esses grupos não podem ser considerados de

forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.” (BRASIL, 2018, p. 44)

Diante das mudanças propostas pelas legislações nacionais, assim como por meio de documentos orientadores, ambos produzidos nas últimas três décadas, é notório que ocorreram avanços em relação à valorização da educação para a primeira infância em nosso país.

Também se nota que a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica é relativamente recente, de modo que ainda são muitos os desafios para o Brasil assegurar efetivamente a todos os bebês e crianças de até cinco anos de idade o direito à educação de qualidade como um dever do Estado. Um dos maiores desafios está em assegurar as conquistas historicamente defendidas pelos profissionais que atuam na área da Educação Infantil, dos movimentos sociais e da sociedade brasileira como um todo, para que elas se tornem realidade e se materializem em práticas educativas concretas nas creches e pré-escolas.

Para tanto, é fundamental reafirmar que os bebês e as crianças pequenas são sujeitos de direitos, seres humanos capazes, portadores de potencialidades, desde que os adultos com os quais convivem e a sociedade como um todo tenham consciência disso buscando atuar nesta direção.

Por isso, a formação dos professores para a docência na Educação Infantil requer reflexão, construção e consolidação constantes dos conhecimentos necessários à uma prática docente promotora do desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas. Uma das premissas para tal, está nas ações de cuidar e educar de forma indissociável.

1.4 Cuidar e Educar na Educação Infantil

Na atualidade, mesmo diante do reconhecimento constitucional do direito da criança pequena à Educação para seu pleno desenvolvimento, ainda permanecem nas instituições de Educação Infantil práticas orientadas, ora por uma visão de assistencialismo, ora por visão escolarizante e preparatória que historicamente acompanham o atendimento às crianças.

Os vestígios dessas práticas, são evidenciados na forma de organização da rotina, nas atividades propostas ou nas formas de interação. As práticas de cuidados são entendidas como algo ligado às mãos, na higiene corporal e na alimentação, nas quais há um fazer mecânico que se repete em diferentes momentos do dia, portanto, menos valorizadas. Já o educar, é entendido como uma experiência mais relacionada ao campo intelectual e pedagógico por meio de transmissão dos conhecimentos historicamente construídos.

No entanto, pensar nos conceitos de cuidar e educar enquanto um binômio, pressupõe a consolidação de uma educação para todas as crianças enquanto cidadãs, advindas de diferentes contextos familiares que devem ser valorizados nas expressões das crianças, de modo que a instituição de Educação Infantil represente um espaço de infâncias e, portanto, rico na perspectiva de desenvolvimento integral e aprendizagem diversificada.

Por isso, é fundamental à formação de bons professores de Educação Infantil a compreensão de que as primeiras experiências de vida ocorridas durante o cuidado cotidiano, como nos momentos da alimentação, da higiene, da troca de roupa, bem como da atenção pessoal garantida pelos adultos nessas situações, são condições fundamentais para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Neste sentido, a dimensão ética do cuidado, quando contemplada nas instituições de Educação Infantil, colabora para o desenvolvimento integral da criança, conforme dispõe o artigo 29 da LDBEN/96:

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

Ademais, é essencial à formação docente o entendimento de que o cuidado é fundamental em qualquer relação pedagógica. Neste sentido, Almeida (2012, p.43) assevera que:

as ações do cuidar, na relação pedagógica, são diferentes conforme o estágio do desenvolvimento do aluno; porém, envolvem sempre o comprometimento, a disponibilidade para conhecer as necessidades do outro naquele momento, naquele contexto determinado. Em termos amplos, o cuidar do professor implica um cuidado constante com o fazer, um cuidado com o conhecimento já construído, um cuidado em fazer do conhecimento um alicerce para os alunos elaborarem projetos de vida éticos, um cuidado consigo mesmo.

Ao apresentar as normativas acerca da organização de espaço, tempo e materiais necessários às práticas pedagógicas na Educação Infantil, as DCNEI trazem a dimensão do cuidado vinculado a educação como um importante aspecto a ser assegurado, de modo a não fragmentar as ações e considerar “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. (BRASIL, 2010, p.19)

A dimensão do cuidado, também está contemplada mais recentemente nos campos de experiência propostos pela BNCC, entre eles aquele definido como “o eu, o outro e o nós”, quando menciona “[...]ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio [...]”

Pensar em uma educação cuidadosa na Educação Infantil, implica também em cuidar para que o brincar, o movimento, a curiosidade, a descoberta e a expressividade da criança sejam valorizadas. Este tipo de prática pedagógica acontece quando, por meio de diversas vivências em diferentes tempos e espaços, as múltiplas linguagens são contempladas no cotidiano das crianças.

O desafio de tais práticas pedagógicas está no fato de que demandam conhecimentos específicos dos professores, que se expressam e materializam-se ao planejarem experiências de aprendizagem, por meio da mediação em diferentes interações e com brincadeiras que tragam os ambientes da vida cotidiana para a criança com intencionalidade educativa.

1.5 Interações e Brincadeiras na prática educativa na Educação Infantil

Atualmente, estudos produzidos por diferentes áreas de conhecimento, como a sociologia da infância, a neurociência, entre outras, têm evidenciado a especificidade dos primeiros anos de vida e apontado para a necessidade de garantir espaço, tempo e escuta aos bebês e crianças que por muito tempo foram considerados sem voz, conforme sugere a origem da palavra infância “in-fans” - “não-fala”.

Para tanto, é fundamental que os professores de Educação Infantil busquem consolidar, como um conhecimento ao seu trabalho pedagógico, a concepção de criança como ser competente e capaz, que aprende e se desenvolve na interação.

Partindo-se desta concepção, os professores podem tornarem-se capazes de estabelecerem relações de empatia e troca com as crianças, de modo a valorizarem quem elas são, o que pensam, o que sentem, o que desejam e suas potencialidades, planejando assim ações pedagógicas em que elas se envolvam por meio de experiências diversificadas, lúdicas e significativas para o seu desenvolvimento.

Proporcionar tempos e espaços para as crianças brincarem enquanto forma de expressão de sentimento, linguagens, ações/reações, fantasia/ realidade é fundamental à docência de qualidade na Educação Infantil, pois “a criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver” (WALLON, 2007, p. 67).

Sendo assim, pode-se dizer que as brincadeiras representam uma das linguagens da criança, por meio das quais ela experimenta situações de forma espontânea, vivenciando diferentes papéis e aprendendo a todo tempo por meio das interações, o que favorece seu pleno desenvolvimento em todos os aspectos.

As interações por sua vez, são fundamentais na construção das identidades dos bebês e crianças, pois por meio destas se estabelecem relações com os outros, com o ambiente, com os objetos em geral e principalmente a “aprendizagem depende da interação entre crianças, entre elas e os adultos e do acesso que elas têm ao meio sócio-histórico-cultural (do mundo que se apresenta para elas)” (SÃO PAULO, 2015b, p.36).

Estes dois aspectos da prática educativa na Educação Infantil têm tal força que as DCNEI determinam que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**” (BRASIL, 2010, p.25). Em consonância com estes dois eixos estruturantes das DCNEI, a BNCC contempla os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.

Por meio das interações e brincadeiras, bebês e crianças exercem um papel ativo no processo de construção de aprendizagens. Ao interagirem com as pessoas e com o ambiente constroem sua identidade ao tomarem consciência de si e do outro, nutrem-se afetivamente, produzem novos conhecimentos e culturas entre seus pares. Desta forma, tornam-se cada vez mais autônomos e aprendem a aprender.

Neste sentido, é fundamental ao professor de Educação Infantil a construção de conhecimentos específicos à Pedagogia da Infância¹¹ de modo que, com planejamento e intencionalidade pedagógica, seja capaz de propor aos bebês e crianças momentos ricos em experiências lúdicas variadas, bem como envolvendo diversas linguagens e respeitando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para tanto, os processos de formação inicial e continuada precisam contemplar diversos aspectos específicos para formação de professores críticos e conscientes de seu papel na formação integral de seus educandos.

1.6 Conhecimentos para a Docência na Educação Infantil

Pensar em conhecimentos docentes, no viés de uma interpretação superficial e ingênua, pode nos remeter à equivocada ideia de que há um conjunto de competências e habilidades que se dominados tornam o professor pronto para a docência. No entanto, para que o desenvolvimento profissional ocorra, outros aspectos sobre formação precisam ser considerados, tais como a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o trabalho em equipe. Nesta perspectiva, André (2016) esclarece que além de o professor ser reflexivo, esta reflexão deve ser realizada de forma crítica:

Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. [...] (ANDRÉ, 2016, p.19)

Diante do exposto pela referida autora, professores reflexivos são fundamentais para o aperfeiçoamento da própria prática, o que reverbera diretamente na possibilidade de melhoria no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Neste sentido, pode-se dizer que o desenvolvimento profissional deve ocorrer de forma

¹¹ “conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais” (Barbosa, 2010, p. 14 apud Carvalho e Fochi, p. 25, 2017).

constante ao longo da carreira, em meio ao enfrentamento da realidade e seus desafios diários perante as condições sociais, econômicas e culturais das escolas, dos educandos, dos próprios professores e das políticas públicas para a Educação em nosso país.

Em uma perspectiva voltada à tendência pedagógica tradicional, caberia ao professor ser o detentor de informações teóricas para transmitir aos educandos. No entanto, na atualidade da sociedade da informação, não cabe mais ao professor este papel, visto que as informações estão disponíveis em diversas mídias. Sendo assim, o professor tem o desafio de desenvolver conhecimentos que facilitem suas ações de mediação para que os educandos tenham condições de construir seus conhecimentos de forma significativa. Portanto, cabe ao docente o desafio de articular teoria e prática, visto que a escola não é mais o único meio de transmissão das informações historicamente elaboradas.

Este ainda é um grande desafio a ser superado no desenvolvimento profissional do professor, visto que o paradigma de uma educação tradicional ainda está presente em muitas práticas educativas, desconsiderando a presença e importância das interações e subjetividades existentes nas relações entre docentes e educandos.

Portanto, considerando-se os desafios da prática educativa nas escolas, os conhecimentos para ser docente não se constituem simplesmente em um conjunto de informações, habilidades e competências aprendidas durante a formação inicial para serem aplicados no cotidiano escolar. Estes conhecimentos envolvem a capacidade do professor de lidar com os desafios ao planejar e realizar ações que facilitem o processo de ensino-aprendizagem de modo a contribuir para a formação de cidadãos críticos e capazes de construir aprendizagens para seu próprio desenvolvimento humano.

Neste sentido, Paulo Freire é uma grande fonte de inspiração e conhecimento quando se trata de estudar e refletir sobre o exercício da docência. Em seu último livro publicado em vida, em 1996, intitulado *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*, Freire afirma que não há docência sem a discência, e que ensinar não é transmitir conhecimento, é uma especificidade humana.

O autor detalha estas afirmações ao apresentar os saberes necessários à docência, assinalando que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito

aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, entre outros que são explicitados e aprofundados ao longo da obra. Refletindo sobre os saberes apresentados por Freire, é possível afirmar que cada um deles é inerente à prática docente em qualquer segmento desde a Educação Infantil.

A base da profissionalidade dos professores de Educação Infantil está ligada à conquista do direito educacional da criança nos últimos anos e o que isso significa. As concepções que professores de Educação Infantil têm sobre infância e criança estão na base dos conhecimentos necessários à esta docência.

Por muito tempo, práticas de senso comum consideraram bebês e crianças pequenas na perspectiva do “vir a ser”, ou seja, seres que nada sabem e que a partir da transmissão de conhecimentos (ouvindo, fazendo e repetindo algo proposto) seriam preparados para as etapas futuras.

No entanto, as discussões atuais sobre infância e Educação Infantil têm como uma de suas referências a sociologia da infância, área de conhecimento que destaca a capacidade das crianças enquanto atores sociais. Evidencia-se que sua identidade não está diluída na cultura do adulto e nem se adapta a ela de forma passiva, visto que “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações.” (CORSARO, 2011, p.31)

Portanto, de acordo com as pesquisas realizadas pelo referido autor, que é uma referência mundial no campo da sociologia da infância, a criança não internaliza e simplesmente incorpora a sociedade e a cultura adulta reproduzindo-a mecanicamente, mas sim a reinterpreta e ao reproduzi-la inova e provoca mudanças nessa cultura.

Ao partirmos desta premissa, validamos a infância como um período que em si está repleto de possibilidades e inteireza humana. “A criança é, nessa perspectiva, um sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo, ativa, disposta a participar e interagir com o mundo da cultura historicamente constituído”. (SÃO PAULO, 2015b, p.12)

Deste modo, considerar a criança como o centro do projeto pedagógico é primordial, tal como é evidenciado no documento Currículo Integrador da Infância Paulistana:

assim, a concepção de criança capaz que emerge da observação atenta de educadoras e educadores e, também, de pesquisas e estudos conhecidos nas últimas décadas (uma concepção sobre as infâncias e sobre suas diferentes formas de se relacionar com o mundo e aprender) requer uma organização curricular que promova oportunidades de vivências para bebês e crianças e práticas pedagógicas coerentes com essas concepções. (SÃO PAULO, 2015b, p.39)

Sendo assim, diante da concepção “de criança capaz”, tem-se evidenciado cada vez mais o reconhecimento de bebês e crianças pequenas como sujeitos potentes, curiosos, ativos, históricos e culturais. Este tipo de concepção de criança exige uma mudança profunda do olhar tradicional ocupado pelo professor enquanto “quem dá aula”, para crianças que pouco ou nada sabem.

Deste modo, a constituição dos conhecimentos necessários à prática educativa de professores de Educação Infantil tem características peculiares em seus contextos de construção se comparada à constituição de conhecimentos de professores de outros segmentos educacionais. A este respeito Rocha (1999b) apud Barbosa (2006) destaca que:

As pedagogias da educação infantil, diferem das do ensino fundamental porque estas se baseiam, principalmente, no ensino, e têm como objetivo central a transmissão do conhecimento e como lócus privilegiado a sala de aula, vendo a criança como um aluno. Já a educação infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudo, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares. [...] (p. 25)

Partindo-se da premissa exposta na citação anterior, se faz necessário que os professores de Educação Infantil vejam seus educandos enquanto bebês e crianças e não enquanto alunos, de modo que este trabalho docente não esteja pautado em saber ministrar aulas, muito menos a serviço de práticas de escolarização e preparação para o ensino fundamental. Neste sentido, Sanches (2003, p. 206) assevera que “não é pautando-se nos modelos já superados e profundamente questionados, de caráter conteudista e fragmentado, que conseguiremos construir proposta consistente, equitativa e de qualidade”.

Os conhecimentos necessários à esta docência envolvem a garantia de que os bebês e as crianças pequenas tenham a oportunidade e tempo para viverem

experiências significativas, nas quais o professor levará os ambientes da vida prática para o ambiente educativo atuando como um mediador, de modo a possibilitar a construção de identidade e desenvolvimento integral dos bebês e crianças.

Neste sentido, evidencia-se que esta docência na e para a primeiríssima infância não é mais fácil ou mais simples do que a docência em outros segmentos da Educação. Muito pelo contrário, demanda ao profissional o desafio constante de ser capaz de criar condições para que os bebês e as crianças possam se relacionar com a “vida”, com o conhecimento socialmente construído e que se favoreça a expressão criativa por meio das diferentes linguagens.

Para tanto, é fundamental privilegiar as vozes e o olhar dos bebês e crianças ao longo das práticas educativas, em ambientes que tenham como base as interações, as brincadeiras e a criança em sua integralidade (corpo e mente) de modo que o profissional entenda que cuidar e educar são ações indissociáveis e que, portanto, não há supremacia de um sobre o outro.

Portanto, a prática pedagógica dos professores que atuam com bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade apresenta uma série de especificidades nas formas de elaborar o planejamento, registros e avaliação, bem como na gestão dos tempos, espaços, materiais e principalmente na forma de se relacionar com os bebês e crianças dando-lhes condições de interagirem entre si e com o meio para que assim sejam capazes de avançarem em seu desenvolvimento.

2 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA E COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS DE 0 a 3 ANOS

2.1 A Creche e a Educação Infantil

Além do conhecimento das especificidades da atuação pedagógica na creche, o acesso às informações sobre a história de seu surgimento no Brasil e no município de São Paulo representa uma válida oportunidade de reflexão sobre as funções assistencialistas que foram atribuídas historicamente à esta instituição em contraponto às perspectivas atuais de ações educativas fundamentais ao desenvolvimento integral dos bebês e crianças pequenas atendidos, estabelecendo-se assim projeções sobre as possibilidades de trabalho e conhecimentos necessários à esta prática educativa.

Conforme mencionado no capítulo anterior, o surgimento das creches está ligado às modificações do papel da mulher na sociedade, especialmente no que diz respeito à educação dos filhos.

O avanço da urbanização e industrialização no início do século XX, modificou a estrutura familiar tradicional no que se refere aos cuidados das crianças como responsabilidade da mãe. Com a maioria da mão de obra masculina prevalecendo na lavoura, as fábricas admitiram grande número de mulheres ao trabalho. Neste momento, o cuidado dos filhos ainda era visto como um problema a ser solucionado pela mulher, que precisava entregar sua criança para alguma parente ou vizinha cuidar em troca de dinheiro. Com relação a este atendimento feito às crianças de mães operárias, Oliveira (2011, p. 95) assevera que:

as “criadeiras”, como eram chamadas, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais e – acrescentaríamos hoje – pelos problemas psicológicos advindos da inadequada separação da criança pequena de sua família.

As primeiras creches abertas no Brasil, surgiram no período precedente à Proclamação da República, como iniciativas para combater as altas taxas de mortalidade infantil da época, bem como para receber os filhos recém-libertos de mães escravas.

Em 1899, ano em que foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, no Rio de Janeiro, surgiu também a primeira creche da Fábrica de Tecidos Corcovado para filhos de mães operárias. A concepção de atendimento vigente, denominada por Kuhlmann Junior (1999) de “assistência científica”, tinha como objetivo manter a saúde física das crianças, com poucas exigências em relação à formação de educadores, infraestrutura e qualidade dos serviços prestados. Portanto, o atendimento à criança fora da família que ainda não frequentasse o ensino primário era vinculado à saúde.

Esta iniciativa foi seguida de forma tênue por outros empresários em outras cidades do país. Em São Paulo, a instalação da primeira creche foi em 1913 e era destinada ao amparo a filhos de criados e operários, visando atenuar a mortalidade infantil, ao mesmo tempo em que se encarregava da formação moral das crianças. Cabe lembrar que nessa época São Paulo crescia com as indústrias e com o aumento da população imigrante. Na década de 1920, operários das indústrias paulistas organizaram protestos contra as precárias condições de trabalho e de vida, reivindicando mudanças, incluindo entre elas o direito à creche.

Nesse período, o Brasil passava por mudanças e apreensões no âmbito político, econômico e social. A legislação trabalhista aprovada no Governo de Getúlio Vargas, entre as décadas de 1930 e 40, garantiu benefícios aos trabalhadores e exigiu das empresas a manutenção de creches para os filhos das funcionárias durante o período de amamentação.

No entanto, ainda não havia uma política de creches públicas, conforme assegura Oliveira (2011, p. 100):

desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. Em sua maioria, essas entidades passaram a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de donativos das famílias ricas. O trabalho com as crianças nas creches tinha assim um caráter assistencial-protetoral.

Havia no país uma ausência de planejamento das questões relativas ao cuidado e educação dos bebês e crianças pequenas, de modo que cada município percorreu trajetórias próprias para a constituição de suas redes de creches. Neste sentido, um exemplo a ser citado é o município de São Paulo.

Desde a década de 1950, as creches estavam vinculadas às entidades filantrópicas que mantinham esse serviço mediante convênio de assistência financeira, firmado com o poder público e sob a responsabilidade da então criada Secretaria da Família e Bem-Estar Social (FABES) órgão ligado ao serviço de assistência social, posteriormente transformada em Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES) para cuidado das creches e outros serviços sociais.

As primeiras creches públicas municipais de São Paulo foram construídas em 1967 pelo poder público, mas permaneceram administradas por entidades sociais, em parte subvencionadas por verba pública, dando origem à chamada rede indireta. Paralelamente, o Movimento de Luta por Creches desencadeado por grupos da sociedade civil, especialmente o movimento feminista, exigia do município a criação de uma rede de creches totalmente mantida pelo Estado, de modo que começaram a ser abertas algumas creches da chamada rede direta.

Neste contexto, a realidade dos funcionários responsáveis pelas crianças nas creches era diversa. Na década de 1980 por exemplo, eram as chamadas “pajens”, pessoas com idade mínima de 18 anos, formação em Ensino Fundamental incompleto e experiência no cuidado de crianças, sendo a experiência materna um bom pré-requisito para o trabalho. Conforme a rede de creches foi se expandindo, cresceram também os questionamentos sobre as práticas destas instituições, iniciando-se assim uma preocupação com a questão educacional, tanto em São Paulo quanto em todo o país.

Na década de 1980, se intensificaram os debates acerca da educação das crianças pequenas, havendo uma preocupação em discutir as experiências das creches no Brasil e compreender a natureza do seu trabalho. De acordo com Oliveira (2011, p. 115) “com o término do período militar de governo, em 1985, novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986”. Em meio às lutas pela democratização da escola pública e as pressões dos movimentos sociais de luta por creches, a CF/88 reconhece o atendimento em creche como um direito da criança à educação a ser cumprido pelo Estado.

Com a promulgação da LDBEN/96, em seu artigo 89 (BRASIL, 1996), ficou determinado o prazo de três anos, a partir de sua publicação para que as creches, até então mantidas pelas Secretarias de Assistência Social dos municípios, fossem transferidas para as Secretarias Municipais de Educação. Em São Paulo, a transição

das creches da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a SME teve início em 2001.

Apesar da relevância educacional da creche ter atingido conquistas no âmbito legal, muitas ainda não se efetivaram na prática. No Brasil, convivem práticas diversas diretamente afetadas pela precariedade da infraestrutura, falta de investimento e baixa formação dos profissionais, situação agravada pela fragilidade das políticas públicas para a infância.

2.2 Histórico da Formação do Professor para a Docência na Educação Infantil de 0 a 3 anos na rede municipal de São Paulo

Ao longo do histórico da creche no Brasil, os profissionais que nela atuaram receberam diversas denominações de sua função, tais como pajem, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI) e por fim Professor de Educação Infantil (PEI).

Conforme já mencionado, quando as primeiras creches foram criadas, não havia exigência de formação para o trabalho com os bebês e crianças pequenas. Com as mudanças legais, advindas da promulgação da CF/88 e da LDNEN/96, em que o atendimento em creches e pré-escolas passou a incorporar a Educação Básica, iniciou-se um processo de preocupação e exigências quanto à formação profissional para atuar na Educação Infantil. A LDBEN/96 dispõe sobre a formação de seus profissionais em seu artigo 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)

A mesma legislação, em seu artigo 64 determina:

a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação,

a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

Diante destas exigências legais, em 2001 o município de São Paulo desencadeou iniciativas à fim de adequar as creches às novas demandas e integrá-las de fato ao sistema educativo. As carreiras dos funcionários destas instituições, sua formação e propostas de trabalho precisavam ser reestruturadas, de forma que as mudanças relativas ao perfil destes profissionais foram significativas.

Os cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social foram sendo gradativamente transformados em Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI), Coordenador Pedagógico (CP) e Diretor de Escola conforme seus titulares comprovassem a habilitação e exigências específicas para cada cargo.

Neste sentido, uma das ações do poder público municipal para atendimento das determinações legais quanto à formação de seus profissionais, foi a criação do programa de formação ADI Magistério, com o intuito de oferecer habilitação para a docência a partir de um curso normal em nível médio.

O programa denominado ADI Magistério, foi coordenado e implementado em parceria com a Fundação Alberto Vanzolini em duas etapas. A primeira, com 1.015 vagas era destinada às ADIs que possuíam apenas o Ensino Fundamental completo. Para elas, o curso tinha dupla função: certificar a conclusão do Ensino Médio e habilitá-las ao exercício do magistério, com total de 2.800 horas. A segunda etapa, com outras 2.805 vagas, era destinada apenas para aquelas que haviam concluído o Ensino Médio e oferecia um total de 1.600 horas. (EDUCAÇÃO, 2017, p. 32 apud SANTOS, 2018, p.32)

No âmbito legal, os cargos de ADI foram transformados em PDI no ano de 2003, de tal forma que a partir de então só poderiam ingressar no cargo profissionais com formação para tal, sendo o ingresso feito por meio de concurso público, momento no qual ingressei como professora na RME-SP.

Também por força de lei, em 2007 a nomenclatura do cargo foi alterada para Professor de Educação Infantil (PEI). No entanto, mesmo diante desta mudança na nomenclatura do cargo, ainda persiste até hoje uma segmentação entre as carreiras do magistério público municipal de São Paulo.

