



UNIVALI

ANA PAULA RUDOLF DAGNONI

QUAIS AS FONTES DE SABERES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS?

ITAJAÍ (SC)
2011

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

ANA PAULA RUDOLF DAGNONI

QUAIS AS FONTES DE SABERES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS?

Dissertação apresentada ao colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação - área de concentração: Educação - (Eixo Temático de Pesquisa: Políticas Públicas e Práticas Educativas. Linha de Pesquisa - Práticas Docentes e Formação Profissional).

Orientadora: Prof^a. Dr^a Valéria Silva Ferreira.

ITAJAÍ (SC)
2011

FICHA CATALOGRÁFICA

D133q

Dagnoni, Ana Paula Rudolf, 1978-
Quais as fontes de saberes das professoras de bebês [manuscrito]
/ Ana Paula Rudolf Dagnoni. – 2011.
184 f. : il. Color.

Cópia de computador (Printout(s)).
Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí,
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, 2011.
“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria Silva Ferreira ”.
Bibliografia: f. 113-126.

1. Saberes da docência. 2. Professores - Formação. 3. Creches. 4.
Professores de creches. I. Ferreira, Valéria Silva. II. Título.

CDU: 371.13

Saiba

*Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e quem não tem*

*Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu*

*Saiba: todo mundo teve medo
Mesmo que seja segredo
Nietzsche e Simone de Beauvoir
Fernandinho Beira-Mar*

*Saiba: todo mundo vai morrer
Presidente, general ou rei
Anglo-saxão ou muçulmano
Todo e qualquer ser humano*

*Saiba: todo mundo teve pai
Quem já foi e quem ainda vai
Lao Tsé, Moisés, Ramsés, Pelé
Ghandi, Mike Tyson, Salomé*

*Saiba: todo mundo teve mãe
Índios, africanos e alemães
Nero, Che Guevara, Pinochet
E também eu e você*

*(Arnaldo Antunes)
(Interpretado por Adriana Calcanhoto)*

AGRADECIMENTOS

Aos meus Pais, que mesmo ausentes no plano físico tenho a certeza de seu orgulho e admiração pela minha conquista.

A meu marido Giovani pela paciência, e dedicação a nossa filha Isabela pelos momentos em que estive ausente.

Aos meus familiares que vibraram a todo o momento: desde o ingresso ao mestrado até a data da defesa.

As amigas da Diretoria da Educação Infantil da Secretaria de Educação de Itajaí, pela vibração constante e compreensão nos momentos de ausência, especialmente à Professora Sueli da Costa.

À grande amiga Sandra Cristina Vanzuita da Silva, que em todos os momentos demonstrou lealdade e parceria diante dos meus momentos de inquietação.

Aos amigos de trabalho: Ieda, Cris, Wlad e Valter pelo entusiasmo diário.

À Professora Dra Valéria Silva Ferreira, orientadora desta dissertação, pela confiança e amizade verdadeira construída a cada encontro para orientação.

À Professora Dra Verônica Gesser e à Professora Dra Maria Carmem Silveira Barbosa, pelas valiosas contribuições na Banca de Qualificação e Defesa.

Às secretárias do mestrado Mariana e Núbia, que sempre solícitas e gentis prontamente atendiam a tudo que lhes era pedido.

Às professoras participantes desta pesquisa que aqui representam todas as profissionais que constroem dia a dia as práticas pedagógicas nas creches, especialmente com os bebês.

Aos amigos que fiz em minha trajetória no mestrado (Letícia, Mayra, Jairo), especialmente os que compõem o Grupo de pesquisa Contextos Educativos e Infância.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição das turmas	19
Quadro 2	Atribuições dos cargos/carga horária semanal/requisitos	20
Quadro 3	Vídeos aquecimento - Grupo Focal	25
Quadro 4	Perfil dos participantes	26
Quadro 5	Trechos das discussões a respeito do uso das mamadeiras	79

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Termo de Consentimento Dirigido às Educadoras	128
Apêndice B	Convite	129
Apêndice C	Quadro Análise Grupo Focal	131
Apêndice D	Quadro análise Entrevistas	154
Apêndice E	Quadro Síntese de dados (Grupo Focal/Entrevista)	162

RESUMO

O presente estudo faz parte da linha de pesquisa sobre Prática Docente e Formação Profissional e identificou, por meio da técnica de Grupo Focal e entrevistas, quais as fontes de saberes das professoras de bebês de zero a dois anos de idade da rede pública municipal de Itajaí-SC. Para empreendermos as reflexões necessárias ao estudo realizamos uma breve revisão histórica sobre os bebês e a infância (HEYWOOD, 2004; DALBOSCO, 2007; ARIÉS, 2006), fundamentos a respeito dos saberes (TARDIF, 2008; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 2000; TARDIF; LESSARD, 2007). A geração dos dados no Grupo Focal foi organizada em dois momentos, a partir das indicações metodológicas de Gatti (2005) e Barbour (2009). No primeiro momento contamos com a participação de sete professoras e os assuntos contemplados foram: banho troca de fraldas e alimentação. No segundo encontro tivemos a presença de seis professoras participando da discussão sobre emoções, exploração de materiais e famílias. As entrevistas individuais foram realizadas após os encontros com o Grupo Focal para esclarecimentos. O ponto de partida para as análises foram as rotinas nas creches e as demandas diárias apontadas pelas professoras. A respeito das rotinas autores como Barbosa (2001, 2006, 2008, 2010), Batista (1998), Post e Hohmann (2003), Tristão (2004) e Angioletti (2010) contribuíram para este estudo. Os resultados apontaram para a predominância de saberes experienciais conforme a classificação Tardif (2008). Destaca-se também um saber específico do cotidiano da creche, que se constitui de forma singular durante as práticas com os bebês e agrega as experiências profissionais e pessoais das professoras numa cultura própria da creche.

Palavras-chave: Bebês, Rotinas, Saberes.

ABSTRACT

This study is part of the line of research Teaching Practice and Professional Training. It identifies, through the techniques of a Focal Group and interviews, the sources of knowledge of teachers of babies from zero to two years of age, in the municipal public network of Itajaí-SC. To understand the reflections necessary for the study, we carried out a brief historical revision on babies and childhood (HEYWOOD, 2004; DALBOSCO, 2007; ARIÉS, 2006), based on respect for knowledge (TARDIF, 2008; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 2000; TARDIF; LESSARD, 2007). The generation of data in the Focal Group was organized in two phases, based on the methodological recommendations of Gatti (2005) and Barbour (2009). The first phase involved seven teachers, and the subjects for contemplation included: bathing, diaper changing and feeding. The second phase included seven teachers participating in the discussion on emotions, exploration of subjects and families. Individual interviews were carried out after the Focal Group meetings for clarification. The starting point for the analyses was the routines in the crèches and the daily demands pointed out by the teachers. Regarding routines, the works of authors like Barbosa (2001, 2006, 2008, 2010), Batista (1998), Post and Hohmann (2003), Tristão (2004) and Angioletti (2010) provided theoretical background to this study. The results indicate a prevalence of experiential knowledge, according to the Tardif (2008) classification. A specific knowledge of the day-to-day routines of the crèche was also highlighted, which took a unique form during the practices with the babies, adding to the professional and personal experiences of the teachers in a crèche culture.

Keywords: Babies, Routines, Knowledge

SUMÁRIO

1	POR QUE ESTUDAR A PRÁTICA E A FONTE DE SABERES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS?	9
2	OS CAMINHOS PARA BUSCA DE DADOS	15
2.1	Contexto da pesquisa.....	17
2.2	As professoras de bebês: sujeitos da pesquisa	21
2.3	Geração de dados: a organização do grupo focal	23
2.4	Análises dos dados	27
2.5	Uma nova busca: esclarecimentos por meio da entrevista	28
3	UM POUCO DE HISTÓRIA E OS PRINCIPAIS CONCEITOS	30
3.1	O anonimato dos bebês na história	30
3.2	Os saberes dos professores.....	35
3.3	As rotinas na creche	39
4	AS ROTINAS NA CRECHE: PONTO DE PARTIDA PARA AS ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES	46
4.1	O banho é a pior hora?.....	46
4.2	Troca de fraldas: relação constante entre bebê e educador	63
4.3	Alimentação: peneira, mamadeira, colher, copinho... ..	75
4.4	A brincadeira, os espaços e os materiais para os bebês	84
4.5	As relações no contexto da creche.....	95
4.6	Anunciando algo sobre os bebês e suas professoras: algumas considerações.....	109
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICES	127

1 POR QUE ESTUDAR A PRÁTICA E A FONTE DE SABERES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS?

A Educação Infantil tem construído uma história de significativas mudanças. Tem inicialmente uma forte característica voltada às questões sociais e de atendimento à família. Segundo Sarkis (2008), as modificações das estruturas familiares e sociais transformaram as concepções de infância, e um olhar mais expressivo no que diz respeito às questões de atendimento educativo às crianças pequenas começa a se estabelecer.

Em 1996, passa a ser incluída como modalidade de ensino e tem seus direitos traduzidos em melhores oportunidades de investimento financeiro e educacionais. É importante ressaltar que a Educação Infantil na LDB 9394/96, inserida na educação básica, compartilha com o ensino fundamental e médio, a mesma importância.

Além disso, o ingresso das crianças nas instituições de Educação Infantil constitui-se um novo campo de pesquisas e estudos sobre: como se dá o processo educativo, qual o melhor local, qual formação docente para educar e cuidar dos pequenos de 0 a 5 anos e 11 meses.

O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação têm lançado e relançado alguns documentos com o intuito de promover novas reflexões a respeito da educação das crianças. Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, lançado em 2009 (BRASIL, 2009a), traz sete dimensões de análise e discussão sobre o que se definiria como critério mínimo de qualidade de atendimento à criança pequena. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009b) com o intuito de organizar, articular e desenvolver de forma sistêmica as instituições.

No último documento citado, as funções políticas, sociais e pedagógicas são abordadas de maneira pontual para que se assegurem às crianças todas as dimensões necessárias. Ainda no ano de 2009 é relançado: “Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” de autoria das pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (BRASIL, 2009c). Este documento teve sua primeira edição em 1995 e discutido no Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília no ano de 1994. Sua circulação nacional

permite que educadores de todo o país adotem posturas de compromisso com as crianças, que devem ser traduzidos nas relações pedagógicas diárias.

Em todos esses documentos citados, há um consenso que a formação dos professores é um indicador de qualidade, ou seja, espera-se que um professor com formação inicial em nível de graduação e continuada exerça uma prática diferenciada e que articule de forma racional diversos saberes.

Diante de tantos movimentos a favor de uma educação de qualidade e com reflexões tão pertinentes à infância, minha trajetória de 14 anos na Educação Infantil é inundada diariamente por interrogações e angústias referentes à prática de professores da educação Infantil, especialmente nas classes de Berçário onde atuei por vários anos e constitui meu saber docente.

Os bebês já estão nas instituições educadoras há algum tempo, porém as especificidades da ação pedagógica que dizem respeito a eles, ainda caminham lentamente nas propostas pedagógicas.

Questionamentos sobre a ação pedagógica das educadoras foram sendo a cada ano, um impulso na trajetória da autora, sobretudo, na investigação sobre a prática pedagógica com bebês.

Compreender como o professor de bebês organiza sua prática e quais são os saberes que lhe constituem enquanto profissional é o que investigou esta pesquisa, buscando nas falas e nas expressões das professoras experientes subsídios para uma discussão comprometida com a consolidação das práticas docente para as crianças pequenas.

O conhecimento prévio com o campo da pesquisa contribuiu para a seleção das participantes. A seleção das professoras foi realizada a partir do critério dos anos de experiência com bebês de 0 a 2 anos de uma rede de educação pública municipal. As vivências com algumas das componentes do grupo fizeram esta pesquisadora perceber que suas experiências seriam relevantes, uma vez que suas trajetórias profissionais ficam em torno de 21 anos de experiência.

A busca pela qualidade do atendimento em ambientes educacionais as crianças pequenas inicia timidamente sua caminhada. A estrutura física das instituições, os equipamentos e mobiliários, começam a se adequar para atender corpos menores e mais delicados. A contratação dos profissionais em uma esfera nacional, ainda segue a ideia de que para as turmas menores a formação inicial

exigida possa ser: profissional do gênero feminino e que tenha habilidades para o cuidado diário (banho, troca de fraldas, alimentação).

De fato, o que o cenário nacional tem apresentado são distinções entre os profissionais que atendem a pré-escola e a creche. As nomenclaturas usadas para os profissionais da creche recebem identificações que muitas vezes não se aproximam de um trabalho educacional (berçarista, monitora, recreadora) que parecem velar a identidade do professor de 0 a 3 anos. Nesta pesquisa a identificação deste profissional assume o que a rede pesquisada contempla: todos os profissionais da Educação Infantil são denominados professores, salvo os auxiliares de sala que são chamados de Agentes de Atividade em Educação, e que tem a exigência para formação inicial em nível médio.

Pesquisas e estudos sobre bebês aparecem em várias áreas de conhecimento. Na psicologia os trabalhos apontam no sentido de compreender principalmente como os bebês enfrentam o período de adaptação à creche (ELTINK, 1999; RAPOPORT; PICCININI, 2001), como os educadores compreendem as fases de desenvolvimento das crianças (MELCHIORI; ALVES, 2001), como acontecem as interações entre bebês (ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2000, 2003, 2004; VASCONCELOS; AMORIM; ROSSETTI FERREIRA, 2003, 2004; AMORIM, 2000; BRESSANI, 2006; SEABRA; MOURA, 2005) e sobre as experiências de educadoras e suas práticas de cuidado (FREITAS; SHELTON, 2005; BERALDO; CARVALHO, 2006).

No campo da antropologia, a busca por compreender as mudanças históricas e culturais que a primeira infância vem sofrendo, tenta responder questionamentos sobre este novo campo de estudos: a Antropologia dos próprios bebês (GOTTLIEB, 2009).

Na área da educação percebemos um crescimento de produções na última década; foram traçados questionamentos a respeito das rotinas e cuidados ao bebê (COUTINHO, 2002; VITTA; EMMEL, 2003; GUIMARÃES, 2008), da prática pedagógica dos professores (RODRIGUES, 2009; TRISTÃO, 2004; BARBOSA; RICHTER, 2010; GIRALDI, 2008; RAMOS; ROSA, 2008; LORDELO, 1998), dos ambientes e organização dos espaços (ZAMBERLAN; BASANI; ARALDI, 2007; SCHUCH, 2009), relações creche-família (SARKIS, 2008; CASANOVA, 2011), interações sociais e comunicação entre bebês (SCHMITT, 2008; CAMERA, 2006; COUTINHO, 2008; FARKAS, 2007; GUIMARÃES, 2011), acompanhamentos das

aprendizagens (COELHO, 2009). Nas áreas de Nutrição, Terapia Ocupacional e Ciências Domésticas também foram encontrados estudos que se preocupavam com os cuidados com os bebês (BOGUS; NOGUEIRA-MARTINS, 2007; MARTINEZ; BORBA; PAIXÃO; RODRIGUES, 2005; LIMA, 2010).

O que permeiam as práticas pedagógicas das professoras nos cotidianos das creches e como identificar quais os saberes que elas dispõem para as demandas diárias são interrogações que ladeiam constantemente os estudos a respeito da prática das professoras de bebês. Pesquisas recentes que tratam da primeira infância têm constatado a carência de fundamentos pedagógicos para esta idade.

Schuch (2009) aborda em sua pesquisa o quanto a formação ecológica dos pequenos é importante, bem como o planejamento referente aos tempos e espaços, pois, segundo a autora “o ambiente educa, um pátio escolar é também um instrumento transformador, um território de identidades e um lugar de afetos (p. 112)”.

Preocupar-se com todo o espaço da creche faz parte das intencionalidades pedagógicas do professor, pois o aluno não vive somente o espaço de sua sala de aula, mas todo o entorno: pátios, corredores, banheiros, entradas e saídas dos prédios.

As práticas presentes em nossas creches carecem muitas vezes de intencionalidades, fundamentadas em conhecimentos científicos. Sobretudo sabemos o quanto nossos currículos de formação inicial de professores de Educação Infantil, deixam à margem questões muito importantes sobre as rotinas e os cuidados diários com os bebês que parecem não ser importantes para uma prática pedagógica institucional (DALRI, 2007).

O estudo de Coutinho (2002, p. 71) é pontual quando relata que há um “(des) encontro de dois jeitos de ser: o das crianças, dinâmico, diverso, pulsante, e o da instituição e por vezes dos adultos, rotineiro, homogêneo e ritualizado”. Cabe uma reflexão sobre como organizar um trabalho com crianças tão pequenas priorizando um compasso nos ritmos, ações e necessidades dos envolvidos (bebês e professores).

A autora citada anteriormente é enfática quando diz que:

para que se atribua ao adulto o papel de quem organiza e, por vezes, de quem propõe as situações educativas para as crianças, ele necessita antes desenvolver o olhar observador de quem propõe, mas compreende por que e para quem está propondo (COUTINHO, 2002, p. 76).

Há de se pensar que os professores que atendem essa faixa etária, estão (ou deveriam estar) constantemente debruçados para uma turma que a todo o momento emana reações heterogêneas, ou seja, o choro, a fome, o sono, o frio, o calor, são sentidos em instantes diferentes por cada bebê.

Na pesquisa de Coelho (2009), a autora reflete sobre o trabalho com os pequenos e a necessidade do “acompanhamento estreito do professor nas ações dos bebês” (p. 14). Segundo ela, “observar e acompanhar a ação da criança é essencial para que o professor possa identificar e verificar cuidadosamente as aprendizagens em processo” (p. 34). A quais saberes os professores recorrem para lidar com tamanhas especificidades diariamente?

Como validar práticas diárias que estariam se valendo de saberes experienciais juntamente com saberes científicos?

Nesse sentido este trabalho procurou compreender: **Quais as fontes de saberes das professoras de berçário e quais as justificativas para suas práticas diárias?**

Os objetivos centrais dessa pesquisa são: **identificar as experiências cotidianas das professoras; identificar as principais estratégias diárias e verificar as justificativas para as estratégias utilizadas para as demandas do cotidiano nos momentos da alimentação, banho, troca de fraldas, brincadeiras e relações.**

Várias interrogações ladearam esta pesquisa, porém o foco de análise é a **fonte de saber** deste professor, como ele justifica ações que não são baseadas em princípios científicos, mas, que na maioria das vezes é a mola mestra do seu trabalho. Como dito por Tardif (2008, p. 9): “Qual é a natureza destes saberes?”.

Dalri (2007) traz em sua pesquisa questionamentos referentes à formação inicial em Pedagogia e suas contribuições para a ação docente com crianças de 0 a 3 anos. Suas constatações identificam que os cursos de graduação praticamente ignoram as especificidades da primeira infância e isso impossibilita o professor de ter uma prática pautada em subsídios teóricos.

Cabe analisar que uma vez obrigatória a formação inicial em nível superior, é crucial que se estabelece com o terreno das práticas um diálogo para a construção dessas novas concepções e conhecimentos a respeito dos bebês e das práticas educativas destinadas a eles.

Tardif (2008) traz em vários capítulos reflexões que dizem respeito ao equilíbrio entre os “conhecimentos especializados e formalizados, adquiridos através de formação de alto nível” e “uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional” (p. 253).

Remeto-me as palavras de Barbosa (2010), para dizer que ainda caminhamos a passos lentos sobre o que fazer, como fazer, como registrar, como organizar, o que disponibilizar para as classes dos pequenos, pois os olhares e as bibliografias educacionais pouco trazem a respeito das crianças de 0 a 3 anos.

Seria isso fruto do anonimato histórico que os bebês viveram (ou vivem)? No capítulo posterior trago uma breve revisão histórica a respeito da infância, da inexistência de sensibilidade às crianças e do surgimento de novas concepções.

As páginas seguintes discorrem a respeito dos saberes dos professores e a fundamentação teórica a partir das reflexões de Maurice Tardif, pesquisador canadense que se debruçou neste assunto para compreender como os saberes que inundam as escolas diariamente são incorporados aos projetos pedagógicos e validados pelas instituições.

Os capítulos posteriores traçam os caminhos metodológicos, abordando o contexto da pesquisa, seus sujeitos e a organização da técnica de Grupo Focal, bem como explicita todo o processo de geração e análise de dados.

A partir do capítulo 4, inicio as análises a partir das rotinas estabelecidas nos Centros de Educação Infantil da Rede pesquisada, que aqui dizem respeito: banho, troca de fraldas, alimentação, brincadeiras e relações. Para cada rotina mencionada anteriormente trouxemos discussões a partir da coleta no Grupo Focal e entrevista, preservando as transcrições e a riqueza de detalhes nas falas e posicionamentos das professoras.

Nas considerações finais, anunciamos aspectos referentes a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, especialmente os que atendem 0 a três anos, bem como as contribuições já existentes dos profissionais experientes, que a cada dia constroem este campo tão novo que é a prática pedagógica com bebês em instituições educativas.

2 OS CAMINHOS PARA BUSCA DE DADOS

A trajetória metodológica selecionada para este estudo foi à abordagem de pesquisa qualitativa, por se tratar de uma pesquisa que analisa os contextos sociais de um determinado grupo para explicar seus fenômenos culturais.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994, p. 48), dados qualitativos permitem que o pesquisador tenha um olhar mais preciso do contexto pesquisado, não concebem “divorciar o acto, a palavra, ou o gesto”, essa trilogia é parte essencial neste olhar de determinada cultura social. Os pesquisadores que adotam essa abordagem têm uma preocupação não somente com os resultados finais da pesquisa, mas com todo o processo de coleta e sua análise neste contexto, buscando compreender as diversas dimensões do objeto.

Compreender como se processa as múltiplas realidades sociais é o que a pesquisa qualitativa procura estabelecer, investigando em uma perspectiva interior os processos construídos nas interações e reconhecer a existência de “múltiplas vozes” (BARBOUR, 2009, p. 77).

Os dados foram gerados por meio de um Grupo Focal, desta forma, tentamos retratar de maneira clara e dialética os posicionamentos dos sujeitos e suas respectivas demandas em uma discussão focalizada.

Uma das características principais da técnica de Grupos Focais é a fala, é através dela, mas não somente, que o pesquisador realiza reflexões expressas pelos membros do grupo. A exposição oral pelos componentes do grupo não é meramente descritiva ou expositiva, ela é uma fala contextualizada e debatida, pois pontos de vistas estão sendo abordados constantemente.

Grupos Focais, segundo Barbour (2009), são ótimos para nos permitir estudar o processo de formação de atitude e mecanismos envolvidos, nas interrogações e modificação de visões. O posicionamento dos indivíduos em Grupos Focais nos permite investigar como eles pensam e porque pensam em uma determinada perspectiva e aprofundar questões abertas e preocupações que são importantes para os participantes, bem como para o pesquisador.

A potencialidade dada aos Grupos Focais e suas particularidades é defendida por Gatti (2005), quando menciona a importância ao respeito a não diretividade, ao cuidado que o moderador deve ter para não induzir respostas previamente

pensadas, bem como a emissão de pareceres pessoais. Na mesma obra, ela também ressalva que o moderador é peça chave no encaminhamento do objetivo da pesquisa, pois é ele quem dirige todo o processo de discussão do grupo, fazendo a discussão fluir e criando condições para que todos possam explicitar seus pontos de vista, análises, críticas.

A multiplicidade de opiniões geradas em um Grupo Focal permite ao pesquisador ter acesso a uma gama imensa de dados não somente verbais, mas também de captar através de registros de imagens e observações sistemáticas, processos emocionais que envolvem os participantes com o objeto pesquisado.

A escolha por grupos focais permite:

Compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, práticas cotidianas, ações e reações, fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Alguns cuidados metodológicos devem ser respeitados já que se trata de uma técnica de levantamento de dados, que exige certo detalhamento e profundidade. Segundo Gatti (2005, p. 13) “o trabalho com grupos focais oferece uma boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido ou falado”. A referida autora também discorre sobre a utilidade do grupo focal quando se está interessado em compreender os fatores que os influenciam, seus sentimentos, reações, posicionamentos, ideias.

Diante do objetivo desta pesquisa, que procura identificar quais são as fontes de saberes das professoras de bebês, acreditamos que a escolha por esta metodologia foi pertinente, pois queríamos ouvir das participantes, os relatos de suas práticas diárias diante das demandas vividas no cotidiano de forma espontânea e autêntica.

2.1 Contexto da pesquisa

Os Centros de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Itajaí foram elencados como os locais que trariam elementos significativos para esta pesquisa que procurou compreender: as práticas das professoras de bebês e identificar a fonte de seus saberes.

A Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável pela rede de ensino pesquisada, exerce as funções de órgão normativo, deliberativo e consultivo da educação e do ensino. Suas atribuições incluem apoio técnico-pedagógico às instituições, bem como a orientação, supervisão e inspeção das mesmas, também contribuem para o estudo de recursos e investimentos financeiros do Sistema Municipal de Ensino, assistência e amparo ao estudante garantindo-lhe o acesso e a permanência. Realiza a elaboração e o cumprimento do estatuto do Magistério e o Plano de Carreira dos docentes, o atendimento à população garantindo gratuidade e qualidade nos estabelecimentos de ensino (ITAJAÍ/SC, 1998).

O Sistema Municipal de Ensino compreende as instituições de ensino fundamental e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal, bem como os órgãos municipais de educação.

No que diz respeito à educação Infantil, primeira etapa da educação básica, sua finalidade é o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Itajaí é oferecida em creches, para crianças de 0 a 3 anos; e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade.

A grande maioria dos estabelecimentos oferece condições técnico-pedagógicas adequadas ao desenvolvimento integral das crianças no processo educativo, bem como aos docentes condições necessárias para o desenvolvimento de suas práticas.

O atendimento aos bebês apresenta algumas características similares: uma professora de oito horas diárias e duas agentes de atividades em educação de seis horas diárias, alternando-se em período matutino e vespertino por turma. A organização das salas também segue algumas singularidades entre alguns Centros

de Educação Infantil: lavatórios para banhos nas salas, ausência de solários e/ou espaços externos que possibilitem a saída dos bebês, pisos com pouco conforto térmico, berços em disposição pouco favoráveis à interação dos bebês, espaços pouco desafiadores, escassez de alguns materiais.

Para os alunos de 4 a 6 anos, também é disponibilizado um professor de oito horas diárias e duas agentes de Atividades em Educação, para as turmas que atendem período integral. Para as que prestam atendimento parcial um professor de 20 horas é responsável pela turma.

O período de permanência nas instituições é oferecido em regime integral e/ou parcial. O número de instituições que oferece período integral ultrapassa consideravelmente aqueles em que os atendimentos são parciais. Para os 53 Centros Infantis da Rede pesquisada, temos 44 unidades que prestam atendimento integral para crianças de 0 a 6 anos e somente nove atendem exclusivamente em período parcial. Dos atendimentos realizados em período parcial conferem os alunos de 4 a 6 anos, que estão matriculados tanto em Centros Infantis, quanto nas escolas que atendem ensino fundamental, bem como nos Núcleos de Contraturno.

O horário de funcionamento das creches inicia às 7 horas e encerra às 19 horas, para o regime integral. Para os atendimentos parciais, matutino e/ou vespertino, os horários ficam estabelecidos pelas escolas, adequando suas especificações à comunidade atendida. A adequação de horários para algumas comunidades também é ponderada para ao atendimento integral, procurando atender as especificidades locais, possibilitando a flexibilidade de horários tanto na entrada quanto na saída dos alunos.

O atendimento para a única turma que frequenta o período noturno é fixado para entrada a partir das 17 horas e 30 minutos e saída às 23 horas e 30 minutos. A entrada e saída dos alunos desta turma são flexíveis, permitindo aos pais viabilidade nos horários. O atendimento no período noturno é realizado com 15 crianças de idades variadas, por duas profissionais: uma professora e uma Agente de Atividades em Educação.

A organização do trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas é fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos documentos elaborados pela equipe técnico-pedagógica da Diretoria da Educação Infantil: Diretrizes Municipais para a Educação Infantil (ITAJAÍ/SC, 2000) e o Referencial Pedagógico da Educação Infantil: “Caminhos para a Construção do Projeto Político-Pedagógico

dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Itajaí” (ITAJAÍ/SC, 2008).

Os Centros de Educação Infantil fundamentam suas práticas e metodologias, a partir de seus projetos políticos pedagógicos construídos coletivamente no próprio Centro Infantil, por coordenadores, auxiliares de coordenação, professores e agentes de atividade em educação.

A escolha pela rede pública municipal foi permeada pelo significativo número de crianças atendidas na Educação Infantil, aproximadamente 7.051 crianças, em média 51% da população da cidade desta faixa etária. Destes números de atendimentos: 30% correspondem a 0 a 3 anos e 72% à crianças de 4 a 6 anos, distribuídos em Centros de Educação Infantil, Escolas e Núcleos de Contra turno (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ITAJAÍ, 2010).

A distribuição das turmas segue no quadro abaixo (Quadro 1), bem como o número de alunos em cada faixa etária da rede pesquisada.

Turma	Idades	Número alunos	Número de professoras	Relação número professor/aluno
Berçário I	0 ano	423	31	14
Berçário II	1 ano	555	42	13
Maternal I	2 anos	828	43	19
Maternal II	3 anos	1029	50	20
Jardim I	4 anos	1432	57	25
Jardim II	5 anos	1435	47	30
Pré – escola	6 anos	1334	48	28
Turma mista -noturno	Mista	15	01	15

Quadro 1 - Distribuição das turmas

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itajaí (agosto/2010)

O quadro funcional da Educação Infantil conta com: 369 professores, 561 agentes de atividade em educação, 32 monitoras de crianças especiais, 53 coordenadores e 64 auxiliares de coordenação, que estão distribuídos em 53 Centros de Educação Infantil, 17 escolas e 4 núcleos de contra turno (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ITAJAÍ, 2010).

As atribuições de cada cargo, bem como a descrição de suas funções está fundamentada na Lei Complementar Municipal nº 132, de 2 de Abril de 2008, que dispõe sobre os planos de cargos e carreiras típicas do magistério municipal, institui novos padrões de vencimento, estabelece normas gerais de enquadramento e dá

outras providências, auxiliando e orientando os profissionais na execução de suas tarefas. O quadro 2 traz um breve resumo destas atribuições:

Cargo	Requisitos	Atribuições	Carga Horária
Coordenadora	Obrigatória Formação em Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar e fazer cumprir as diretrizes gerais de ação no Centro de Educação Infantil na parte pedagógica e administrativa, em consonância com as diretrizes da Administração municipal. - Participar das diretrizes gerais de ação da Secretaria Municipal de Educação, na parte administrativa de documentos e de pessoal. - Fundamentar pedagógica e filosoficamente as ações que emanarão das ações determinadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em nível de educação municipal. - Supervisionar o desenvolvimento de ações diretas no Centro de Educação Infantil, em nível de suporte pedagógico. 	40 horas
Auxiliar de Coordenação	Obrigatória Formação em Pedagogia	- Não constam em leis municipais as atribuições para este cargo.	40 horas
Professora	Obrigatória Formação em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil.	<ul style="list-style-type: none"> - Ministras aulas e zelar pelo desenvolvimento do aluno, respeitando seus interesses e conhecimentos prévios. - Participar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico do CEI. - Participar dos momentos de estudos, semanal ou quinzenalmente, para elaboração do planejamento e discussão das ações pedagógicas, reflexão e avaliação. 	40 e/ou 20 horas
Agente de Atividades em educação	Obrigatória Formação em Ensino Médio Magistério.	<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar o professor na realização das atividades junto às crianças em suas especificidades (higiene, alimentação e sono), atendendo as crianças. - Auxiliar com o professor nas atividades pedagógicas, com sugestões para a elaboração e execução do planejamento e material didático e na avaliação das crianças sempre que solicitado, prestando informações pertinentes. - Cooperar com o professor na organização e higiene e conservação dos brinquedos disponíveis na sala de aula, bem como na conservação e higiene no ambiente de trabalho, contribuindo com a saúde e bem estar das crianças. - Criar situações que elevam a auto-estima da criança, de acordo com o conhecimento adquirido e tratando-a com afetividade, promovendo o bem estar da criança no CEI. 	30 horas

Cargo	Requisitos	Atribuições	Carga Horária
Monitora de crianças com necessidades especiais	Formação em nível médio modalidade magistério e/ou graduação em Pedagogia.	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar, auxiliar e orientar os alunos nas Atividades de Vida Diária. - Auxiliar o professor na realização das atividades junto a todos os alunos ora oferecendo suporte à turma para que o professor realize atividades com os alunos portadores de necessidades especiais; ora apoiando os alunos com deficiência na realização das atividades planejadas pelo professor regente. - Cooperar com o professor na observação dos alunos com deficiência para o preenchimento da ficha de avaliação pedagógica. - Providenciar materiais necessários ao atendimento dos alunos nas atividades de rotina. - Participar das formações continuadas oferecidas pela unidade escolar, CEMESPI e Secretaria Municipal de Educação. - Participar das reuniões com os pais, sempre que necessário, para a promoção de ações referentes à rotina nas unidades de ensino. - Respeitar a singularidade e particularidade do educando. 	30 horas

Quadro 2 – Atribuições dos cargos/carga horária semanal/requisitos

Fonte: Lei Municipal nº 132/2008/Lei Municipal nº 3.852/2002

2.2 As professoras de bebês: sujeitos da pesquisa

Considerando que os objetivos desta pesquisa dizem respeito à prática e os saberes das professoras de bebês, os sujeitos elencados foram cuidadosamente selecionados, levando sempre em consideração os critérios estabelecidos anteriormente.

As participantes foram professoras da Rede Pública Municipal com experiência mínima de dez anos na Educação Infantil, Pedagogas Graduas ou Pós-graduadas atuando com turmas de 0 a 2 anos.

Para Gatti (2005, p. 18) a composição do grupo deve se basear em características homogêneas, possibilitando o “desenvolvimento da comunicação intragrupo”. As variações nos posicionamentos também devem acontecer para que se possam garantir discussões férteis.

O número considerável de professoras que atendem a faixa etária pesquisada, associada à técnica escolhida pela pesquisadora, fez necessária a organização de alguns critérios para que se obtivesse êxito na coleta dos dados.

Para a organização do Grupo Focal o número de participantes deve variar entre seis e doze pessoas, permitindo o aprofundamento dos assuntos e a escuta de todos (GATTI, 2005). Na rede pesquisada contávamos com um total de 116 professoras que atendiam a esta faixa etária, porém tivemos que selecionar somente aquelas que atendiam aos nossos critérios iniciais: a experiência mínima de dez anos na educação Infantil da rede, associada ao trabalho com os bebês.

Após cautelosa pesquisa nos dados da Secretaria de Educação, elencamos 15 professoras que estavam dentro dos critérios estabelecidos.

A coleta de dados inicia com um convite ao grupo selecionado (Apêndice B). A pesquisadora conhecendo todos os Centros de Educação Infantil, local de trabalho das professoras, realizou visitas a estes locais, entregando os convites e fazendo uma breve explicação sobre sua pesquisa.

A adesão das professoras ocorreu em caráter voluntário, deixando as participantes livres para se ausentarem a qualquer momento da pesquisa. Junto ao convite, um Termo de Consentimento (Apêndice A) foi elaborado e apresentado aos sujeitos para que suas participações e respostas estivessem resguardadas e suas imagens preservadas.

A composição e a escolha dos indivíduos de um Grupo Focal devem contemplar e privilegiar a seleção de um determinado grupo social, que traz características próprias e similares que os qualificam para a discussão de questões focadas, com variações suficientes para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes (GATTI, 2005). Os Grupos Focais enfatizam a seleção dos participantes como tarefa relevante para o alcance dos objetivos da pesquisa e também no processo de análise dos dados obtidos.

Algumas características que denotam nos grupos focais, são as vivências com o tema que o grupo pesquisado deve ter para que particularidades entre eles possam possibilitar discussões e contribuições relevantes à pesquisa.

2.3 Geração de dados: a organização do grupo focal

A coleta foi organizada em dois momentos no mês julho de 2010, nas dependências da Universidade do Vale do Itajaí, instituição no qual a pesquisadora é discente. O período em que aconteceu a coleta foi o noturno, primando pela participação dos sujeitos que tem o período diurno disponibilizado ao trabalho nas creches, além de ser um período mais silencioso.

O local dos encontros foi nas dependências do programa de pós-graduação em educação, com salas amplas e bem estruturadas com o intuito de garantir segurança e bem estar aos participantes. A sala onde aconteceu a técnica disponibilizava de mobiliário organizado em semicírculo, garantindo a discussão coletiva e a interlocução direta.

A recepção das participantes iniciou com a entrega de crachás para identificação, lanche, música ambiente e envolvimento em conversas informais e descontraídas para que garantissemos empatia entre os membros.

A organização do espaço para a técnica de grupo focal seguiu a orientação de Barbour (2009) e Gatti (2005), que elencam alguns itens importantes que devem ser revisados anteriormente no ambiente onde as sessões acontecem. Para que a dinâmica aconteça com sucesso, o local deve contemplar: acessibilidade, materiais e instrumentos previamente testados, isolamento acústico, disposição de mobiliário favorecendo a interação do grupo.

Nos dois encontros os registros foram cuidadosamente pensados. Contamos com gravações em áudio e vídeo, um mediador e dois relatores. Para esta organização contamos com a participação de membros do grupo de pesquisa que tiveram tarefas específicas e organizadas. Gatti (2005) registra a importância da preparação dos registros, pois é neste momento que o pesquisador tem em suas mãos seu material de trabalho para as análises. A disposição dos gravadores e os pré-testes feitos anteriormente também garantiram a fidedignidade dos dados coletados. Posicionamos dois gravadores em locais estratégicos captando um áudio de qualidade e preservando transcrições bem detalhadas. As imagens em vídeo foram captadas por uma câmera fixa que buscou captar os gestos, sensações e movimentos que contribuíssem para as análises.

A coleta de dados por grupos focais deve ser lembrada não como uma entrevista coletiva, mas sim como proposta de troca efetiva entre os participantes. É tarefa essencial dos organizadores, que mantenham um clima de cooperação e dinamismo entre os componentes para que as trocas entre eles possam fluir.

Questões referentes à preocupação ética foram evidenciadas em todo processo da pesquisa, que independentemente da técnica usada para a coleta os pesquisadores devem definir as múltiplas responsabilidades inerentes ao processo e aos princípios de um pesquisador (PADILHA; RAMOS; BORENSTEIN, 2005).

Um componente relativamente importante para os grupos focais é o “aquecimento”, ou seja, uma estratégia para iniciar o assunto pesquisado e estabelecer entre o grupo um início de diálogo. Segundo Gatti (2005), os primeiros momentos do grupo focal podem ser a chave do sucesso do trabalho e o mediador tem um papel muito importante neste processo de tentar desvendar como cada membro se posicionará diante à discussão.