Os professores de CEI não podem trabalhar em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), mesmo sendo professores de Educação Infantil assim como os

colegas que atuam nesta segunda etapa da primeira infância. Também não podem ser docentes em Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). A atuação docente nestes dois tipos de escolas da rede se dá por meio de ingresso provido por concurso público para Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental (PEIF), cargo este que apresenta diferenciação com relação ao cargo de PEI tanto na nomenclatura quanto na organização da jornada de trabalho.

Em virtude do caráter assistencialista ainda atribuído ao CEI enquanto espaço para bebês e crianças de famílias que precisam ter seus filhos cuidados e educados enquanto estão trabalhando, os PEIs levaram alguns anos para conquistarem os direitos de férias coletivas em janeiro, recesso em dezembro e recesso em julho, assim como os demais colegas de profissão que atuam como PEIFs.

Com relação à formação continuada dos PEIs, somente em 2009 passaram a ter condições de realizarem 5h semanais de planejamento. Até então, os bebês e crianças ficavam no CEI durante o período de 12h, sob a responsabilidade integral dos professores, ao longo de dois turnos de 6h de jornada de trabalho diária, que contabilizam a Jornada Básica de 30h (J-30), específica do cargo de PEI. Com relação a atual organização da formação continuada dos professores no CEI, Santos esclarece:

O CEI passou a atender bebês e crianças 10h por dia. Os professores passaram a ficar cinco horas diárias com bebês e crianças e uma hora era destinada ao PEA ou hora-atividade. Desde 2009 o PEA possui o formato de três horas semanais, dividido em uma hora por dia, antes ou depois do período de atendimento aos bebês e às crianças. Até o final de 2016, os professores cumpriam mais duas horas para atividades diversas, sem crianças. E no final desse ano, as horas atividades passaram a ser cumpridas fora do CEI. (SANTOS, 2018, p. 52)

Estas mudanças no contexto do trabalho docente desenvolvido nos CEIs da RME-SP não ocorreram de forma rápida, mas sim ao longo de um processo de lutas e conquistas da categoria que ainda permanecem, visto que é difícil transformar concepções de caráter assistencialista tão enraizadas durante décadas. Isso significa romper constantemente com a ideia de que o trabalho desenvolvido por esses profissionais não demandaria formação específica. Neste sentido, Sanches traz uma importante indicação:

no Brasil, a valorização profissional vem sendo articulada de acordo com o nível em que o profissional atua: “quanto menor a criança, menor será o *status* do profissional”, visão esta contestada mundialmente, o que demonstra um desconhecimento ou, mesmo, não clareza da importância da educação nos primeiros anos. Esta consciência coletiva deve ser objeto de estudo da sociedade, assumindo a infância como um tempo e vivência em si e não simplesmente preparando para outros estágios ou áreas de conhecimento. (SANCHES, 2003, p. 204)

Partindo-se desta premissa, se faz necessária a consolidação dos novos paradigmas em torno das concepções de creche, infância e criança e da existência de especificidades para o trabalho docente com bebês e crianças pequenas.

Para tanto, os processos de formação inicial e continuada de professores precisam possibilitar a construção dos conhecimentos específicos necessários especialmente para a atuação na primeiríssima infância.

2.3 Especificidades da docência para e com bebês

Com relação à Educação Infantil para bebês, por sua dependência de cuidados dos adultos, muitas vezes recebem um atendimento sem a qualidade necessária, de mero assistencialismo, com foco único nos cuidados (higiene e alimentação). No entanto, estes momentos de cuidado podem e devem ser educativos.

Para tanto, os professores que atuam com bebês precisam compreender que eles são capazes de aprenderem e de se expressarem por meio de várias linguagens.

Neste sentido, cada vez mais estudos corroboram o fato de que bebês são capazes de construir conhecimentos na interação com o meio e as pessoas desde o nascimento, utilizando-se do corpo todo para se expressarem e se relacionarem com o mundo e as pessoas ao seu redor. Nos diversos movimentos de seu corpo, nos risos, choros, balbucios, estão suas formas (mais emocionais do que verbais) de dialogar.

Por isso, é fundamental ao professor de Educação Infantil desenvolver conhecimentos específicos no sentido de aprender a considerar cada uma dessas linguagens dos bebês, de modo a participar ativamente em todos os momentos vivenciados com eles de maneira cuidadosa, afetuosa e sensível às suas vozes. Neste

sentido, o documento Currículo Integrador da Infância Paulistana traz uma importante afirmação:

pelo tom da voz, pelo toque, pelo respeito aos tempos do bebê, pela disposição de objetos para sua escolha nos momentos de exploração livre (não dirigida), pela leitura atenta às necessidades e às linguagens, os adultos inserem os pequeninhos nos processos vividos. (SÃO PAULO, 2015b, p.38)

Este tipo de trabalho pedagógico pressupõe romper com a possível concepção de bebê meramente indefeso, que necessita somente de cuidados físicos e é incapaz de construir conhecimentos sem os estímulos diretos e constantes dos adultos. Para tanto, o professor da Educação Infantil que atua com bebês necessita refletir e repensar sobre as possíveis formas de disponibilização dos tempos, espaços e materiais necessários à promoção de interações e vivências coerentes com uma concepção de bebê capaz e protagonista em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Neste sentido, experiências desenvolvidas em diferentes contextos trouxeram contribuições à educação para e com a primeiríssima infância no Brasil, dentre as quais destacamos as contribuições de Loris Malaguzzi e de Emmi Pikler, visto que ambas validam a importância do protagonismo infantil ao longo dos processos educativos propostos em prol do pleno desenvolvimento de bebês e crianças pequenas.

Loris Malaguzzi nasceu no ano de 1920 em Correggio, próximo à cidade de Reggio Emilia (Itália). Foi jornalista, diretor teatral e professor. Logo após o fim da segunda guerra mundial, tomou conhecimento de um movimento no qual famílias, educadores e comunidade movidos por forte sentimento de cooperação e colaboração uniram-se para a construção de uma escola para as crianças pequenas. Começou assim o processo de criação da rede de creches e escolas de Reggio Emilia, com a qual Malaguzzi até a sua morte esteve comprometido com o desenvolvimento do potencial de todos os bebês e crianças.

Como uma das formas de exemplificar sua abordagem pedagógica, Malaguzzi escreveu o poema “Ao contrário, as cem existem”, no qual propõe as infinitas possibilidades de expressão do ser humano na primeira infância, assim como traz um alerta acerca do papel da escola e da sociedade em sua formação. “A poesia das

palavras de Malaguzzi não perde força no rigor e no protesto ao respeito pelas crianças e também não se distancia da dimensão prática do cotidiano da escola, nem da mais alta teoria já produzida.” (Fochi, 2015, p.49)

Dentre os princípios desta abordagem estão as relações, as interações e a cooperação, caracterizando-se pelo alto nível de envolvimento dos pais e da comunidade e pela extensão com que os projetos desenvolvidos pelas crianças são documentados.

Na Educação Infantil de Reggio Emilia, as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a se expressarem nas diferentes linguagens, representando suas observações, ideias, memórias, sentimentos e conhecimentos, numa variedade de formas tais como brincadeiras, desenhos, pinturas, esculturas, movimentos etc. Para tanto, os espaços são adequados e esteticamente organizados com materiais e instrumentos abundantes e facilmente acessíveis.

Um aspecto dessa abordagem são os projetos realizados em profundidade, com processos conduzidos pelos pensamentos das crianças protagonistas. Os projetos pedagógicos são estruturados em campos de experiência educativa permeados pela ação, observação e interação entre as crianças, adultos e o ambiente, cuidadosamente documentados para tornarem visíveis, as ideias, saberes e fazeres das crianças ao longo de seu desenvolvimento.

Já Emmi Pikler nasceu em Viena/Áustria, em 1902, onde se formou como médica pediatra. Morreu em Budapeste/Hungria em 1984, lugar onde viveu parte de sua vida e trabalhou como médica da família. Logo após o final da Segunda Guerra Mundial (1946) passou a dirigir uma instituição para crianças órfãs, abandonadas ou afastadas da família, temporária ou definitivamente, mais conhecida por Lóczy, nome da rua onde sempre funcionou o Instituto que atualmente leva o nome de Emmi Pikler.

Os estudos e acompanhamento das crianças cuidadas e educadas segundo os princípios de Pikler mostraram a inexistência de marcas institucionais, comumente encontradas em crianças que viveram em situação similar em outros lugares do mundo. Por isso, sua abordagem desperta o interesse de educadores e pesquisadores de diferentes países, que buscam entender quais são os seus preceitos e sua importância. Neste sentido, o Instituto hoje se converteu em espaço de formação, pesquisa e reflexão, bem como há pesquisadores reunidos em redes de estudos em diversos países, inclusive no Brasil.

Em sua trajetória, Emmi Pikler consolidou e se apoiou em valores profundos de respeito ao ritmo das crianças desde bebês, conforme destaca Nabinger (2018):

Em seu trabalho clínico, Emmi Pikler não apenas adquiriu um olhar original sobre o desenvolvimento da criança e sobre as condições necessárias para o seu desenvolvimento, ela também se convenceu de que o valor e o respeito ao ritmo de cada bebê são primordiais ao seu desenvolvimento. Além disso, a pediatra modifica a ideia vigente de que um bebê precisa ser apenas alimentado e higienizado e procura compreender a importância do adulto em sua relação com a criança pequena. Passa a difundir o incentivo à autonomia e às relações verdadeiramente harmoniosas entre cuidador e criança. (p. 13-14)

Diante do exposto, evidencia-se que esta abordagem reconhece a necessidade da segurança afetiva que se constrói na relação e na constituição do vínculo entre adulto e criança, assim como na construção progressiva do sentimento de segurança e confiança do bebê em si mesmo. Estes vínculos afetivos devem ser permeados por uma relação de confiança mútua que se constrói e se sustenta nas ações cotidianas, como o tom de voz, a suavidade dos gestos e do toque, o respeito e atenção à comodidade corporal do bebê, à forma de interação, o diálogo corporal e emocional.

A concepção de bebê, visto como sujeito sensível, ativo, potente, curioso, pensante e observador, que responde ao adulto, mas que também toma iniciativas em relação a este, estão na base do seu pensamento, pois Pikler “tinha uma ideia revolucionária de que os bebês – ainda que recém-nascidos – são indivíduos competentes e capazes de perceber os devidos ajustes que precisam para estar nas posições mais adequadas, equilibrados e confortáveis [...]” (Fochi, 2015, p. 52)

Sustentada nessa concepção, sua proposta procura assegurar aos bebês e crianças pequenas condições de cuidado e educação diferentes daquelas ainda encontradas em muitas instituições de Educação Infantil visto que “romper com as representações, simbolismos e escolas teóricas que trabalham a concepção de criança como ser passivo não é uma tarefa fácil. Tais balizas ainda estão presentes no nosso imaginário e na nossa cultura” (Nabinger, 2018, p.14)

A filosofia do trabalho de Emmi Pikler se concretiza na organização de ambientes de boa qualidade e com relações emocionais estáveis, por meio de quatro grandes princípios (Falk, 2011, p. 28 apud Fochi, 2015, p.52):

- a valorização positiva da atividade autônoma da criança, com base em suas próprias iniciativas;
- o valor das relações pessoais estáveis da criança – e, entre elas, o valor de sua relação com uma pessoa em especial – e da forma e do conteúdo especiais dessa relação;
- uma aspiração ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, e segundo seu grau de desenvolvimento, aprende a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante;
- o encorajamento e a manutenção da saúde física da criança, fato que não só é base dos princípios precedentes, mas também é um resultado da aplicação adequada desses princípios.

Por meio dos princípios citados, a forma como o adulto respeita o bem-estar corporal do bebê e a sua motricidade, tanto durante os cuidados - enquanto momentos privilegiados de intercâmbios ricos, intensos e individuais entre a criança e o adulto - quanto durante as brincadeiras e movimentos autônomos, contribuem para o fortalecimento dos vínculos entre ambos. Esses elementos são fundamentais na organização do cotidiano da atuação docente na primeiríssima infância. Neste sentido, Pereira (2018) nos traz um alerta:

Geralmente os ambientes destinados aos bebês não são adequados para propiciar o movimento, a livre exploração e as descobertas. Além disso, muitas vezes, em nome da segurança, são priorizados objetos, acessórios e/ou equipamentos mais voltados para a contenção dos corpos e dos movimentos do que para a liberdade de experimentar, tais como os carrinhos de bebês e o bebê conforto, dentre outros, utilizados como forma de controlar as situações de risco. (p. 37-38)

Sendo assim, de acordo com a abordagem pikleriana, ao longo das práticas cotidianas na instituição de Educação Infantil, as atitudes de atenção, escuta e principalmente observação sistemática sobre quem são os bebês e crianças pequenas, o que sabem, como agem e interagem com outras crianças e com os adultos são referências fundamentais para que os tempos, espaços, materiais e a qualidade das interações estabelecidas sejam pensadas e planejadas de modo a possibilitar o pleno desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças pequenas.

Dessa forma, podemos considerar que os princípios de Emmi Pikler contribuem de forma valiosa para a desconstrução da ideia de professor de bebês e crianças pequenas como algo menor, visto que seu aporte teórico e prático acerca das capacidades dos bebês destaca as especificidades do papel do adulto e a importância da sua formação para o planejamento de práticas educativas com intencionalidade clara ao pleno desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas.

Dada a complexidade dos pressupostos de Malaguzzi e Pikler, a breve apresentação aqui exposta não visou contemplar a riqueza de suas ideias em sua totalidade, o que requer pesquisas e análises mais detalhadas para o pleno esclarecimento dos pressupostos que fundamentam suas práticas. No entanto, diante do exposto foi possível evidenciar valiosos princípios que norteiam as especificidades das práticas pedagógicas na primeiríssima infância, especialmente nas interações estabelecidas na docência para e com bebês.

3 PUBLICAÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O TEMA DAS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA PARA E COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Neste capítulo, busca-se analisar as publicações mais recentes produzidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) a fim de verificar como são abordadas as especificidades da docência para e com bebês e crianças pequenas, tendo como foco o período compreendido entre 2013 até os dias atuais.

Para tanto, realizamos uma consulta ao portal da SME, por meio do acesso Secretaria/Educação Infantil/Publicações-Institucionais-DIEI. Observa-se que todos os documentos estão disponíveis em formato PDF, com destaque às publicações mais recentes, sendo que o Currículo da Cidade: Educação Infantil é o primeiro em destaque, com sua publicação recente em 2019.

Além disso, encontram-se disponíveis publicações em parceria e mais materiais de apoio como vídeos institucionais, legislação, bem como outros materiais produzidos pelas equipes de SME em anos anteriores e organizados pelo Centro de Documentação (CEDOC)¹², onde as publicações são organizadas por períodos compreendidos pelo intervalo de quatro em quatro anos, sendo de 2001 a 2004, 2005 a 2008, 2009 a 2012 e 2013 a 2016.

O estudo a partir destas publicações, especialmente as mais recentes é referência para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, planejamentos e demais projetos realizados no interior das instituições de Educação Infantil da RME-SP. Sendo assim, procuramos observar o que estes documentos apontam acerca do objeto desta pesquisa. A análise apresenta-se em ordem cronológica, visando identificar aspectos qualitativos e quantitativos que envolvam a temática das especificidades da prática docente na Educação Infantil para bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade.

¹² O Centro de Documentação (CEDOC) faz parte da Memória Documental - organiza, preserva e disponibiliza as produções das equipes da Secretaria Municipal de Educação. Reúne documentos de vários períodos, com notável valor histórico e cultural, constituindo uma fonte de pesquisa para os envolvidos na arte de educar. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/CEDOC> Acesso: 27/04/2019.

2014 - Orientação Normativa nº 01/2013 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares

Este documento foi publicado em Diário Oficial do município no final do ano de 2013 e disponibilizado aos educadores em formato impresso em 2014. Esta publicação visa além de tratar sobre os registros de avaliação, contribuir com reflexões sobre a construção coletiva de uma Pedagogia para a Infância.

Neste sentido, destaca que é necessário romper com a cisão entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por meio da consideração da criança em sua integralidade, como alguém que deve ser ouvida em suas necessidades, bem como considerada sujeito capaz de construir culturas por meio de variadas manifestações, através de diferentes linguagens e modos de agir.

Para tanto, o documento destaca que a construção do currículo precisa ser feita de forma integradora, por meio das vivências e trocas de experiências entre todos e todas que fazem parte do processo educativo (famílias, bebês, crianças, educadores e comunidade).

Ao apresentar o perfil do educador(a) da infância, o documento aponta que todos os profissionais da unidade são educadores, pois contribuem para a formação das crianças. Também apresenta alguns princípios que devem nortear a prática educativa, destacando que os educadores devem ter consciência de suas ações e conhecimentos a respeito de todos os temas relativos à infância, especialmente o cuidar e educar e a intencionalidade na Educação Infantil.

Após alguns apontamentos de síntese do papel do educador(a) da infância como quem deve criar condições para as crianças se relacionarem de forma criativa e por meio de diversas linguagens com o conhecimento socialmente construído, o documento aponta “a necessidade de seguir refletindo para compreender: Como exercer a docência na primeira infância?” (SÃO PAULO, 2014, p.18)

O documento ressalta que a sistematização dos registros sobre cada bebê e criança possibilita uma reflexão permanente sobre as ações e descobertas dessas crianças. Esses registros podem ser feitos por meio de relatórios individuais e do grupo, portfólios, fotografias, filmagens e as próprias produções das crianças. Essa documentação deve acompanhar os bebês e crianças em seu percurso educativo pressupondo que contribua para a projeção de intervenções em torno da continuidade do trabalho pedagógico realizado.

2015 - Orientação Normativa Nº 01/2015 Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana

O documento foi elaborado pela Divisão de Orientação Técnica da Educação Infantil da SME, em parceria com assessores e representantes de todas as regiões da cidade, tendo como objetivo proporcionar condições de acompanhamento da qualidade do atendimento destinado às crianças de 0 a 5 anos de idade em diálogo com o documento de autoavaliação institucional participativa Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana.

Dividida em cinco capítulos, a publicação descreve padrões básicos relacionados ao Projeto Político Pedagógico; organização do tempo, espaço físico, ambientes e interações; recursos materiais e mobiliário; formação, recursos humanos e condições de trabalho dos profissionais da Educação Infantil. Embora o documento tenha como abrangência toda a Educação Infantil, ao analisá-lo podemos considerar que o respeito e o atendimento aos padrões de qualidade apontados em cada um dos aspectos descritos ao longo dos capítulos são inerentes ao nosso objeto de estudo em torno das especificidades da docência para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos.

O documento traz por exemplo, apontamentos em torno da importância da equipe de educadores e educadoras refletirem sobre a organização dos tempos para que as crianças tenham direito de vivenciarem experiências por meio de diferentes linguagens e manifestações em diversos momentos:

O tempo da experiência, portanto, se organiza e se destina à brincadeira inspirada no diálogo permanente entre o interesse das crianças e a intencionalidade docente, respeitando a criatividade e curiosidade infantis, nos momentos da alimentação, do banho, da troca, enfim, o ritmo dos bebês e das crianças, entre outros elementos cotidianos que constituem as vivências que acontecem nas Unidades de Educação Infantil. (SÃO PAULO, 2015a, p. 18-19)

Também é possível identificarmos especificidades da prática docente com bebês e crianças pequenas, ao analisarmos as considerações feitas em torno da importância da organização dos espaços de forma que se tornem ambientes acolhedores e que ao mesmo tempo desafiem o desenvolvimento da autonomia dos bebês e crianças.

Com relação às interações, enquanto um dos eixos estruturantes da Educação Infantil de acordo com as DCNEI, o documento destaca que sua qualidade depende

das condições proporcionadas aos bebês e crianças, visto que é através do encontro com os outros, com o meio e com as possibilidades que o espaço oferece que elaboram hipóteses e culturas infantis.

Deste modo, o documento destaca que as interações devem ocorrer entre crianças-crianças; educadoras/educadores-crianças; crianças-materiais/brinquedos e educadoras/educadores- famílias/ comunidade.

Com relação as características dos ambientes, é possível encontrarmos orientações quanto às dimensões e mobiliários necessários aos chamados ambientes internos, ambientes externos, ambientes de apoio ao trabalho pedagógico e ambientes de serviços das Unidades de Educação Infantil. Quanto à escolha, planejamento e organização dos brinquedos e materiais, o documento traz orientações visando a reflexão de que a qualidade da Educação Infantil está inteiramente relacionada com a qualidade das brincadeiras e das experiências às quais os bebês e crianças têm acesso.

Por fim, com relação ao aspecto de formação, recursos humanos e condições de trabalho, além do âmbito das exigências legais, o documento traz apontamentos em torno da importância da formação continuada em serviço para ampliação dos conhecimentos e reflexo na prática docente com os bebês e crianças.

2015 – Currículo Integrador da Infância Paulistana

A partir das propostas anunciadas nos documentos recentes mencionados anteriormente e, por meio de discussões coletivas com profissionais de toda a rede de ensino, este documento foi construído como subsídio a ser utilizado nos momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em uma perspectiva de integração, tendo em vista que a infância se inicia no nascimento e se estende até os 12 anos de idade, enfatizando que:

Afirmar que crianças e bebês são o eixo do trabalho pedagógico significa valorizar e compreender as especificidades e diversidades dos conceitos de infância e de criança, assim como a importância de que os direitos de bebês e crianças balizem seu percurso nas instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. (SÃO PAULO, 2015b, p. 4)

Para tanto, a publicação foi organizada em sete capítulos, com temas fundamentais ao trabalho com as diversas infâncias e seus direitos, tais como: Por

que um Currículo Integrador da Infância Paulistana? O currículo integrador na perspectiva de uma educação democrática: concepções e princípios; Como bebês e crianças aprendem? Ações que podem concretizar essas concepções e princípios; Documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Ao longo dos referidos capítulos, destacam-se a relevância de discussões e estudos enquanto fatores fundamentais à superação das rupturas que têm marcado a educação básica com o distanciamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no CEI, na EMEI e na EMEF. A articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental precisa existir sob o ponto de vista de que os bebês e crianças que passam por estas duas etapas de educação básica são os mesmos, de modo que suas experiências precisam ter coerência e continuidade de forma contextualizada. Neste sentido, tendências de currículo com caráter assistencialista, compensatório e preparatório devem ser superadas através do respeito às vozes, histórias e potencialidades dos bebês e crianças:

O Currículo Integrador reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e sua personalidade). (SÃO PAULO, 2015b, p. 11)

As especificidades da prática educativa com bebês e crianças pequenas perpassam todo o documento. Destaca-se que estudos e pesquisas recentes revelam que os bebês constroem conhecimentos na relação com o mundo desde o nascimento. Para tal, utilizam-se de linguagens anteriores à linguagem verbal, tais como riso, choro, movimentos, sons, gestos, toques, balbucios, cabendo aos adultos a compreensão acerca das mesmas pois “essas linguagens, muitas vezes, necessitam ser reavivadas nos adultos para dialogar com os bebês e perceber outros modos de sentir, compreender, agir, escutar e estar no mundo.” (SÃO PAULO, 2015b, p.15).

O documento resgata as dimensões do cuidar e do educar enquanto ações indissociáveis que se iniciam na Educação Infantil, mas que devem perpassar todas as etapas da educação básica, visto que educamos quando cuidamos, entendendo que o cuidar transcende aspectos de higiene e alimentação por exemplo, ao apresentar-se de formas distintas.

O capítulo III, que se propõe à discussão sobre como bebês e crianças aprendem, destaca que esta compreensão é determinante nas escolhas de ações pedagógicas feitas pelos docentes, pois a qualidade das interações com os outros e com os objetos ao redor é fundamental ao desenvolvimento dos bebês e crianças, visto que:

[...] o seu desenvolvimento biológico é importante, mas é a experiência que a criança vive, o lugar que ela ocupa nessas experiências vividas (se é sujeito atuante, envolvido, interessado, curioso, participante ou se é alguém que apenas segue ordens; que ouve, mas não fala; que escuta, mas não é escutado; que obedece, mas não é chamado a pensar, a decidir, a fazer parte da vida na escola) e o contexto histórico e cultural em que está inserida contribuem com sua aprendizagem. (SÃO PAULO, 2015b, p.36)

Portanto para aprenderem, os bebês e crianças precisam interagir com as pessoas e os objetos dos ambientes ao seu redor atribuindo sentido ao vivido. Cabe aos docentes considerarem as linguagens mais utilizadas para esta interação em cada idade.