Na presente pesquisa foram elencados quatro eixos identificados na rotina dos CEIs (Centros de Educação Infantil), para iniciar a discussão sobre as práticas diárias nos berçários: alimentação, banho, troca de fraldas, exploração de materiais e emoções, contando como mediadora deste processo a orientadora desta pesquisa. A escolha da mediadora é sustentada na afirmação de Gatti (2005, p. 32), “o mediador deve ser experiente para garantir no trato com o grupo, condições de encontrar meios e expressões que facilitem a dinâmica interativa entre os participantes no âmbito da temática em foco”.

O início das conversas foi deflagrado com a exposição de vídeos retirados de sites públicos que foram selecionados pela pesquisadora e pelo grupo de pesquisa no qual participa e assistidos por todo o grupo.

O quadro seguinte apresenta o esclarecimento sobre as unidades condutoras pesquisadas, o local e data de acesso aos vídeos.

Nº	Unidade condutora	Local de acesso	Data acesso
01	Alimentação	Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=WoBF0fsKC8o - (“ Bebê comendo bolacha ”)	13/06/2010
02	Exploração de materiais	Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=ALa-b8FAvTw&feature=related – (“ Neném e o espelho ”)	13/06/2010
03	Banho	Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=YD7777PsOMA (“ Mel 11 meses no banho ”)	13/06/2010
04	Troca de Fraldas	Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v= (“ Trocando fraldas ”)	13/06/2010
05	Família	Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=90RS8gl7Se4 (“ 10 coisas para não se fazer quando for matricular seu filho na creche ”).	13/06/2010
06	Birra	Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=yVWJ-xuFwhI (“ Birra Profissional, Crying Job ”).	13/06/2010

Quadro 3 – Vídeos aquecimento - Grupo Focal

Os vídeos foram utilizados como motivadores e não foi critério utilizar imagens com fins educativos ou didáticos. As imagens foram utilizadas com o objetivo de descontração e aquecimento para que o mediador iniciasse a conversa.

Somente depois o mediador iniciou o aprofundamento das questões, pois é ele quem garante a condução dos trabalhos e seu papel é muito importante neste contexto, pois depende dele a condução das discussões, o controle na dispersão dos objetivos da pesquisa e também garantir o posicionamento de vários membros do grupo.

Apesar de termos entregado 15 convites, a adesão para os encontros contou com a presença de oito professoras; sete convidadas não compareceram. O número de participantes garantiu a geração de dados e a discussão por meio da dinâmica de Grupos Focais, que determina que o número de participantes deva ficar entre seis e doze participantes (GATTI, 2005).

O quadro abaixo (Quadro 4) apresenta o perfil das participantes, que tiveram seus nomes substituídos por questões éticas que envolvem a pesquisa. As informações que se apresentam no quadro, foram captadas por um formulário (apêndice C) que foi preenchido pelas próprias participantes no momento em que antecedeu a dinâmica do Grupo Focal.

Professora	Idade	Formação Acadêmica	Experiência Educação Infantil	Por que escolheu trabalhar com bebês?
Elisângela	51	Especialista em Educação Infantil	12 anos	Fase de que apresentam grande desenvolvimento. Gratificante.
Vanessa	30	Especialista em Ludopedagogia	14 anos	No início foi a turma que sobrou. Hoje acredita ser importante para as crianças.
Renata	51	Pedagoga	25 anos	Pelo desafio de vê-los crescer e fazer parte deste crescimento.
Lilian	42	Especialista em educação Infantil, séries Iniciais e prática lúdica na Educação Infantil	27 anos	Por achar a etapa mais importante. A base para toda a vida.
Joana	37	Pedagoga	20 anos	A princípio para ficar perto da filha que era aluna do berçário, depois gostou da experiência com a turma e ficou.
Elenice	42	Especialista em educação Infantil e Séries Iniciais	24 anos	Sempre gostou de bebês e ficou cada vez mais envolvida.
Eduarda	43	Especialista em Educação Infantil, Séries iniciais e Gestão Escolar	22 anos	Gosta desta faixa etária e por ser gratificante.
Meri	44	Especialista em Educação Infantil	25 anos	Identifica-se com a idade.

Quadro 4 - Perfil dos participantes

Fonte: Ficha de entrevista

No primeiro dia iniciamos com os eixos banho, troca de fraldas e alimentação e contamos com a participação de sete professoras.

Os assuntos foram encaminhados tranquilamente e com cautela pelo mediador, para que um excessivo controle e direcionamento sobre os temas não acontecesse prejudicando, segundo Gatti (2005, p. 39) “uma rede de interações” que é justamente a característica primordial nos grupos focais.

No segundo dia, contamos com a presença de seis professoras. Relações e exploração de materiais foram os assuntos que inicialmente tínhamos elencado como foco das discussões. Neste segundo encontro a empatia entre o grupo foi maior, permitindo que as falas e os posicionamentos fluíssem. Tivemos então durante a dinâmica, um assunto que a princípio não estava elencado, mas que

diante das considerações do grupo, tanto a mediadora, quanto a pesquisadora acreditaram ser importante.

Enquanto assistíamos ao vídeo (YOUTUBE 6, 2010) - “Birra de criança” - que apresentava uma cena de birra de um bebê com um familiar, tivemos entre o grupo vários comentários a respeito das famílias, que nos fizeram atentar para esta questão existente nas creches: as relações existentes entre pais, professoras e crianças. Deste modo nosso eixo de análise que no início elencava as emoções foi substituído pelo eixo relações que abrange todo o repertório vivido pelas famílias, crianças e seus professores.

Assim sendo, tivemos como eixos para análise nos dois dias de grupo focal: banho, troca de fraldas, alimentação, exploração de materiais e relações.

2.4 Análises dos dados

Os registros dos encontros foram áudio gravados e transcritos na íntegra pela própria pesquisadora, que contou com o registro de vídeo para considerar as expressões e manifestações corporais do grupo para tirar dúvidas dos registros feitos em áudio.

O início das análises deve ser marcado pela retomada dos objetivos da pesquisa. Segundo Gatti (2005) os objetivos são os guias para a construção de quadros analíticos e organização dos materiais coletados. “O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta” (GATTI, 2005, p. 44).

Familiarizar-se com os dados através das leituras das transcrições, observação dos vídeos e compartilhar os registros escritos com os relatores podem ajudar na articulação dos dados coletados.

Nas transcrições em áudio a pesquisadora contou com 2 horas, 18 minutos e 40 segundos de elementos que foram cuidadosamente relatados em 42 páginas. A partir da transcrição iniciou-se um estudo analítico sobre o objetivo desta pesquisa que gerou um quadro pré-analítico (Apêndice D).

Após as transcrições, a organização do quadro analítico contou com etapas organizadas pela pesquisadora, que elencou primeiro cada unidade condutora e posteriormente a unidade de significância diante do objetivo da pesquisa.

Barbour (2009, p. 179), chama a atenção para os desafios analíticos na pesquisa com grupos focais, “dados de grupos focais são inerentemente complexos, com discussões muitas vezes ocorrendo em mais de um nível e servindo de múltiplas funções para os vários participantes envolvidos na construção de uma resposta”. É essencial que o pesquisador tenha um olhar de toda a discussão do grupo para que posteriormente consiga retirar elementos sustentáveis para seu objetivo de pesquisa.

2.5 Uma nova busca: esclarecimentos por meio da entrevista

Após cuidadosa análise de transcrições e incansáveis retomadas aos registros em vídeos, a pesquisadora acreditou ser pertinente uma nova escuta com as educadoras participantes do Grupo Focal, uma vez que durante a dinâmica organizada algumas educadoras se pronunciaram poucas vezes.

A escuta individualizada surgiu também porque além da ausência da fala em alguns momentos, muitas vezes as expressões faciais e corporais deixaram em dúvida os posicionamentos das participantes sobre como as educadoras organizam suas dinâmicas diárias e como as justificam. Dessa forma, sentimos a necessidade de conversar novamente com as professoras e então planejamos uma entrevista individual personalizada, elaborando um roteiro específico para cada professora diante daquilo que foi mencionado ou não durante o grupo focal.

As entrevistas foram organizadas e agendadas com antecedência pela pesquisadora, respeitando sempre a disponibilidade das participantes.

Os encontros aconteceram no ambiente de trabalho das entrevistadas conforme sugerido por elas mesmas. Os registros das entrevistas foram áudios gravados pela pesquisadora, preservando todo o material em pauta e a riqueza de detalhes das respostas. As respostas foram transcritas e organizadas em um novo quadro analítico (Apêndice C), respeitando a fidedignidade dos dados.

As entrevistas em pesquisa qualitativa, segundo Belei (2008), não são uma obrigatoriedade, porém registros apontam que ainda é um dos métodos mais utilizados em pesquisa deste gênero. Elas podem ser organizadas em três tipos: estruturada, semi-estruturada e não-estruturada.

Nesta coleta usamos a semi-estruturada porque já sabíamos previamente o que deveríamos questionar as participantes, com base nos depoimentos do grupo focal, com flexibilidade para novos questionamentos. Belei (2008) fundamenta que as entrevistas semi-estruturadas permitem “uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado” (p. 3).

Duarte (2004, p. 213), alerta para as questões que dizem respeito às entrevistas e seu uso de forma “menos rigorosa do que seria desejável” sem cautela, devendo usar esse recurso com maior regularidade.

A geração dos dados no Grupo Focal foi o foco para as análises, contando com a entrevista como nova estratégia para a compreensão das falas ou muitas vezes da apatia das participantes.

A associação dos dados do grupo Focal e a coleta feita nas entrevistas fizeram surgir um novo quadro (Apêndice E), que traz o mapeamento total dos dados coletados, permitindo a pesquisadora perceber toda a gama de informações obtidas.

A captação das transcrições do Grupo Focal e das entrevistas é trazida para o corpo do texto no capítulo das análises, em fonte itálica, negrito, com espaçamento simples, por merecer destaque durante a leitura desta pesquisa.

As páginas seguintes trazem os capítulos que subsidiaram as análises e permitiram a pesquisadora o alcance de seus objetivos, a partir das considerações de Tardif, Lessard, Barbosa, Schön, pesquisadores que exaustivamente tem se dedicado ao tema desta pesquisa, que diz respeito aos saberes e as práticas dos professores.

3 UM POUCO DE HISTÓRIA E OS PRINCIPAIS CONCEITOS

3.1 O anonimato dos bebês na história

Realizando uma breve revisão histórica sobre as concepções de infância e criança, podemos constatar que somente a partir do século XVII é que surgem os primeiros sinais de mudanças destas concepções.

Ghiraldelli Junior (2006, p. 73) evidencia que “Criança sempre existiu, infância não”. O autor destaca a inexistência de entretenimento, literatura, imagens e qualquer tipo de registro sobre a infância no mundo pré-moderno. Isso significa que o sentimento de infância é uma invenção da modernidade, ou seja, a modernidade proclama a pluralização dos modos de ser criança, a “heterogeneização da infância” enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais (SARMENTO, 2004, p. 1).

Dalbosco (2007) registra a concepção de infância da época, que percebia a criança como um ser extremamente limitado e inferior. Racionalmente, a criança não possuía condições de ocupar-se consigo mesmo e, por isso, ainda não está na posição de alcançar o domínio moral sobre si mesma, condição que a exclui de uma participação efetiva na vida da sociedade, sendo posta na mesma situação do escravo.

De acordo com Dalbosco (2007), a criança era considerada um ser incompleto e inferior ao adulto. Sua participação na sociedade era sempre guiada pela intervenção do adulto, que tinha a incumbência de moldá-las. Enfim, este pensamento justifica um conceito de infância como uma fase de potencialidades latentes, mas muito determinada por limites evidentes; tal pensamento traz como consequência, um conceito de infância como projeção do mundo adulto.

Alguns registros (ARIÈS, 2006) apontam para a mudança de vestuário como um dos indícios do novo olhar sobre as crianças. Roupas mais leves e que pudessem propiciar as crianças à liberdade de movimentos e leveza adequada as suas idades começavam timidamente a surgir. Somente no final do século XVIII os trajes infantis tornam-se mais leves e folgados.

Durante o século XVII e os que lhe antecedem, a insensibilidade com que as crianças eram tratadas provinha naturalmente das condições precárias em que as pessoas viviam. Preocupações com higiene, alimentação e tratamentos de saúde eram dispensadas. Diante disto a mortalidade infantil era encarada como algo normal, principalmente a de bebês, que para a época eram considerados seres incompletos (ARIÈS, 2006).

Uma nova concepção de infância nascia no século XVIII com Rousseau, quando questionava as vestimentas das crianças daquela época e o costume de mantê-las imobilizadas desde que nasciam, por meio de faixas, que os mantinham sem movimentos propícios para seu desenvolvimento. Rousseau contestava estes hábitos da época, pois acreditava que a criança não deveria ser “moldada” e controlada fisicamente; sustentava a ideia de o aprendizado se dar a partir dos sentidos e dos movimentos livres. Os princípios na necessidade da ação e da atividade pela criança foram essenciais para uma nova pedagogia (PAMPLONA, 2008).

Evidenciava-se nessa época a inexistência da infância como uma categoria social, e Rousseau pontuava esta insensibilidade como algo primitivo para a sociedade. A reforma propugnada por Rousseau se afigura bastante simples: para que os pais voltassem a assumir seus papéis, seria necessária, também, uma nova atitude perante as crianças. É o que ele propõe nos dois primeiros capítulos de sua obra *Emílio* (ROUSSEAU, 1968), dedicados à infância.

Cerizara (1999, p. 64), quando discorre sobre Rousseau e seu olhar sobre a infância, declara que ele timidamente fala dos bebês e dos seus primeiros cuidados, quando menciona: “O hábito do banho, uma vez estabelecido, não pode mais ser interrompido, é importante conservá-lo durante toda a vida”. Ressalto que o pensamento de Rousseau, retratava a criança como um ser único que tem formas próprias de ver, pensar, sentir e raciocinar. Detalhava as formas sensíveis da criança, suas possibilidades de ser inocente, diferentemente da lógica humana do adulto.

Heywood (2004, p. 44) pergunta: “Cuidar de bebês?”. Essa pergunta no contexto histórico das crianças é realmente espantosa, pois registros apontam descaso com os bebês diante da fragilidade demonstrada. Além do abandono em massa destas épocas, os bebês eram submetidos a longos períodos sem trocas de fraldas e a ausência do contato direto com suas mães. A função de amamentá-los

era de incumbência das amas-de-leite que por muitas vezes burlavam o verdadeiro leite dado as crianças oferecendo-lhes papas de farinha ou leite animal. Novos interesses sobre a infância e suas particularidades fizeram surgir novas discussões sobre os procedimentos na alimentação dos bebês.

Alguns países como Alemanha e outros na Europa Central tinham por hábito amamentar seus bebês com papinhas feitas com leites de vaca ou ovelha misturados a farinha de cevada. Algumas culturas também desconheciam as propriedades do colostro, não oferecendo aos bebês o primeiro leite materno, mas uma mistura feita com vinho doce ou o leite de outra mulher (HEYWOOD, 2004).

O processo de desmame dos bebês dos séculos anteriores, segundo Heywood (2004) traz características semelhantes ao período em que nos encontramos. O hábito de colocar substâncias amargas nos seios é algo que se apresenta até os dias atuais, ficando visível a insensibilidade da sociedade em perceber o momento da amamentação para o bebê, como um instante de sensações particulares e prazerosas, ficando este momento retratado apenas como o saciar da fome.

Além da escassez de alimento e esclarecimento sobre os bebês, o período também sofria com a dificuldade para aquecê-los. Vestimentas adequadas não existiam e faixas de panos eram enroladas em seus corpos, não permitindo os movimentos e a higiene adequada, permanecendo por longos períodos com urina ou fezes. Enrolando os bebês as famílias também tinham a intenção de protegê-las de animais domésticos e possíveis mordidas, bem como de distingui-la de um animal que andara sobre quatro patas.

A prática de enrolar os bebês em tecidos é algo muito forte até os dias atuais, como vemos em algumas culturas, com a justificativa de que o bebê só se manterá firme e ereto se o enrolar firmemente. As crenças populares e parentais em torno dos cuidados com os bebês sempre foram muito fortes, especialmente no que diz respeito à alimentação, banhos com materiais e temperaturas diversas, vestuários e principalmente sobre suas capacidades intelectuais.

Os cuidados passados de geração em geração foram sendo contestados a partir do século XVII, quando médicos iniciaram investigações acerca do excesso na mortalidade infantil. Especialmente no século XIX com o conhecimento da assepsia pela medicina, algumas orientações foram passadas as mães com o intuito de amenizar os números alarmantes de mortes em bebês (HEYWOOD, 2004).

Além das preocupações com mortalidade, outros aspectos sobre os cuidados começam a surgir como: horários específicos para alimentação, sono, procedimentos de banho e uso precoce do banheiro (HEYWOOD, 2004).

Apesar de alguns movimentos sobre os cuidados mínimos com os bebês estarem em andamento, na sociedade da época era comum o abandono ou o infanticídio. O abandono pelos pais era realizado por entender que seus filhos ficariam mais bem assistidos por outras famílias ou entregues as rodas dos expostos, mas, sobretudo o que se encontrava nos registros era que a maioria dos bebês abandonados morria por falta de assistência nos hospitais dos enjeitados pela baixa qualidade de alimentos oferecida a eles. A venda em feiras pelas ruas também era uma prática comum em alguns países, bem como a doação de meninas a monastérios.

Os estímulos dado ao bebê para engatinhar era pouco realizado na época, por considerar que esta posição remetia ao comportamento dos animais e deste modo a criança poderia acostumar-se com essa postura. A frieza e a irregularidade das superfícies também contribuía para que esta postura não fosse estimulada com os bebês da época. Diante disso os pais procuravam adaptar faixas longas para manter seus bebês o mais longo tempo possível de pé.

Um olhar mais sensível sobre a infância e a falta de conhecimento sobre esta etapa da vida era um dos principais motivos que faziam a sociedade de vários séculos negligenciar os bebês e os considerar apenas como seres que estão em uma fase que precede a vida adulta.

Atualmente com a garantia de alguns direitos, os bebês iniciam um reconhecimento tímido diante da sociedade.

Carvalho, Müller e Sampaio (2009) recorrem à Corsaro no que diz respeito à sociologia da infância e suas potencialidades na sociedade atual. O referido autor “não procura na criança o futuro adulto, mas tenta compreendê-la enquanto um ser humano integral em sua fase da vida” (p. 190). As discussões de Corsaro admitem os bebês como seres com capacidades infinitas de comunicação e expressão do mundo onde vivem, onde defende que a noção de desenvolvimento do ser humano é construída desde sempre, logo no início da vida.

Apesar de estarmos caminhando para um novo olhar às potencialidades dos bebês, questionamentos ainda inundam alguns grupos a respeito de sua

passividade e dependência: Como conceber potencialidades à bebês, se sua dependência do adulto é total?

Para os estudos da antropologia a passividade está longe de ser uma descrição fiel de um bebê. Desde que nascem eles já “movimentam” os adultos no sentido de servirem aos seus apelos diários, entretanto os adultos não os observam de maneira sensível (GOTTLIEB, 2009).

Segundo Gottlieb (2009, p. 322), a falta de atenção aos bebês se deve ao fato de serem seres “não-linguísticos”, ou seja, não terem a linguagem oral estabelecida e entendida. A autora sugere que em tempos atuais devêssemos considerar a vida dos bebês como “textos a serem lidos, embora possivelmente com um novo conjunto de lentes”.

Atualmente alguns campos teóricos se debruçam a estudar os bebês e seu universo aparentemente desconhecido. Algumas áreas como a psicologia e a medicina, mostraram-se pioneiras e desenvolveram estudos a respeito dos bebês e seus comportamentos.