No capítulo seguinte, há reflexões sobre como concretizar as concepções e princípios expostos ao longo do documento (bebês e crianças enquanto sujeitos atuantes), porém são expressas de forma genérica, sem a presença de exemplos práticos com a materialização de uma sequência de ações em si, ao longo de um trabalho docente com este objetivo, conforme podemos observar ao analisar a citação a seguir:

Com os bebês isso se concretiza quando educadoras e educadores observam o bebê para perceber aquilo que ele é capaz de fazer desde pequenininho, quando acolhem seu choro e suas manifestações de tristeza, quando se esforçam para compreender as múltiplas linguagens que os bebês utilizam para comunicar suas necessidades, suas curiosidades, seu desejo de movimento e atenção. (SÃO PAULO, 2015b, p. 45)

Também de forma generalizada, este capítulo traz considerações em torno da importância da organização intencional dos espaços, materiais e gestão dos tempos enquanto aspectos fundamentais ao desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e crianças por meio de diferentes linguagens, com condições adequadas para as interações e brincadeiras acontecerem com qualidade, conforme podemos observar na citação a seguir voltada ao trabalho específico com bebês:

No início, os bebês exploram, manipulam e encontram diferentes possibilidades com os objetos que os circundam e com o próprio corpo. Neste processo, educadoras e educadores precisam estar atentos à organização do espaço e aos materiais oferecidos, para favorecer acesso e diversidade que possibilite diferentes experiências de exploração (e não apenas com brinquedos industrializados, mas principalmente com objetos simples com os quais os bebês produzam sons, como tampas de panela, bacias pequenas, colheres de pau; objetos de diferentes texturas e cores, possibilidades de encaixe como cones, potes, tampas coloridas e frascos, retalhos de tecido, caixas de papelão de diferentes tamanhos e também elementos da natureza como retalhos de madeira, sementes grandes, e também água, areia, terra, luz do sol, vento. (SÃO PAULO, 2015b, p. 57)

O final deste capítulo traz uma reflexão sobre a cultura da leitura e da escrita para a formação de crianças que sejam de fato leitoras e produtoras de textos visando, para além do reconhecimento de sons, a compreensão do que se lê, a função social e a beleza envolvidas nos materiais escritos. Neste sentido, vejamos o que se apresenta com relação ao trabalho com bebês e crianças pequenas:

Essa formação do leitor e produtor de textos começa no CEI, quando educadoras e educadores leem para as crianças, deixam livros bonitos e atraentes em prateleiras na altura dos olhos e das mãos dos bebês, usam livros e revistas para contar histórias e ler sobre tema de interesse das crianças. Também quando educadoras e educadores escrevem pequenas histórias que as crianças narram. (SÃO PAULO, 2015b, p. 61)

Por fim, o documento apresenta considerações acerca da importância da documentação pedagógica enquanto instrumento de registro e reflexão que valorize o protagonismo da criança e do docente, bem como possibilite o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas para o pleno desenvolvimento dos bebês e crianças:

A documentação pedagógica como produto mostra as experiências vividas, a intenção das propostas pedagógicas e o percurso das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Seu processo possibilita a valorização profissional e dá sentido aos tempos de formação coletiva, como meio de reflexão sobre a prática que subsidia a avaliação e o planejamento das ações educativas. (SÃO PAULO, 2015b, p. 66)

É destacado que essa documentação deve ser feita não só através de registros escritos, mas também é considerada como documentação pedagógica fotos, áudios e filmagens feitos pelos professores, assim como diferentes registros feitos pelas crianças e familiares sobre as aprendizagens desenvolvidas.

2016 – Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

Este documento dialoga com os demais produzidos no período, especialmente com a “Orientação Normativa nº 01/2013” e a “Orientação Normativa nº 01/2015”. Sua produção foi resultado de um intenso trabalho de escuta e escrita entre os anos de 2013 a 2015, por meio de parceria entre profissionais de todas as regiões da RME-SP em parceria com um Grupo de Trabalho (GT).

O objetivo da publicação é auxiliar na realização de um processo de autoavaliação institucional participativa, por meio do diálogo entre profissionais de educação infantil, famílias e pessoas da comunidade sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade de Educação Infantil, visando assim melhorias no trabalho realizado com os bebês e as crianças.

O documento produzido na RME-SP teve como base a experiência de aplicação do documento publicado pelo MEC em 2009, “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil”, por meio da participação voluntária de CEIs e EMEIs de todas as Diretorias Regionais de Educação (DREs) da cidade nos anos de 2013 e 2014. Em 2015, a aplicação tornou-se obrigatória. Para tanto, utilizou-se a versão preliminar do documento em âmbito municipal, preparada pelo GT.

A partir desta primeira experiência de aplicação obrigatória, a versão preliminar foi aperfeiçoada e em 2016 o documento oficial foi publicado. Assim, são previstos dois dias de suspensão de atendimento às crianças para a realização dos encontros com a presença dos familiares e responsáveis. No primeiro momento acontece a autoavaliação e no segundo a elaboração do plano de ação.

A autoavaliação acontece por meio de indicadores presentes em diferentes dimensões de qualidade. O documento nacional apresenta sete dimensões de qualidade. Já no documento municipal, além das dimensões que já constavam na publicação do MEC, foram adicionadas as dimensões “Relações étnico-raciais e de gênero e “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças”. Sendo assim, além das dimensões citadas, o documento paulista apresenta as seguintes dimensões: Planejamento e gestão educacional; Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; Interações, Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional, família,

comunidade e cidade. Também foram criadas questões específicas para serem aplicadas em Unidades de Educação que pertencem aos CEUs.

De forma geral, nos encontros de autoavaliação, os participantes recebem cartões de três cores: verde, amarela e vermelha. Ao considerarem que as ações da unidade relacionadas à dimensão avaliada acontecem de fato é atribuída a cor verde. Quando consideram que a unidade realiza um determinado trabalho, mas que precisa consolidar, apresentam o cartão amarelo. Ao avaliarem que alguma atitude, ação ou situação avaliada não existe na instituição, apresentam o cartão vermelho. A equipe que coordena e relata a avaliação de cada dimensão é responsável por explicar do que se trata cada indicador, bem como atribuir as cores apontadas para cada um e o resumo das discussões em torno de cada um.

Os resultados dessa autoavaliação são utilizados no segundo encontro para a elaboração de um plano de ação da Unidade. O documento é muito significativo por seu impacto no cotidiano das unidades de Educação Infantil como uma experiência inovadora de autoavaliação institucional. No entanto, uma análise detalhada do mesmo e sua aplicação não cabem nessa pesquisa.

Assim como realizado durante a análise dos documentos anteriores, procuramos observar a presença de aspectos ligados diretamente às especificidades da docência para bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade. Em todas as dimensões apresentadas neste documento, há indicadores fundamentais ao trabalho de qualidade nas diferentes etapas da Educação Infantil.

No entanto, observamos que a dimensão de número 2 “Participação, escuta e autoria de bebês e crianças” apresenta em seus indicadores aspectos muito específicos das relações a serem estabelecidas entre adultos, bebês e crianças pequenas, ao elucidar a importância da chamada escuta das vozes infantis, para além da audição, mas sim como forma intencional de garantir o direito de autoria infantil.

Para tanto, as questões para avaliação da dimensão 2 são apresentadas dentro de três indicadores de qualidade assim divididos: 2.1 “A escuta de bebês e crianças em suas diferentes formas de se expressar; 2.2 “As vozes infantis no planejamento e na formação e 2.3 “Autoria, participação e escuta na documentação e avaliação”. É possível notar que as perguntas presentes nestes indicadores materializam aspectos bastante importantes, específicos e desafiadores da docência para e com bebês e crianças pequenas, tais como “[...] as educadoras e educadores entendem os diferentes tipos de choro dos bebês e crianças acolhendo suas necessidades?” (SÃO

PAULO, 2016a, p. 34); “[...] O planejamento da educadora e do educador acolhe, inclui e se transforma a partir da escuta atenta das vozes infantis?” (SÃO PAULO, 2016a, p.35).

2019- Currículo da Cidade: Educação Infantil

A produção deste documento foi resultado de um intenso trabalho de escuta e escrita ao longo do ano de 2018, por meio de parceria entre grupos de trabalho compostos por profissionais de Educação Infantil de todas as regiões da RME-SP.

O início do trabalho se deu em dezembro de 2017, por meio da realização do I Seminário: “Percurso do Currículo e da Avaliação na/da Educação Infantil na Cidade de São Paulo”, a partir do qual foi constituído o Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPP- Currículo), composto por 200 profissionais da RME-SP das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs). O GEPP- Currículo tornou-se responsável pela organização e construção deste documento. Ao longo de 2018, as Unidades Educacionais (UEs) foram consultadas, bem como foram realizados diversos seminários regionais com o intuito de evidenciar narrativas de experiências de professores e gestores que materializassem as concepções presentes no documento.

Durante o mês de agosto, a primeira versão do Currículo foi disponibilizada aos profissionais da rede para que apresentassem suas contribuições, que foram analisadas e incorporadas à versão que se apresentou para nova consulta pública em setembro. Após análises e adaptações, a versão final foi apresentada no início deste ano de 2019.

A escrita do Currículo da Cidade: Educação Infantil considerou princípios e diretrizes democráticos de Educação presentes em diversos documentos federais e municipais, tais como equidade, inclusão, integralidade, relações de gênero, relações étnico-raciais, pautando-se nas interações, brincadeiras e culturas infantis nas múltiplas linguagens e contextos. Também se destaca a relevância dada com relação às metas e ações contidas dentro dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável que foram adotados por 193 países-membros das Nações Unidas e assumidos como compromisso a ser cumprido pela cidade de São Paulo até 2030.

A publicação está organizada em cinco capítulos, com os seguintes títulos: A escola como espaço social da esfera pública; Bebês e crianças na cidade de São Paulo: as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas

Unidades Educacionais; A reinvenção da ação docente na Educação Infantil; Articulando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; A Gestão Democrática e a Implementação do Currículo.

O Currículo faz uma interlocução com o documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, por meio da busca de retomada de reflexões apontadas dentro das nove dimensões que compõem o documento, de modo a ajudar na reelaboração dos planos de ação da unidade educacional a fim de garantir uma educação de qualidade.

Ao longo do documento, há indicação de textos, artigos, livros e vídeos para expansão de conhecimentos, mas um dos aspectos mais relevantes se refere a apresentação das chamadas “cenas” com o intuito de possibilitar a materialização dos conceitos que já se faziam presentes no documento Currículo Integrador da Infância Paulistana. Estas cenas não se apresentam como modelos a serem seguidos, mas sim como uma possibilidade de as unidades educacionais analisarem suas práticas em relação ao que é narrado, de modo a reafirmar e superar as possibilidades da trajetória percorrida ou rever práticas pedagógicas a serem aprimoradas.

Esta pode ser considerada a maior riqueza deste material e um avanço comparando-o aos documentos citados anteriormente. Para tanto, algumas unidades educacionais colaboraram no envio das cenas vivenciadas em seu cotidiano. A proposta é que, durante os momentos de estudos das equipes, estas experiências compartilhadas possam ampliar o repertório pedagógico. Deste modo, ao término de algumas cenas, há caixas denominadas “Reflexões Pedagógicas”, como propostas de reflexões a partir de uma cena a fim de expandir as possibilidades de registro e de acompanhamento na ação pedagógica. Essas caixas visam auxiliar nas avaliações e desdobramentos da prática, por meio de reflexões que apresentam as possíveis articulações com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e com a BNCC.

Ao final de cada capítulo, há uma caixa com o título “Em síntese...”. Essa caixa resume as principais ideias abordadas no capítulo. Na lateral dela ainda há indicações bibliográficas para aprofundamento dos conceitos tratados no currículo. A proposta é que a leitura e estudo desse documento, juntamente com o processo reflexivo das ações cotidianas, possa contribuir para a construção de um trabalho de qualidade com os bebês e as crianças.

Com relação às especificidades da prática docente com bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade, a nona cena do capítulo 2 do documento traz o exemplo de uma

prática em berçário de um CEI, em que é destacado a importância da organização do espaço da sala de referência para que os bebês tenham possibilidades de descobertas e autonomia em meio aos objetos selecionados e previamente organizados pela professora.

Mais adiante, na décima cena também vivenciada em meio à rotina de berçário em CEI, há o destaque para a importância da construção do vínculo de segurança entre bebês e os adultos da UE conforme podemos observar a seguir:

Os bebês já se acostumaram a estar no CEI. Têm confiança nos adultos que os acolhem, cuidam e educam. Já se despedem dos familiares e ficam bem na UE. Enquanto estão explorando os objetos em atividade autônoma e descobrindo o que a professora colocou ao seu redor, é hora de começar a alimentação. Ela se aproxima de um bebê e o avisa que vai tirá-lo de sua atividade e levá-lo dali por um tempo curto. O bebê percebe o tom de voz e está se acostumando ao fato de que, quando a professora interrompe a sua atividade, é o momento da troca, da alimentação ou do sono. Enquanto prepara o bebê para a alimentação, a professora fala com ele e o convida a participar. Um bebê que já engatinha se aproxima deles e observa. Ela entende essa atitude do segundo bebê como uma iniciativa de comunicação e conversa com ele também: “Você também está com fome, João? Em seguida vou alimentar você. Agora estou alimentando seu amigo, mas logo chegará sua vez.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 75)

A cena citada evidencia ações em torno da chamada escuta de bebês, que vale também para a questão do desfralde que por vezes é feito de forma coletiva e equivocada ao se levar todas as crianças juntas ao banheiro e deixá-las sentadas um tempo esperando, sem que suas necessidades individuais sejam consideradas. Com relação à esta questão específica do desfralde, o documento traz uma relevante contribuição a partir da abordagem de Emmi Pikler:

[...] a preocupação da abordagem de Pikler-Lóczy é possibilitar que a própria criança tome a iniciativa do desfralde a partir de seu amadurecimento físico e emocional, da maturidade de seus músculos e do sistema nervoso capaz de intencionalmente promover esse controle. E com essa visão respeitosa do tempo da criança para alcançar esse controle, o processo de desfralde acontece de modo tranquilo[...] (SÃO PAULO, 2019a, p.76)

O documento também traz em sua cena de número 14 um relato de uma mãe que, ao matricular seu filho de 9 meses no CEI, teve o direito de ir amamentá-lo respeitado. O relato evidencia um importante aspecto da especificidade da docência para e com bebês que é a interação com as famílias/responsáveis, visto que acolher o bebê implica em acolher as famílias, o que favorece a construção de relações e vínculos.

Mais adiante, ao apresentar uma longa explanação acerca da importância das brincadeiras e produção de culturas infantis para o pleno desenvolvimento dos bebês e crianças, o documento traz em sua cena de número 15 uma experiência vivenciada no contexto de CEI.

Enquanto um grupo de crianças de 3 anos (Mini Grupo II) brincava no parque, um dos meninos brincava de ser motorista de transporte público e chamou a professora para participar sendo uma das passageiras. A referida cena visou ilustrar que as brincadeiras possibilitam às crianças expressarem e interpretarem suas vivências e percepções do cotidiano, construindo assim sua própria cultura.

Também é destacado a importância de os educadores entenderem que a quantidade e variedade de materiais disponíveis favorece a ampliação do repertório de experiências das crianças por oportunizar mais possibilidades de criação a partir dos objetos.

Outro aspecto destacado se refere a diferença entre o brincar proposto pelo professor e a brincadeira livre. Em ambas as situações a pessoa adulta deve ser um participante ativo, mas no segundo tipo de brincadeira o professor organiza o espaço, os materiais e disponibiliza tempo para que as crianças possam interagir representando diferentes profissões e comportamentos de adultos.

Neste sentido, a cena de número 18 traz uma vivência no contexto de CEI, em que uma turma de crianças de Mini Grupo I (cerca de 2 anos e meio) brinca de médico e paciente a partir do espaço organizado pela professora com instrumentos hospitalares de brinquedo. O documento destaca que nestes momentos, a pessoa adulta deve observar e registrar como se dá as interações entre as crianças como uma forma de compreender melhor como elas pensam, se comunicam e interpretam o mundo. As brincadeiras e interações devem fazer parte do cotidiano pois, “na UE os bebês e as crianças devem brincar sempre e muito em todos os espaços possíveis, resguardada a sua segurança, com materiais acessíveis dentro e fora da sala de referência [...]”. (SÃO PAULO, 2019a, p. 97)

Finalizando as considerações acerca das brincadeiras, o documento apresenta em sua cena de número 19, uma experiência em um agrupamento de berçário I (bebês com menos de 1 ano de idade), em que se evidencia a atuação docente, enquanto alguém que deve acolher os bebês, permanecer presente e potencializar a brincadeira por meio da organização intencional de objetos variados:

O cesto do tesouro¹³ do Berçário I (forma essencial e potente do brincar do bebê) cria um ambiente em que os bebês se sintam confiantes e possam observar, manusear, explorar, experimentar. A professora seleciona objetos que interessam e desafiam as crianças e, com olhar sensível e escuta atenta, interage e reorganiza novas oportunidades com objetos naturais (cabaças, folhas, pinhas, sementes grandes, pedras, conchas); objetos de uso doméstico (escumadeiras, peneiras, escovas, esponjas, colheres de pau, espremedor de frutas); objetos de metal, couro, madeira e borracha, possibilitando uma variedade de modos de exploração. Permanecemos ao lado dos bebês, observando sem intervir, respeitando o tempo e ritmo de cada um. Quando somos solicitados, procuramos ajudar sem interromper o envolvimento do bebê, recolocar no cesto os objetos que estão espalhados valorizando cada vez mais suas investigações e descobertas. (SÃO PAULO, 2019a, p.98)

Ao descrever o trabalho pedagógico em torno das linguagens e práticas culturais, o documento apresenta considerações em torno de como se deve oportunizar que bebês e crianças se manifestem por meio das múltiplas linguagens, que correspondem aos modos como se comunicam. Neste tema, não se observa cenas específicas para a faixa etária atendida em CEI, no entanto podemos observar citações relevantes quanto à forma como devem ser estabelecidas a comunicação entre bebês e adultos.

O documento também apresenta cenas envolvendo crianças de todas as outras faixas etárias da Educação Infantil norteiam importantes considerações em torno da necessidade de se criar oportunidades para que bebês e crianças exercitem as múltiplas culturas.

Neste sentido, destaca-se que a postura docente precisa superar a ideia de ator central que dá aulas, mas sim alguém que trabalha em conjunto com os bebês e crianças para que possam se expressar, por meio de diferentes linguagens e materiais. Para tanto, há considerações sobre a importância da disponibilidade de tempo para que bebês e crianças tenham oportunidades de se envolverem integralmente com as atividades que não precisam ser dirigidas de forma direta pelo professor o tempo todo.

O documento também traz à tona uma discussão importante acerca do Currículo ter como pauta experiências relevantes para a formação das crianças, superando-se assim a organização baseada nas datas comemorativas, que por muito

¹³ “A cesta dos tesouros é uma proposta de brincadeira dirigida a meninos e meninas de 6 a 10-12 meses. Nessa idade, podem permanecer sentados, mas ainda não se deslocam muito de onde estão. É uma atividade de exploração. Para realizá-la, deve-se encher uma cesta com objetos de uso cotidiano, escolhidos com a finalidade de proporcionar estímulo e experiência aos cinco sentidos da criança: o descobrimento do tato, do paladar, do olfato, da audição, da visão, e do sentido do movimento do corpo.” (MAJEM, 2010, p.1)

tempo pautou os planejamentos na Educação Infantil, sendo que muitas delas apresentam cunho comercial e de estímulo ao consumismo.

Ainda no capítulo 2, há considerações importantes em torno do uso das mídias digitais com os bebês e crianças, visto que eles nasceram imersos em um universo permeado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O documento destaca que há poucas pesquisas sobre o impacto dessas tecnologias no desenvolvimento dos bebês e crianças. Porém, é importante que se evite que bebês e crianças fiquem muito tempo diante de telas, visto que elas estão em fase de desenvolvimento do corpo, das interações com as pessoas e com o mundo, o que demanda intensos e diversos movimentos e expressões corporais.

No capítulo 3, o documento reafirma, por meio de referenciais teóricos da Educação Infantil e de cenas, o papel docente enquanto profissional que acolhe e respeita o tempo de adaptação dos bebês e crianças em sua inserção na UE, que amplia as experiências das crianças por meio de um planejamento flexível que contemple suas curiosidades e amplie suas descobertas. Para tanto, o trabalho com projetos é bastante valorizado e exemplificado no documento, inclusive com relação à projetos específicos para e com bebês que, embora ainda não falem, os projetos podem nascer a partir da escuta ativa de suas necessidades. Por fim, o capítulo destaca a importância da documentação pedagógica como registro refletido e problematizado da prática, de modo a contribuir significativamente para a avaliação e planejamento do processo educacional.

No capítulo 4, o documento faz considerações acerca da importância de se valorizar a infância e o protagonismo infantil para o estabelecimento de uma continuidade educativa em todos os níveis de inserção e transição pelos quais os bebês e crianças passam no CEI, na EMEI e na EMEF. Neste sentido, destaca que o apoio e parceria entre os diferentes profissionais que atuam em cada UE, famílias e responsáveis é fundamental para que não ocorram rupturas bruscas e a educação das crianças em sua integralidade seja contemplada.

Por fim, o capítulo 5 reafirma os valores de uma Educação alinhada aos princípios da democracia. Para isso, este Currículo pautou-se nas pedagogias progressistas e construtivistas de Friedrich Froebel, John Dewey, Célestin Freinet, Maria Montessori e Loris Malaguzzi; na psicologia construtivista de Jean Piaget e na psicologia socioconstrutivista de Lev S. Vygotsky e Jerome Bruner. Este documento também procura estabelecer diálogo com diversos modelos curriculares Reggio

Emilia, Associação Criança, Trabalho de Projetos, dentre outros. Todos estes referenciais privilegiam a escuta e o protagonismo dos bebês e crianças.

Partindo de todos estes referenciais, o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Ação de cada UE precisam ser elaborados a partir das necessidades, crenças, valores e contribuições de todos e todas que compõem a comunidade educativa, sendo construídos de maneira colaborativa e coletiva, bem como não se reduzam à documentos burocráticos e sim se materializem em práticas vivenciadas na UE.

Por fim, o documento destaca alguns marcos políticos importantes para a educação da infância, aponta a importância dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana para o fortalecimento da gestão democrática e propõe sua articulação com a BNCC, ao fazer um exercício de estabelecimento de relações entre os Objetivos de Aprendizagem presentes nestes dois documentos.

2019 - Orientação Normativa de Registros nº 01 de 6 de fevereiro de 2019

Em conformidade com todos os outros documentos mencionados, que validam a importância do registro docente para a consolidação da qualidade da Educação Infantil, bem como caracterizando uma das ações de implementação das premissas contidas no recente documento Currículo da Cidade: Educação Infantil, foi constituído um Grupo de Trabalho de Registros com especialistas da RME-SP para a produção desta Orientação Normativa.

A normativa de registros tem como objetivo orientar os profissionais de Educação Infantil a qualificarem os instrumentos de registros já existentes, para que possam compor uma documentação pedagógica que forneça subsídios à planejamentos que privilegiem as ações de escuta e observação dos bebês e crianças.

O documento apresenta uma contextualização histórica acerca dos registros na Educação Infantil paulistana, define qual é o papel da equipe gestora, da ação supervisora e dos professores na elaboração dos registros e sua importância sob a ótica de valorização dos olhares e vozes dos bebês e crianças:

A participação dos bebês e crianças na elaboração dos registros não pode se restringir a uma entrevista no final do semestre ou às situações esporádicas, mas a uma prática incorporada no cotidiano, por exemplo, durante a discussão de uma história, na realização de entrevistas com as crianças e entre elas, na investigação de algum acontecimento novo trazido pelos bebês

ou pelas crianças, na explicação entre as crianças sobre um fato e em outras situações, ou seja, as narrativas infantis cotidianas. (SÃO PAULO, 2019b)

Para tanto, são explicitadas de forma detalhada quatro categorias de registros e quais as possibilidades de materialização do trabalho pedagógico existentes em cada uma, conforme mencionamos brevemente abaixo:

- **Registros para o planejamento do trabalho pedagógico:** planejamento anual como carta de intenções; planejamento contínuo do trabalho docente; semanário; diário de bordo.
- **Registros para a comunicação do trabalho pedagógico:** murais, painéis, paredes, muros; imagens- fotos, vídeos e produções infantis; redes sociais institucionais; agenda; caderno de passagem; caderno de observação e registro do bebê e da criança;
- **Registros para avaliação das aprendizagens:** relatório do acompanhamento da aprendizagem; portfólio;
- **Registros para formação:** registros de reuniões formativas; reuniões pedagógicas; formação permanente/em serviço para os docentes; cartas pedagógicas.

Por fim, é possível observar que a referida normativa não apresenta especificidades voltadas à docência para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos, visto que a mesma explicita orientações que se referem às ações necessárias e desafiadoras de acompanhamento, registro e composição de documentação pedagógica que favorecem e validam a qualidade do trabalho docente nas duas etapas da Educação Infantil.

Por meio da análise do percurso dos documentos apresentados neste capítulo, é possível identificar um trajeto de reconhecimento das particularidades presentes na prática pedagógica na primeiríssima infância enquanto uma docência com especificidades próprias e que, portanto, requer conhecimentos específicos para uma educação e cuidado dos bebês e crianças pequenas que preze pelo compromisso ao seu pleno desenvolvimento e responsabilidade com a qualidade da Educação Infantil.

4 METODOLOGIA

4.1 Escolha metodológica para a investigação

De acordo com André (2001), nos últimos 20 anos, o crescimento e as mudanças na pesquisa na área de educação no Brasil têm sido expressivos. “O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico.” (ANDRÉ, 2001, p.53). Ainda, segundo a autora, o pesquisador não é mais um sujeito de “fora” de modo que as atuais pesquisas partem da experiência do próprio pesquisador ou este consegue desenvolver sua pesquisa com a colaboração dos participantes.

Neste sentido, as experiências profissionais da pesquisadora enquanto docente na Educação Infantil de 0 a 3 anos, articuladas aos estudos correlatos, aporte teórico e documentos específicos da área, justificam a relevância do objetivo geral da presente pesquisa que busca evidenciar as especificidades da prática docente na Educação Infantil de 0 a 3 anos.

Diante desta realidade, bem como tendo em vista a importância de se contemplar as formas como os sujeitos de pesquisa concebem as questões estudadas por meio da valorização dos aspectos subjetivos que podem se revelar em seus depoimentos, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1982) apud Lüdke e André (2013, p.14) “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”

4.2 Contextualização da pesquisa

Caracterização do atendimento aos bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo

Para melhor explicitar o contexto geral onde esta pesquisa se situa, apresentamos a seguir alguns dados relevantes que partem do âmbito da cidade de São Paulo e sua organização do atendimento na Educação Infantil, com ênfase na organização e realidade dos CEIs, visto que o objetivo da presente pesquisa centra-se em evidenciar as especificidades da prática docente para e com os bebês e crianças pequenas matriculados nestas instituições de educação para a primeiríssima infância.

De acordo com os dados do IBGE, a cidade de São Paulo conta com uma população estimada em 12.176.866¹⁴. Diante desta grandiosa população, a RME-SP é o maior sistema do país. Especificamente na Educação Infantil, os números divulgados em um link de acesso disponibilizado dentro do portal da SME apontam que 546.267¹⁵ crianças estão sendo atendidas na rede.

Para caracterização da forma como a Educação Infantil está organizada na RME-SP, a seguir são apresentadas informações extraídas do portal da SME¹⁶.

A gestão das unidades de Educação Infantil está organizada em cinco tipos de unidades públicas:

- ✓ **CEIs** - Centros de Educação Infantil e Creches Conveniadas, para crianças de zero a 3 anos e 11 meses;

¹⁴ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>>. Acesso em: 20/11/2018.

¹⁵ Disponível em: <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=00000>>. Acesso em 20/11/2018.

¹⁶ Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Apresentacao>> Acesso em: 20/11/2018.

- ✓ **EMEIs** - Escolas Municipais de Educação Infantil, que atendem crianças de 4 a 5 anos e 11 meses;
- ✓ **CEMEI** - Centro Municipal de Educação Infantil, que recebe crianças de zero a 5 anos e 11 meses;
- ✓ **CEIIs** - Centros de Educação Infantil Indígena, que integram os CECIs - Centros de Educação e Cultura Indígena, e trabalham com crianças de zero a 5 anos e 11 meses; e
- ✓ **EMEBS** – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, que cuidam de crianças de 4 a 14 anos.

Os CEIs apresentam uma organização diferenciada, sendo caracterizada da seguinte forma:

CEIs Diretos- Unidades Educacionais com profissionais, edifício e bens móveis da Prefeitura, que atendem crianças de zero a 3 anos, em período integral.

Creches Parceiras- Estas instituições mantêm parcerias com a Prefeitura do Município de São Paulo. São entidades - associações e outras organizações - que mantêm Centros de Educação Infantil/Creches destinados ao atendimento preferencial de crianças de zero a 3 anos e 11 meses, da seguinte maneira:

- *Centros de Educação Infantil da Rede Pública Indireta:* as entidades gerenciam o edifício e bens móveis da Prefeitura, para desenvolverem atividades correspondentes ao plano de trabalho específico, inclusive quando o imóvel é locado pela Secretaria Municipal de Educação.

- *Centros de Educação Infantil/Creches Particulares Parceiras:* Unidades que desenvolvem atividades correspondentes ao plano de trabalho específico do convênio, em imóvel da própria entidade, a ela cedido, por ela locado com recurso financeiro próprio ou com verba repassada pela Secretaria Municipal de Educação para custear as despesas com as instalações.

Os convênios são regulamentados por meio de legislação federal, bem como por meio de portarias da própria SME que estabelecem condições para a celebração deles.

Segundo a pesquisadora Bartholomeu (2016, p.32) “o convênio é uma estratégia presente em muitos municípios para garantir a oferta de Educação Infantil”. No entanto, destacamos que existem várias críticas quanto a opção cada vez maior da SME pela adoção de convênios em detrimento da ampliação da rede direta. Neste sentido, em estudo realizado sobre as creches conveniadas em São Paulo, Nascimento e Silva (2015), apresentam as seguintes considerações:

Vale destacar que a política de convênios é vista como uma opção transitória, na qual se deslumbraria o seu fim à medida que a rede fosse se reorganizando e construindo as suas próprias unidades escolares. No caso do município, essa situação está posta como permanente, agravando-se quando pensamos na política de expansão dos CEIs Indiretos em que a proprietária do prédio é a própria prefeitura, eliminando assim o argumento de falta de espaços físicos para a implementação da unidade educacional. (NASCIMENTO e SILVA, 2015, p. 7)

Ainda de acordo com dados analisados e divulgados por Nascimento e Silva (2015), as matrículas na rede própria passaram de 33.770 em 2007 para 57.367 em 2014 – um aumento de 69,9%. Já a rede conveniada passou, no mesmo período, de 50.035 atendimentos para 163.777 – um aumento de mais de 227,3%. A rede se expandiu, somando as matrículas na rede direta e indireta e convênios, em 163,9% de 2007 a 2014. Por meio dos dados apresentados, os referidos pesquisadores evidenciaram que a cidade de São Paulo adotou a prática de convênio como uma política de oferta da Educação Infantil em creches.

Por meio da planilha *Total de Vagas e Matrículas por Série*, também divulgada no link existente no portal da SME já mencionado anteriormente, foi possível realizarmos uma soma do número total de atendimentos realizados em CEI, de modo que contabilizamos um total de 327.751.

Os números apresentados na referida planilha não evidenciam a quantidade de bebês e crianças pequenas matriculadas na rede direta. No entanto, analisando dados da planilha *Escolas por Tipo*, também presente no link referido anteriormente, constatamos que a maior parte do atendimento em Educação Infantil de 0 a 3 anos da rede municipal é feito através da rede de creches parceiras.

De acordo com as informações coletadas, temos os números de 1600 Creches Particulares Conveniadas e 377 CEIs indiretos. Em contrapartida, a rede direta conta com 317 CEIs isolados, 45 CEIs dentro de CEUs, 14 CEMEIs e 3 CEIIs. Diante destes números, calculamos que cerca de 84% dos atendimentos às crianças de 0 a 3 anos da RME-SP são oferecidos por meio da rede de creches parceiras. Estes dados nos fornecem valiosas informações que subsidiariam uma análise acerca da política de convênios, o que se distancia do foco da presente pesquisa.

No entanto, destacamos que a crescente expansão das vagas em creches através da celebração de convênios têm prevalecido pois, de acordo com Nascimento e Silva (2015), entre outros fatores “para o atendimento do mesmo número de crianças nas diferentes instituições – CEI Direto e Creche Conveniada – a prefeitura de São Paulo dispense de recursos de forma díspares, sendo o dobro do valor do atendimento na rede direta de ensino”(p. 9).

Os referidos pesquisadores alertam que, as diferenças nos valores de investimento nos dois tipos de UE também se relacionam aos valores pagos aos profissionais que atendem as crianças, o que perpassa aspectos importantes para qualidade do trabalho desenvolvido, dentre os quais a valorização dos professores.

Ressaltamos ainda que, quando falamos de valorização profissional, os docentes da rede direta trabalham 25 horas semanais com crianças e 5 horas em formação, possuem ainda quatro dias no ano destinados a reuniões pedagógicas de 6 horas cada e um Estatuto do Magistério que permite, entre outras garantias, progressão na carreira; já os docentes da rede conveniada trabalham as 40 horas semanais com as crianças, tendo somente um dia por mês para tratar de sua formação e organização da escola, sem garantias dadas em um Plano de Carreira. (NASCIMENTO e SILVA, 2015, p. 10)

Caracterização do CEI campo do estudo

Um CEI da rede direta da SME situado na Zona Sul de São Paulo constitui o contexto de desenvolvimento deste estudo. Este CEI faz parte das UEs sob responsabilidade da Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo.

O CEI funciona em dois turnos, manhã e tarde, das 6h30m às 18h, atendendo as crianças em período integral, das 7h às 17h. No entanto, de acordo com a necessidade dos pais/responsáveis o atendimento pode ser flexibilizado para 5 (cinco) horas, mediante solicitação dos interessados, análise e parecer da Supervisão Escolar. O CEI atende 109 crianças entre um a três anos e 11 meses, distribuídas em sete salas.

Para o atendimento aos bebês e crianças, o CEI conta com 46 profissionais sendo estes: 1 diretora, 1 assistente, 1 coordenadora pedagógica, 7 funcionários técnico/administrativos, 26 professoras, 5 funcionárias de limpeza, 3 cozinheiras e 2 vigilantes. As equipes de limpeza, cozinha e vigilância pertencem a empresas terceirizadas.

A estrutura física do CEI é composta por: sala destinada à Secretaria; sala destinada à Direção, sala destinada à Coordenação Pedagógica, sala dos Professores, sete salas de aula, refeitório, pátio coberto interno, pátio coberto externo, parque descoberto, fraldário/trocador, banheiro infantil, quatro banheiros de adulto, almoxarifado, despensa, cozinha, copa e cozinha experimental.

A equipe desta Unidade Educacional reconheceu que uma pesquisa para construção de uma caracterização da comunidade escolar seria importante para o estabelecimento de ações que visassem uma educação significativa e de qualidade às crianças atendidas, bem como favoreceria uma integração mais ampla entre escola e comunidade.

Deste modo, foi elaborado um questionário como instrumento para o conhecimento das famílias. Os dados estão em fase de tabulação e as informações colhidas certamente contribuirão para a composição do Projeto Político Pedagógico desenvolvido no CEI.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

O critério para a seleção dos sujeitos baseou-se no aceite em participar espontaneamente da pesquisa, de modo que fosse possível organizar um grupo, composto por docentes que atuassem com bebês e crianças pequenas entre 0 a 3 anos no CEI onde a pesquisa foi realizada. A presente pesquisa foi realizada com a participação de seis professoras. Neste CEI não existem homens na equipe docente.

O convite para participação na pesquisa incluiu esclarecimentos sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos a serem realizados e só após a concordância das participantes, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D).

Todas as professoras são efetivas na RME-SP. Cinco delas possuem formação inicial em Pedagogia, sendo que uma das professoras tem formação inicial em Letras com posterior formação em Pedagogia. Três professoras fizeram um curso de pós-graduação e uma das professoras cursou sete pós-graduações.

As seis professoras têm entre 38 e 55 anos de idade e possuem de 21 a 32 anos de experiência como docentes, sendo desses de 7 a 24 anos de experiência na Educação Infantil. No cargo de Professora de Educação Infantil no CEI, a docente que está a menos tempo tem quatro anos de trabalho. As três professoras mais antigas no cargo estão há 14 anos. Apenas duas das seis professoras iniciaram suas carreiras na Educação Infantil.

As professoras estão no CEI em que atuam entre 1 ano e 4 meses há 9 anos. Três professoras possuem acúmulo de cargo, sendo que uma delas é professora em outra rede municipal, uma é professora de Educação Básica II na rede estadual e a outra é PEIF na própria RME-SP. Atualmente, nenhuma delas está realizando cursos.

Ao responderem o questionário de caracterização, três professoras demonstraram satisfação ao escreverem sobre o motivo de escolha em ser PEI, tal como destacamos no depoimento a seguir:

Um dos motivos foi a faixa etária cheia de novos desafios, muito pode-se fazer na primeira infância.

Já outras três professoras declararam que o motivo de ingresso neste cargo deu-se mediante a oportunidade e aprovação em concurso público, tal como evidencia-se no depoimento a seguir:

Foi uma oportunidade. Prestei o concurso, passei, mas na época confesso que não tinha muita noção do que era o CEI. Sempre trabalhei na rede particular.

Ao responderem se sentiam falta de uma formação específica para sua atuação pedagógica como professoras no CEI, cinco professoras responderam que sim, sendo que uma delas destacou em sua resposta a questão da especificidade deste trabalho:

Sim, pois é uma faixa etária bem específica, com necessidades e características bem diferentes de outras.

Uma das professoras não soube responder à esta questão, conforme relato sobre seu sentimento atual:

Confesso que não sei dizer. Estou meio desmotivada com a Educação.

Com relação à última questão, as professoras deveriam responder sobre quais foram suas últimas leituras na área de Educação Infantil. Duas professoras mencionaram artigos em geral, sem mencionar títulos e/ou autores. Uma respondeu

musicalização na Educação Infantil, uma mencionou o Projeto Especial de Ação (PEA)¹⁷ e duas citaram o documento Currículo para a Educação Infantil Paulistana.

4.4 Procedimentos de coleta dos dados

Para a coleta dos dados, em conformidade com os objetivos da pesquisa, recorreremos a aplicação de um questionário e realização de dois grupos de discussão.

O questionário (Apêndice C), foi utilizado com o objetivo de caracterizar os sujeitos de pesquisa, (idade, formação, tempo de magistério, tempo de magistério na Educação Infantil, tempo de ingresso no cargo de PEI, tempo de permanência na referida Unidade Educacional, acúmulo de cargo/função). Também incluiu questões sobre o que as professoras pensam acerca de formação continuada e o motivo de escolha da Educação Infantil no CEI.

A opção pelos grupos de discussão justificou-se porque “constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos” (WELLER, 2006, p. 246). A referida autora defende que este tipo de instrumento de coleta de dados permite a exploração das experiências, opiniões e posições coletivas que reflitam as orientações ou a visão de mundo do grupo do qual os participantes fazem parte, de modo que possam expressar as representações originadas no meio social em que vivem.

Neste sentido, Weller et al. (2002) afirmam que ao interpretarmos as diferentes visões de mundo expressas nos relatos de experiências em comum dos sujeitos de pesquisa “não podemos considerar ideias ou crenças de maneira isolada, mas compreendê-las como partes integrantes e mutuamente interdependentes de uma totalidade sistêmica.” (WELLER et al., 2002, p. 380).

A formação e realização dos grupos de discussão foram orientadas pelos critérios de organização propostos por Weller (2006). Segundo a autora, os grupos

¹⁷ Os Projetos Especiais de Ação (PEAs) são instrumentos de trabalho elaborados pelas unidades educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no projeto pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino[...] Disponível em: <<http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipId=AK1FSVORBPI4Me6OE6PCEBH8S8U>> Acesso: 25/04/2019.

devem contar com 3 a 6 participantes, sugere ainda que deve haver um roteiro ou tópico guia da discussão, para o qual apresenta as seguintes orientações:

O tópico-guia de um grupo de discussão não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema perguntas-respostas estruturado previamente. Porém, isso não quer dizer que não existam critérios para a condução dos grupos de discussão. (WELLER, 2006, p. 249).

Deste modo, os tópicos-guia dos grupos de discussão da referente pesquisa, foram feitos pela pesquisadora, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, bem como o aporte teórico estudado (Apêndice B).

Para a coleta dos dados, houve a preparação dos materiais utilizados e do ambiente, uma sala com mesa e cadeiras suficientes, dois gravadores de áudio digitais, canetas, questionários de caracterização profissional das professoras e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foi feito um contato prévio, com a direção do CEI, visita à Unidade Educacional e convites às professoras para participar do grupo. No primeiro contato, as professoras foram informadas acerca do objetivo da pesquisa e a forma como ocorreria a coleta de dados, de modo que cada uma tivesse claro que a intenção era contribuir para o desenvolvimento de processos formativos sobre a docência na Educação Infantil de 0 a 3 anos. Todas foram informadas de que se tratava de uma pesquisa acadêmica, que a identidade delas não seria divulgada e que também não seria divulgado o nome do CEI no qual exerciam sua atuação docente.

Os grupos de discussão tiveram duração média de 50 minutos cada e ocorreram em dois encontros combinados previamente com a coordenadora pedagógica e com as professoras participantes da pesquisa. Após o término do primeiro grupo de discussão, solicitei às professoras que realizassem o exercício de escrita de um texto e que o levassem como subsídio para o nosso próximo encontro, que foi combinado para a semana seguinte. Os referidos textos produzidos pelas professoras não foram aqui utilizados como dados para posterior análise de suas

narrativas, visto que serviram de auxílio à reflexão individual acerca de suas trajetórias profissionais.

Portanto, a proposta de escrita não representou um instrumento de coleta de dados, mas sim uma forma de resgate de memórias da prática pedagógica, tendo em vista evidenciar concepções acerca das especificidades da docência para e com bebês e crianças pequenas que porventura as professoras não tivessem conseguido expressar antes. Deste modo, o segundo grupo de discussão foi realizado a fim de enriquecer as ideias e opiniões manifestadas pelas participantes da pesquisa durante nosso primeiro encontro.

4.5 Procedimentos de análise dos dados

Compreende-se, como André (1983, p. 67), que ao analisar os dados devemos considerar que “refletem uma realidade multidimensional e passível de envolver uma variedade de significados”. Partindo-se desta premissa, por meio dos dados recolhidos durante os grupos de discussão, fizemos uma análise de prosa como indica a autora, por possibilitar uma investigação em sentido mais amplo. Análise de prosa, de acordo com André (1983),

é aqui considerada uma forma de investigação dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo [...] (p.67).

André (1983) sugere que os dados sejam estudados a partir de tópicos e temas, esclarecendo que o tópico deve ser visto como o assunto e o tema como a ideia a partir do assunto evidenciado no tópico. Após o reconhecimento de tópicos e temas, pode-se vinculá-los em categorias. Para tanto, a autora destaca que, para além da regularidade com que os dados aparecem, se faz necessário considerar também aspectos subjetivos tais como “[...] mensagens não intencionais, implícitas e

contraditórias que embora únicas revelam dimensões importantes da situação [...]” (p.68).

Sendo assim, para a análise dos dados, os depoimentos das professoras foram examinados na tentativa de evidenciar os aspectos de sua atuação profissional para o atendimento das especificidades da docência para e com bebês e crianças pequenas, bem como os desafios presentes nesta prática docente e as necessidades presentes nesta atuação profissional. Ao proceder desta forma, as decisões tomadas foram referentes aos aspectos que deveriam ser destacados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Durante a organização dos dados, foi feito o levantamento dos tópicos enquanto assuntos presentes nos depoimentos. Esses tópicos foram agrupados de acordo com os critérios de semelhança e complementaridade presentes nas declarações das professoras. Este procedimento possibilitou a sistematização dos aspectos em destaque, estabelecendo-se assim os temas. Concluído o agrupamento dos tópicos e temas, a próxima etapa consistiu na sistematização das categorias, considerando-se os conteúdos presentes na articulação dos temas. Para nomeá-las, utilizou-se como inspiração o referencial sobre Educação Infantil para bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos presentes na fundamentação teórica desta pesquisa (Apêndice E).

5. ANÁLISE DOS DADOS

Realizamos a presente análise dos dados por meio de agrupamentos de temas “gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo” como propõe André (1983, p. 67).

Neste sentido, categorias de análise emergiram dos tópicos e seus respectivos temas elencados a partir da leitura cuidadosa da transcrição dos depoimentos das professoras durante as propostas de grupos de discussão. Conforme exposto anteriormente, a dinâmica dos dois grupos foi amparada por meio de tópicos-guia previamente elaborados, contendo três perguntas norteadoras em cada um. De forma geral, as falas das professoras trouxeram temáticas correlacionadas ao longo das conversas. Durante a dinâmica proposta nos dois encontros, elas anteciparam assuntos que propúnhamos abordar por meio das questões seguintes, o que foi um aspecto positivo para a fluidez da discussão, ampla participação e protagonismo das participantes.

Sendo assim, os temas gerados durante as duas discussões foram agrupados em duas categorias de análise, a serem apresentadas a seguir: “As especificidades da atuação profissional como docente de bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade” e “Desafios da prática profissional”

5.1 As especificidades da atuação profissional como docente de bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade

Conforme exposto ao longo dos referenciais teóricos e legais que serviram de base para esta pesquisa, a docência para e com bebês e crianças pequenas é marcada por uma série de especificidades próprias que a diferem da docência para crianças maiores, visto que esta docência se caracteriza como “um ofício em construção” conforme aponta o documento da RME-SP Orientação Normativa nº 01/2013:

Considerando a especificidade da Educação Infantil e a singularidade dos bebês e crianças pequenas, meninos e meninas, a docência nesta etapa da educação básica se constitui como um ofício em construção, com saberes singulares, sobretudo marcados pelo fato da Educação Infantil ser um espaço educacional e não escolar com formas específicas de ser professor, de elaborar o planejamento, os registros e a avaliação, de realizar a gestão dos tempos e materiais a fim de que as crianças tenham tempo para construir os seus projetos e teorias, relações, etc. (SÃO PAULO, 2014, p.17)

Neste sentido, Fochi (2018) nos apresenta a seguinte reflexão:

A ideia de professor que estamos buscando ainda está por ser inventada. Ele precisa compreender profundamente os processos de desenvolvimento dos meninos e das meninas para construir o seu modelo de ação, deve harmonizar o processo de individualização do bebê que recém chega a um espaço coletivo e a complexa experiência de ir tornando-se grupo cotidianamente. Precisa reconhecer o valor das atividades de atenção pessoal – tais como o comer, o descansar e a higiene – na relação educativa e, para isso, precisa compreender o seu papel na constituição do vínculo profissional com cada criança. (p. 9-10)

Diante do exposto, quais atitudes devem permear as ações de um professor consciente sobre seu fazer pedagógico, para a construção do referido perfil profissional? Afinal, quais são as especificidades da docência para e com bebês e crianças pequenas?

Com o intuito de apresentar elementos que elucidem estes questionamentos e nos ajudem a contemplar os objetivos do presente estudo, adiante apresenta-se a análise dos tópicos evidenciados nos depoimentos das professoras e organizados nos temas “atuação profissional” e “práticas pedagógicas”, que agrupados compõem a categoria de análise que nomeia o presente subtítulo deste capítulo.

Atuação profissional

Ao longo da realização dos grupos de discussão, as perguntas norteadoras para o diálogo foram elaboradas com o intuito de disparar depoimentos que aflorassem um pouco das concepções do grupo de professoras acerca das atitudes que caracterizam as especificidades deste segmento profissional.

Neste sentido, um depoimento logo no início do primeiro grupo de discussão nos chamou a atenção acerca do olhar diferenciado necessário para a atuação no CEI:

Eu acho que em primeiro lugar você tem que ter um olhar diferenciado, porque quem entra aqui muitas vezes pensa: “Ah eles são só bebês, é só cuidar né?” Quem não tem o conhecimento não sabe a intencionalidade que temos por trás de cada ação com as crianças. Ainda que seja só uma ação de cuidado, sempre tem uma intenção por trás disso, então acho que a primeira coisa é você ter um olhar diferenciado do que é a Educação no CEI.