Os escritos de Rizzato (1998) atentam para a pergunta: Quem são os bebês hoje? Segundo a autora:

ousaríamos dizer que ele é o bebê que sempre foi: um ser com um potencial determinado por sua carga genética e dotado de capacidades inerentes capaz de colocá-las em jogo desde o primeiro momento. O que o faz diferente é que ele começou a ser olhado e percebido como um ser em condições de expressar toda sua espontaneidade, que é capaz de trocas, e que veio para ocupar seu lugar no mundo (p. 227).

Recentemente estudos na área da antropologia questionam o mundo dos bebês e de seus cuidadores, sinalizando para a urgência de “debates sociais e filosóficos sobre o papel da educação na formatação da vida humana” (GOTTLIEB, 2009, p. 328).

O que nos falta é mergulhar no universo destes pequenos e tentar compreendê-los na sua simplicidade e complexidade ao mesmo tempo, buscando formas de amenizar o tempo em que ficaram negligenciados e anônimos em nossa história.

3.2 Os saberes dos professores

Discutir sobre saberes é imergir em um universo complexo, cheio de armadilhas e teias que os professores tecem todos os dias diante de suas demandas cotidianas.

Os estudos e pesquisas sobre os saberes surgem a partir das crises existentes no ensino em vários países. Há um movimento de tentar compreender como os professores ensinam e porque suas práticas não oferecem qualidade na aprendizagem. A partir disso há uma ruptura com as tradições pedagógicas e uma tentativa de tentar compreender como os saberes influenciam toda a demanda da escola. Somente com o “movimento de profissionalização do ensino, que começa pelo meio dos anos 1980, que a pesquisa sobre os saberes dos professores ganha destaque e adquire rapidamente renome internacional” (TARDIF, 2010, s/p).

Vários estudos vêm nos mostrando que alguns conceitos sobre os saberes vêm se fortalecendo e ganhando destaque em várias pesquisas educacionais.

Podemos destacar que os saberes dos professores não são saberes teóricos, mas se constituem a partir de suas práticas diárias, tanto profissionais quanto pessoais. É a validação de seus saberes a partir de sua experiência no trabalho, articulados com outras leituras e interpretações da realidade, que faz o professor organizar e atender as especificidades de sua área (TARDIF, 2010).

Há também um perfil de professor que está intimamente ligado com as questões de ordem social, ou seja, de contato direto com seus alunos e companheiros de trabalho, que o fazem construir novas concepções e articulações a respeito de suas práticas.

É compreensível que ainda estejamos buscando por identificar quais são saberes da profissão de professor, pois nossas identidades sociais, culturais e políticas são parte de nossa constituição profissional, e interferem incisivamente em nossas posturas profissionais.

Os saberes dizem respeito ao saber-fazer, as competências, as habilidades, estão relacionadas com a identidade do professor, com as “relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”, que são efetivamente mobilizados e utilizados em seu trabalho diário, tanto na sala quanto na escola (TARDIF, 2008, p. 17).

Tardif (2008, p. 36-40) defende que os docentes não são frutos de um só saber, mas de “saberes plurais, amálgama” que constituem o profissional no decorrer de sua trajetória profissional. Classifica os saberes como:

- **Saberes da Formação Profissional:** Transmitidos pela instituição de formação de professores, com o objetivo de formação científica dos profissionais.
- **Saberes Disciplinares:** São aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento: as disciplinas que surgem da tradição cultural e dos grupos sociais incorporados aos cursos de formação inicial.
- **Saberes Curriculares:** Correspondem aos programas escolares; objetivos, programas, métodos que os professores devem aplicar efetivamente em suas práticas.
- **Saberes Experienciais:** Brotam da experiência e por ela são validados, através da prática cotidiana, do saber-fazer.

Segundo Lopes (2009), o trabalho do professor é marcado por oscilações e incertezas, faz-se necessário identificar os saberes dos professores para reconhecermos que “a tarefa educativa não se dá de forma espontânea, mas demanda intervenção pautada em um campo de conhecimento específico” (p. 166).

Rodrigues (2009) quando disserta sobre a constituição profissional do professor de 0 a 3 anos, recorre a Tardif para definir que os saberes do professores implicam em entender o que constitui seu trabalho, “investigar de onde ele vem, como se organiza, a que está atrelado, quais as influências que sofre” (p. 62).

Tardif (2008) defende que os professores são construtores de seus próprios conhecimentos, de “mobilização de saberes que lhes são próprios”, além de se apropriarem daqueles produzidos na coletividade, na heterogeneidade das relações (p. 237). Ressalta que os saberes explicitados pelos professores são fruto de suas experiências diárias, muitas vezes independem dos conhecimentos universitários e seguem uma lógica de ação imediata, de resolução de problemas.

Os estudos de Fiorentini, Souza e Melo (2008), trazem os saberes docentes como um desafio para os acadêmicos e práticos, mostrando a todo instante um paralelo entre conhecimento/saberes e suas distinções.

Segundo estes autores **conhecimento** é algo que “aproxima-se mais da produção científica. São mais sistematizados e validados historicamente”. Os **saberes** representariam um “conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado, não possuindo formas rígidas de validação” (p. 312).

Poderíamos destacar os saberes como aqueles construídos nas relações diárias, na organização da prática dos professores e suas demandas. No seu modo próprio de “organizar a sala, as aulas, de se movimentar no espaço, de se dirigir aos alunos, de utilizar os materiais pedagógicos, um modo que se constitui como uma segunda pele da profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Goodson (1992) alertou que somente conhecendo os professores, saberemos qual sua relação com o tempo histórico da sociedade, esclarecendo assim suas escolhas, contingências e posturas no trabalho.

Remeto-me a Tardif (2008) para abordar os saberes como algo que não está solto, flutuante, mas que esta estritamente relacionada com todo o universo do professor, sua identidade, sua história e sua experiência de vida, para tanto é necessária sua “relação com todos os elementos constitutivos” (p. 11).

Os estudos de Nóvoa (1992) apontam para um saber construído através das pluralidades, das relações que atravessam a vida.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (NÓVOA, 1992, p. 115).

O trabalho diário do professor lhe exige estratégias para solução de problemas, que muitas vezes conseguem ser solucionados mediante saberes próprios daquele indivíduo, que ele traz de sua trajetória de vida, que são únicos daquele sujeito. Imbernón (2010, p. 13) retrata esse professor como um profissional autônomo, ou seja, que tem o “poder de tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática”.

Schön (2000) acredita que o professor se conhece na prática, nas instituições particulares da profissão, nas trocas com seus pares, “organizados em termos de suas unidades de atividades características e seus tipos familiares de situação” (p. 37).

O autor também recorre a Geoffrey Vickers para abordar o que ele chama de “sistema apreciativo”, o que quer dizer: “conjunto de valores, preferências e normas em termos dos quais elas compreendem situações práticas, formulam objetivos e diretrizes para a ação e determinam o que constitui uma conduta profissional aceitável” (p. 37).

Os saberes estão estritamente ligados às questões sociais e históricas, ou seja, possivelmente impregnados no local de trabalho, nas relações familiares, nas reuniões sociais, que determinam as condutas dos profissionais, sua diferenciação, especialização e condutas (PAQUAY; PERRENOUD; ALTET; CHARLIER, 2001).

Segundo os autores citados anteriormente, na vida cotidiana “nossos discursos e nossos atos apóiam-se, conseqüentemente, em saberes que fornecem um quadro de inteligibilidade e de sentido a nossas empreitadas” (p. 197). Os professores estão a todo o momento buscando uma organização de trabalho que se constitui pelo saber social, saber em comum, partilhado por pares, que podemos interpretar como saberes da prática e/ou que servem a prática.

Nas reflexões de Gomes (2009), a experiência no trabalho não se limita apenas a receitas e conhecimentos extraídos desta prática, mas o que efetivamente desta prática será lançado às crianças no seu processo ensino-aprendizagem.

Faz-se urgente conhecer o valor deste saber do professor, que é validado e construído a partir dos desafios de cada dia nas salas de aula, e que segundo Figueiredo, Micarello e Barbosa (2008) requer reconhecimento, pois estão sendo construídos em seus “espaços de atuação, a partir da interação entre pares, mobilizando a experiência num quadro conceitual de produção de saberes” (p. 157).

Os elementos que constituem os professores e suas práticas dão sentido e significado para uma “cultura própria da profissão”, construindo conhecimentos e saberes que estão, segundo Tardif e Lessard, ladeados pelo “potencial de alteridade”, ou seja, dispõem de diferenças que ditam a identidade dos professores (2007, p. 38).

Lopes (2009) quando escreve sobre o registro das práticas dos professores e a complexidade do trabalho docente, remete-se à Perrenoud (2003):

Marcado pela incerteza e pela interferência de múltiplos fatores, torna-se imprescindível perceber o professor como autor de sua prática, sujeito reflexivo em constante pesquisa e transformação de sua ação. **A reflexão não se dá no vazio, mas é pautada em saberes que o professor possui ou precisa construir para poder atuar de maneira mais adequada**, tendo em vista a aprendizagem e a formação de seus alunos. Sua ação é mediada por teorias, concepções e conhecimentos que fornecem subsídios à prática, fundamentando-a e orientando-a a respeito de que direções tomar (p. 165, grifos meus).

Holly aborda que os conhecimentos dos professores vão tomando corpo a partir do momento em que vão desenvolvendo a “auto-confiança e a auto-aceitação”, tornando-se mais abertos e mais problematizadores das relações diárias (1992, p. 88).

Segundo Libâneo, um professor deve ser um profissional competente e comprometido com seu trabalho, com “visão de conjunto do processo de trabalho escolar, capaz de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar o que outros concebem” (2001, p. 127).

O destaque dado aos saberes se dá talvez pela ausência de concepções teóricas que consigam fazer relação com as práticas diárias, e nesta pesquisa mais precisamente nas rotinas exercidas pelas professoras de berçário. Os momentos do banho, das trocas de fraldas, da alimentação são momentos compreendidos como educativos, porém enraizados de posturas pouco fundamentadas em saberes próprios da pedagogia.

3.3 As rotinas na creche

**Descobre-se que logo após o nascimento a criança sente, vê,
escuta e reage: ela aprende.
Este complexo mundo de vozes,
odores, calor e presenças constitui sua primeira aquisição.
É a aurora da ternura!
Montagner**

A rotina é entendida nesta pesquisa como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (BARBOSA, 2006, p. 35).

As reflexões de Barbosa e seus vários estudos no campo da Educação Infantil (2001, 2006, 2008, 2010) garantem o entendimento das rotinas neste estudo, tendo-as como organizadoras de todo o trabalho pedagógico para e com as crianças, estando elas descritas ou não nas propostas pedagógicas das instituições são elas que determinam e regulam toda a dinâmica de trabalho.

Podemos aqui afirmar que a rotina é algo cultural, próprio de um determinado grupo, que a tem com o objetivo de organizar seu cotidiano sejam eles caseiros ou profissionais (BARBOSA, 2006).

Na pesquisa de Batista (1998), trata essa organização diária como uma

estrutura entendida como sendo gerenciadora do tempo-espço da creche e, que, muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nesta instituição (p. 3).

São também as rotinas que determinam todo o funcionamento administrativo das creches e pré-escolas, estando elas condicionadas aos sistemas de ensino e seus órgãos gerenciais, aos horários dos adultos e suas respectivas funções na instituição, bem como todas as regras e normas que as regem, ou seja, podemos concluir que as rotinas determinam todo o andamento pedagógico e administrativo de uma escola.

Barbosa traz a rotina pedagógica como algo positivo, pois segundo ela “é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que freqüentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (2006, p. 45).

A partir desta ideias podemos supor que a organização da rotina deveria garantir uma variedade de experiências, pois parece ser o ponto de partida do trabalho nas creches.

É preciso compreender e estabelecer a rotina como algo estruturante e organizador. Dosá-la para não tê-la com tanta rigidez, sendo capaz de abominar o que o outro propõe ou até mesmo o inverso, deixando de organizar tempos e espaços que favoreçam o estímulo e a capacidade investigativa das crianças. O

equilíbrio entre o planejar e o improvisar permite um olhar mais sensível as práticas cotidianas.

Post e Hohmann esclarecem que as rotinas devem ser

suficientemente repetitivas para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra (2003, p. 15).

Segundo os autores é preciso harmonizar o proposto e o imposto para que as crianças tenham o sentimento de controle e pertença da instituição.

Para Hohmann, Banet e Weikart (1995) uma rotina coerente é estruturada, ela tem como objetivo proporcionar uma sequência de planejamento e trabalho, de relações e ações entre os envolvidos.

A forma como as rotinas são organizadas podem tornar-se uma forma de alienação e controle sobre as pessoas, segundo Barbosa:

[...] não consideram o ritmo, a participação, a relação como o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade, dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimentos, senão encontraremos o terreno propício à alienação (2006, p. 39).

A palavra rotina para algumas pessoas pode remeter somente a acontecimentos rotineiros e diários. Compreender essa organização como algo flexível e conceber que a criança deve fazer parte desta organização é proporcionar uma “estrutura plurifacetada que permite a atividade de crianças e adultos” (HOHMANN; BANET; WEIKART, 1995, p. 81).

No estudo de Batista (1988), ela discute sobre o processo de resistência das crianças diante dos tempos impostos pelos adultos. Além da autora mencionada anteriormente, outros estudos (BARBOSA, 2006; BARBOSA; HORN, 2001; EDWARDS, 2002; OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; FERREIRA, 1992; HOHMANN; WEIKART, 2007, 2005; ARCE; MARTINS, 2009; BATISTA, 1988; ANGIOLETTI, 2010) também procuram compreender essa lógica excessivamente organizativa que permeia por todos os instantes na creche.

Diante da rotina de trabalho das instituições de Educação Infantil, é coerente afirmar que as crianças, além de terem necessidades atendidas pelos adultos, elas também podem e devem participar das organizações didático-pedagógicas dos professores.

Como conceber que um bebê pode contribuir para o trabalho de organização pedagógica de um educador? Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 74) o trabalho pedagógico com bebês deve ser permeado pela observação sistemática do professor, da “leitura que a educadora faz do grupo e de cada criança”, estar sempre atento aos movimentos, manifestações e até mesmo a pequenos gestos como de olhar, sentir, cheirar.

Nas reflexões de Souza (2007, p. 74) referente à educação de crianças pequenas, ficam evidentes as considerações dadas às crianças que já ao nascer trazem sua natureza “identificada e diferenciada”, colocando a todo instante suas necessidades e particularidades ao comer, dormir, balbuciar e chorar, deixando claro que mesmo tão pequenos suas peculiaridades já apontam para a necessidade de condutas perspicazes daquele que convive, cuida e educa.

As rotinas nas instituições de Educação Infantil vêm suscitando há algum tempo discussões no campo da educação, rotinas estas que trazem um trabalho que cuida e educa e seu inverso na mesma proporção. Documentos recentes, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), traz no artigo 5º esta dualidade como uma das premissas básicas para esta modalidade de ensino.

As práticas de cuidado e educação que na educação dos pequenos devem estar indissociadas parecem muitas vezes não ser entendidas pelos professores que atuam nesta área.

Segundo Assis (2010, p. 94) as “professoras desconsideram as práticas relativas aos cuidados físicos e focalizam seu trabalho naquilo que acreditam ser o educar”, uma vez que parece dar uma conotação mais profissional para a área que atuam.

É preciso esclarecer que para um atendimento educacional a bebês, as práticas de cuidado e educação são interdependentes, ou seja, precisam estar atreladas constantemente para que se efetue uma prática pedagógica que considere a criança em sua totalidade uma vez que com fome, sede, frio ou com as fraldas sujas dificulta o aprendizado.

Exercitar a escuta, o olhar, a sensibilidade com a classe dos bebês é desenvolver acima de tudo um processo de reflexão enquanto profissional desta área. Smith-Paige e Craft (2010, p. 145) fazem uma ressalva muito interessante sobre como o educador pode conhecer melhor seus alunos e participar deste processo de reflexão por meio da “observação, audição e interação com eles” dando significados “singulares” de seus mundos sociais e culturais.

Compreender o caráter educativo das rotinas é compreender que no espaço coletivo em que as crianças vivem, há uma dinâmica de indivíduos que são plurais e heterogêneos, com necessidades distintas em momentos distintos. Na classe de bebês esta concepção de olhar individualizado é mais perceptível (ou deveria ser) ao educador, pois os ritmos do sono, fome e trocas de fraldas são extremamente particulares de cada indivíduo.

Vale considerar a consciência que as crianças devem ter dos seus tempos vividos na creche, ou seja, saber dos acontecimentos que lhe são propostos anteriormente a acontecê-los para que se estabeleça entre educador e educando uma relação de empatia e confiança. Somente com rotinas e horários previsíveis e bem coordenados é que o bebê estabelece um sentido de continuidade nas ações educativas da creche facilitando assim sua socialização.

Na pesquisa de Tristão (2004, p. 126), a relação pedagógica: educadora-bebê é marcada pela sutileza. A percepção das educadoras de bebês é pontuada no sentido de estabelecer com eles uma “relação empática” permitindo como citado anteriormente respeitá-la como “efetivo ser social e não apenas um corpo a ser banhado, alimentado ou trocado”.

No cotidiano das creches, especialmente nas classes de bebês, as rotinas fazem parte de uma estruturação diária, que permite ao educador encaminhar suas intenções pedagógicas a partir da organização temporal e espacial da sala. Há de se ter uma preocupação com o verbalizar destas rotinas aos bebês, deixando a criança perceber que as ações feitas “a partir dela”, do “uso do seu corpo”, lhe trarão benefícios, prazeres, satisfação.

A fluidez das rotinas com bebês é permeada pela condição de confiança e apego entre bebê e educador, numa relação que se estabelece a cada novo gesto ou ação percebida por ambos os lados, ou seja, o bebê conhece seu educador e o educador conhece o bebê.

O olhar atento do educador para as ações dos bebês nas rotinas deve estar associado ao encorajamento dado a ele. A combinação de gestos, expressões, balbucios, choros, toques, exploração dos materiais, tentativas de escalada, subidas, descidas, são ações que representam vitórias em um ambiente fora de suas casas, onde estabelecer confiança é essencial para o sucesso destes desafios para um bebê.

As responsabilidades diárias com um bebê na creche devem ser compartilhadas com suas famílias. Compartilhadas no sentido de respeitar os hábitos caseiros e os educativos, com o intuito de tornar essa transição entre casa e creche mais tênue. Permitir a entrada e o uso de objetos trazidos de casa também cria uma sensação de aconchego e conforto aos bebês, pois possibilita uma aproximação destes “dois universos” vividos por ele.

Um dos desafios que dizem respeito à rotina, é fazer com que elas tenham sentido tanto para o educador que promove as aprendizagens, quanto para o bebê, que participa ativamente desta organização. Como perceber se estas rotinas estão satisfazendo as necessidades dos bebês? O espaço organizado está permitindo exploração e conseqüentemente um movimento de aprendizagem aos bebês? Na organização das rotinas o que permeia é somente a ideia de necessidades básicas dos bebês ou há um olhar para as atividades enriquecedoras.

Planejar o tempo e o espaço para os bebês é pensar nas sensações e emoções que irão suscitar nesta vivência. O educador deve ter consciência que é ele um dos responsáveis por estabelecer entre o bebê e o mundo uma conexão constante.

Na pesquisa de Tristão (2004), seu olhar para a rotina com os bebês é compreendido a partir das constatações que sua pesquisa traz. Grande parte do tempo com o berçário é dedicado à alimentação, troca de fraldas, banho, sono, porém não há um olhar reflexivo dos professores para estes tempos, pois eles não conseguem perceber uma “produção” nestes momentos.

Mais uma vez me remeto a Tristão (2004), para comungar com sua reflexão no que diz respeito à rotina “adultocêntrica” que encontramos em vários locais de atendimento a criança pequena. É coerente que se faça reflexões a partir de um olhar mais apurado sobre as necessidades e anseios de cada bebê, percebendo que para além da “linguagem falada” há um universo de comunicação que o educador de bebês precisa descobrir.

Post e Hohmann (2003) defendem que para o professor organizar uma rotina pensada para crianças pequenas, é preciso que ele “veja o dia através dos olhos das crianças”, só assim ele estará preparado para atender as suas verdadeiras necessidades (p. 201).

Batista pontua que os

profissionais que atuam na creche, que estão dia após dia, semanas, meses e anos mergulhados na prática, vivendo e convivendo com as crianças pequenas, sob a determinação de uma rotina diária que lhes é tão familiar, torna-se difícil perceber os limites e as possibilidades que essa rotina possa ter (1998, p. 57).

Contudo o que ainda é perceptível no atendimento aos bebês é um descompasso sobre aquilo que a rotina impõe e propõe e os saberes e conhecimentos destes profissionais que atuam com esta faixa etária.

Realizando reflexões relativas às rotinas, Tonnucci (1999, p. 89), sinaliza que nossa constituição é garantida a partir das “pequenas atividades cotidianas”, pois é a partir destas que construímos nossos hábitos e autonomia.

A busca por referências sobre rotinas trouxe subsídios que serviram de base para reflexões a respeito da homogeneização dos tempos e das práticas existentes nas creches. A partir dos tempos diários inicio as análises a respeito das práticas das professoras de bebês, especialmente as que atendem a faixa etária de 0 a 2 anos.

Retomando o objetivo central desta pesquisa, que diz respeito **a fonte de saberes das professoras de bebês**, realizamos reflexões tentando perceber se as professoras participantes desta pesquisa vêem as rotinas como eixo das suas intencionalidades pedagógicas e como organizam os tempos: de banho, troca de fraldas, brincadeiras e relações.

4 AS ROTINAS NA CRECHE: PONTO DE PARTIDA PARA AS ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES

4.1 O banho é a pior hora?

O momento do banho nas creches é parte de uma ritualização estabelecida e muitas vezes marcada pela mecanização, como também, pela falta de objetivos educacionais. Seria somente um momento de limpeza do corpo?

Há algum tempo atrás a limpeza do corpo era algo que não se fazia com frequência ou menos ainda diariamente, tanto em adultos quanto em crianças. “A sujeira tinha a reputação de proteger o corpo dos bebês” (THÉVENOT; NAOURI, 2004, p. 59). Raramente banhados, os bebês acabavam adquirindo principalmente na região do alto da cabeça, especificamente na moleira, uma crosta de sujeira que se acreditava ser uma proteção a eles. Os banhos também não eram bem vistos, pois havia uma crença sobre as friagens que poderiam adquirir com o banho (THÉVENOT; NAOURI, 2004).

Historicamente consta que apenas no final do século XVIII, é que o banho começa a ser dado regularmente nas crianças e, banho este de água muito fria (THÉVENOT; NAOURI, 2004). Com esta afirmação é possível perceber o quanto a figura dos bebês na sociedade era vista de forma pouco sensível, quando os cuidados mínimos para sobrevivência lhe eram negligenciados.

Segundo Thévenot e Naouri (2004), o surgimento da puericultura no século XX, marca uma nova visão sobre a higiene e os cuidados das crianças. Recomendações e ensinamentos às mães começam a surgir, bem como procedimentos de esterilização de mamadeiras e pertences das crianças, porém ainda de forma precária já que água corrente na época era algo raro.

A água para o bebê é algo extremamente prazeroso, já que foi em um ambiente aquático que ele passou nove meses de gestação antes de chegar ao mundo. É possível ver que o bebê em contato com a água transmite boas sensações e realiza com seu corpo um contato especialmente íntimo.

É viável destacar que para além das questões educacionais, o banho é um momento de extremo cuidado e asseio ao bebê, que necessita deste momento para que tenha saúde e bem estar.

O banho dado cotidianamente ao bebê permite além do asseio corporal, um grande momento de trocas com o adulto que o banha, pois é verdade que “somos tão sensíveis ao carinho, a esse contato com o outro, ao seu calor, a mensagem de ternura, de afeição que o outro traz, que nem sempre conseguimos colocá-lo em palavras, o que, aliás nem sempre é necessário” (THÉVENOT; NAOURI, 2004, p. 56).

É impossível falar em cuidado de bebês e não envolver as questões de saúde, pois a ausência do banho pode trazer sérios problemas.

Segundo Prates e Oliveira (2001, p. 39) a reflexão sobre saúde nas creches é pertinente por que:

Saúde envolve a busca do equilíbrio físico, mental e social, bem como a relação do indivíduo com o seu meio ambiente. Saúde é movimento, ação. Por isso, falar sobre saúde nas Instituições de Educação Infantil implica promover ações de higiene, prevenção de doenças e de acidentes, e a realização de atividades que busquem o crescimento e o desenvolvimento da criança em sua totalidade. Procuramos trabalhar higiene com a concepção de que além de prevenir a doença, também promove a saúde física e mental de cada indivíduo.

Nos manuais de pediatria pesquisados, um cenário é descrito para que se dê um banho de qualidade ao bebê. Aspectos referentes à banheira e sua altura são mencionados para melhor acomodar quem o fará. Preocupações com o nível e temperatura da água, uso individual de toalhas e outros pertences também aparecem frequentemente (RICCO; DEL CIAMPO; ALMEIDA, 2000; ISSLER; LEONE; MARCONDES, 2002; MEADOW, 1980; MARCONDES; VAZ; RAMOS; OKAY, 2003).

Os livros de medicina pediátrica também trazem para o tempo do banho e/ou asseio corpóreo, uma sequência de quais partes do corpo devem ser banhados primeiro e procedimentos de como os bebês devem ficar acomodados à banheira evitando riscos de afogamentos e asfixia.

Há uma preocupação nestes manuais de mencionar por várias vezes o nível de água que deve ser colocado na banheira e principalmente como segurar o bebê.

O tempo utilizado para o banho também recebe atenção especial, não expondo o bebê ao “frio desnecessário”. É relevante mencionar que em duas bibliografias foi encontrada a recomendação: “durante o procedimento é necessária conversa tranqüila com o bebê” (MARCONDES, 2002, p. 89; RICCO; DEL CIAMPO; ALMEIDA, 2000, p. 11). É interessante pontuar que para além das questões de excessiva assepsia na medicina, as relações que se estabelecem com o bebê neste momento também merecem destaque.

Na área da medicina os cuidados voltados ao bebê recebem o nome de **Puericultura**, ou seja, *Puer* = criança e *Cultur/cultura* = criação, cuidados dispensados a alguém. Na França este termo ganhou força e fundamenta uma área da pediatria que concebe a puericultura como uma ciência de elevar higienicamente e fisiologicamente as crianças (RICCO; DEL CIAMPO; ALMEIDA, 2000).

Nos escritos de Marcondes (2002, p. 35), a figura do puericultor é retratada como um profissional que deve ter percepções e isto deve ser sua “marca registrada”. O autor diz não conceber um puericultor possa se constituir sem ter percepção. Diante disto, podemos dizer que o professor de bebês também é um puericultor.

Investigando sobre a palavra percepção encontro alguns significados. Perceber é ato, efeito ou faculdade de perceber, bem como a recepção de impressões colhidas pelos sentidos (MICHAELIS, 2010).

Para Frick (2011) “a percepção é uma experiência que o indivíduo tem para conferir significado ao mundo social e neste sentido, ela tem um papel importante no trabalho educativo, especialmente, na tarefa de construir e de reconstruir o conhecimento” (p. 2).

Diante destes significados, encontro na geração de dados do Grupo Focal, o relato de duas professoras que demonstram ter sensibilidade no momento do banho e parecem ser perceptíveis ao que acontece em sua sala.

“Eu prefiro assim: eu comecei, eu termino. Daí eu me envolvi com a criança. Também não gosto desse negócio muito certinho: todo mundo tem que tomar banho de manhã. Não. Se eu vi que já tá agitado, tá transtornado pára e faz à tarde, outro momento” (Lilian, Grupo Focal, 06/07/2010).

Lilian neste relato demonstra que tem consciência de que os tempos com os bebês são determinados pelo olhar atento do professor, que deve buscar a harmonia

nas relações cotidianas com os pequenos. É importante aqui mencionarmos que a referida professora parece romper com a lógica de dar banho em todos os bebês no mesmo horário, sua organização segue a lógica da percepção e sensibilidade pelo seu grupo.

Coutinho em sua tese de doutorado descreve que o professor além de ter atenção nas relações como os bebês é essencial que ele tenha a

observação como pressuposto da organização da prática pedagógica em creche e como elemento que permite o enriquecimento dos processos de formação dos adultos, ganha espaço e se revela como fundamental nas indicações em torno da constituição da profissionalidade do/a professor/a de criança pequena (2010, p. 218).

Pode-se dizer assim que, algumas características são essenciais na constituição de um professor de bebês, especialmente aquelas que demandam um perfil perceptivo, especialmente no que diz respeito a temperatura do ambiente e na organização dos tempos e espaços, garantindo assim um olhar atento para as demandas das crianças.

O relato que trouxemos a seguir caracteriza esse perfil perceptivo e atento do professor de bebês, que observa todo o entorno pelo qual seu grupo está inserido e opta por oferecer a eles momentos de bem estar e satisfação.

“Eu ultimamente tenho dado banho às 13h e 30min, a hora que eu chego. Porque é mais quentinho, tem sol. Geralmente eu tenho som na sala e deixo a música ligada, sempre procuro deixar eles no meu campo visual” (Renata, Grupo Focal, 06/07/2010).

No relato de Renata a sensibilidade com relação à temperatura do ambiente e o olhar atento para todos, demonstra que um professor de bebês deve ter em mente que as rotinas, especialmente os horários para as ações com os bebês, devem ser flexíveis, uma vez que a rigidez para a organização diária pode comprometer o bem estar emocional das crianças. Dar banho em um bebê às sete horas da manhã em um dia frio, ou quando está com sono, só lhe dará desconforto e possivelmente impedirá que um momento propício às aprendizagens seja apenas um ritual a ser cumprido na organização diária.

Os relatos das duas professoras mostram que ter um olhar mais sensível para as crianças, e para aquilo que acontece na dinâmica do dia, é respeitar o ritmo da

turma e suas emoções, e é com certeza uma das características fundamentais na constituição de um professor de bebês: percepção. É sendo perceptível que o professor saberá o melhor horário do banho, a melhor posição para o sono, a compreensão dos choros, a temperatura e a textura dos alimentos, a disposição dos brinquedos e objetos na sala.

Acreditamos que entre os professores já há uma compreensão de que o banho é um momento de aprendizagens para os bebês, porém é preciso deixar dito que estas aprendizagens são compostas do sentir, cheirar, tocar e especialmente do contato do corpo do bebê por outra pessoa que não a sua mãe ou outro familiar.

O interessante é o professor perceber que este momento com o bebê requer disponibilidade, caso contrário é preferível adiá-lo.

Nos relatos das duas professoras, se materializam a perspicácia do professor em relação aos seus bebês e as suas demandas. Esta característica do profissional permite ver o bebê como um cidadão de direitos, que merece a devida atenção e respeito.

Para Tristão “é a sutileza desta relação nas ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante” (2004, p. 5).

Tardif quando escreve sobre a sensibilidade e a disponibilidade de conhecer os alunos discorre:

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (2008, p. 267).

Borges e Lara (2002, p. 97), escrevem sobre sensibilidade e conhecimento ao trabalho com bebês, pontuando que além destes fatores os professores devem lidar com os “conhecimentos da intuição e observação sutil, pois bebês falam essencialmente a linguagem do corpo e da emoção, e nós por razões culturais, somos incentivados a minimizar algumas formas de comunicação”.

Outra questão que serve de reflexão nesta pesquisa são as condições concretas do trabalho docente, por exemplo: o número de bebês atendidos por adulto. Segundo determinações do MEC (Ministério da Educação e Cultura), as

propostas pedagógicas das creches seguem documentos oficiais que determinam concepções norteadoras para o trabalho na Educação infantil. Dentre esses documentos estão os Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 34), que indicam a proporção: “na relação adulto - criança, 1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos”. Determinando assim que as instituições respeitem essa lógica de distribuição, pois acreditam que este seja um fator que contribua para o desenvolvimento eficaz das práticas.

Segundo os dados apresentados no contexto desta pesquisa, Quadro 1- Distribuição de turmas, a média de alunos por turma na rede pesquisada, fica em torno de 13 a 19 bebês, que divididos por faixas etárias se distribuem em: Berçário I (0 ano = 14 crianças), Berçário II (1 ano = 13 crianças) e Maternal I (2 anos – 19 crianças) que são atendidos por dois adultos em cada período. Os dados mostram que apenas no maternal I, o número de alunos por adulto excede o que determina o Documento do MEC.

Diante do exposto todas as oito participantes da pesquisa relatam no Grupo Focal que: o número de alunos é determinante na qualidade do atendimento com os bebês. Segundo elas, quando há um número menor de crianças, o trabalho flui de maneira mais serena e com mais qualidade, sobretudo, quando a sala está com sua capacidade máxima, o momento do banho pode ser um tempo de desgaste emocional tanto para o bebê quanto para a professora, porém temos relatos que ilustram que a experiência e a perspicácia podem auxiliar o professor nesta demanda diária.

Os diálogos trazidos a seguir são extensos, porém procuramos trazê-los por traduzir os posicionamentos das professoras com relação ao banho e como cada profissional conduz essa rotina em sua sala.

Esse diálogo ilustra de maneira clara como se dão os saberes entre os professores, demonstrando que para cada situação os profissionais são inundados de saberes heterogêneos, fruto de sua história profissional e pessoal (TARDIF, 2008). Para alguns, os saberes da experiência, dos anos trabalhando com bebês oferecem subsídios que facilitam sua prática, pois conseguem desenvolver estratégias que driblam o número de alunos. Para outras, o número de crianças é um fator de grandes dificuldades e parecem rotular este tempo como algo muito negativa a rotina diária.

“Pra mim é a pior hora! São dezessete alunos, dar banho um por um... Tu tem que dar banho neste que tá na banheira e ficar olhando os outros...” (Meri, Grupo Focal, 06/07/2010).

Ter esse momento como “a pior hora” deixa a impressão que alguns profissionais desconhecem esse tempo como um momento da rotina que é capaz de promover a bebês tão pequenos sensações que, serão muito importantes para sua vida inteira. A seguir trouxemos o desenrolar do diálogo que nos permite refletir a respeito das diferenças de olhares das professoras experientes com bebês.

“Não! Pra mim o banho não é a pior hora! Porque eu dou banho a qualquer hora, o dia todo! Vai fazendo, vai precisando, eu vou dando... Não tenho uma hora pra aquilo. Pelo número de crianças eu fui vendo que assim era melhor. Não dá choradeira, é pela necessidade deles mesmo” (Eduarda, Grupo Focal, 06/7/2010).

Quando questionamos Eduarda sobre onde, como ou com quem aprendeu a desenvolver essa lógica de organização mais serena e menos desgastante a resposta foi:

“Primeiro eu trouxe um pouco daquilo que a gente é mãe, então ajuda a lidar com essa faixa etária. Segundo, é na prática, do dia a dia, um pouquinho dos cursos de renovação, porque todos os anos a gente vai aprendendo um pouquinho mais” (Eduarda, Entrevista, 05/12/2010).

Eduarda quando descreve sua organização diária fica claro que o que sustenta sua prática são saberes que vem se constituindo nos anos de profissão, frutos de seu trabalho diário. Tardif os aborda como saberes experienciais, aqueles que nascem da “cultura docente em ação”, de sua improvisação diária e que muitas vezes é a base de seu trabalho, pois a escassez de outros saberes fazem com que os experienciais se sobreponham aos demais (2008, p. 48).

Segundo Tardif (2008, p. 261), a estratégia usada pela professora é fruto de um saber que ele chama de “estrutura da prática profissional”, ou seja, que nasce para edificar o saber experiencial, se transformando em “truques do ofício, em modelos de gestão” que servem de alicerce para a prática do profissional.

São os “recursos concretos” de ordem pragmática que ditam como caminham as práticas diárias, são eles que assumem o papel principal sem dar voz a unidades teóricas ou conceituais (TARDIF, 2008, p. 264).

É possível perceber que temos nas creches um saber que é próprio das professoras que ali estão: os saberes do cotidiano da creche, ou seja, aqueles que nascem na dinâmica do dia e são validados a cada ano pelos profissionais que ali estão. Estes saberes são fruto de uma cultura que é constituída e alimentada pelos professores diariamente nas instituições, através das ações diárias com os bebês como: dar banho em todo no mesmo período, alimentá-los com extrema agilidade, estipular os horários de sono, entre outras culturas que são impressas pelo professor no seu fazer diário.

Essa lógica de trabalho das professoras merece atenção, pois acreditamos que talvez o atendimento nas creches mereça um novo olhar referente ao espaço de atendimento, aos materiais e ao número de bebês atendidos.

Mencionado pelas professoras, o número de crianças realmente dita o caminhar das ações do professor. Hora com um olhar mais individual e exclusivo à ação ou quando o número de bebês excede, o banho é traduzido como somente um ritual diário. Vejamos o relato a seguir a respeito do número de bebês atendidos:

“Naquele dia que foi um número menor de crianças tu consegue proporcionar um banho melhor, prazeroso. Depois que ele sair, passar um creminho... Na grande maioria das vezes isso não acontece. Tu ter este tempo, dar este tempo à criança não dá!” (Lilian, Grupo Focal, 06/07/2010).

“Tem dia que a hora do banho é bem complicada! Quando tu vê já tem três atrás de ti pra tomar banho, grudado nas tuas pernas chorando...” (Renata, Grupo Focal, 06/07/2010).

Diante dos relatos das professoras fica uma interrogação no sentido de analisar se realmente o que determina os Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil, a respeito do número de adulto por criança é o ideal no atendimento aos bebês.

Dentre as rotinas e os cuidados oferecidos as crianças nas creches, o banho é um momento diário e muitas vezes considerado tenso por algumas educadoras.

É essencial que esta rotina oferecida ao bebê e vivida pela professora (profissional da educação) seja um momento saudável para os dois, caso contrário o

universo vivido na creche será de um cenário nada agradável: bebês tensos e professores diariamente exaustos.

Pensar em qualidade no contexto da creche exige situar às demandas de modo contextualizado, mas assegurar um mínimo de critérios que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas respeitadas não só às crianças e às famílias, mas também às profissionais que atuam nesse lugar (COUTINHO, 2010, p. 216).

Segundo Borges e Lara (2002, p. 87), é visível a dificuldade do professor desta faixa etária de conseguir “dimensionar seus saberes e seus fazeres”. Ter clareza de sua “identidade de professor valorizada”, em detrimento com um professor que atende outra faixa etária e que têm em suas atividades diárias produções concretas, em papel, argila, recortes, colagens.

Mesmo sendo unânime entre as participantes que o número de alunos influencia a qualidade do trabalho, é relevante mencionar que duas educadoras trazem sua experiência para a discussão do grupo focal e descrevem como desenvolveram uma lógica de trabalho que conseguem organizar este tempo com mais tranquilidade:

“Cada um tem uma prática. As crianças que eu pego para dar banho eu já pego, do banho, troco. Eu mecho. E ela (agente) se envolve com o processo que tá lá fora. Cantando um musiquinha, contando uma historinha... distraíndo-os os que ficam ali fora. Então o que quer dizer: quem tá com aquele bebê, até fala com outros: não meche fulano... mesmo porque não dá para não olhar para os outros, mas tu procura tentar te voltar para aquele que está ali” (Lilian, Grupo Focal, 06/07/2010).