O depoimento acima revela uma consciência da professora acerca do CEI enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento pleno dos bebês e crianças pequenas, no qual as ações de cuidados são educativas e repletas de comunicações e intencionalidades, conforme é destacado no documento da RME-SP “Currículo da Cidade: Educação Infantil”:

A primeira forma de comunicação que se estabelece entre o bebê e os adultos que cuidam dele e o educam é **emocional** – gestos, vocalizações, choro, olhares. Nós, adultos, que cuidamos e educamos os bebês, vamos percebendo o que eles querem dizer com as diferentes linguagens: fome, mal-estar da fralda molhada, pedido de ajuda, necessidade de atenção. Os **adultos se comunicam** com o bebê pelo tom de voz, pelo toque, pelo olhar e pela maneira como se aproximam e avisam que vão interromper o que ele está fazendo para levá-lo para outro lugar, ou quando interpretam os gestos, o olhar, a atitude corporal do bebê. (SÃO PAULO, 2019a, p 100)

O “olhar diferenciado” ao qual a professora pesquisada se refere, à luz dos pressupostos presentes na citação acima, nos remete à especificidade do vínculo afetivo a ser estabelecido entre bebês e crianças pequenas e seus professores no CEI ao longo das atividades de cuidados corporais:

Nas atividades de cuidados corporais – troca, banho, alimentação – quando o bebê ou a criança pequena tem a oportunidade de estar com um adulto disponível e pronto a dar atenção diferenciada a ele – se estabelecem as bases para uma relação harmoniosa e recíproca em que ambos se nutrem afetivamente. É uma presença respeitosa, não invasiva, cuja atenção e escuta ao que vem do outro fazem dessas situações ocasiões privilegiadas de reencontro diário entre o adulto e a criança. (FREITAS, 2018, p. 122)

Por meio da troca de olhares entre a figura adulta e o bebê ou criança pequena, do toque, dos gestos, das expressões faciais, da sensibilidade do professor em conversar com o bebê durante as ações de cuidado, assim como na preocupação e valorização demonstrados diante das manifestações expressas por cada bebê e criança, nasce o estabelecimento de relações de confiança que são fundamentais para o desenvolvimento de todos e todas em um contexto coletivo como o do CEI, conforme nos alerta Bondioli (2012):

A confiança que cada criança deposita nas pessoas às quais ela é confiada na creche e a possibilidade para cada criança de instaurar novos laços e novas ligações afetivas são estreitamente dependentes do modo como cada criança se sente escutada, reconhecida, apreciada, encorajada e estimada. Isso vale para todo tipo de relação, mas é particularmente importante em situações de coletividade nas quais ideias de igualdade tendem a justificar a incapacidade de se responder a cada um de modo personalizado e de se instaurar um diálogo entre indivíduos diversos, como são o adulto e a criança, que possa ser enriquecedor para ambos. [...] (p. 39-40)

Outro aspecto importante presente em uma das falas das professoras, refere-se a satisfação que esta docência proporciona ao longo das oportunidades de presenciarem o ritmo com o qual os bebês e crianças de 0 a 3 anos se desenvolvem,

no qual a cada dia eles surpreendem com novas descobertas a avanços significativos, conforme é expresso no relato a seguir:

É muito satisfatório ver o quanto eles avançam! Na Educação Infantil de 4 e 5 anos e no Ensino Fundamental I não é assim. [...] Uma coisa que não faz hoje, amanhã poderá começar a fazer. Os avanços são muito rápidos, pois eles estão em uma fase de desenvolvimento em que cada dia faz diferença. [...]

Esta consciência demonstrada acerca do quanto os primeiros anos de vida são importantes para o desenvolvimento de uma criança precisa estar sempre presente ao longo da atuação profissional dos educadores que trabalham em CEI, conforme Becchi (2012) nos alerta:

Nunca como nos primeiríssimos anos de vida o desenvolvimento é tão rápido e não linear. É necessário que o educador leve isso em conta, principalmente porque, às vezes, o crescimento sofre atrasos, tem regressões, se move para direções imprevistas. Os esquemas evolutivos, diferentemente delineados pelas várias psicologias do desenvolvimento em relação a uma criança, consideram isso, em geral, até um certo ponto: não somente cada criança é diversa e inteiramente peculiar, mas as condições nas quais o desenvolvimento ocorre, e é observável, mudam incidindo sobre as modalidades do crescimento. (p.6)

As considerações da referida autora nos remetem à uma reflexão valiosa no sentido de que as condições do meio podem favorecer ou até mesmo prejudicar o desenvolvimento de bebês e crianças. Para que se desenvolvam de forma integral, ou seja, em seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos, bebês e crianças precisam de ambientes acolhedores, harmoniosos e ricos em experiências.

Portanto, para favorecer o desenvolvimento dos bebês e crianças no CEI, é essencial à atuação docente o exercício de repensar suas formas de organizar tempos, espaços e materiais em meio as diversas interações e brincadeiras a serem propostas com o uso de diferentes linguagens nos diversos campos de experiências,

tendo sempre como objetivo tornar o ambiente mais agradável e propício para as diversas aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças gerando impacto positivo ao longo de suas vidas, conforme explicita a Orientação Normativa nº 01/2015:

O planejamento de tempos e espaços na Educação Infantil deve considerar que os bebês e as crianças aprendem o tempo todo, com tudo aquilo que está à sua volta, que a postura ou relação corporal dos adultos ao interagir com as crianças pode facilitar ou dificultar as aprendizagens, diálogos e interações sociais. (SÃO PAULO, 2015a, p. 23)

Quando as professoras pesquisadas falam a respeito de como são suas experiências de trabalho docente no CEI, também é possível observar a consciência acerca da especificidade da forma como é estabelecida a relação entre professor e criança, conforme podemos observar no depoimento a seguir:

A gente tem um olhar eu diria até que mais humano. As crianças são muito pequenas, ainda não sabem falar o que sentem, então temos que ser “sensitivas”. Elas podem chorar, morder, fazer birra, se jogarem no chão, tomarem um brinquedo do colega e com isso elas estão querendo nos dizer alguma coisa.

Neste sentido Szanto-Feder (2011) apud Freitas (2018, p. 122) nos lembra que “os sinais individuais de cansaço, sono ou fome se tornam compreensíveis ao adulto que conhece bem a criança e podem ser identificados mesmo antes que ela os manifeste por meio do choro ou qualquer outra manifestação de incômodo ou irritação.”

No entanto, tendo em vista que em um mesmo agrupamento há uma quantidade relativamente numerosa de crianças interagindo entre si e com o ambiente, de diversas formas e desenvolvendo-se de diferentes maneiras e que cabe ao professor intervir e propor variadas experiências a partir de seu olhar sobre as necessidades individuais e ao mesmo tempo possibilitando o desenvolvimento em um contexto coletivo, esta observação atenta do adulto com relação a cada criança no contexto do CEI é um grande desafio. Neste sentido, o documento “Currículo da

Cidade: Educação Infantil”, nos traz relevantes contribuições acerca da importância da observação com relação aos bebês e crianças:

A observação é um dos instrumentos utilizados para se conhecer os bebês e as crianças. Por isso, é importante que a(o) professora(or) considere o desenvolvimento de cada bebê e criança e que tenha a convicção de que compreenderá seus sinais e seus conhecimentos, se confiar neles e lhes der o tempo necessário. Essa atitude observadora e atenta é que permite perceber as diversas expressões dos bebês e crianças. A(O) professora(or) deve ter uma intenção no momento da observação de um bebê, uma criança ou um grupo de crianças em interações. (SÃO PAULO, 2019a, p. 146)

Complementando o depoimento acerca da importância do olhar, outra professora mencionou a especificidade da atuação que chamamos de escuta:

Nós aprendemos a escutá-los assim, é o que tanto se fala hoje “escuta de bebês e crianças na Educação Infantil”, é dessa maneira que você mencionou. A criança não vai chegar e falar: “Olha, eu estou com um problema ou com uma doença”. Não, ela vai chorar, vai por a mão aonde dói, vai se manifestar de diversas maneiras e nós percebemos o que ela quer ou quando não estão bem. Quando nós colocamos um termômetro para saber se a criança está com febre, por exemplo, não significa um assistencialismo, mas sim um olhar diferenciado para as especificidades da criança.

A atitude de escuta é tão inerente à prática docente na primeira infância que, conforme enfatizado em análise documental no capítulo anterior, contempla uma das dimensões dos Indique EI/RME-SP (2016) - Dimensão 2: Participação, escuta e autoria de bebês e crianças. Esta dimensão do referido documento inclusive pode representar um valioso subsídio para a compreensão acerca do que consiste escutar bebês e crianças em suas diversas formas de expressão:

O conceito de escuta, aqui defendido, não se limita à ação de escutar as manifestações verbais e balbucios de bebês e crianças. Afinal, sabe-se que muito antes de falar, os bebês possuem uma ampla capacidade de se comunicar e dialogar com o corpo todo, ou seja, não é somente pela palavra falada que se pode escutá-los. Os choros (que podem indicar medo, fome, tristeza, insegurança, dor, etc.), balbucios, sorrisos, olhares, gestos, toques, brincadeiras, movimentos, desenhos, envoltórios, recusas, distanciamentos, silêncios e narrativas são algumas das formas de expressão das “vozes infantis”, ou seja, das diferentes maneiras que os bebês e as crianças utilizam para comunicar-se. (SÃO PAULO, 2016a, p. 33)

Em seu depoimento acerca da escuta, a professora evidencia uma preocupação em todos os seus aspectos, inclusive quanto à saúde e bem-estar da criança enquanto sujeito em formação que tem o direito de ter suas necessidades integralmente atendidas. É válido destacar que este tipo de preocupação não significa que as práticas no CEI sejam assistencialistas, mas sim que a escuta ativa, amplamente discutida nos documentos da RME-SP, está sendo praticada na perspectiva do acolhimento, conforme a citação a seguir nos ajuda a elucidar:

Acolher responde a uma importante característica dessa etapa educativa: aprender a construir relações interpessoais e vínculos. Acolher pressupõe aprender a conhecer cada criança em seu mundo pessoal e suas experiências prévias. A partir dessa diversidade de vidas, pode-se constituir um grupo que aprenda a conviver em um espaço social em que o acolhimento seja realizado pelos adultos e se estabeleça entre as crianças. [...] (SÃO PAULO, 2019a, 84)

Outra análise relevante é que ao dizer “é o que tanto se fala hoje”, a professora está justamente fazendo uma interface com os documentos e orientações que pautam o trabalho pedagógico na RME-SP, o que nos remete à uma evidência de que a leitura e estudo sobre os referenciais que norteiam o trabalho com Educação Infantil na cidade de São Paulo tem sido feita dentro da UE.

O conceito de escuta permeia totalmente o Currículo da Cidade: Educação Infantil, conforme já exposto em análise anterior, inclusive o referido documento exemplifica o que caracteriza esta atitude, conforme podemos observar na citação que segue:

[...] escutamos os bebês e as crianças quando os observamos, quando registramos o que vamos aprendendo com eles e sobre eles, isto é, escutamos os bebês e as crianças quando buscamos entender as suas particularidades, conversando com eles e com suas famílias/responsáveis. Escutamos os pequenos quando consideramos as suas iniciativas, quando os acolhemos e respeitamos os seus sentimentos (os bebês e as crianças que chegam tristes, os que chegam chorando e também os que chegam alegres, curiosos, os mais calados e os “perguntadeiros”). Também “damos colo” para quem precisa e espaço para crescer para quem chega sem nenhuma aparente demanda. A escuta também se concretiza quando chamamos bebês e crianças a participar de seus cuidados e da vida diária na UE. A escuta acontece sempre que as(os) professoras(es) fazem boas

perguntas para os bebês e as crianças e esperam alguma manifestação deles. (SÃO PAULO, 2019a, p.74).

Outro aspecto importante a ser destacado é o de que estas atitudes de escuta estão diretamente atreladas à uma atuação docente que visa assegurar a garantia dos direitos dos bebês e das crianças pequenas enquanto protagonistas em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, o que é validado em caráter legal, conforme exposto no parágrafo único do artigo 4º da Lei do Marco Legal da Primeira Infância:

A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. (BRASIL, 2016)

Por meio da análise dos depoimentos citados, à luz dos referenciais teóricos e documentais, é possível apontar que as atitudes e gestos de afetividade, observação e escuta de bebês e crianças pequenas são especificidades marcantes na atuação docente com a faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

Práticas pedagógicas

Embora o objetivo da presente pesquisa esteja focado em evidenciar as especificidades da docência com bebês e crianças pequenas, ao longo dos depoimentos das professoras emergiram alguns temas inerentes às suas práticas pedagógicas, até porque as ações pedagógicas desenvolvidas com os bebês e crianças pequenas materializam e explicitam as especificidades dessa atuação profissional.

Uma das práticas mencionadas se refere ao que chamamos de documentação pedagógica, ou seja, as diferentes formas de registros acerca do trabalho

desenvolvido com os bebês e crianças ao longo do ano. Enquanto comentavam suas impressões acerca da existência de um desconhecimento que por vezes leva professores de outros segmentos a crerem que no CEI não há currículo e planejamento, surgiram as seguintes declarações:

Nós temos todo um planejamento, uma intencionalidade por trás do cuidar, nós também cumprimos toda uma papelada, acho até que trabalhamos mais!

Também acho. Eu, por exemplo, trabalho a tarde na EMEF e acho que aqui tenho muito mais burocracias a cumprir.

Conforme evidencia-se nos depoimentos das duas professoras, a documentação pedagógica por vezes é concebida como um dever a ser “cumprido” diante de seu caráter burocrático e em virtude dos desafios que a sua prática implica, conforme será abordado mais adiante.

No entanto, ao contrário do que aqueles que desconhecem as especificidades do trabalho docente com bebês e crianças pequenas possam imaginar, sua elaboração constitui uma das práticas bastante valorizadas e contempladas no CEI, servindo de instrumental fundamental para reflexão, avaliação e registro do trabalho com os bebês e crianças pequenas, a serviço inclusive da divulgação e valorização das especificidades que envolvem as ações realizadas com eles no cotidiano da UE, conforme destaca Pelizon (2018):

A documentação é um instrumento vital para a criação de uma prática educativa, reflexiva e democrática, pois permite ao educador conhecer a criança e a si mesmo. A constatação de que as crianças constroem narrativas a partir dos materiais, das brincadeiras e interações com outras crianças e adultos coloca em evidência a especificidade e a importância do papel do adulto nesse processo. (p.59)

Conforme a autora menciona, é fundamental que a documentação pedagógica parta de um processo reflexivo. Para tanto, o professor deverá fazer o uso das atitudes

de observação sensível e escuta ativa para um levantamento das hipóteses e interesses infantis, de forma que adquira conhecimento das necessidades e avanços de cada bebê e criança, visando o acompanhamento adequado de seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, vejamos as contribuições apontadas no “Currículo da Cidade: Educação Infantil”:

A documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade pela construção dos significados e chegar às nossas próprias decisões sobre o que está acontecendo no processo educacional. Dessa forma, contribui para o acompanhamento, a reflexão, o planejamento e a avaliação do cotidiano na UE, proporcionando os meios para as(os) professoras(es) e outros profissionais se envolverem no diálogo e na negociação sobre a prática pedagógica. (SÃO PAULO, 2019a, p. 144)

Conforme apresentamos no capítulo anterior, os registros das documentações pedagógicas na RME-SP, são amplamente discutidos ao longo dos documentos que norteiam o trabalho na rede, especialmente na Orientação Normativa Nº 01/13 e na Orientação Normativa Nº01/19 publicada recentemente no Diário Oficial da Cidade de São Paulo.

Ao relatarem suas experiências de trabalho no CEI, um depoimento se destacou por materializar as práticas pedagógicas que envolvem as interações e brincadeiras enquanto eixos da Educação Infantil, permeados por vivências de experiências variadas, em diferentes espaços e com possibilidade de exploração de diferentes linguagens, conforme segue:

Eu acho legal a oportunidade que temos de oferecer experiências diferentes que em casa eles não teriam. É isso que me faz vibrar! E mesmo que tenhamos empecilhos com relação ao material ou local mais apropriado, eu ainda ousar sonhar que é possível! Acho que conseguimos fazer um diferencial na vida das crianças. Então é legal poder proporcionar uma atividade que com certeza em casa eles não teriam. Por mais que o espaço seja limitado, temos um morro, temos árvores, então quando o mato não está alto, é legal poder falar: “Sobe na árvore, tenta!” E ver que uma criança pequena pode tentar subir em uma árvore, pode correr, pode ver formigas, coisas que em casa muitas vezes o espaço é limitado.

Quanta riqueza de vivências e de esperança este depoimento nos traz no sentido de que, mesmo em meio às dificuldades de uma UE da rede pública, é possível “sonhar” e oportunizar experiências significativas e potentes em possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas! Seu relato traz de forma subjetiva a concepção de criança enquanto sujeito potente e capaz. Este depoimento inspirador nos aproxima do que Bondioli e Mantovani (1998) chamam de didática do “fazer” das experiências na creche:

Ludicidade, continuidade, significatividade das experiências e das atividades infantis são, portanto, os princípios de uma didática do “fazer” com as crianças pequenas que, sem dúvida alguma, deveriam ser aprofundados do ponto de vista teórico, mas sobretudo verificados, fazendo-os reagir com as experiências e as práticas educativas que a eles se inspiram. (p.32)

Outro aspecto fundamental evidenciado pelo depoimento da professora está na disposição e preocupação demonstradas acerca da importância de bebês e crianças pequenas terem a oportunidade do contato com os elementos presentes na vida ao ar livre.

Esta proposta de atividade feita pela professora, rompe com as concepções ainda presentes nas instituições de Educação Infantil enquanto locais que “ensinam”, portanto os bebês e crianças devem ter “aulas”, acomodados em mesas, cadeiras e berços aonde devem aprender de forma passiva, visto que “o confinamento entre quatro paredes parece ser a realidade vivida por muitas de nossas crianças, fadadas a ver o sol, sentir o ar e subir nas árvores em comprimidos intervalos de tempo ou através de janelas estreitas.” (HORN, 2017, p.87)

Com relação à estas concepções, Horn (2017) assevera que de fato ainda persistem convicções de que as atividades que promovem aprendizagem no contexto escolar devem necessariamente fazer o uso de papel e lápis. Neste sentido, o contato com diferentes materiais e em ambientes externos não é contemplado, pois podem representar riscos de segurança além de fazerem sujeira, causando “transtornos e trabalho”.

No entanto, a autora ressalta que a segurança deve ser garantida sem que os desafios, oportunizados por diferentes locais enquanto potentes oportunidades de aprendizagem, sejam retirados. Portanto, cabe as escolas de Educação Infantil investirem em propostas que desafiem as relações entre as crianças, com diferentes materiais, em diferentes espaços, para que os eixos interações e brincadeiras das DCNEI sejam legitimados.

Neste sentido, o documento Currículo Integrador da Infância Paulista, ao apresentar subsídios à discussão sobre organização de espaços, materiais e gestão dos tempos nos assegura que “a própria necessidade de berços, carteiras e lousas pode ser questionada e ressignificada, conforme as experiências de aprendizagem que se pretende garantir aos bebês e crianças.” (SÃO PAULO, 2015b, p. 47).

É possível observar que o depoimento da professora vai de encontro às premissas presentes nos documentos que norteiam o trabalho na RME-SP, tendo como mais um exemplo o excerto a seguir:

As experiências vividas nos espaços de EI devem possibilitar aos bebês e às crianças a interação e reflexão sobre o mundo que os cerca, sobre os elementos da natureza, sobre as relações com outras crianças e adultos, para que possam criar e testar suas hipóteses, construindo, assim, suas aprendizagens. As experiências, vivências, saberes e interesses infantis são pontos de partida para novos conhecimentos. A oferta de materiais e a organização dos espaços traduzem a intencionalidade docente, enquanto o estímulo ao planejamento e à autonomia favorecem o protagonismo infantil. (SÃO PAULO, 2019a, p. 82)

A análise do depoimento da professora nos proporcionou uma importante reflexão em torno de mais uma especificidade da atuação docente com bebês e crianças pequenas, que se refere a utilização do espaço como uma espécie de segundo educador, de tal forma que sua organização proporcione um ambiente acolhedor e ao mesmo tempo desafiador de potencialidades dos bebês e crianças pequenas, conforme explicitado no documento da RME-SP Orientação Normativa nº 01/2015:

Para que esses espaços sejam constituídos como ambientes deverão ter características pensadas de maneira intencional, propondo aos bebês e às crianças experiências importantes e desafiadoras para viverem suas infâncias plenas. Essa organização deve considerar o imprevisto, mas não o improviso, possibilitando reorganizações e intervenções sempre que necessárias, com o movimento de mobiliários, equipamentos e materiais, respeitando, assim, a produção das culturas infantis. (SÃO PAULO, 2015a, p.20)

Este aspecto deste tipo de docência não diminui a importância do professor por não estar à frente do grupo “dando aulas” muito pelo contrário, conforme destacam Bossonaro e Bruder (2018):

o adulto assume um papel importante, não pela ação direta de estimulação de bebês e crianças, mas pela forma como organiza o ambiente em torno da criança, reconhecendo ser este um aspecto inerente à especificidade da função educativa e uma condição para favorecer o desenvolvimento pleno. (p. 112-113)

Neste sentido, seu papel docente é fundamental pois, se não houver intencionalidade clara na organização dos espaços, com escolha de materiais que provoquem experiências, bem como o gerenciamento do tempo para que cada bebê e criança possa interagir de forma coerente com o ambiente, com os colegas e com os adultos, a atividade realizada não consistirá em uma prática pedagógica promotora de aprendizagem e desenvolvimento.

5.2 Desafios da prática profissional

A análise dos depoimentos das professoras sujeitos desta pesquisa, evidenciou tópicos relacionamos aos desafios profissionais que enfrentam em suas carreiras enquanto docentes no CEI.

Deste modo, adiante apresenta-se a análise dos referidos tópicos por meio de sua organização dentro dos temas “relação com as família”, “carreira”, “clima escolar” e “especificidades da atuação profissional”, subsidiando assim esta segunda categoria de análise nomeada de “Desafios da prática profissional”, conforme anunciado acima no subtítulo do presente capítulo.

Relação com as famílias

Os bebês e as crianças pequenas têm em seus familiares sua principal referência sobre como ser e estar no mundo. As famílias apresentam-se em uma diversidade de configurações, com diferentes costumes, anseios e necessidades de acordo com os diversos contextos sociais, históricos e culturais em que vivem, conforme destacado no documento Currículo da Cidade - Educação Infantil:

várias são as formas de conceber e estruturar famílias atualmente: monoparentais, naturais, biológicas ou de adoção, com responsáveis heterossexuais ou homossexuais, grandes ou pequenas, extensas ou nucleares, ricas ou pobres, escolarizadas ou não escolarizadas, recompostas, entre outras. Cabe à escola, além de acolher essas novas configurações, comprometer-se com o respeito e a incorporação pelas crianças e demais familiares dessa diversidade social e cultural [...] (SÃO PAULO, 2019a, p. 115)

A UE por sua vez, têm como grande desafio assumir a responsabilidade do acolhimento e das adaptações necessárias para que as famílias e suas crianças sejam atendidas com qualidade, de tal modo que seus direitos sejam garantidos em meio a construção de um clima em que sejam estabelecidas relações de respeito e parceria mútuos.

Neste sentido, ao abordar a concepção de proposta pedagógica, as DCNEI (BRASIL, 2010) apontam, entre outros aspectos, que as instituições de Educação Infantil devem garantir o cumprimento de “sua função sociopolítica e pedagógica[...]” “assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias”. (p. 17).

No entanto, ao longo da análise dos depoimentos das professoras sujeitos desta pesquisa, ficou evidente que o estabelecimento de uma relação de confiança, valorização, respeito e parceria entre as famílias dos bebês e crianças e as docentes do CEI representa um grande desafio a ser superado, conforme podemos observar no depoimento a seguir:

Eu não trabalhava com Educação Infantil dos pequenininhos. Então acho que há um grande desafio no sentido de que muitos pais ainda nos veem como babá, a ponto de nos chamarem na entrada de “tia”. A visão do cuidado ainda sobressai ao que nós trabalhamos em termos de aprendizagem, sendo ainda muito forte. “Ele comeu? Ele dormiu?” São as coisas que os pais mais questionam...

Este depoimento evidenciou a existência de uma necessidade de rompimento da visão assistencialista ainda presente nas famílias e até mesmo na sociedade, em virtude do histórico recente do CEI como UE que compõem a SME. No entanto, para que ocorra uma mudança dessa visão, é fundamental que as famílias participem e conheçam a rotina dos seus filhos no CEI, conforme é mencionado na Orientação Normativa Nº 01/13:

essa participação efetiva contribui imensamente na medida em que as informações são compartilhadas, aprendizagens são construídas e reconstruídas em contextos específicos – contextos estes que estão sempre abertos à mudança, tais como: cuidar e educar; do brincar; das diferentes infâncias; das marcas infantis em relação aos espaços; das interações e do social ampliado. (SÃO PAULO, 2014, p. 18)

O depoimento a seguir, evidencia que uma das professoras reconheceu a importância de as famílias conhecerem o trabalho realizado no CEI, no entanto descreveu quais têm sido as dificuldades enfrentadas neste sentido:

Nós temos que trazer esse pai para conhecer nosso trabalho né? Mas muitos quando vêm para a reunião de pais ficam meio impacientes porque têm horário e não vêm o que o filho realmente faz. Surgem falas: “Mas ele só brinca? Mas as brincadeiras têm um porquê. Há também o relacionamento das crianças conosco, com as outras crianças, a questão de limites. Também trabalhamos uma série de coisas para que desenvolvam o gosto pela leitura. Então a historinha que contamos, a música que cantamos, tudo tem uma intenção e as vezes os pais não reconhecem e não valorizam. Outra coisa é que as vezes eles nem sabem que somos formadas, porque acho que estão acostumados em ver aquela plaquinha “cuida-se de crianças” e acham que aqui também somos cuidadoras. Muitos não sabem que fizemos faculdade, que estudamos constantemente aqui no PEA. Então isso é um desafio, a gente mostrar isso tudo aos pais para que tenham esta visão também!