“Eles (as crianças) já sabem que depois do lanchinho, da mamadeira: é o banho. Então eu, por exemplo, faço assim: boto um filmezinho que eles gostam. Enquanto eu to aqui tirando a roupa, a Agente (auxiliar da professora) já pega a mochila e escolhe a roupa para vestir, eu to enchendo a banheirinha de água, então enquanto a gente tá nesta tarefa. Boto um filmezinho lá, boto uns brinquedos, quem não quer vê filme brinca. Para mantê-los ocupados para não dar problema, senão... Também coloquei um espelho na frente da banheira que ajuda a estimular quem tá na banheira e me auxilia na visão de toda a sala” (Elisangela, Grupo Focal, 06/07/2010).

É possível perceber que os dois relatos anteriores trazem a experiência das professoras com os bebês e com o tempo vivido na creche como aliados na

organização diária, permitindo que seu trabalho fique mais “leve”, tanto para a professora como para os bebês que ali estão.

A prática diária permite a alguns profissionais redimensionar seus fazeres, permitindo que os saberes experienciais possam ser grandes aliados na organização diária e estejam caminhando juntos com os saberes acadêmicos, uma vez que se faz necessária para os bebês uma prática baseada não somente em saberes que nascem da sala do berçário ou de saberes maternos e/ou domésticos. É preciso que tenhamos claro que os bebês fazem parte da Educação Infantil que é a primeira etapa da educação básica e que, portanto sua proposta pedagógica deve ser estruturada a partir de pressupostos teóricos. Quais seriam esses pressupostos?

No que diz respeito a concepções pragmáticas e coerência teórica, Tardif aborda:

[...] um professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem certa coerência teórica, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica (2008, p. 65)

Quando Tardif menciona a “coerência biográfica” é no sentido de dizer que os saberes dos professores são “temporais”, ou seja, adquiridos em seu contexto de vida, das experiências heterogêneas em que ele viveu ou vive, transformado-as em saberes que foram resgatados dos anos de experiência escolar, social e profissional.

Lahire (2002, p. 47), traz que as experiências passadas e as situações presentes constituem o sujeito e justificam suas ações, pois estão “ligadas a pluralidade interna do ator” e também à “pluralidade das lógicas de ação nas quais o ator foi e é levado a se inscrever”.

Retomando o diálogo com as professoras citadas anteriormente a respeito desta organização com o qual elas lidam diariamente, tivemos as seguintes respostas:

“Os anos foram me ajudando a aprimorar a minha prática, lendo um pouco, conversando com amigas de trabalho e com pediatras” (Lilian, Entrevista, 05/12/2010, Grifos meus).

“É fato que alguém tem que tá olhando as crianças. Eu fui aprendendo isso no dia a dia, na convivência. Porque algumas vezes já aconteceu de ter mordidas,

de alguém bater. Então pra evitar essas coisas eu coloquei o espelho que daí eu consigo ver o que acontece o tempo todo” (Elisangela, Entrevista, 03/12/2010).

As justificativas das educadoras se assemelham quando os saberes procedem da experiência, que segundo Tardif saberes que “brotam da experiência e por ela são validados”, porém temos o aparecimento de outras fontes que nos remetem a novas reflexões: a contribuição da pediatria e as trocas profissionais (2008, p. 39).

A contribuição da medicina na infância surgiu no século XIX com o surgimento da Puericultura como já mencionado anteriormente. No Brasil em nível federal, é criada em 1932 a Inspetoria de Higiene Infantil com o intuito de regular os atendimentos referentes à saúde da criança. Em 1937 a inspetoria é substituída pelo Ministério da Educação e Saúde e posteriormente em 1940 cria-se o Departamento Nacional da Criança.

Todos os departamentos, ministérios e inspetorias foram sempre dirigidos pelo médico Olinto de Oliveira que participou em 1922, no Rio de Janeiro, do 3º Congresso Americano da Criança e o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. O médico Olinto de Oliveira, na direção do Departamento de Proteção à Criança (DNCr), encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento de creches, publicando livros e artigos de orientações.

O médico Olinto contava com uma equipe de vários médicos, que a todo o momento estavam sugerindo novas determinações ao sistema escolar, fortalecendo cada vez mais a união entre educação e saúde. Somente em 1953 o Departamento Nacional da Criança é renomeado para Coordenação de Proteção Materno-Infantil, e integra o Ministério da Saúde até os anos 70 (KUHLMANN, 2000).

É também com o médico baiano Alfredo Ferreira de Magalhães, que a colaboração “*médico-pedagógica*” se institui como uma necessidade “inadiável e indispensável ao progredimento nacional”. O médico baiano é também um dos precursores dos ensinamentos da puericultura para meninas na pré-escola, com o intuito de transformar em ensinamentos à “*futuras mãezinhas*” os procedimentos da puericultura (KUHLMANN, 2000, p. 14).

Além do relato da professora anterior, mais duas participantes desta pesquisa elencaram a medicina como fonte de saberes a respeito de cuidados com os bebês.

“Eu aprendi com a minha mãe que era enfermeira que trabalhava com a comunidade o projeto “quebra de umbigo”. Eu a via ensinar as mães, a segurar, como dar banho, como conversar com o bebê e fui aprendendo, quando cheguei na creche fui fazendo igual a minha mãe” (Lilian, Entrevista, 03/12/2010).

O discurso de Lilian é sustentado por aquilo que Tardif chama de saberes plurais, ou seja, os professores não são frutos de somente um saber, mais de vários saberes que vão se constituindo no caminhar da profissão. A professora Lilian tem como fonte dois saberes: os domésticos ou experienciais, pois foi a partir do convívio com a profissão de sua mãe que ela se constituiu e os saberes que provem de outras áreas de conhecimento que não a educação, aqui destacada a enfermagem.

Kulmann diz que os novos “conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, como a puericultura, passavam a constituir o currículo da escola normal, lugar de educação profissional; de formação de professoras, mas também lugar de educação feminina, de futuras mães” (2000, p. 13).

No que diz respeito aos saberes compartilhados entre os educadores, Tardif diz que eles passam de “subjetivos para objetivos” à medida que os confrontos entre pares se constituem, formando saberes produzidos na experiência coletiva. Neste sentido o autor diz que os professores não são apenas “práticos, mas também formadores”, pois trocam constantemente um saber prático entre si, transformando o ambiente de trabalho em um ambiente privilegiado de conhecimento (2008, p. 53). Mais uma vez reforçamos o conceito do **saber do cotidiano da creche**, aquele carregado da cultura diária das instituições, que perpassa os conhecimentos maternos, os caseiros, os acadêmicos e assume o papel de “carro chefe” das ações com os bebês.

O pesquisador americano Donald Schön, diz que uma “prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais” que compartilham suas tradições, suas estratégias de ensino, suas técnicas (2000, p. 36). Nas palavras do autor fica impressa essa cultura própria das creches, que “molda” a prática dos profissionais e perpetua um saber que por anos fica instituído, ora falado ou não.

O processo de “conhecer-na-ação” apontada por Schön, também retrata que é em suas “raízes no contexto social e institucional” que o professor compartilha seus saberes. O “conhecer-na-prática é exercitado nos ambientes institucionais

particulares da profissão, organizados em termos de suas unidades de atividade características e seus tipos familiares de situações práticas” (2000, p. 37).

Em termos profissionais e de carreira, Tardif diz que “saber viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”, pois é através das relações entre profissionais que se estabelecem as práticas e rotinas institucionalizadas, oriundas da própria experiência da profissão (2008, p. 262).

Até recentemente, não se atribuíam qualidades autenticamente aos bebês. Além de um objeto de cuidados era considerado apenas um receptor passivo dos cuidados diários (CRAMER, 1993). O banho dentre estes cuidados diários era um dos momentos dos quais os cuidadores apenas preocupavam-se com a higiene corporal, sendo esta dissociada dos aspectos educacionais.

Na dinâmica de atendimento nas creches, a dualidade entre o educar e o cuidar tem sinalizado entre as educadoras uma postura resistente em assumir o cuidar como uma atividade educativa, mas como algo que as desqualifica enquanto profissional (GUIMARÃES, 2009). Vale lembrar que o cuidar é parte integrante do fazer docente e esta atividade não o faz menos profissional ou um executor de tarefas de puro assistencialismo.

É possível afirmar que há aprendizagens na hora do banho?

Segundo as participantes desta pesquisa sim.

“Eles reconhecem as partes do corpo, porque tu vai lavando e vai dizendo, vamos lavar o pezinho, agora as mãos, a barriga, principalmente identificar as partes do corpo, quente, frio, a água ta quente? muito quente? Ta fria? Dá pra trabalhar muita coisa na hora do banho...” (Elisangela, Grupo Focal, 06/07/2010).

É interessante perceber que alguns professores ainda têm a necessidade de articular as ações diárias com os bebês com conteúdos ou com atividades curriculares disciplinares; fazendo-nos pensar que talvez o toque, o olhar, a fala não sejam consideradas “atividades”. A concepção “conteudista” parece prevalecer ou assegurar ao professor que ele está ensinando algo.

Em outro momento podemos verificar que uma das educadoras já consegue perceber que os cuidados diários não necessitam excessivamente de conteúdos programáticos, mas sim de sensibilidade do educador.

“Eu acho que as melhores aprendizagens são aquelas que a gente leva para a vida, não precisa necessariamente ser didatizada, dizendo o que é quente ou frio, também é importante, acelera a cognição, mas tem que ser para a vida. Muitas de nossas crianças não recebem banho em casa então tu tá ensinando pra ele a ter hábitos de higiene, a ter qualidade de vida. Por mais que seja rápido é um momento teu com ele, é um momento que tu tá te dedicando a ele” (Vanessa, Grupo Focal, 06/07/2010).

Compreendemos que a professora Vanessa, relata sua disposição no momento em que diz: ***“por mais que seja rápido é um momento teu com ele, é um momento que tu ta de dedicando a ele”***. Como já referimos no início do trabalho, doação e disposição à criança devem ser consideradas como algo intencional da prática do professor de berçários, pois há conceitos e intenções que emanam das práticas que aparentemente não trariam nenhuma aprendizagem, porém intrinsecamente estão permeadas de *“conteúdos próprios para bebês”*. Poderíamos aqui definir estes conteúdos “próprios para bebês” como aqueles que contemplam o sentir, o cheirar, o tocar, o ouvir e o ver. Todos estes organizados a partir de uma lógica que entenda o bebê como um ser que é potente e que está disponível para observar tudo que esta a sua volta.

Para Guimarães é nesta perspectiva que entenderemos que o encontro do adulto com o bebê não é somente um momento de cuidado “instrumental” (banho, troca de fraldas), mas um momento de “encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada” (2011, p. 48).

Sabemos que para as classes de berçário ainda há um desconhecimento das *“produções”* possíveis. É compreensível pelo fato de termos culturalmente nosso foco voltado para as produções escolares sempre com pastas recheadas de *“trabalhinhos, atividades”*, produções concretas e palpáveis que acabam conferindo aos professores das classes que atendem aos maiores mais atenção e foco no seu trabalho.

Camera (2006) relata em sua pesquisa uma preocupação com o conceito pedagógico dado às classes dos bebês, constituindo como um “didatismo reprodutivo, cujas atividades são antecipações ou adaptações das propostas dos grupos seguintes, com forte influência do vértice da representação gráfica” (p. 32)

Acreditamos que um currículo para bebês não necessita de antecipações para séries posteriores, porém uma vez inseridos em ambientes educacionais as propostas destinadas à bebês podem apresentar características presentes no

universo escolar. Criar um universo que contemple um espaço educativo para bebês, sem repetir práticas já existentes, é um desafio pedagógico.

Fica claro que quando uma das professoras relata que **“eles aprendem as partes do corpo...”** confere-lhe um papel de professor que também realiza atividades ou produções, há uma preocupação em realizar “tarefas que não vão sumindo conforme realizadas” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 176).

Tardif e Lessard (2007) discutem as relações de trabalho palpáveis e mensuráveis. Eles dizem que e as profissões que se caracterizam por não produzir algo tangível:

As tarefas invisíveis, o investimento afetivo, a ausência de resultados facilmente mensuráveis ou reconhecidos, a centralização no outro constituem traços típicos do trabalho tradicional das mulheres em nossas sociedades, tanto as mulheres do lar quanto as que trabalham no ensino, na saúde e em outros ‘serviços de ajuda’ (p. 176).

A carência de bibliografias a respeito das rotinas nas creches e a falta de formação inicial acadêmica para os educadores de bebês, também contribui para que as práticas diárias sejam fundamentadas em saberes que são produzidos e modelados “no e pelo trabalho” (TARDIF, 2008, p. 17).

Segundo as participantes desta pesquisa a organização do momento do banho, segue rituais e práticas próprias de cada professor, dos seus *“saberes que surgiram no cotidiano da creche”*, porém todas concordam que a agente (auxiliar de sala) contribui com toda a organização deste tempo.

Descrições deste momento fortalecem que uma segunda pessoa na sala dos bebês é essencial para o atendimento de qualidade e o bom andamento dos trabalhos.

“Então eu, por exemplo, faço assim: boto um filmezinho que eles gostam. Enquanto eu to aqui tirando a roupa, a Agente (auxiliar de sala) já pega a mochila e escolhe a roupa para vestir, eu to enchendo a banheirinha de água, então enquanto a gente ta nesta tarefa eu boto um filmezinho lá, boto uns brinquedos, quem não quer, vê filme, brinca” (Elisângela, Grupo Focal, 06/07/2010 – Grifos meus).

O relato de Elisangela confere à Agente de sala um papel de co-participe do momento do banho, pois ela está a todo o momento envolvida com o que acontece na sala e especialmente com quem está na banheira.

“Cada um tem uma prática. Eu já procuro fazer de forma diferente. As crianças que eu pego para dar banho eu já pego, do banho, troco. Eu mecho. E ela (agente) se envolve com o processo que ta lá fora. Cantando um musicinha, contando uma historinha... distraindo-os os que ficam ali fora” (Lilian, Grupo Focal, 06/07/2010 – Grifos meus).

A professora Lilian enfatiza que não há um envolvimento das duas profissionais na hora do banho, mas uma divisão de tarefas que confere à Agente também um papel de co-participe, porém com organização e tarefas distintas.

O que fica latente através dos relatos das duas professoras é que mais uma vez os saberes que organizam e ditam as práticas na hora do banho são saberes experienciais, saberes que surgem da e na ação do indivíduo, ou seja, saberes que mais uma vez não nasceram nas universidades.

Fica claro aqui que as demandas do cotidiano é que ditam as práticas com os bebês, ou seja, o caminhar pedagógico na creche não é ditado não por saberes que estão em bibliografias, ou cursos de formação inicial, mas da experiência que brota das salas de aula.

A organização dos tempos, especificamente as rotinas, com os bebês na creche não possuem um protocolo ou uma determinação específica a ser seguida. Elas se desenvolvem a partir das crenças, dos costumes ou como mesmo dizem as professoras ***“da prática de cada uma”***. É óbvio que seria mais adequado aos pequenos que essas práticas fossem fundamentadas em saberes da formação profissional, para que uma unidade de práticas fundamentasse o trabalho.

Como já mencionado anteriormente a pesquisa de Dalri (2007), já apontou para uma fragilidade dos cursos de formação inicial no sentido de realmente formar indivíduos aptos para a prática pedagógica com bebês.

Pimenta e Campos (2009) recomendam que os saberes iniciais devam confrontar com os as experiências práticas, refletindo constantemente “na e sobre a prática” (p. 29). E como faremos com os professores que acabaram de sair das universidades sem ao menos terem contato com salas de bebês? Iniciarão suas atividades baseados em que?

Saliento que todas as participantes desta pesquisa mencionaram que não aprenderam em nenhum momento na graduação as rotinas que se estabelecem na creche, especialmente neste capítulo a respeito do banho. Os saberes profissionais, destinados a formação científica, segundo Tardif (2008) não conseguem se transpor na prática pelos educadores. No relato a seguir podemos constatar:

“A graduação não te dá essa base. Ela te dá um mundo multireal. Uma coisa muito fora do que tu praticas” (Lilian, Grupo Focal, 13/07/2010 – Grifos meus).

Quando Lilian menciona um “*mundo multireal*” é no sentido de mostrar uma realidade que não acontece no trabalho diário da sala, ou seja, as verdadeiras demandas nas salas de bebês são mascaradas, camufladas, ou melhor, não apresentadas, impedindo o acadêmico de se preparar para uma sala que chora de fome, dor, tem desconfortos, sente saudades, precisa de banhos e troca de fraldas.

“Eu já trabalhava e depois fiz pedagogia... Agora quem não trabalha e depois cai na sala é bem diferente... Não se fala do dia a dia... Nunca ninguém me disse banho é assim, troca é assim, se dá comida desse jeito” (Eduarda, Entrevista, 06/12/2010- Grifos meus).

É também no discurso de Eduarda que verificamos que se faz urgente uma aproximação da teoria com a prática, para que não fiquemos somente com a espontaneidade e com pragmatismo dos práticos e tão somente com o discurso epistemológico, porém necessário dos teóricos.

Segundo Fiorentin é justamente a “formação teórica que permite ao professor perceber relações mais complexas da prática” (2008, p. 319). É preciso ver os conhecimentos científicos no contexto das práticas e problematizá-los, transformá-lo em saber reflexivo.

Os saberes reflexivos são, segundo Schön, aqueles que brotam da “reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação” (2000, p. 29). O autor entende que a teoria fornece “pistas e chaves de leitura” que devem fundamentar as práticas, porém não podemos esquecer que os professores estão carregados de saberes individuais e que a todo o momento recorrem a eles para a resolução de problemas diários.

Os **saberes do cotidiano da creche** parecem mais adequados ao modo de agir do professor, pois estão estritamente ligadas ao cotidiano, as condições de trabalho, a sua cultura profissional, porém a de se reconhecer que há uma necessidade de articular estes dois saberes para que não fiquemos entre dois extremos: os práticos caseiros com posturas que oscilam de cultura para cultura e os estritamente científicos, distantes demais da realidade cotidiana.

Dados desta pesquisa trazem que as educadoras sabem o que, como e quais recursos usar no momento do banho na creche, porém seus discursos ainda não conseguem identificar claramente que este momento é pensado sempre como um planejar diário, com registro das aprendizagens.

A fonte de saber que sustenta as práticas no momento do banho é predominantemente o saber experiencial, por se tratar de saberes que os professores não aprenderam nas Universidades, nos programas de disciplinas e/ou projetos curriculares, mas sim de experiências plurais e heterogêneas que constituem os indivíduos na sua trajetória profissional.

É com Lahire que comungamos a respeito das experiências plurais dos indivíduos, que segundo ele não são “homogêneos e imutáveis” porque são constituídos de memórias e tipos de experiências diversas que constroem maneiras de significar o mundo de diferentes formas (2002, p. 31).

O próximo capítulo nos proporcionará a ampliação da discussão de mais uma rotina com os bebês: a troca de fraldas, nos levando a conhecer como é importante a interação com o bebê neste momento.

4.2 Troca de fraldas: relação constante entre bebê e educador

Historicamente os cuidados com os bebês eram precários. Segundo Thévenout e Naouri (2004), os bebês passavam longos períodos encharcados em fezes e/ou urinas até que seu odor fosse insuportável. As trocas se resumiam em secar ou limpar superficialmente, sem água ou sabão, usando como fraldas panos que muitas vezes estavam mais sujos que o próprio bebê. Cuidados higiênicos com os panos usados como fraldas também eram desconhecidos, já que a lógica da

época era que a sujeira protegeria o “corpo frágil e inacabado da criança” (THÉVENOUT; NAOURI, 2004, p. 115).

As novas conquistas da puericultura transformaram-se em princípios educativos. Testemunhos do médico Pouliot escritos em 1921, trazem à tona as recomendações para as mães da época:

Constata-se que o recém nascido urina quase a cada vez que o desvestimos, alguns instantes depois de ter sentido o contato com o ar. Sabendo que ele vai urinar, coloque-o na posição de cócoras acima de um penico, sobre o qual ele apoiará as nádegas. A micção se produzirá nesta postura. Ao cabo de alguns dias, uma associação poderosa será criada no espírito do recém-nascido entre as duas sensações: escoamento da urina, contato com o penico. Ele terá o hábito de urinar somente no seu penico, ao menos fora do seu sono, e você o terá mantido limpo, desde as primeiras semanas (THÉVENOUT; NAOURI, 2004, p. 118).

Na década de 1940, começam a surgir novos equipamentos com o intuito de adequar a criança a esses novos modos de asseio precoce. Cadeiras com furos no meio e alças para sustentar o bebê, eram utilizadas em série na época, para que a ideia de uma geração mais limpa e saudável fosse assegurada. Nas creches nos anos 70 na região de Paris, os bebês eram colocados uns aos lados dos outros, todos no mesmo horário para que acostumassem ao tempo do penico (THÉVENOUT; NAOURI, 2004).

O bom senso e a sensibilidade à infância foram se constituindo e o respeito pelo tempo de maturidade do bebê foi se estabelecendo, sem que ele precisasse ficar sentado horas em penicos sem saber o que realmente estaria fazendo ali.

Para além das questões de asseio, o momento das trocas de fraldas é um excelente tempo para que o educador possa “compreender, observar, escutar, acompanhar os corpos” e acima de tudo estabelecer com a criança confiança e empatia (BARBOSA, 2009, p. 6).

Nas creches, segundo Oliveira (2010, p. 164), o professor é parceiro constantemente da criança. Sua função é de ser uma “pessoa verdadeira, que tenha uma relação afetiva com a criança, que acolha suas emoções”. A criança precisa se sentir acolhida no ambiente educacional para que consiga estabelecer vínculos e formalizar conceitos e aprendizagens.

Na pesquisa de Giraldi (2008), o momento da troca de fraldas é descrito na rotina como algo que deve ser pensado com cautela:

Em vez de pegar bruscamente a criança e levá-la para o trocador, inicialmente é preciso entrar na experiência que a criança está vivenciando naquele momento, pois é possível reduzir o impacto dessa perturbação, dando a criança uma indicação prévia que ela precisa fazer uma pausa para trocar as fraldas (p. 38).

A importância das interações para as crianças é representada por seu meio social. Ao nascer, ela é “para seus familiares, um ser cheio de significados simbólicos e afetivos”. Inúmeras expectativas são formadas a sua volta, e a família a qual ela pertence representa um cenário de estímulos ou não, dependendo de suas concepções sobre ela e suas capacidades (OLIVEIRA, 2010, p. 178).

Nos estudos de Portugal (1998), a interação adulto-criança é permeada por gestos e atitudes do professor. Atitudes positivas e gestos sutis que agradam o bebê através de sorrisos, abraços e acalentos dóceis, conversas calmas, olhar afetuoso validando o que a criança fez de relevante e acima de tudo disponibilidade de ouvir e sentir.

Post e Hohmann (2003), quando escrevem sobre a interação adulto-criança, mencionam o quanto o adulto é importante nesta relação. É através do adulto que a criança encontra o “combustível” para sua trajetória de descobrimentos neste mundo novo para eles (p. 13).

As interações permitem além da construção de novos conceitos o desenvolvimento da identidade da criança. Para Hohmann e Weikart (2007, p. 64):

Desde o início de sua vida as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações. O desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride ao longo da seqüência de interações que esta vai experimentando.

A relação de confiança estabelecida entre educador e criança, permite que as relações se fortaleçam e que acreditem na realização de tarefas em conjunto. A troca de fraldas é um momento de extrema confiança estabelecida entre bebê e educador, pois ambos estão imersos naquele momento permitindo encorajamento e tranquilidade.

Corrêa e Filho (2001), quando discorrem sobre o poder das primeiras relações, descrevem que a qualidade do funcionamento psíquico do bebê é pautada

partir do apego, do contato visual de quem o troca, das carícias, dos toques e beijos, construindo deste modo vínculos necessários para seu desenvolvimento.

As educadoras que participam desta pesquisa, se pronunciaram rapidamente sobre as trocas de fraldas após terem assistido a um vídeo (YOUTUBE 4, 2010) - Trocando a fralda - que segundo elas é o inverso de suas práticas. Para elas, a interação, o olhar constante e o diálogo são essenciais para este momento.

“Ali ta faltando um diálogo, o que não é da nossa realidade. A gente tem que ta sempre falando o que ta fazendo...” (Lilian, Grupo Focal, 06/07/2010).

“No berçário toda a rotina tu tem que ta conversando com eles. Na troca a gente ta sempre conversando. Ou cantando, ou conversando, explicando...” (Eduarda, Grupo Focal, 06/07/2010).

“Ali quem ta trocando a fralda não ta dando uma resposta a ele. Não acredito que tem alguém que vai trocar uma fralda ou dar um banho numa criança, que não fala com ela...” (Renata, Grupo Focal, 06/07/2010).

O relato das três professoras confere uma preocupação que foi mencionada por todo o grupo: o contato oral e visual com o bebê na troca de fraldas. Há um consenso no grupo no que diz respeito às interações com os bebês e na possibilidade de contato constante neste momento.

As professoras tecem sobre este momento um cenário de relação empática entre educador e bebê, fortalecendo a idéia de que as ações cotidianas não devem ser automatizadas, mas imbuídas de intenções pedagógicas.

Kishimoto e Pinazza (2007, p. 47) recorrem a Froebel (1896, p. 65) para resgatar a importância da interação com os bebês:

Dê-me seu braço. Onde está sua mão? Não menos importante é a maneira de levar a criança a conhecer os membros que ela não pode ver, o nariz, os ouvidos, a língua e os dentes [...] Aqui eu tenho seu ouvido, o nariz, e a criança rapidamente coloca a mão no ouvido ou no nariz.

Segundo o autor, as interações promovem o desenvolvimento da linguagem oral, da consciência de si e de seu corpo. É também com a música, que Froebel acredita que as relações se estabelecem e especialmente na hora da troca de fraldas a música possa trazer uma “alegoria da integração entre a educação e o cuidado da criança pequena” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 47).

Quando há uma real sintonia entre educador e bebê; quando a educadora percebe que naquele momento há condições de troca; possibilidades e oportunidades são dadas as crianças de construir uma identidade positiva de si mesma.

Para o bebê o corpo e a mente estão muito próximos, o alívio físico é identificado como alívio mental (ORTIZ, 2007). Uma vez que as trocas de fraldas favorecem este bem estar, estamos permitindo à criança qualidade de vida.

Para Guimarães “cuidar e cuidado não se restringem a ações instrumentais do adulto como a criança, mas dizem respeito à criação de práticas do adulto para com ele mesmo, que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche como um todo” (2011, p. 49).

Entre as professoras selecionadas para esta pesquisa, o relato de uma chama atenção:

“Acredito que quando eu troco a fralda dele, eu to dando qualidade de vida pra ele, eu to respeitando ele, to ensinando ele a se cuidar...” (Vanessa, Grupo Focal, 06/07/2010).

A reflexão feita pela professora Vanessa, é pontual no sentido de perceber que não há conteúdos específicos para a troca de fraldas, mas um olhar apurado para suas necessidades do momento. Vanessa faz a mesma reflexão na análise do momento do banho quando descreve sua percepção em ver o banho como uma rotina de creche, porém com conteúdos para a vida.

Quando retomei a entrevista com esta professora, questionei sobre como chegou a esta conclusão sobre o momento das trocas ser um tempo destinado também a oferecer “qualidade de vida” aos bebês. Vanessa respondeu:

“Tem aprendizagens que a vida dá! Eu fui vendo isso nas trocas de fraldas com a minha filha. Eu vejo que nessa hora é um momento só meu e dele... O bebê também precisa de qualidade para viver, principalmente porque já está longe da família” (Entrevista, 05/12/2010, Grifos meus).

A partir do relato de Vanessa podemos pontuar que os saberes que envolvem sua prática são oriundos de sua experiência como mãe, ou seja, de saberes maternos. Cabe aqui uma reflexão: somente as professoras que são mães é que

estariam habilitadas para serem professoras de bebês? Profissionais do sexo masculino não poderiam assumir esta classe? Ou ainda, cabe defendermos que estes saberes maternos conferem à professora uma sensibilidade que é ímpar no trabalho com os bebês e que aqui contribui de maneira positiva para a constituição do profissional.

Nas discussões de Guimarães ela aponta para dois caminhos distintos sobre o cuidar e o que ela chama de “contágio doméstico”. A autora chama atenção para a contaminação feminina no trabalho com os bebês, hora vista de forma negativa por caracterizar uma situação caseira, doméstica ou de forma positiva por validar ações com os bebês que são sutis e humanas (2011, p. 51).

Há mais uma vez de se atentar para a formação inicial dos profissionais que atendem esta faixa etária. Faz-se urgente um olhar para o currículo das universidades que formam estes profissionais, para as disciplinas que não conseguem aproximar a teoria das verdadeiras demandas da classe de bebês.

Recorro mais uma vez a Dalri (2007) que traz a todo o momento estas considerações:

Os cursos de Pedagogia, da forma como estão organizados, praticamente ignoram as especificidades em relação ao conhecimento da criança de zero a três anos. Pode se dizer também que ainda vigora a ideia que a criança de zero a três não só possuem necessidades e pouco podem criar e participar de atividades mais enriquecedoras para seu desenvolvimento (p. 78).

Segundo Tristão, a prática com os bebês caracteriza-se pela “sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizado” (2005, p. 2205).

Kuhlmann (2000) menciona que até os dias atuais ainda temos profissionais que “torcem o nariz” diante da troca de fraldas descreditando que esta ação não seja “ocupação de sua ciência” (p. 13). Nestes momentos é que ficam evidentes as concepções e as reflexões que os educadores têm sobre criança, infância e seu verdadeiro papel em uma instituição de educação infantil.

Segundo Pimenta (2002), a reflexão que o professor faz da sua prática, lhe permite analisar e problematizar aquilo que vivencia na ação, no conhecimento tácito. Tardif (2008, p. 65) define esse conceito como “saberes experienciais”, ou

seja, aqueles em que o educador adquiriu no âmbito da prática da profissão e que nesta pesquisa procuramos conceituá-los de “saberes do cotidiano da creche”.

Em relação às trocas de fraldas, podemos perceber que as professoras têm convicção que o olhar, o contato, a entrega e a sintonia neste momento são essenciais. Quando questionadas sobre onde, quando, ou com quem aprenderam sobre estas posturas elas relatam:

“Na prática mesmo. Depois fui lendo, vendo coisas, conversando, construindo essa coisa do didático” (Renata, Entrevista, 06/12/2010, Grifos meus).

“Trocar? Aprendi sozinha, Um pouco conversando com os outros... Tem que ta sempre falando com eles (bebês) porque eles não são boneca né? Eu vou dizendo o que eu fazer com ele... Não sei onde eu aprendi isso. Acho que foi na minha experiência de vida, eu criei seis irmãos” (Meri, Entrevista, 10/12/2010, Grifos meus).

“Eu também aprendi no dia-a-dia, trocando eles” (Elenice, Entrevista, 06/12/2010, Grifos meus).

A partir dos relatos anteriores, podemos verificar que há uma predominância dos saberes experienciais na constituição dos professores. Todas as participantes desta pesquisa trouxeram como fonte de saber para as trocas de fraldas as suas experiências caseiras, maternas ou aquelas que são fruto do seu trabalho diário, ou seja, “saberes do cotidiano da creche” que a cada ano se fortalecem e guiam a prática dos profissionais.

Houve um consenso entre todas, no que diz respeito à formação inicial: não receberam subsídios teóricos, ou mesmo qualquer tipo de orientação para esta rotina com os bebês. Suas experiências de vida e trajetória profissional foram fundamentais para a sua constituição enquanto professoras desta turma.

Os saberes dos professores são diferentes dos saberes universitários e obedecem a outra lógica de organização e ação conforme seus condicionantes práticos, ou seja, são saberes que se fortalecem na rotina da creche, na prática do cuidado com os bebês. O desafio é: como realmente aproximar os acadêmicos (os futuros professores) da realidade vivida em um berçário? Como fazê-los desencadear no momento da troca de fraldas saberes específicos de sua formação enquanto professor? (TARDIF, 2008).

É preciso mostrar ao novo profissional que as demandas com os bebês oscilam a cada dia, que não há uma receita prévia das situações ou reações deste grupo, porém é preciso sim que tenhamos professores com iniciativas pautadas em saberes que nascem das universidades, dos estudos que pontuam os fazeres de maneira coerente e criteriosa.

Imbernón (2010, p. 71) diz que é no “cenário profissional que se aplicam as regras da prática, em que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real e explícito”, ou seja, nas demandas diárias é que o professor elabora e constrói sentido a cada situação e é, portanto necessário que ele tenha clareza de seu verdadeiro papel.

Para Tardif e Raymond (2000), o professor carrega junto com a profissão marcas de sua própria identidade:

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (p. 208).

Podemos destacar que a educação se dá na interação do educador com o educando por “força na necessidade do processo de humanidade do homem e do desejo, da intenção do adulto de que este processo se realize” (MACHADO, 2000, p. 38). Esta representação pode ser visualizada através das intenções pedagógicas expostas pelo adulto na interação com as crianças, para Machado:

Adulto e criança necessitam interagir, inicialmente por uma questão de sobrevivência imediata da criança: quando nasce, esta suga o leite seja qual for a sua precedência, saciando sua fome a partir desta ação. Todavia, mais que alimentar proteger de perigos físicos eminentes, de animais, adultos ou companheiros mais fortes e agressivos, o adulto empenha-se em possibilitar a independência gradativa da criança, transmitindo valores, crenças, hábitos, técnicas, imbuídos de significados culturais, cujo domínio será essencial à criança (2000, p. 38).

Nos estudos de Pino (2005), encontramos reflexões a respeito dos bebês e sua constituição cultural. Os movimentos corporais realizados pelas crianças começam a ter significado a partir da interpretação feita pelo outro (mãe ou

professor) que se coloca disponível para interpretá-los, é o que o autor chama de “primeiro circuito de comunicação gestual que modelará as primeiras relações com o outro” (p. 157).

No momento da troca de fraldas deveria acontecer uma cumplicidade do professor diante dos movimentos do bebê. Movimentos estes que podem traduzir seu estado físico ou emocional, e criar entre professor e criança uma relação única de comunicação, muitas vezes não verbal.

Depende do professor de bebê, organizar uma lógica de trabalho que consiga realizar esta escuta com sua turma e perceber suas reais necessidades em todos os momentos. Segundo Imbernón (2010), o professor deve adaptar-se a “diversidade e ao contexto dos alunos, comprometendo-se com o meio social”, aprendendo a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade (p. 72).

Na geração dos dados desta pesquisa, quando abordamos o tema troca de fraldas, um dos pontos em questão foi a organização da classe com turma mista, aqui representadas por bebês que variam de 0 a 2 anos.

Tivemos a maioria do grupo posicionando-se desfavorável a esta organização, relatando algumas situações:

“É horrível trabalhar num Berçário que tem duas idades, porque tu tens os pequeninhos e aqueles que já andam e passam por cima” (Grupo Focal, 06/07/2010, Elisangela).

“Nem sempre tu consegues trabalhar junto, porque às vezes tu favorece os menores e desfavorece os maiores, vai favorecer os maiores desfavorece os menores. Os maiores sempre prejudicam os menores. Tem que ter um jogo de cintura para olhar todos” (Grupo Focal, 06/07/2010, Eduarda).

As educadoras que se mostraram desfavorável às turmas mistas, sustentam seu discurso relatando que o atendimento com idades diferenciadas prejudica o caminhar das atividades, bem como o atendimento igualitário a todos.

Não seria interessante perceber nessa lógica de atendimento, que os bebês maiores poderiam estar ensinando os menores? Como organizar o atendimento a todos não tendo prejuízos a ninguém?

Segundo Corrêa e Filho (2001), a creche deve estar sustentada em um tripé básico: as condições para as “possibilidades interativas do bebê (seu mundo de relações), os ritmos individuais vigília/sono e a organização do ambiente na estrutura

do atendimento” (p. 66). Os autores trazem considerações interessantes sobre esta demanda de idades diferenciadas, chamando a atenção para o olhar individual, pois independentemente de serem maiores ou menores, todos são bebês e tem necessidades em momentos e horários distintos.

No primeiro dia de geração dos dados, contamos com a participação de sete professoras. Duas declararam ser difícil trabalhar com idades mistas, três não se posicionaram oralmente, porém com o recurso das imagens podemos verificar que seus posicionamentos também não são favoráveis a turmas mistas.

Tivemos duas participantes que se mostraram favoráveis ao atendimento a turmas mistas: Vanessa e Joana. A primeira verbalizou que o atendimento a bebês não apresenta uma lógica de cronologia de idade estanque. A outra apresentou recursos para lidar com as demandas de idades diferentes. As duas professoras não vêem nas turmas mistas um obstáculo para suas práticas diárias, seus relatos conferem:

“Na verdade são todos bebês. Porque as crianças que entram com oito meses, no meio do ano vão estar com 1 ano e alguns meses, daí entra no meio do ano aquelas crianças que tem 4, 5 meses. Tem idade mista o ano todo. Cada um é de um jeito...” (Vanessa, Grupo Focal, 06/07/2010).

Vanessa parece ter convicção de que os bebês realmente são seres únicos, que tem jeitos diferentes uns dos outros, e que por esta razão suas idades, ou melhor, seus meses, não são um agravante para a organização do seu trabalho.

“O que aconteceu naturalmente na minha turma... Eu tinha Berçário misto ano passado... Tinha um grupo que tinha necessidade de dormir logo cedo, então eles dormiam no berço, enquanto isso os maiores ficavam no chão brincando, eu fazia atividades relacionadas com os maiores. Chegava na hora do sono eu fazia o contrário, enquanto os menores acordavam os maiores iam dormir no berço. Foi feliz nesta época porque coincidiu naturalmente de eles mesmos organizarem o seu soninho de maneira que todos tiveram oportunidade de brincar, sendo atividades adaptadas a idade deles. Foi uma sorte minha de eles se organizarem nessa situação porque a gente sabe que com os bebês não tem rotina certinha...” (Joana, Grupo Focal, 06/07/2010).

O relato de Joana traz algumas considerações que podemos verificar. Quando ela fala que ***“aconteceu naturalmente”***, podemos considerar que foi algo tranquilo, que não houve uma intencionalidade em colocar alguns para dormir para

ficar com os demais. Nem mesmo organizar a sala para que todos dormissem no mesmo horário, descartando a idéia do olhar individual e das necessidades únicas de cada um.

Talvez essa seja uma das alternativas para as turmas mistas: prestar atenção nas demandas de cada um, e atendê-las conforme desejadas para que o ritmo, a necessidade e a atenção possam ser o ponto de partida para os trabalhos no berçário.