O relato acima revelou que se o CEI não estabelecer uma relação com as famílias na qual possam ocorrer de fato interações e trocas, a compreensão acerca de como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos filhos dentro da UE fica comprometida ou até mesmo inexistente. Deste modo, se faz necessário que o CEI procure qualificar os encontros com as famílias, de tal forma que assumam um caráter formativo. O trabalho de Novaes (2018) nos apresenta uma proposta neste sentido:

[...] um outro formato para esses encontros de pais e educadores foi proposto: das quatro reuniões anuais, dois encontros seriam para trabalhar com as famílias os temas estudados em horários de formação para que seus membros pudessem conhecer o foco do trabalho com a criança e duas reuniões anuais seriam informativas, com a entrega dos relatórios descritivos individuais e coletivos, leitura com as famílias e abordagem de dúvidas, caso as famílias quisessem maiores explicações sobre os registros [...] (p.83-84)

Diante do exposto, é válido destacarmos que os membros de várias famílias não têm a formação necessária para compreensão da especificidade do trabalho

educativo com bebês e crianças pequenas e conseqüentemente não percebem que este se dá de forma planejada, sendo necessária a atuação de uma equipe docente qualificada.

Portanto, por mais que esta atuação profissional apresente muitas demandas, uma das especificidades desta docência está no papel profissional de, com o devido apoio e respaldo da coordenação pedagógica e da direção, elucidar quais são as atividades docentes realizadas dentro do CEI, como elas são desenvolvidas, apresentar sugestões às famílias acerca das formas como estas poderiam colaborar, bem como mostrar-se disponível a acolher e avaliar sugestões de como esta participação pode ocorrer para que o trabalho de parceria se estabeleça.

Ainda sobre a importância do trabalho de conscientização dos familiares acerca da relevância das ações educativas realizadas no CEI, temos uma citação importante presente em documento publicado pelo MEC e já citado anteriormente nesta pesquisa, no qual Maria Malta Campos aponta que uma das ações das creches para promoção do direito das crianças à brincadeira por exemplo, é a de que as famílias devem receber orientação sobre sua importância para o desenvolvimento infantil. (BRASIL, 2009, p.14)

No documento Orientação Normativa nº 01/13, é destacado que a equipe de profissionais da UE precisa estabelecer estratégias que favoreçam a participação ativa dos familiares, conforme podemos observar a seguir:

Para garantia da efetiva participação, é necessário buscar momentos de encontros de convivência produtiva, para que além do aspecto formativo, no sentido da promoção de debates temáticos, se qualifiquem as reuniões de familiares com profissionais da Unidade Educacional e dos Conselhos de Escola/Conselhos de CEI como importantes fóruns. Nesses espaços cada segmento deve ter garantido a voz e a escuta num processo dialógico de construção da ação educativa. Face a isso, convém promover a garantia de horários que considerem as necessidades das famílias trabalhadoras, criando condições da comunidade se apropriar da escola como espaço de convivência, cultura e lazer: festividades, feiras de produção local (comida típica, artesanato, canto, produção agrícola), entre outras. (SÃO PAULO, 2014, p. 19)

Com relação à participação das famílias, o trabalho de Novaes (2018) apresentou exemplos de possibilidades de trabalho efetivo com as famílias no contexto de um CEI da RME-SP, por meio das reuniões de pais, divulgação do trabalho nas redes sociais, Mostra Cultural e desenvolvimento de projetos realizados com a participação ativa das famílias, nos quais a responsabilidade compartilhada tem sido exercitada de forma exitosa.

Segundo a pesquisadora, muitas pessoas ainda associam qualidade à serviços privados e precariedade aos serviços públicos em geral. Portanto, o reconhecimento e valorização sociais do trabalho docente realizado nos CEIs da RME-SP também demanda o desafio de divulgarmos as ações educativas que realizamos:

Mais que um desafio, publicizar experiências de qualidade nos espaços educacionais constitui um ato político. Dar visibilidade à qualidade da educação infantil pública municipal é um dos meios possíveis de valorizar esse atendimento e é uma das formas de garantir a todos e não só a alguns o direito à educação. (NOVAES, 2018, p. 114)

As reuniões de pais representam um dos possíveis momentos para a divulgação das experiências realizadas dentro do CEI. No entanto, os depoimentos das professoras revelaram uma insatisfação com a forma como estes momentos têm sido organizados em sua UE. Diante da obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos, surgiram queixas no sentido de como oferecer um momento formativo e de trocas de informações importantes entre o CEI e as famílias, tendo que ao mesmo tempo assegurar o atendimento aos bebês e crianças, conforme podemos notar na sequência de depoimentos a seguir:

Nas reuniões de pais, temos que dar um jeito de realizar a reunião com as crianças aqui.

A gente teve na semana passada. Saímos daqui esgotadas, pois mexe com a rotina, as crianças ficam agitadas, você não consegue dar atenção aos pais, não consegue preparar uma pauta legal por ter que fazer tudo muito rápido.

Eu acho que deveria não ter aula para aquela turma no dia na reunião. A criança teria que ficar em casa para os pais virem, mas não pode! No CEI não pode! Então a gente vai fazendo no modo “mecânico”.

Aí na reunião os pais vêm e se as crianças ficam junto, os pais ficam olhando para elas. Nesta última reunião lemos nossa Carta de Intenções¹⁸ que é uma novidade para nós, novidade para eles e muitos ficaram olhando no relógio querendo ir embora. Aí você se vê tendo que acelerar sua fala né, são muitos entraves...

Mas aí entra a falta de sensibilidade também. Falta de sensibilidade com a gente. Os pais precisam do CEI aberto, as crianças precisam, mas e a gente? Não precisamos ter uma reunião legal, conversar com os pais? Fala-se tanto de trazer a família para o CEI mas de que jeito? Eu mesma se fosse uma das mães não me sentiria atraída para vir aqui assim.

Os relatos expostos evidenciam que o formato adotado para reunião de pais não tem sido bem-sucedido, muito pelo contrário, tem causado transtornos às professoras e famílias. Neste sentido, Novaes (2018) destaca que a organização de reuniões de pais demanda um processo contínuo de construção coletiva entre professores e coordenação pedagógica. A autora aponta que este processo precisa ser retomado em constantes avaliações para que o atendimento seja feito com a maior qualidade possível, revelando que muitas práticas podem ser aprimoradas por meio das decisões em conjunto.

Outro aspecto presente ao analisarmos outros relatos das professoras, diz respeito a dificuldade enfrentada para que o cuidado e educação dos bebês e crianças pequenas aconteçam de forma em que as responsabilidades sejam de fato compartilhadas, conforme podemos observar nos exemplos a seguir:

O que eu acho que é triste e que acontece, não só no CEI é transferir a responsabilidade da família para a escola. Eu acho que a gente está criando um buraco sem fundo na sociedade, porque a família é insubstituível. Seus

¹⁸ Na perspectiva da Pedagogia da Infância (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013e OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) a possibilidade mais adequada para o planejamento anual do trabalho da(o) professora(or) é a elaboração de uma Carta de Intenções. Essa carta, como o próprio nome já diz, apresenta o ponto de partida do trabalho docente e do planejamento, bem como suas primeiras intenções que serão recheadas, ressignificadas ou transformadas ao longo do caminho. Sua riqueza está na existência de um embasamento que permite começar e na abertura para o novo que ainda virá [...] (SÃO PAULO, 2019b)

valores familiares, o seu convívio dentro da sua casa, isso é insubstituível. A escola não substitui isso. Isso é um “buraco” social [...]

Percebemos que algumas famílias estão totalmente perdidas até com coisas básicas como a higiene e o cuidado com a criança [...]

[...] agora nós temos que educar as crianças e os pais [...]

[...] a parte frustrante do trabalho é a criança que é deixada no CEI como se fosse um “pacote”, isso aconteceu hoje inclusive [...] se a criança está com a mochila completa, se falta fralda, se falta chinelo, é problema nosso. É muito triste você escrever um bilhete para pedir ajuda da família e a família te ignorar. A criança passa 10 horas aqui, então isso é o lado frustrante.

Pelos relatos apresentados, nota-se que as relações entre a família e o CEI tem se mostrado conflituosas e permeadas por julgamentos que emergem das expectativas das professoras em relação às famílias, que por sua vez deveriam contribuir de forma mais efetiva no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A dificuldade mencionada quanto a resistência das famílias em participar efetivamente do desenvolvimento de seus filhos é ratificada pelo estudo de Cardoso (2007) apud Ricardo et al. (2018, p.16) ao afirmar que “alegando que possuem pouco tempo para cuidar do ensino dos filhos, designaram aos professores obrigações além de suas funções, como a transmissão de normas, cuidados, padrões e valores que antes faziam parte da educação recebida em casa.” Mesmo diante do fato de que na Educação Infantil as ações de cuidar e educar são indissociáveis e inerentes às práticas pedagógicas do docente que atua neste segmento, não há dúvidas de que a atuação das famílias é fundamental e insubstituível ao pleno desenvolvimento de seus filhos.

Em sua pesquisa Novaes (2018) aponta que um dos primeiros motivos de conflito entre famílias e professores no CEI é ocasionado pela organização da mochila da criança, conforme apontado em um dos relatos anteriores. No entanto, o caminho para a solução deste tipo de problema precisa passar pelo diálogo respeitoso e franco entre ambas as partes pois, conforme a autora destaca “gradativamente, educadores e famílias vão expondo seus pontos de vista, aprendendo e ensinando sobre a rotina

de crianças pequenas em contexto coletivo, mas com o necessário acolhimento individual aos pequenos.”(p.47)

Certamente, a sensação de que as famílias podem estar se eximindo de sua atuação nos cuidados e educação dos filhos, e em alguns casos sendo até negligentes, é uma preocupação legítima muito presente na docência para e com bebês e crianças pequenas, visto que a UE precisa assegurar seu bem-estar e segurança em todos os aspectos para além dos momentos em que permanecem no interior do CEI, mas também realizando as ações necessárias para que a Rede de Proteção Sociocultural se efetive, conforme preconiza a Dimensão 9 dos Indique EI/RME-SP:

A Unidade Educacional assume responsabilidade social no sentido de articular e garantir a Rede de Proteção Sociocultural, para tanto é fundamental considerar a criança como sujeito de direitos, acolher a família/responsáveis em suas diferentes estruturas organizacionais e em suas manifestações culturais e sociais estabelecendo uma relação de parceria, reconhecer a comunidade como espaço de construção de identidade e a cidade como promotora da visibilidade das infâncias. (SÃO PAULO, 2016a, p. 61)

Embora as preocupações apresentadas pelas professoras sejam legítimas, se analisarmos as situações também sob o ponto de vista das famílias, um aspecto importante para reflexão e ponto de partida para as ações com as famílias está em nos questionarmos acerca de qual seria a expectativa de seus membros com relação ao trabalho realizado no CEI. Novaes (2018) nos traz um alerta neste sentido, acerca da importância do reconhecimento dessas expectativas, visto que “o desconhecimento deste aspecto tende a gerar um descompasso entre o que a escola busca oferecer e o que família espera encontrar.” (p.48)

Uma pesquisa realizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, chamada “Primeiríssima Infância – creche: necessidades e interesses das famílias e crianças” (2017), trouxe importantes contribuições acerca do propósito da creche e as expectativas das famílias. Os resultados do estudo feito com famílias de todo o país foram analisados por estudiosos convidados para contribuírem com suas reflexões à

luz de seus estudos na área. Ficou evidenciado que nenhuma das duas instituições se sobrepõe à outra, complementando-se em seus distintos papéis, de modo que a articulação entre família e creche precisa ser reforçada, visto que a criança convive nos dois contextos.

Neste sentido, os documentos que embasam o trabalho na RME-SP já apresentados em capítulo anterior destacam sempre que cabe a cada UE a responsabilidade de possibilitar momentos nos quais as famílias sintam-se valorizadas e corresponsáveis pelo processo educativo de seus filhos. Conforme descrito no documento Currículo da Cidade: Educação Infantil, os CEIs também contam com colegiados para que as famílias sejam incentivadas a participar das ações educativas:

Para ampliar e garantir a participação, a colaboração mútua e a corresponsabilidade, as UEs de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (RME-SP) contam com colegiados importantes para o exercício da gestão democrática, como Conselhos de Escola, Associações de Pais e Mestres (APMs), Conselho Regional de Conselhos de Escolas (CRECE). Além dessas instâncias, contamos com a aplicação dos Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a), reuniões de pais e outros fóruns de discussão, primordiais para garantir a efetiva participação das famílias/responsáveis e de membros da comunidade escolar na gestão pedagógica[...] (SÃO PAULO, 2019a, p. 189)

Em meio aos relatos sobre os desafios enfrentados na relação com as famílias, surgiu um exemplo que ilustra como a parceria entre as duas instituições é essencial ao pleno desenvolvimento das crianças e de que, apesar das sérias dificuldades enfrentadas pela equipe, o estabelecimento desta relação pode ser possível:

Tivemos um caso de uma criança no ano passado em que ficamos muito estressadas. O menino não interagia, batia em todo mundo, quando queria algo tomava dos colegas. A gente começou a desconfiar que talvez fosse um caso de autismo. Eu lembro que a família no início, principalmente a mãe, ficava brava a cada observação que fazíamos. O pai era mais maleável que a mãe. Ela chegava na porta para entregar o menino e nem falava bom dia com a cara bem fechada. Mas aos poucos com as conversas e indicações, a coordenadora ajudou muito no encaminhamento, o menino começou a falar, a respeitar mais os limites. Foi uma mudança muito grande. A mãe começou a sorrir um pouco mais, a aceitar melhor as orientações que a gente passava para ela.

O depoimento da professora exemplifica que, por meio de um trabalho em equipe, a coordenadora pedagógica e as professoras conseguiram gradativamente conquistar a confiança dos pais com relação à educação de seu filho de modo a estabelecerem uma parceria que fortaleceu os vínculos entre família e CEI com reflexo direto no desenvolvimento da criança. Portanto, mais uma vez, se evidencia a importância do diálogo constante entre família e UE ao longo da educação na primeiríssima infância, confirmado a seguir em um referencial do MEC escrito por Maria Carmem Silveira Barbosa:

A situação de compartilhar a educação das crianças traz a necessidade social de um diálogo contínuo entre família, sociedade e escola. Ambas necessitam determinar os papéis de cada uma – o que compete à escola e o que compete às famílias – considerando a impossibilidade de haver uma regra única. As atribuições nascem das necessidades e das possibilidades de ambas as instituições e do diálogo entre elas. A isso denominamos colaboração entre as partes. (BARBOSA, 2009, p.18)

Diante da análise dos depoimentos das professoras, à luz de textos legais e de pesquisas publicadas sobre o trabalho com as famílias na Educação Infantil de 0 a 3 anos, ficou evidenciado que o estabelecimento de parceria constante entre família e CEI é uma especificidade marcante e desafiadora ao longo da atuação docente neste segmento.

Cuidar e educar bebês e crianças pequenas no contexto de uma UE é uma tarefa muito delicada. Eles chegam ao CEI com suas vivências, costumes e experiências familiares diante dos quais temos de assumir uma atitude acolhedora, na qual por meio da escuta ativa seremos capazes de observar quais são suas particularidades, interesses, conhecimentos, bem como compreender suas necessidades e anseios. No entanto, para conhecê-los melhor e planejarmos um trabalho que potencialize seu pleno desenvolvimento, o estabelecimento de uma boa relação com as famílias é fundamental.

Diante do exposto, não restam dúvidas de que o principal caminho para que esta relação se efetive está no estabelecimento de oportunidades de diálogo entre os educadores (professores, coordenação pedagógica, direção) e as famílias no

cotidiano das relações dentro do CEI, para que ambas instituições sociais tenham a oportunidade de, por meio de um processo contínuo, reafirmarem seus papéis na educação de seus bebês e crianças de forma colaborativa, refletindo em uma parceria valiosa para uma Educação Infantil de qualidade.

Clima escolar

Durante os grupos de discussão, ao serem questionadas acerca de suas necessidades com relação à docência, além das questões relativas à participação das famílias, muitos depoimentos apresentados nos remeteram ao agrupamento em tópicos de análise que se referem à falta de parceria, empatia e vínculos afetivos entre professoras e direção, em meio a uma rotina rígida e sem alegria, na qual a única motivação para o trabalho encontra-se no reconhecimento demonstrado pelas crianças.

Os referidos tópicos remeteram nossa análise ao tema clima escolar, visto que a qualidade das relações estabelecidas entre todos os atores da UE (professoras, bebês, crianças, famílias/responsáveis, equipe gestora) influencia diretamente na constituição de uma atmosfera positiva ou negativa no local.

Neste sentido, ao longo da rotina diária de trabalho em um CEI, cada um dos atores envolvidos nas relações que se estabelecem dentro da UE contribui para as tomadas de decisões, para o planejamento e para a realização do trabalho pedagógico com os bebês e crianças, por meio de suas concepções, valores, expectativas, sentimentos, enfim, através de suas diferentes características e conhecimentos enquanto pessoa e profissional. Enquanto figura essencial para a mediação destas relações no ambiente escolar, a direção tem o papel fundamental de estar sempre atenta e disposta a intervir quando necessário, conforme destaca Baptista (2018):

recai sobre os gestores a importante missão de estar sempre vigilantes ao que ocorre na escola com vistas a analisar tais situações cotidianas e saber intervir, chamando todos os atores da organização a agir efetivamente na análise, reflexão e proposição de mudanças de situações e ações que envolvam o clima e a cultura escolar e que estejam relacionados ao trabalho pedagógico e reverberem na aprendizagem dos alunos. (p. 49)

A sequência de depoimentos a seguir revela carências significativas em relação a figura da direção no CEI:

Sentimos necessidade de mais parceria dos pais, mas da administração também! Você ter um apoio quando precisa. Quando alguma coisa não está dando certo e você tem um porto seguro, isso facilita bastante o trabalho.

Mesmo tendo gestores que já entraram em sala de aula, que já foram professores, ainda há aqueles que não compreendem o que a gente faz, como é o nosso trabalho e como deve ser feito, aí fica difícil. Eu acho que falta essa parceria.

Com certeza essa parceria faz toda a diferença, porque se o olhar do gestor não vai de encontro à nossa necessidade e, ele é a nossa chefia imediata, você vai recorrer para quem? É complicado!

Os depoimentos acima revelam que, para além dos conhecimentos específicos relacionados à administração da UE enquanto um equipamento físico, ter compreensão e empatia diante das especificidades pedagógicas da atuação das professoras no CEI são características fundamentais para a qualidade do trabalho profissional na direção. Contar com o apoio e a liderança da direção, contribui para sensações de bem-estar e segurança em relação às ações desenvolvidas com os bebês e as crianças, de modo a refletir positivamente na qualidade do trabalho realizado pela equipe docente.

Diante do exposto, se faz necessária uma reflexão sobre o que caracteriza o clima escolar. Esta temática é foco de estudos de diversos pesquisadores. No entanto, nos pautaremos no uso do termo e das ideias abordadas por Vinha, Morais e Moro (2017) que defendem a seguinte concepção de clima escolar:

Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. (p.8)

Para os autores, o clima pode ser classificado como negativo ou positivo. O negativo “[...]pode ser um fator de risco da qualidade de vida escolar[...]” (p. 8).

Analisando os depoimentos das professoras à luz dos pressupostos citados, ficam explícitos fatores subjetivos relacionados as percepções de cada uma, mas que de forma geral evidenciam dificuldades em relação ao clima escolar da UE enquanto um fator que contribui para um sentimento de desmotivação, desvalorização e tristeza no grupo, conforme é possível notar na sequência de depoimentos a seguir:

Eu vejo que aqui, até comento lá em casa e com meus amigos, a gente aqui é como se fosse uma máquina!

É verdade, temos que produzir!

Sim, produção. Você chega 7h. Ninguém vai lá na porta (estou falando em um geral). Ninguém vai perguntar: “Bom dia, tudo bem?” Não! O importante é estar pontualmente às 7h dentro da sala para receber as crianças.

Então, eu sinto falta do carinho, do olhar, de você perceber: “Ela não está bem hoje!” A gente não se olha! As vezes a gente se encontra só aqui (sala dos professores).

Sim, é o olhar que temos para os alunos. A gente fala para eles: “Bom dia, tudo bem? Dá tchau para sua mãe...” A gente se sente muito solitária, é bem isso que ela está falando mesmo, o mais importante é você estar ali: máquina professor!

É verdade gente! Se alguma de nós morrer, vão ligar e falar: “Olha manda outra professora porque essa turma está sem!” Sabe, não tem aquele afeto, acho que se quebrou, não tem mais...

Falta um vínculo de afetividade entre nós mesmas. As vezes não é nem porque não queremos, mas pela falta de oportunidades.

As vezes bate um desespero que é como se isso aqui fosse um depósito de crianças e nós estamos aqui para trabalhar com as crianças.

Ai...eu fiquei até feliz em saber que não é só eu quem me sinto assim!

Podemos observar que os depoimentos acima citados evidenciam que as relações interpessoais entre a equipe docente e a direção escolar estão em desacordo com os pressupostos que caracterizam um clima positivo, conforme os autores destacam:

As escolas que possuem clima escolar positivo apresentam bons relacionamentos interpessoais, um ambiente de cuidado e confiança, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos, proximidade dos pais e da comunidade, uma boa comunicação, senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas e as sanções são justas), um ambiente estimulante e apoiador, centrado no aluno, em que os indivíduos sentem-se seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados. (VINHA, MORAES e MORO, 2017, p.9)

Para os autores, diante dos problemas comportamentais e de dificuldades nos relacionamentos, as escolas realizam ações de controle e impedimento que os conflitos ocorram. No entanto, destacam que há uma corrente de educação que defende uma conduta diferente:

ao invés de focar nos “problemas”, é mais construtivo as escolas desenvolverem ações para a promoção do “bem-estar” de todos na escola. Para isso, é preciso investir na melhoria da qualidade do clima escolar, por meio de uma gestão aberta às mudanças; da implantação de estratégias sistêmicas que promovam a valorização e promoção de apoio de todos, na escola; de um olhar contínuo para os processos de melhoria do ensino; da garantia de uma escola acolhedora, segura e justa; do exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo; do cuidado com uma boa comunicação e transparência; do estímulo à participação estudantil e da comunidade, nas decisões da instituição (criação de comunidades democráticas), de maneira a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do pertencimento. (VINHA, MORAES e MORO, 2017, p.9)

Com base nos estudos de Thiébaud (2005), os autores também apontam que “professores e gestores desconhecem as dimensões que compreendem o clima e sua influência na escola” (p.9) visto que, ao contrário do que acontece em outros países, este tema ainda não é amplamente estudado no Brasil. Neste sentido, destacam a importância da realização de avaliações para medir o clima escolar por meio da manifestação de como cada integrante da escola se sente, de modo a evidenciar o que está ocorrendo na escola; valorizar a opinião de cada pessoa; o que “facilita a

escolha das áreas às quais a escola quer direcionar ações futuras; mobiliza as pessoas para desenvolver os projetos no estabelecimento e proporciona uma avaliação durante ou após um processo de transformação na instituição.”(p. 9)

Com esse objetivo, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM), da Unicamp/Unesp, do qual os referidos autores fazem parte, elaborou três questionários para serem aplicados com alunos a partir do 7º ano, docentes e gestores de escolas de Ensino Fundamental e Médio, a partir de oito dimensões inter-relacionadas, que refletem o cotidiano escolar.

Os questionários, construídos por meio de um amplo processo de pesquisa da literatura da área e análise de diversos instrumentos utilizados em outros países, visam contribuir com a avaliação do clima escolar nas escolas brasileiras. Os questionários estão organizados da seguinte forma: as relações com o ensino e com a aprendizagem (dimensão 1); as relações sociais e os conflitos, na escola (dimensão 2); as regras, as sanções e a segurança, na escola (dimensão 3); as situações de intimidação entre alunos (dimensão 4 – somente para alunos); a família, a escola e a comunidade (dimensão 5); a infraestrutura e a rede física da escola (dimensão 6); as relações com o trabalho (dimensão 7) e a gestão e a participação (dimensão 8). As duas últimas são aplicadas somente a professores e gestores.

Os questionários possibilitam a avaliação de cada uma das dimensões de forma separada, mas os autores ressaltam que o clima é determinado pela relação de diferentes fatores e que o instrumento por eles elaborado contempla em suas oito dimensões o que constitui o Clima Escolar.

Embora o referido estudo de Vinha, Morais e Moro (2017) tenha possibilitado a construção de instrumentos de avaliação do clima escolar que não tenham como foco as especificidades da Educação Infantil, muito menos as especificidades da docência na primeiríssima infância enquanto foco do presente estudo, sua pesquisa nos traz um referencial teórico importante para repensarmos sobre este ambiente de trabalho que é base para o desenvolvimento de bebês e crianças que são sua razão de existir.

Tendo em vista que as condições do clima no ambiente do CEI podem interferir positiva ou negativamente na qualidade de vida e de trabalho da equipe docente, em sua pesquisa sobre repercussão da atividade e do ofício para a saúde de professoras de educação infantil, o pesquisador Pinheiro (2014) trouxe uma importante reflexão

sobre a importância da promoção de ações que favoreçam a manutenção da saúde ao longo do ofício docente:

Partindo-se de uma definição ampliada de saúde/doença, não restrita somente ao aparecimento ou a ausência de morbidades, entende-se que não se trata apenas de conferir as condições para a manutenção da saúde, mas faz-se relevante construir estratégias para a sua promoção. Isso envolve a maior participação nos processos decisórios, autonomia para regulação da própria atividade, capacidade de diálogo entre chefias e subordinados, dentre outros fatores, além da melhoria das condições materiais para a realização do trabalho. (PINHEIRO, 2014, p. 18)

Portanto, o CEI precisa constituir-se como um espaço no qual todas e todos sintam-se acolhidos, em que a convivência seja harmoniosa, por meio da valorização e do respeito aos conhecimentos e necessidades de cada professor, de modo que se sintam pertencentes ao espaço.

Para tanto, é fundamental que a equipe esteja aberta a mudanças e que faça algum tipo de avaliação a fim de verificarem o que já fazem bem e o que precisa ser melhorado. As concepções e ações de cada profissional influenciam diretamente no bem-estar de todos e de cada um que fazem parte da comunidade escolar, de modo que precisam estar em consonância com os pressupostos de uma Educação Infantil de qualidade.

Especificidades da atuação profissional

A rotina de trabalho docente no CEI, apresenta desafios específicos que não estão presentes na docência em outros segmentos da Educação, visto que estes são inerentes das necessidades e particularidades de cuidado e atenção que bebês e crianças pequenas apresentam, o que requer de seus professores conhecimentos específicos para o estabelecimento de uma relação de interações físicas, cognitivas, sociais e emocionais intensas e próprias da atuação neste segmento.

Neste sentido, as professoras sujeitos desta pesquisa evidenciaram a necessidade de superação de um desafio ainda muito presente, principalmente no início da atuação docente na Educação Infantil em CEI: a existência de deficiências na formação inicial, demonstrando que esta muitas vezes não proporciona as bases

necessárias para a docência nesta etapa inicial da Educação Infantil, conforme podemos observar no depoimento a seguir:

Quando eu prestei o concurso achei que fosse trabalhar na EMEI e não no CEI. Eu chorava todos os dias quando voltava para casa. Eu peguei um Berçário I e não sabia o que fazer. Antes eu dava aula em uma escola particular, com 15 alunos de 1º ano, com os quais eu fazia tudo o que podia e mais um pouco. De repente, me deparei com 14 bebês, fraldas, choro, mordida, abandono de pais[...]. Senti que eu tinha que seguir em frente e a gente muda o olhar para dar a eles o que precisam, que muitas vezes é o colo [...], escutar os bebês mesmo que eles não digam palavras.

O relato evidencia uma realidade em que de fato o processo de construção de conhecimentos específicos para a docência na creche representa um desafio no âmbito da formação inicial, visto que muitos cursos de pedagogia não trazem em seus currículos uma abordagem voltada ao trabalho específico da docência para e com bebês e crianças pequenas, conforme Voltarelli (2013) assevera:

Faz-se necessário que os cursos de Pedagogia preparem os futuros profissionais para o trabalho com a infância, de modo a oferecer conhecimentos próprios da área, para que eles não se sintam “perdidos” e quando entrarem em contato com as instituições, não sejam capazes de reproduzir, por falta de conhecimentos, as práticas enraizadas, assistencialistas e/ou escolarizantes nas creches públicas do nosso país (VOLTARELLI, 2013, p. 66-67)

Além da necessidade de que os currículos dos cursos de pedagogia sejam revistos, a fim de abordarem as especificidades do trabalho educativo na primeiríssima infância, as redes municipais de educação de todo o país por sua vez precisam se adequarem às legislações na oferta de formação para os seus profissionais de Educação.

Estas ações de formação precisam ser direcionadas tanto aos profissionais que iniciaram seus trabalhos em creches, ainda no âmbito do assistencialismo e que ainda não tenham a formação mínima exigida por lei, quanto também se faz necessário maior investimento em ações de formação continuada, com vista na realização de um trabalho de maior qualidade no atendimento aos bebês e crianças pequenas, por meio das ações pedagógicas necessárias ao seu pleno desenvolvimento em todas as suas potencialidades.

Neste sentido, a RME-SP que teve os CEIs assumidos pela Secretaria Municipal de Educação a partir de 2002, apresentou iniciativas de formação

continuada com aprofundamento às especificidades do atendimento de bebês e crianças de 0 a 3 anos, conforme relata Pelizon:

Esse foi o desafio enfrentado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil no Projeto “Inovações para a Qualidade da Educação: da gestão à sala de aula” que em 2016 propôs o curso “Reflexões sobre o exercício da docência com bebês”, formação continuada para os educadores que atuam nos CEI que atendem crianças de zero a três anos. A proposta de formação envolveu 1.300 educadores (distribuídos em 26 turmas com 50 professores em cada uma) que atuam nesses centros das treze Diretorias Regionais de Educação (DRE) do município de São Paulo. Foram selecionados pela Unesco três consultoras para elaboração e execução desse projeto em parceria com equipes técnicas da Secretaria e das Diretorias Regionais de Educação: Prof^a Dr^a Marina Célia Moraes Dias, Prof^a Ms. Anita Viudes C. de Freitas e Prof^a Ms. Maria Helena Pelizon [...] (PELIZON, 2018, p. 56-57)

A experiência citada é um exemplo dos momentos de formação continuada que são proporcionados na RME-SP e sem dúvida representou uma iniciativa de formação valiosa ao contemplar diretamente conhecimentos acerca das especificidades da docência com bebês. Para tanto, as formadoras propuseram reflexões acerca das práticas de cuidar e educar a partir do diálogo com a abordagem de Emmi Pikler e com a pedagogia de Reggio Emilia. Ao descrever o desenvolvimento e resultados do referido projeto de formação, Pelizon (2018) destacou que as produções e trocas realizadas entre os participantes ao longo do curso revelaram a ampliação e qualificação de suas práticas vivenciadas no CEI.

Além da importância da qualificação no âmbito das formações inicial e continuada, a atuação da coordenação pedagógica enquanto formadora dos professores em serviço ao longo do seu cotidiano pedagógico no CEI, através de trocas de informações, reflexões e intervenções em conjunto com a equipe é fundamental à qualificação do trabalho docente realizado. O depoimento a seguir evidencia esta premissa:

Quando eu entrei no CEI, eu via as crianças pegarem giz e rabiscar aí eu me perguntava: “Meu Deus, o que será que eles fizeram?” Aí, minha coordenadora me falou: “Não necessariamente eles estão desenhando alguma coisa. Eles estão explorando, então não fica preocupada com o produto.” Eu era muito preocupada com o produto, acho que por causa da escola particular, e foi legal aprender isso: a criança tem as suas linguagens e precisa de diversas possibilidades. Cada criança é de um jeito. A gente aprende sempre!

Em sua fala, a professora demonstra que ao ingressar no CEI não compreendia algumas especificidades docentes deste contexto educacional. No entanto, por meio da intervenção da coordenadora pedagógica enquanto profissional responsável pela formação dos professores de sua equipe, a docente começou a compreender a importância da experiência para o desenvolvimento infantil por meio da interação com diferentes materiais pois, embora em princípio “a criança não se preocupa com a representação de algo, com o acumular dessas experiências, percebe a representação e passa a grafar uma imagem que deixa de ser apenas uma combinação casual de traços, mas que já contém uma intenção de representação.” (Souza e Mello, 2018, p. 237).

Neste sentido, a formação continuada é de extrema relevância para a atuação de todos os educadores da UE, tendo reflexo direto na qualidade de suas práticas, conforme é destacado na Orientação Normativa nº 01/2015:

a formação continuada dos docentes e gestores favorecerá a construção de práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia, a criatividade e imaginação dos bebês e crianças, considerando que são sujeitos potentes e capazes, que requerem e merecem educadoras e educadores sensíveis e disponíveis às culturas infantis e singularidades vivenciadas no cotidiano. (SÃO PAULO, 2015a, p.44)

Um aspecto importante revelado em um dos depoimentos das professoras se refere às condições de saúde física para o exercício desta docência. A professora, que estava com uma tala ortopédica em um dos punhos, apresentou o depoimento a seguir:

[...] a gente se machuca, tem problemas e vem trabalhar mesmo assim, só que você não consegue dar seu cem por cento [...] como fazer para segurar uma criança como o Pedro por exemplo? Ontem foi difícil, ele estava agitado! [...] e pega aqui e pega ali, com os problemas de coluna que temos [...] isso aqui na minha mão é artrose.

Conforme exposto na caracterização dos sujeitos de pesquisa, as professoras pesquisadas não são iniciantes, tendo entre 21 a 32 anos de experiência como docentes, sendo desses de 7 a 24 anos de experiência na Educação Infantil. Embora para uma análise criteriosa a este respeito fosse necessária uma pesquisa acerca das condições de trabalho e saúde dos professores de CEI, é totalmente possível que diante do esforço contínuo para lidar com a intensidade física que o trabalho exige,

doenças ocupacionais podem ser desenvolvidas. Colaborando com os estudos neste sentido, Solimões (2015, p.88) alerta que:

o processo de precarização e intensificação do trabalho vivenciado nas últimas décadas tem impactado negativamente a saúde dos docentes, porém há uma invisibilidade em relação às verdadeiras causas sobre determinadas patologias que acometem os docentes de educação infantil, a exemplo das doenças do sistema osteomuscular.

Um outro desafio evidenciado pelas professoras pesquisadas nos remete ao envolvimento necessário para que consigam conciliar todos os aspectos envolvidos na relação com os bebês e crianças, conforme é possível analisar na sequência de depoimentos a seguir:

Nosso envolvimento é integral e não só físico. Tem a questão física, tem a questão mental, social, espiritual...

Tem a questão afetiva também!

Sim afetiva! Não é simplesmente ir lá, cuidar da criança, ensinar alguma coisa, trabalhar com ela e acabou. Você se envolve. Se a criança não está bem, se acontece alguma situação com a família, você não consegue ir para casa e ficar tranquila. Então tem uma série de coisas que nos afetam. Não é só ir lá e fazer alguma coisa, principalmente na Educação Infantil. A gente acaba se envolvendo muito e de forma integral.

Ao longo dos grupos de discussão, foi possível observar nas falas das professoras participantes da pesquisa que há muita afetividade em relação às crianças de tal modo que as vezes as professoras tomam para si os problemas ocorridos com as crianças diante de condições sociais precárias, falta de cuidados familiares, entre outras situações.

Além disto, as professoras relataram sentir que algumas crianças recebem pouco afeto em casa e, quando vão para o CEI, procuram mais atenção o que ocasiona uma sobrecarga ainda maior na atuação das professoras. As profissionais também comentaram que por vezes não se sentem plenamente bem em seu aspecto físico e principalmente emocional para tamanha dedicação.

Embora seja inerente ao docente na Educação Infantil “ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 207), o excesso de preocupação e envolvimento emocional pode ser desencadeador de problemas à saúde dos professores de Educação Infantil, sendo

necessário um cuidado maior com relação aos fatores estressantes da carreira pois, segundo Christophoro e Waidman (2002) apud Ricardo et al. (2018, p. 20), o “estresse ocupacional constante pode ser a causa de uma condição chamada *burnout*, que significa ‘esgotamento’, quando uma pessoa ‘para de funcionar’ em seu estado normal, por esgotamento que pode comprometer a qualidade de vida do acometido.”

Outro fator desafiante da docência no CEI, e relatado pelas professoras como algo que as incomoda bastante, está na visão assistencialista ainda presente na sociedade acerca do trabalho realizado, conforme relato a seguir:

As pessoas parecem focar mais no assistencialismo do que na própria educação, é uma coisa que me incomoda.

Em consonância com o relato acima, Sanches (2003, p. 16) afirma:

Pensar em creche ainda significa deparar-se com um estigma construído historicamente, uma imagem marcada pela filantropia, dádiva, favor, deficiência e pobreza. Um espaço de profundas rejeições e exclusão, entendendo exclusão como um conceito eminentemente político, social e ideológico.

Tanto o relato quanto a citação anteriores, nos fazem refletir que a contextualização da Educação Infantil marcada por raízes históricas baseadas no conceito de creche enquanto abrigo, no qual bebês e crianças ficariam sendo somente “guardados”, valida a existência de pouco ou total desconhecimento acerca do trabalho pedagógico realizado nas creches.

A questão do direito às vagas para atendimento em creches públicas por exemplo, ainda é noticiada pelas mídias como se fosse um problema de assistência social, visto que as famílias precisam trabalhar, e não como um problema de Educação, já que este tipo de atendimento se caracteriza como um direito educacional assegurado legalmente à todos os bebês e crianças.

O rompimento dessa visão meramente assistencialista da docência na primeira infância passa pelos aspectos de formação e reconhecimento deste profissional que “deve sentir-se valorizado em seu trabalho, sem discriminação de classe social, numa

relação dialética entre reflexão e ação, tornando-se autor de seu processo de profissionalização e de vida” (SANCHES, 2003, p.18).

Outro aspecto interessante observado nos relatos das professoras refere-se à preocupação com a estruturação do dia-a-dia dos bebês e crianças no CEI, pois a articulação dos aspectos da rotina em harmonia com as relações de tempo, espaço e interações entre as diversas crianças têm sido um desafio, de tal modo que a rotina por vezes se torna indiferente as necessidades e tempos infantis, conforme podemos analisar através da sequência de depoimentos a seguir:

A gente pensa: “Nossa eles são tão pequenos para trabalharmos como um ‘modo de produção’ né?” As vezes a gente se torna um pouco insensível por causa da rotina...

Porque você não pode fugir da rotina.

É horário disso, horário daquilo, até o horário de acordar e eles têm que acordar!

Se tem uma criança que quer dormir cinco minutos a mais não pode. Tem que acordar, tem que ir para a mesa.

Se tem que dormir, tem que dormir.

Se tem que acordar, tem que acordar.

É complicado, pois eles são muito pequenos e a rotina não pode se tornar maçante.

Mas afinal, o que seria uma rotina? Vejamos a definição proposta por Barbosa:

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego de tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada etc. (2006, p.35)

A referida autora fez um amplo estudo acerca da função das rotinas na Educação Infantil, publicado no livro “Por amor e por força: rotinas na educação infantil”. O estudo destacou a importância das rotinas para a organização do cotidiano, mas ressaltando que as mesmas não podem ser vistas como imutáveis. Para tanto, se faz necessário aos educadores a superação de suas visões adultocentricas, bem como o questionamento sobre a intencionalidade de cada controle e regulação nas práticas cotidianas.

As falas das professoras pesquisadas demonstram um movimento de crítica às próprias práticas o que é fundamental pois, “é necessário fazer uma contínua crítica radical aos processos sociais de regulação, duvidando dos saberes instituídos, tentando pensar algo que não se pensava antes e perceber de modo diferente o que se vê como algo natural [...]” (Barbosa, 2006, p. 204)

Com relação à intencionalidade educativa que deve existir nas rotinas das creches, a autora Becchi (2012) apresenta considerações fundamentais à reflexão docente acerca do potencial existente ao longo de todos os momentos de cuidados dos bebês e crianças pequenas:

Merendas, refeições e sono são ocasiões de aprendizagens também motoras, intelectuais e verbais no sentido de que nessas ocasiões é necessário dizer à criança aquilo que se faz; e não somente aquilo que se pede que ela faça, aquilo que está acontecendo e que talvez ela não esteja em condições de compreender. A função de uma boa creche, onde a pedagogização do tempo total deve ser objetivo continuamente buscado, é instituir as rotinas como momentos de intervenção na zona de desenvolvimento próximo das crianças, organizá-las como períodos de crescimento e eliminar o sentido que elas têm de serem realizadas em intervalos regulares e enfadonhos – ou libertadores, se o resto da jornada da creche é tedioso e pouco estimulante. [...] (BECCHI, 2012, p. 17)

Na citação anterior, Becchi (2012) explicita como as ações de educação e cuidado devem ocorrer de forma simultânea ao longo das rotinas diárias do trabalho docente com bebês e crianças pequenas. Para tanto, a autora ressalta a importância de que os educadores tenham sensibilidade e atenção para executar vários trabalhos de uma vez. Neste sentido, a formação específica é fundamental conforme destacam Souza e Mello:

O professor e a professora dos bebês e das crianças pequenininhas são seus parceiros fundamentais tanto no cuidado como na educação. Por isso, defendemos que tais atividades devem ser realizadas por profissionais com formação específica para a educação infantil e que não haja separação entre profissionais que educam e que cuidam, uma vez que QUEM CUIDA EDUCA E QUEM EDUCA CUIDA. (2018, p. 218-219)

Ainda acerca das rotinas, o documento Currículo da Cidade: Educação Infantil destaca que sua organização apresenta cinco variáveis, sendo estas: espaços, tempos, materiais, interações e narrativas, diante das quais as necessidades dos bebês e crianças precisam ser respeitados de forma a “não submetê-los ao tempo do relógio, em que todos os momentos da rotina são cronometrados, obedecendo a uma rotina sempre igual, alheia ao inusitado, ao acaso que tantas vezes povoa o dia a dia das crianças.” (SÃO PAULO, 2019a, p. 134)

Por fim, um outro desafio específico relatado pelas professoras pesquisadas refere-se ao tempo de que dispõe para elaboração de seus planejamentos e registros de documentação pedagógica em geral, bem como para elaboração de materiais e trocas de ideias entre as professoras da equipe. As professoras relataram que o tempo disponível é insuficiente, conforme podemos observar na sequência de depoimentos a seguir:

[...]Temos muito pouco tempo para fazer planejamento. Temos que esperar as crianças dormirem para em meia horinha começarmos a rabiscar alguma coisa. Quer dizer, não temos aquele tempo legal de ficar criando, pensando, elaborando, trocando ideias com as colegas[...]

É tudo muito corrido!

O PEA é o estudo, é importante, mas faz falta essa troca de parar e conversar: “Nossa, o que você tem feito?”

Nesse ponto, faz falta a hora que a gente fazia aqui no CEI. Era uma hora livre que a gente fazia dentro da escola e que ganhamos o direito de fazer fora.

Conforme abordado anteriormente no capítulo 2 acerca do histórico da formação dos professores de CEI na RME-SP, sua jornada de trabalho é diferente dos outros segmentos, estando assim organizada:

Art. 1º - As 5 (cinco) horas-atividade que compõem a Jornada Básica de 30 (trinta) horas semanais do Professor de Educação Infantil em exercício nos Centros de Educação Infantil da rede direta, inclusive os portadores de laudo médico de Readaptação Funcional, serão cumpridas na seguinte conformidade:

- a) 3 (três) horas de trabalho coletivo, desenvolvido na Unidade Educacional;
- b) 2 (duas) horas de trabalho individual, realizado em local de livre escolha.

§ 1º - As horas-atividade de que se trata a alínea “a” do caput deste artigo destinar-se-ão ao desenvolvimento de atividades educacionais realizadas em trabalho coletivo de formação permanente e reuniões pedagógicas e, as horas-atividade realizadas em local de livre escolha, referidas na alínea “b” deste artigo, ao preparo de atividade pedagógicas individuais de cada docente (SÃO PAULO, 2016b)

Os momentos de trabalho coletivo durante o PEA são importantes para a formação contínua e em serviço, conforme as próprias professoras revelaram em suas falas. No PEA, por meio da intervenção da coordenação pedagógica, cada encontro deve tornar-se “circunscrito à realidade da instituição e decorrente de demandas formativas autênticas, com desdobramentos, e gerando resultados em transformações dos tempos, espaços, materiais e das concepções. (SÃO PAULO, 2019a, p.188)

No entanto, em suas falas as professoras pesquisadas revelam incômodo quanto à segmentação existente entre as carreiras do magistério público municipal o que implica, entre outros aspectos que não aprofundaremos nesta pesquisa, na diferenciação existente nas jornadas de trabalho, conforme as professoras também mencionaram ao longo de seus depoimentos:

[...] O PEA está dentro da nossa jornada e nos outros segmentos (EMEI e EMEF) está fora da jornada.

Eu por exemplo, não faço na EMEF. É optativo, você faz se quiser.

No CEI é tudo muito engessado. Na EMEF temos a oportunidade de escolhermos o tipo de jornada, se queremos fazer PEA, a jornada é mais flexível [...]

Diante do exposto e a partir da análise do histórico de valorização e de políticas públicas de formação docente para os profissionais que atuam na primeiríssima infância do município de São Paulo, é notório que apesar dos avanços conquistados a realidade ainda não é ideal, assim como perpassa por questões complexas relacionadas às políticas públicas para a Educação Infantil tanto no contexto municipal quanto nacional.

Carreira

Por fim, dentre os desafios da prática profissional evidenciados na análise dos depoimentos das professoras sujeitos desta pesquisa, surgiram também aspectos relacionadas à carreira docente, conforme é possível observar na sequência de falas a seguir:

Todo mundo fala: “tem que resolver os problemas da educação”. Aí muitos acham que é só construir escolas e colocar as crianças lá dentro e não é isso!

Não estão preocupados com a qualidade, mas sim com a quantidade, com números, zerar com a fila do atendimento em creche por exemplo, mas com que qualidade?

A gente acaba se frustrando. Nós fazemos o nosso trabalho. Eu pelo menos costumo fazer da melhor maneira possível, mas nem todo dia você faz com aquele gosto, com aquele idealismo do começo porque o sistema vai meio que te empurrando, você vai ficando desmotivado não só por questão salarial, mas por tudo[...] o governo que não nos respeita e nos olham como se fossemos nada!

E quando falam do salário do professor: “professor ganha muito!” Por que falam isso?

Não é que a gente ganha bem, mas sim que a maioria dos professores ganham muito mal! Eu acho assim, a faixa salarial do professor sempre foi baixa e a prefeitura tem um plano de carreira que a gente espera que se mantenha, porque ainda tentam tirar nossos direitos, mas muitas outras redes não têm isso. Então não quer dizer que a gente ganha bem, mas sim que houve toda uma conquista, pessoas lutaram por isso, a gente conseguiu alguns direitos, mas o resto dos professores do Brasil deveriam ganhar melhor também e isso não quer dizer que a gente ganha tão bem assim.

Em suas falas, as docentes evidenciaram aspectos relacionados à melhores condições de trabalho, plano de carreira e valorização profissional com ênfase em torno da relevância dos professores na sociedade enquanto desafios para as políticas educacionais no Brasil e no município de São Paulo, com entraves a serem superados.

Neste sentido, analisando o documento do PNE verificamos que dentre as suas diretrizes está a valorização dos profissionais da educação. Diante do exposto nos depoimentos analisados, destacamos entre as metas propostas para o atendimento desta diretriz, a meta que se refere aos salários dos docentes e a meta que aborda a criação de planos de carreira:

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p.81)

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 82)

Em relação ao cumprimento do exposto na meta 17, é possível encontrar estudos que apontem que a média salarial dos professores de Educação Básica das redes públicas é distante da média dos demais trabalhadores com formação equivalente, tal como asseveram Jacomini et al. (2016, p. 27):

Os resultados mostram que os professores da rede pública com formação em nível superior percebem, dependendo da estratégia metodológica adotada (jornada informada de 40 horas ou jornada padronizada para 40 horas a partir do cálculo do valor da remuneração por hora) apenas 58,6% ou 61,2% da remuneração dos demais profissionais de nível superior. Quando os servidores públicos são tomados como grupo de referência para a comparação, a situação é pior. A remuneração dos professores representa apenas 54,7% (para uma jornada padronizada de 40 horas semanais) da remuneração média dos servidores públicos.

Quanto ao cumprimento do estabelecido na meta de número 18, de acordo com os dados levantados pela recente pesquisa sobre professores do Brasil de Gatti et al. (2019), os planos de carreira ainda representam um desafio pois “não se mostram contemplados de modo satisfatório” (p.68).

Uma verificação mais aprofundada quanto ao cumprimento das referidas metas, bem como de outras que se referem aos aspectos da carreira docente demandaria uma pesquisa mais específica a respeito, que não contemplaria os objetivos específicos do presente estudo.

No entanto, diante dos estudos apontados, evidencia-se que as críticas e indignação explicitados nos depoimentos das professoras pesquisadas são legítimos e de fato representam um dos grandes desafios da prática docente tanto na Educação Infantil quanto nos demais segmentos da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa, buscamos evidenciar as especificidades da prática docente na Educação Infantil de 0 a 3 anos. Diante do estudo que fizemos acerca do histórico de atendimento aos bebês e crianças pequenas, foi possível compreender que a reflexão sobre o caráter pedagógico desta atuação profissional ainda é recente. Deste modo, romper com ideias cristalizadas em torno do caráter meramente assistencial deste trabalho e esclarecer que se trata de uma atuação docente é fundamental.

Partindo desta perspectiva, tive dúvidas se encontraria referencial teórico pertinente ao objeto de estudo. No entanto, por meio das leituras e análises ao longo da pesquisa, especialmente dos documentos produzidos pela SME-SP, me senti fortalecida e representada enquanto docente da primeiríssima infância. A existência de produção acadêmica que contempla princípios fundamentais para a reflexão acerca das especificidades e relevância desta atuação profissional, representa arcabouço teórico valioso tanto aos processos de formação inicial quanto aos de formação continuada.

Neste sentido, a análise dos depoimentos das professoras revelou que, embora sua formação inicial não tenha contemplado as especificidades da docência para e com bebês e crianças pequenas, as docentes apresentam concepções alinhadas à uma perspectiva de bebês e crianças enquanto sujeitos de direitos, potentes e capazes em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Esta realidade evidencia que o tempo e conhecimentos da experiência profissional, articulados às possibilidades de formação continuada existentes na RME-SP e ao referencial teórico específico presente nos documentos produzidos pela SME são fatores relevantes para uma atuação docente qualificada na Educação Infantil de 0 a 3 anos. Também nos fornece indicativos de que as IES precisam rever seus currículos dos cursos de graduação em Pedagogia, a fim de contemplarem respaldo teórico e metodológico necessários à construção dos conhecimentos específicos para este tipo de atuação docente.

Mesmo em meio às dificuldades e desânimos revelados em algumas de suas falas, diante dos diversos desafios presentes nesta docência, as professoras me surpreenderam e me encheram de esperança no sentido de é possível oportunizar

experiências significativas e potentes ao desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas.

Sendo assim, as professoras revelaram concepções claras sobre às especificidades desta docência, enquanto uma atuação marcada por atitudes e gestos de afetividade, observação sensível e escuta ativa. Registros de documentação pedagógica reflexivos, promoção de interações e brincadeiras através de experiências variadas e de possibilidades para exploração de diferentes linguagens, em diferentes espaços também são especificidades presentes nesta atuação docente. Nesta perspectiva, a intencionalidade docente é essencial para a organização dos ambientes de forma acolhedora e desafiadora das potencialidades dos bebês e crianças pequenas.

Os depoimentos das professoras também revelaram desafios presentes nesta prática profissional que, além de caracterizarem especificidades da docência na Educação Infantil de 0 a 3 anos, nos permitem identificar necessidades formativas para a sua superação.

A questão do estabelecimento de uma relação de parceria e respeito com as famílias no cotidiano do CEI por exemplo, implica entre outros aspectos na necessidade de qualificar os encontros, de tal modo que familiares e docentes se sintam acolhidos e respeitados em suas particularidades. Para tanto, o estabelecimento de diferentes oportunidades de diálogo é fundamental, tendo em vista que o exercício de responsabilidade compartilhada na educação e cuidado dos bebês e crianças pequenas precisa ocorrer de maneira exitosa.

A falta de parceria e vínculos afetivos entre os membros da equipe docente, bem como entre estes e a gestão da UE, implicam no estabelecimento de um clima escolar negativo que pode interferir diretamente na qualidade do trabalho em equipe e até mesmo na qualidade de vida dos docentes. Neste sentido, diante das minhas próprias vivências como docente de bebês e crianças pequenas, ressalto que o trabalho em rede de colaboração, no qual a empatia seja o eixo estruturante de uma cultura de pares precisa ser retomado.

Um ambiente leve e amistoso em prol de relações mais humanizadoras, onde os docentes acreditem em seus pares, sintam-se acolhidos, valorizados, em que as trocas de experiências sejam valorizadas, de modo a contribuir para a constituição da identidade de cada profissional e do grupo é fundamental para o bem-estar de todos

e todas que convivem no CEI, com reflexo direto na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

Os depoimentos também revelaram desafios específicos relacionados ao desgaste físico e emocional que esta atuação docente pode provocar. Devido às necessidades inerentes à faixa etária de 0 a 3 anos, o acolhimento do docente ao longo da construção das relações e vínculos que são estabelecidos entre ele e os bebês e crianças pequenas é muito intenso. No entanto, esta é uma das especificidades desta docência, marcada por relações educativas cuja comunicação nem sempre é verbal, mas sempre é muito física e emocional.

Em meio à nossa busca constante em compreender cada tipo de olhar, de riso, de choro, de balbucio, de gestos, de movimentos, enfim, por meio destas e de outras formas de comunicação, a valorização das “cem linguagens” é contemplada. Na vivência desse contexto, permeada por atitudes de afeto tais como toque suave, tom de voz tranquilo, colo, abraços, beijos, sorrisos, consolo... é que se encontra o encantamento desta docência.

Ao mesmo tempo em que os bebês e crianças pequenas são escutados e atendidos pelo docente em suas necessidades e interesses é que eles também descobrem as possibilidades de seu corpo e do ambiente. É assim que as ações de cuidar e educar se materializam e ocorrem de forma indissociável.

Também foram evidenciados desafios quanto à organização das rotinas de forma mais flexível, necessidade de tempo maior para a construção dos registros de documentação pedagógica, bem como melhoria das condições de trabalho e maior valorização da carreira. Alguns aspectos destes desafios podem ser debatidos e avaliados em equipe no âmbito dos momentos de formação continuada, como no PEA por exemplo. No entanto, é importante salientar que não há uma proposta formativa com “fórmulas prontas” a serem adotadas em todos os CEIs, pois cada contexto tem necessidades distintas. Já outros aspectos perpassam questões complexas, dentre as quais encontra-se a melhoria das políticas públicas para a Educação Infantil.

Por fim, lembrando de minha trajetória como Professora de Educação Infantil de bebês e crianças pequenas em inter-relação com as novas perspectivas e conhecimentos que construí enquanto pesquisadora iniciante, posso dizer que o ingresso neste Mestrado Profissional possibilitou a ampliação do meu olhar acerca do meu próprio fazer pedagógico enquanto docente, de tal modo que não sou mais a mesma profissional que era antes de realizar esta pesquisa.

Hoje busco ressignificar minhas práticas pedagógicas de forma mais crítica e reflexiva. Procuo confrontar os conhecimentos construídos na experiência aos conhecimentos acadêmicos, de modo a tornar a intencionalidade de minhas ações mais visíveis, bem como significando-as à luz de argumentos teóricos que validam as especificidades da minha atuação como Professora de Educação Infantil de 0 a 3 anos enquanto uma docência repleta de sentidos e significados e que, portanto, deve ser evidenciada e valorizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (org.) **O Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012, 6ª ed.

_____. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação, **Educação & Linguagem**, São Paulo, v.12, nº 19, p. 181-200, jan.-jun., 2009.

ANDRÉ, M. E. D. de A. Texto, Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio, 1983.

_____. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.113, p.51-64, julho, 2001.

_____. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.) **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. de A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.

ARRUDA, Jeniffer de. **Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês**. 2016, 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135869/arruda_j_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 22 abril 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____, **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf > Acesso em: 18 jun. 2019.

BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. (Org). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BAPTISTA, C.C. **Clima escolar e trabalho pedagógico: um estudo sobre a influência dos projetos do contraturno no Ensino Fundamental II**. 2018. 134 p. Dissertação (Mestrado Profissional: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

BARTHOLOMEU, Fabiana. **Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil**. 2016. 116 p. Dissertação (Mestrado Profissional: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BECCHI, Egle. Os personagens da creche. In: BECCHI, Egle et al. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon; Revisão técnica de Elisandra Godoi e Suely Amaral Mello. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan/abr. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jul. 2018.

BONDIOLI, Anna. Os modos de educar. In: BECCHI, Egle et al. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon; Revisão técnica de Elisandra Godoi e Suely Amaral Mello. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BOSSONARO, K. F.; BRUDER, V.L.B.N. Reflexões sobre os brinquedos e objetos para crianças de zero a três anos na Educação Infantil. In: FREITAS, Anita Viudes C.; PELIZON, Maria Helena e CHAVES, Rosa Silvia (org.). **Olhares em Diálogo na Educação Infantil: Aproximações com a abordagem de Emmi Pikler**. Porto Alegre: Sá Editora, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 jul. 2019.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 17 jul. 2019.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf> Acesso em: 06 mar 2019

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009**, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. **Lei nº 13.005/14 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

_____. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Marco legal para a primeira infância. Brasília, DF, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf> Acesso em: 08 jul. 2019.

CARVALHO, R. S. e FOCHI, P. S. (org.). Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** : comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015

FOCHI, P. S. Prefácio – À margem. In: SILVA, J. R et al. (Org.) **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. V. C. Reflexões sobre a organização da rotina nos Centros de Educação Infantil a partir das contribuições da abordagem Pikler. In: FREITAS, Anita Viudes C.; PELIZON, Maria Helena e CHAVES, Rosa Silvia (org.). **Olhares em Diálogo na Educação Infantil: Aproximações com a abordagem de Emmi Pikler**. Porto Alegre: Sá Editora, 2018.

FUNDAÇÃO Maria Cecília Souto Vidigal. **Primeiríssima infância – creche: necessidades e interesses de famílias e crianças**. / Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; São Paulo, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c605a908-97da-4777-a996-b3532872f9a1>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na Educação Infantil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: Uma análise da produção científica recente**. 2014, 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130990>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

JACOMINI, M; ALVES, T; CAMARGO, R. B. Remuneração Docente: Desafios para o Monitoramento da Valorização dos Professores Brasileiros no Contexto da Meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Estados Unidos, v. 24, n. 73, p. 1-32, jul. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450073>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

KUHLMANN, Jr. M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 14, p. 5-18, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em: 29 ago 2018.

MAJEM, Tere. A cesta dos tesouros. In: MAJEM, Tere e ÒDNA, Pepa. **Descobrir Brincando**. Tradução de Suely Amaral Mello e Maria Carmem Silveira Barbosa; Revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

NABINGER, Sylvia. A chegada da ideias de Emmi Pikler no Brasil. In: FREITAS, Anita Viudes C.; PELIZON, Maria Helena e CHAVES, Rosa Silvia (org.). **Olhares em Diálogo na Educação Infantil: Aproximações com a abordagem de Emmi Pikler**. Porto Alegre: Sá Editora, 2018.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção política. **Fineduca –**

Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 5, n. 10, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/67575/38749>>. Acesso em 20 nov. 2018.

NOVAES, Gabriela. **Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil de zero a três anos e o trabalho com as famílias**. 2018. 136 p. Dissertação (Mestrado Profissional: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

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

PELIZON, M. A. A observação como instrumento essencial no processo de formação dos professores de crianças de zero a três anos numa perspectiva piklerana: um relato de experiência. In: FREITAS, Anita Viudes; PELIZON, Maria Helena e CHAVES, Rosa Silvia (org.). **Olhares em Diálogo na Educação Infantil: Aproximações com a abordagem de Emmi Pikler**. Porto Alegre: Sá Editora, 2018.

PEREIRA, Claudia. Entre aconchego, movimento, brincadeiras e descobertas: o papel da educadora e do educador da primeira infância. In: FREITAS, Anita Viudes C.; PELIZON, Maria Helena e CHAVES, Rosa Silvia (org.). **Olhares em Diálogo na Educação Infantil: Aproximações com a abordagem de Emmi Pikler**. Porto Alegre: Sá Editora, 2018.

PINHEIRO, F. P. H. A. **A Docência na educação infantil: ofício, atividade e saúde**. 2014. 273 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9705> > Acesso em: 12 jul. 2019.

RICARDO, A. J. F.; AMARAL, A. D e HOBOLD, M. S. Estresse em professoras de um Centro de Educação Infantil. **Revista Labor**. Fortaleza/CE, v. 01, n. 20, p. 07-26, jul/dez. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/20014>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANCHES, Emília Cipriano. **Creche: Realidade e Ambiguidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, A. O. **A formação continuada do professor de Educação Infantil numa perspectiva de autoria por meio de ateliês biográficos**. 2018. 127 p. Dissertação (Mestrado Profissional: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação Normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016a.

_____. **Portaria nº 2989** de 14 de abril de 2016b. Dispõe sobre o cumprimento das horas-atividade dos Professores de Educação Infantil em exercício nos Centros de Educação Infantil da rede direta, da Rede Municipal de Ensino, nos termos do disposto no art. 7º da Lei nº 16.416, de 01/04/16. Disponível em:

<<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-2989-de-14-de-abril-de-2016>> Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019a.

_____. Instrução Normativa SME n. 2 de 6 de fevereiro de 2019. Aprova a Orientação Normativa n.1 de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os Registros na Educação Infantil. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, ano 64, n.25, p.15, 7 fev. 2019b.

SOLIMÕES, A. C. C. **Impactos da Precarização do trabalho sobre a saúde das docentes na Educação Infantil**. 2015. 158 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

SOUZA, R. A. M. de S; MELLO, Suely Amaral. O desenvolvimento cultural da infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. In: SILVA, J. R et al. (Org.) **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

VINHA, T; MORAIS, A; MORO, A. (Coord.) **Manual de orientação para aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/UNICAMP, 2017. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>> Acesso em 18 maio 2019.

VOLTARELLI, M. A. **Aprendizagem Profissional da docência: que saberes o (a) professor (a) tem para atuar em creches?** 2013, 246 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2643/4896.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 04 nov. 2018.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WELLER, W. et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, v. XVII, n. 02, p. 375-396, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v17n2/v17n2a08.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2018.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n.2, 2006, p. 241-260. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>> Acesso em: 19 nov. 2018.

APÊNDICE A: Quadro das Pesquisas Correlatas

| | Referência | Objetivos | Referencial Teórico | Metodologia | Resultados |
|---|--|---|--|--|--|
| 1 | <p>ARRUDA, Jeniffer de. Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês. 2016, 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135869/arruda_j_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 22 abril 2018.</p> | <p>-Identificar quais são as especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil do ponto de vista teórico e prático;</p> <p>-Analisar o que os professores de bebês entendem sobre questões acerca das especificidades do trabalho pedagógico / docência na Educação Infantil;</p> <p>-Apresentar características do desenvolvimento dos bebês conforme a compreensão da Teoria Histórico-Cultural, com ênfase nos estudos de</p> | <p>Não apresentou os autores no resumo.</p> <p>Ressalta que se baseia nos Ideários da Teoria Histórico-Cultural.</p> | <p>A pesquisador a realizou sua pesquisa bibliográfica em fontes de informações digitais (Acervus, Athena, Dedalus e Scielo).</p> <p>A metodologia adotada foi pautada na realização de entrevistas semiestruturadas e observação da prática de quatro professoras de bebês (crianças de até três anos de idade) em quatro escolas públicas.</p> | <p>O estudo evidenciou que o trabalho pedagógico com crianças pequenas tem especificidades próprias, devendo apresentar propósitos de forma planejada, organizada, bem como respeitando a indissociabilidade entre cuidar e educar. Para tanto, os cursos de formação docente precisam articular teoria e prática, de modo a enfatizar o envolvimento e o papel intencional do professor, bem como a valorização da potência da criança como sujeito de direitos em seu desenvolvimento.</p> |

| | | Zaporozhets. | | | |
|---|--|--|---|---|---|
| | Referência | Objetivos | Referencial Teórico | Metodologia | Resultados |
| 2 | GONÇALVES, Fernanda. A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: Uma análise da produção científica recente. 2014, 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130990 >. Acesso em: 22 jan. 2018. | Aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando os indicadores para a docência com bebês e crianças pequenas, a partir da produção científica brasileira, cadastradas no banco de teses e dissertações da CAPES entre os anos de 2008 a 2011. | Autores da Educação Infantil como, Tristão (2006), Guimarães (2008), Schmitt (2008), Coutinho (2010), Barbosa (2010), entre outros. | Mapeamento da produção nacional tendo como foco a preocupação com a educação das crianças de zero a três anos no contexto da educação infantil, totalizando 48 trabalhos, dos quais 13 constituíram o <i>corpus</i> definitivo analisado. Como forma de análise dos dados, a pesquisadora optou pela Análise de Discurso Textualmente Orientada de Norman Fairclough (2001). | A partir dos trabalhos analisados, a pesquisadora identificou as seguintes categorias de análise: 1) Estudos sobre a especificidade docente; 2) Estudos sobre as práticas pedagógicas; 3) Estudos sobre o desenvolvimento infantil; 4) Estudos sobre a função social da creche e relações com a família. A partir da interpretação das referidas categorias de estudos, a pesquisadora destacou a importância da organização dos tempos e espaços como elementos centrais da especificidade docente com crianças de 0 a 3 anos de idade. As dissertações também valorizam e reconhecem a importância dos pontos de vistas das crianças em suas formas de viver a infância. |
| | Referência | Objetivos | Referencial Teórico | Metodologia | Resultados |
| 3 | VOLTARELLI, M. A. Aprendizagem Profissional da docência: que saberes o (a) professor (a) tem para atuar em creches? 2013, 246 p. Dissertação (Mestrado em | Caracterizar que saberes têm as professoras que trabalham com crianças de zero à três anos e como elas | Abramowicz, André, Cerisara, Bondioli, Faria, Garcia, Huberman, Ludke, Mantovani, Nóvoa, Oliveira, Rosemberg, | A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa. A coleta de dados se deu em três Centros Municipais de Educação Infantil de uma rede | Por meio dos dados coletados, a pesquisadora elencou cinco eixos de análise a) concepção de creche e crianças para as professoras; b) a proposta pedagógica das instituições de educação infantil; c) ações de educar e cuidar; d) conteúdos ensinados para as crianças de zero à |

| | | | | |
|--|--|------------------------------|---|---|
| <p>Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2643/4896.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 04 nov. 2018</p> | <p>aprendem a serem professoras de creche.</p> | <p>Tardif, entre outros.</p> | <p>municipal de ensino do interior de São Paulo, envolvendo três professoras iniciantes na docência com crianças de zero a três anos.</p> <p>Os instrumentos de coleta de dados foram observações de campo, registros em diário, análise documental e entrevista semiestruturada.</p> | <p>três anos; e) aprendizagem da docência na creche.</p> <p>A partir da análise dos referidos eixos, a pesquisadora destacou que as professoras não sabem nomear quais saberes possuem, mas sabem dizer como trabalhar com as crianças, destacando a importância de se realizar um trabalho educativo articulado ao cuidado necessário aos menores de três anos. As atividades precisam ter grau de dificuldade e de intencionalidade de acordo com o desenvolvimento infantil e com as especificidades da idade das crianças. Por fim, ficou evidenciado que os saberes advindos da prática profissional e da troca de conhecimentos com professoras mais experientes constituem as principais fontes de aprendizagem para a docência na creche.</p> |
|--|--|------------------------------|---|---|

APÊNDICE B**TÓPICO- GUIA: Questões para os Grupos de Discussão****Primeiro encontro:**

| | |
|------------------------|---|
| Aquecimento | 1. O que significa para vocês trabalharem com bebês e crianças de 0 a 3 anos? |
| Desenvolvimento | 2. Como é a experiência de trabalho docente com os bebês e crianças pequenas? |
| Finalização | 3. Do que vocês sentem necessidade? |

Segundo encontro:

| | |
|------------------------|---|
| Aquecimento | 1. Como foi a experiência de escrita sobre sua trajetória como professora de bebês e crianças pequenas? |
| Desenvolvimento | 2. Alguém gostaria de compartilhar a leitura de seu próprio texto? |
| Finalização | 3. Esta proposta de exercício de escrita contribuiu para a sua reflexão acerca da importância do seu trabalho com os bebês e crianças pequenas? |

APÊNDICE C: Questionário de caracterização profissional das professoras

| | |
|--|---|
| 1. IDADE: | |
| 2. Graduação Qual/Quais: | (<input type="checkbox"/>) Ensino Público (<input type="checkbox"/>) Ensino Privado Ano de ingresso: Ano de conclusão: |
| 3. Pós-graduação Qual/Quais: | (<input type="checkbox"/>) Ensino Público (<input type="checkbox"/>) Ensino Privado Ano de ingresso: Ano de conclusão: |
| 4. Ano de Início no magistério: | |
| 5. Tempo de magistério na Educação Infantil: | |
| 6. Ano de Ingresso no cargo de PEI: | |
| 7. Tempo de docência no CEI em que trabalha: | |
| 8. Acumula outro cargo/função? Caso sim, qual? | |
| 9. Atualmente realiza algum curso? Se sim, qual? | |
| 10. Por que escolheu ser Professora de Educação Infantil em CEI? | |
| 11. Você sente falta de formação continuada específica para a sua atuação pedagógica como professora no CEI? Por quê? | |

APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo

Pesquisadora: Leila Bitencourt Schmeing

Orientadora: Prof^a Dra. Emília Maria Cipriano Castro Sanches

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

Os objetivos da presente pesquisa são: evidenciar as especificidades da prática docente na Educação Infantil de 0 a 3 anos; investigar as concepções de professoras de Educação Infantil acerca da docência na faixa etária de 0 a 3 anos; articular as concepções das professoras acerca das especificidades da atuação pedagógica com bebês e crianças pequenas aos conhecimentos veiculados nos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; identificar as necessidades formativas de docentes que atuam na Educação Infantil de 0 a 3 anos.

Sua participação como educadora da infância consistirá em submeter-se a um questionário, participar de dois grupos de discussão e a narrar através da escrita sua história de vida profissional. Para garantir a precisão dos registros, os grupos de discussão serão gravados em áudio. Qualquer elemento que permita sua identificação será omitido nos registros. Os resultados deste estudo divulgados em publicações científicas, mas seus dados pessoais não serão mencionados.

Dúvidas poderão ser sanadas a qualquer momento, pessoalmente ou através do e-mail leila.bitencourt83@gmail.com.

Por se achar plenamente esclarecida e em perfeito acordo com este Termo de Consentimento, a pesquisada o assina, juntamente com a pesquisadora em 2 (duas) vias de igual teor e forma.

São Paulo, ___ de _____ de 2019.

Pesquisadora: Leila Bitencourt Schmeing

RG: 34.049.760-9

CPF: 302.397.328-80

Participante: _____

RG: _____

CPF: _____

APÊNDICE E: Quadro organizado tendo em vista a análise de prosa

Organização de tópicos, temas e categorias a partir dos Grupos de Discussão realizados com as Professoras de Educação Infantil sujeitos da pesquisa.

| Tópicos | Temas | Categorias |
|--|----------------------|---|
| <p>Olhar diferenciado para o trabalho, por meio do entendimento de que todas as ações de cuidado com as crianças têm intencionalidade pedagógica</p> <p>Percepção acerca do desenvolvimento diário das crianças</p> <p>Olhar sensível em relação à criança como forma de percepção e entendimento de sua realidade e necessidades</p> <p>Escuta da criança mesmo que não seja por meio de palavras</p> | Atuação profissional | Especificidades da atuação profissional como docente de bebês e crianças pequenas de 0 a 3 anos |
| <p>Elaboração de documentação pedagógica</p> <p>CEI enquanto espaço privilegiado de brincadeiras, interações e experiências em diferentes ambientes com materiais diversos</p> | Práticas pedagógicas | |

| | | |
|---|--------------------------------|---|
| <p>História recente do CEI na Educação Infantil com necessidade de rompimento da visão assistencialista ainda presente na sociedade e nas famílias</p> <p>Apresentar o trabalho desenvolvido às famílias de modo que possam conhecer e valorizar a intencionalidade da atuação das professoras enquanto profissionais com formação em nível superior</p> <p>Parceria com as famílias</p> <p>Oportunidade de encontros mais organizados e agradáveis com as famílias</p> <p>Orientação das famílias quanto à educação de seus filhos</p> | <p>Relação com as famílias</p> | <p>Desafios da prática profissional</p> |
| <p>Falta de parceria, empatia e afetividade da direção com as professoras</p> <p>Falta de oportunidade de estabelecimento de vínculos afetivos com as colegas</p> <p>Rotina rígida, mecânica e sem alegria</p> <p>Reconhecimento das crianças estimula a motivação para continuar o trabalho</p> | <p>Clima escolar</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Falta de formação inicial para as especificidades da docência com bebês e crianças pequenas</p> <p>Reafirmar os atos de cuidar e educar para além da visão assistencialista ainda presente na sociedade</p> <p>Desgaste físico em decorrência da intensidade do trabalho</p> <p>Envolvimento afetivo na relação com as crianças por vezes gera desgaste emocional</p> <p>Relação entre os aspectos da rotina e o respeito aos tempos dos bebês e crianças</p> <p>Pouco tempo para planejamento e muita cobrança quanto aos registros</p> <p>Pouco tempo para elaboração de materiais e trocas de ideias com as colegas</p> | <p>Especificidades da atuação profissional</p> | |
| <p>Falta de compromisso do governo com a qualidade da Educação</p> <p>Frustração com a desvalorização do trabalho por parte das famílias, do governo e da sociedade</p> <p>Remuneração salarial poderia ser maior diante da responsabilidade da atuação com bebês e crianças pequenas</p> | <p>Carreira</p> | |