Aragão (2001), quando escreve sobre agrupamentos das crianças, enfatiza que quando os bebês estão em classes de idades homogêneas, ficam submetidos à “eternas esperas”, pois a organização dos tempos de cuidado são realizados com todo o grupo num mesmo momento. Acrescenta que, as classes com idades distintas, proporcionam um grupo heterogêneo e deste modo os ritmos são naturalmente diferentes, proporcionando assim que o educador possa organizar os cuidados que estão sob sua responsabilidade com mais tranquilidade. A autora ressalta que uma vez adotado este tipo de agrupamento, faz-se necessário uma “organização específica da instituição, valorizando o treinamento e a capacitação dos profissionais” (p. 137).

Talvez a rigidez das rotinas acabe engessando esse olhar do professor em perceber nas turmas mistas um trabalho tão difícil de conduzir. A organização dos espaços também pode contribuir, uma vez que o professor pode disponibilizar materiais e cantos que favoreçam as várias idades.

Barbosa (2006, p. 60), aponta para as rotinas na Educação Infantil como algo que “age sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos”, faltando para estes tempos a “politização”, a devida reflexão sobre o que esta sendo feito e por que esta sendo feito.

Quando analisamos esta unidade condutora: troca de fraldas, nos propomos a descobrir conforme estabelecido no objetivo desta pesquisa, qual era a fonte de saber dos professores de bebês para esta rotina.

Diante dos relatos das professoras, podemos perceber que tanto a hora do banho, quanto a troca de fraldas são permeadas por saberes que emanam das experiências domésticas, maternas e/ou aquelas construídas no decorrer da profissão.

É importante ressaltarmos que estas rotinas são invadidas por saberes experencias, e que aqui cabe aos professores não o título de vilões, por recorrerem

a estes saberes. Já discutimos no decorrer do texto que muitas vezes são os saberes maternos e experienciais que conferem a este profissional um perfil mais sensível e humano no trato com os bebês, porém faz-se urgente que referenciais pedagógicos próprios para esta idade sejam construídas para que possa fundamentar a prática dos profissionais que atendem estas turmas.

Segundo Barbosa (2010), a professora de creche não é como muitos acreditam que apenas dá continuidade aos trabalhos maternos, mas exige uma construção da profissionalização, pois competências teóricas, metodológicas e relacionais lhes serão exigidas. Para além dos saberes do cotidiano da creche que parecem também estar presente na troca de fraldas, é preciso que tenhamos instituído uma cultura de cuidados a bebês em ambientes educacionais, com intenções educativas planejadas a partir de leituras sobre a infância e suas particularidades.

Para Tardif e Raymond (2000, p. 216), “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida”, ou seja, suas experiências sociais e culturais contribuem para sua formação profissional. Os autores também chamam essa característica do indivíduo de “socialização pré-profissional”, que compreende as experiências familiares e escolares dos professores.

Neste capítulo procurei trazer a discussão sobre as trocas de fraldas na creche, tentando identificar como os professores de berçário organizam este tempo e quais saberes eles recorre para cumprir esta tarefa que é diária e que demanda além de conhecimentos práticos (saber trocar uma fralda) aqueles que constituem o ser humano: as relações.

O texto seguinte contempla os momentos da alimentação, sobretudo as estratégias que as educadoras de berçário usam para garantir que este tempo não seja mais um complicador na rotina diária para os bebês.

4.3 Alimentação: peneira, mamadeira, colher, copinho...

Segundo Seabra e Moura (2005), tanto em casa como na creche, a alimentação do bebê bem como outras atividades desenvolvidas, são elementos de sua constituição.

Ser alimentado, além de suprir as necessidades biológicas do ser humano pode trazer ao bebê prazer e/ou desprazer. O que comemos ou oferecemos a ele está intimamente ligada às condições oferecidas naquele momento, ou seja, a cor do alimento, a textura, a temperatura, o cheiro, o ambiente, o modo como ofereço.

A boca para o bebê é o primeiro lugar de descoberta para o mundo. Antes mesmo de aprender a tocar, o bebê conhece e experimenta tudo através da boca. Thévenot e Naouri (2004, p. 55), discorrem a respeito:

Antes de tocar com as mãos, o bebê toca, encontra e experimenta o mundo com sua boca. Todos os pais puderam constatar, na verdade, que o bebê coloca tudo, sistematicamente, na boca: seus brinquedos, suas mãos ou seus dedos do pé; mais tarde, pedrinhas e, de modo geral tudo o que lhe cai nas mãos [...] É uma de suas maneiras favoritas de explorar, de 'provar seu ambiente', daí sua importância.

O alimento além de proporcionar à criança a energia necessária à exploração e ao crescimento, pode também trazer estímulos referentes à autonomia e a independência. Locais e mobiliários apropriados devem ser pensados para que se estabeleça um clima de harmonia e segurança ao bebê.

Além disso, na concepção médico pediátrica de Martinez, Borba, Paixão e Rodrigues (2005) nos chamam atenção para uma situação bastante comum, mas que para algumas educadoras não é tão agradável, que é o hábito de o bebê querer manusear, sentir, tocar, apertar, esfregar os alimentos. Segundo os autores este ato permite ao bebê a estimulação das percepções táteis e aquisição de novos conceitos.

Saberiam os professores quais conceitos devem ser trabalhados com bebês no momento da alimentação? A organização e a disponibilidade do tempo das refeições permitiriam este momento de múltiplas sensações e aprendizagens?

Na geração dos dados desta pesquisa, algumas educadoras chamam atenção para o momento da alimentação como algo que rotineiramente acontece de

forma mecânica e tensa, pois alguns aspectos das condições materiais e organizacionais dos Centros Infantis não contribuem para que este momento seja de aproximação da educadora e bebê, da contemplação aos sabores, cheiros, gostos e aromas. Vejamos alguns relatos:

“Ele vai ter que “aprender” a esperar tadinho... Aí o que acaba tu fazendo: pra ele não ficar ali chorando, porque tu também és ser humano, quando dá tu distrai ele com algum brinquedo, ou coloca no bebê conforto, embala um, embala outro com o pé, fica dando comida pra outro... Fica dizendo: “Calma amor já vai, a Lilian sabe que tu tá com fome, mas tens que esperar...” Entendeu? O que era pra ser prazeroso...” (Lilian, Grupo Focal, 06/07/2010).

O relato da professora Lilian ilustra a rotina de sua turma de berçário. Diante de sua fala e tendo o registro das imagens do Grupo Focal como suporte, é perceptível a inquietação desta professora. Seus gestos e sua entonação de voz quando relata sua vivência, imprimem a ela um descontentamento diante do momento da alimentação com seus bebês. Essa tensão e desgaste emocional vivido por ambos os lados, é justificado segundo ela pelo número de bebês atendidos e pela lógica organizacional impressa nas creches.

Os tempos, mais especificamente os horários, são determinantes para andamento das atividades nas creches, ou seja, a organização da cozinha, a limpeza das salas, os horários dos adultos, sobrepõem aos tempos das crianças. A lógica de organização não é pensada para o atendimento aos pequenos, mas favorecendo os horários de entrada, saída e afazeres dos adultos (professores, merendeiras, auxiliares de serviços gerais) que acabam “engessando” toda a organização diária.

É a partir desta lógica organizacional própria das instituições é que os **saberes do cotidiano da creche** se fortalecem e adquirem identidade, pois são validados pelos profissionais diariamente atendendo principalmente as necessidades dos adultos.

Barbosa (2006) recorre a Haddad (1991) para afirmar que as rotinas nas creches, são governadas pela inflexibilidade, pela rigidez de horários e por tempos de espera e interrupção de momentos que são agradáveis as crianças.

Segundo a autora, “o mundo das rotinas das creches e pré-escolas é um mundo de socialização que procura fazer com que as crianças diferentes criem hábitos, procedimentos, gostos e desejos iguais” (p. 179).

A pesquisadora Barbosa também ilustra através de suas observações em creches, que as atividades quando não obedecem a um andamento dentro dos horários pré estabelecidos pelos adultos (professores, coordenadores, merendeiras, auxiliares de serviços gerais), há uma concepção de que podem “prejudicar o andamento dos trabalhos das demais turmas” (2006, p. 109).

Algumas instituições passam por este desgaste diário de trocas de turmas em refeitórios, horários apertados na cozinha, limpeza dos ambientes, pela dimensão estrutural da creche, ou pelo número de crianças atendidas naquela instituição. As organizações deveriam permitir “minimizar o tempo dispensado na limpeza e maximizar o tempo com as crianças” (POST; HOHMANN, 2003, p. 46).

O que encontramos nas creches atualmente é um desconhecimento das particularidades de cada criança, de hábitos familiares que são próprios de cada cultura familiar, ou seja, seus jeitos e horários de dormir, comer, brincar, falar. Segundo Barbosa (2006, p. 181), há uma “ruptura das aprendizagens desenvolvidas no meio familiar”, sobrepondo-as as rotinas institucionais, principalmente no que diz respeito aos hábitos alimentares.

Seabra e Moura (2005, p. 45), atentam para o momento em que as crianças estão sendo alimentadas, pois “trocas interativas ocorrem e são importantes para que haja um conhecimento mútuo entre adulto e criança”.

As autoras citadas anteriormente, também ressaltam que além de estarem sendo alimentadas as crianças estão recebendo e participando de representações sociais e culturais.

Buscando novamente nos manuais de pediatria, pude perceber que vários exemplares trazem a alimentação dos bebês como destaque. Isller, Leone e Marcondes (2002), dizem que alimentação é a primeira palavra da prescrição médica; seguidas da imunização, medicação e orientação. São vários capítulos descrevendo sobre nutrição, aleitamento, dietas, distúrbios alimentares e uma série de recomendações que os pediatras devem passar às mães logo após o nascimento do bebê.

Nos escritos de Almeida e Loureiro (2000, p. 49), a alimentação é trazida como a fonte mais importante para o crescimento e desenvolvimento da criança. “A

alimentação é uma função biológica fundamental e imprescindível à vida, podendo ser considerada a necessidade mais premente de qualquer indivíduo”. Além de discorrer sobre a importância nutricional da alimentação, os autores também abordam o momento da alimentação como algo que “gera sensações e emoções, tendo seu significado associado a valores e padrões culturais”.

A área da medicina pediátrica concebe que a alimentação está intimamente ligada a questões emocionais e psicológicas, ou seja, considera que algumas situações influenciam no desenvolvimento emocional do bebê e que estas podem ser levadas para toda a vida do indivíduo.

A amamentação no peito é descrita por todas as bibliografias como a mais adequada para os bebês, devido o seu valor nutricional e também pelo vínculo estabelecido entre mãe-filho. O uso de mamadeiras, segundo Issler, Leone e Marcondes (2002), não proporciona o mesmo nível de aproximação e possivelmente não proporciona ao bebê a mesma satisfação. Desta forma é recomendado que ao dar a mamadeira ao bebê, o cuidador deve estabelecer um contato físico e emocional mais próximo possível, para não satisfazer somente a fome, mas proporciona-lhe também amor e carinho (ALMEIDA; LOUREIRO, 2000).

Durante a geração de dados desta pesquisa, o uso da mamadeira foi colocado em pauta por algumas educadoras. Tivemos uma divisão de quatro educadoras que defendiam o uso da mamadeira e três que não faziam uso deste utensílio.

Transcrevemos no quadro a seguir, trechos da discussão a respeito do uso da mamadeira ocorrida no primeiro dia do Grupo Focal, juntamente com alguns trechos captados nas entrevistas. Os relatos conferem a falta de alguns critérios no atendimento aos bebês: dar-lhes ou não a mamadeira? Por que não há um consenso nesta prática? E como elas foram instituídas na creche?

Não usam mamadeira...	Usam mamadeira...
“Eu não dou mamadeira pra ninguém. Eu só dou mamadeira pra “neném”. Mamadeira eu só dou pra pequenininho, o resto come mingau, tudo na colher...” (Renata).	“Ai que pecado, ele gosta deste momento de sucção. Segurar a mamadeira com 7, 8 meses... Eu acho que tem que ter uma mamadeirinha por dia. Uma por dia eu digo que não faz mal. Esse contato no colo é necessário, dando segurança e afeto ao bebê...” (Lilian).
“Não dou mamadeira. A gente já avisa no começo quando os pais estão chegando. Os pediatras falam muito desta questão da mamadeira, aprendi levando a minha filha no médico...” (Joana).	“Tu não dá nem uma vez mamadeira? Ai que pecado...” (Elisangela).
“Eu não adoto mamadeira porque é uma coisa que precisa de muita higiene, então é por isso que eu não adoto. Colherzinha é muito mais higiênico. Eu sou contra a mamadeira. Eu acho anti-higiênico, eles já tomam em casa, aqui a gente já trabalha preparando pra o próximo ano” (Eduarda).	“Os meus uma vez por dia eles tomam mamadeira. De manhã eles comem na colher, meio dia eles comem na colher, à tarde eu dou uma mamadeirinha, às quatro horas eles comem de novo na colher. Eu acho que eles já estão sem pai, mãe, fora de casa, vem pra um ambiente completamente diferente, se em casa toma, não tem problema dar uma ou duas por dia” (Meri).
	“Eu fui vendo na prática que com os bebês bem pequenos a mamadeira é boa, pelo contato do professor com o bebê” (Vanessa)

Quadro 5 - Trechos das discussões a respeito do uso das mamadeiras

Pode-se observar que as justificativas dadas ao uso ou não da mamadeira são obtidas pelos educadores através dos saberes experienciais, ou seja, “saberes que brotam da experiência e são por ela validadas”. Tardif (2008, p. 52), coloca que estes “saberes experienciais residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente”. O referido autor também explica que os educadores conferem tanta certeza a estes saberes subjetivos que eles acabam se transformando em orientações plausíveis para seus pares.

A discussão anteriormente pontuada sobre as mamadeiras imprime nas creches um saber que muitas vezes sobrepõe os científicos, seja pela falta de conhecimento das professoras ou pelo excesso de validação de seus saberes cotidianos.

O que podemos perceber nos relatos do grupo é que não há entre as educadoras uma justificativa baseada em saberes científicos, ou seja, as que usam mamadeira e as que não usam, não conseguem justificar teoricamente seus posicionamentos embasados em critérios educacionais. Não explicitam como suas práticas de dar ou não mamadeira podem contribuir para as aprendizagens dos bebês.

Fica uma preocupação no sentido de não termos uma unidade de atendimento aos pequenos, estando estas crianças sob cuidados e procedimentos de profissionais que validam os saberes maternos, e/ou culturais para o desenvolvimento de práticas que deveriam ser educativas, pois estão sendo desenvolvidas em um ambiente educacional. Ao que parece o ato de alimentar um bebê está atrelada somente ao saciar da fome ou aos aspectos emocionais, e pouco os professores atribuem a este tempo aprendizagens.

Mais uma vez faço reflexões a respeito da formação inicial dos professores. Nos itens anteriores, quando analiso o momento do banho e as trocas de fraldas, há um consenso entre todos os participantes desta pesquisa: não tiveram subsídios teóricos na graduação para esta prática diária, e novamente temos no momento da alimentação esta constatação, impossibilitando assim o uso de conhecimentos acadêmicos para estes momentos e a obtenção de práticas fundamentadas em saberes específicos da área.

Para Tardif, o que acontece com os professores é o que ele chama de: “choque da dura realidade” o quer dizer que, quando os professores são inseridos no trabalho descobrem os “limites de seus saberes pedagógicos”, colocando então em prática todos aqueles saberes que ele traz de sua história de vida (2008, p. 51).

Pimenta (2000, p. 92), diz que o papel da teoria é “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente”. A autora se refere a análise das práticas diárias que o professor realiza e como ele compreende aquilo que faz no seu cenário de trabalho.

Sacristán (2002, p. 86) ainda contribui com essa reflexão, sustentando que as práticas realizadas no senso comum, o “saber-fazer”, o “como”, não é uma derivação só do conhecimento adquirido na formação ou no processo de formação, mas se “deve a matriz cultural da qual provém o professor”. Tardif comunga com Sacristán, pois acredita que boa parte daquilo que o professor sabe sobre sua profissão “provém de sua própria história de vida, de suas crenças e valores, os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros” (2008, p. 72).

Libâneo (2002, p. 75), justifica estas práticas através da “assimilação da experiência sociocultural e da atividade coletiva dos indivíduos de internalização”. Defende que o aprender do professor segue vários caminhos: as teorias de aprendizagem, ensino e com a própria prática. Tardif coloca esses saberes da

prática como saberes experienciais, aqueles que são “construídos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (2008. p. 54).

Bruner (2001, p. 67) se refere à prática como um “protótipo de cultura”, pois nos fornece ferramentas concretas e modos de agir. São estas ferramentas que auxiliam o profissional na tomada das decisões que devem ser racionais e coerentes. De quais ferramentas o educador da primeira infância necessita na hora da alimentação? Acredito que o primeiro passo é que tenhamos profissionais que conheçam o que é infância e como ela deve ser contemplada para que posteriormente ela possa configurar e planejar suas ações para sua turma.

O que deve ficar claro para as educadoras de bebês que somente a oferta de alimento não é o bastante. Preocupem-se com o ambiente, utensílios e a atenção disponibilizada no momento, é o que irá favorecer à criança condições necessárias para seu pleno desenvolvimento físico e emocional. Moyles (2010, p. 220), enfatiza que “as condições em que a criança come são tão importantes quanto a comida em si”.

No primeiro dia do Grupo Focal, quando abordamos o tema alimentação, uma das professoras relata como é sua prática na hora da alimentação e traz indícios de que temos em cada sala de berçário práticas e condutas são próprias de cada profissional e que mais uma vez é preciso pensar sobre como a formação inicial e continuada dos profissionais.

“No começo eu deixava as cozinheiras baterem a comida no liquidificador, a gente não sabia... Hoje, se têm dente cedo, com seis meses, eu não passo na peneira, mas se tem quatro ou cinco meses eu passo na peneira, já vem a peneira pra sala, eu passo na peneira e eles comem. É uma prática minha, eu também ensino pras mães pra elas fazerem em casa. Depois de a gente ficar tanto tempo, a gente vai aprendendo o jeitinho. Agora eu sei que é bom pros bebês, eles se alimentam bem, eles vão conhecendo todos os sabores, eu tenho essa paciência. Pode ficar olhando pra mim, me chamar de louca, aquele que eu tiver que passar na peneira eu vou passar, não ligo que vai demorar um pouco, um tem que esperar o outro” (Renata, Grupo Focal, 06/07/2010, Grifos meus).

O uso da peneira foi abordado somente por uma educadora. As convicções da professora Renata quanto ao uso deste utensílio ficam somente no campo do senso comum, ou seja, ela não conseguiu fundamentar na discussão do Grupo

Focal que o uso da peneira é recomendável porque traz benefícios à aprendizagem do bebê.

Perguntamos a ela quando retornamos para a entrevista, como ele chegou a essa lógica do uso da peneira com tanta convicção de que ela traz benefícios aos bebês e ela nos respondeu:

“Eu conversava muito com o Dr... O médico ia na creche uma vez por semana. Se ele via alguém bater no liquidificador ele sempre falava que não podia, porque na peneira ainda tem um pouquinho pra criança mastigar... Ele nos orientava mais na alimentação... não podia dar iogurte, danoninho, essas coisas... Ele também ajudava quando precisa falar com as mães mais casca dura..” (Renata, Entrevista, 06/12/2010, Grifos meus).

A medicina presente nas rotinas diárias da creche permitia que os médicos interferissem pontualmente nas práticas das professoras, uma vez que as mesmas pouco ou nada sabiam sobre os cuidados específicos aos bebês de forma mais científica, de cunho pedagógico.

Nas creches as práticas eram construídas (ou ainda são) a partir dos saberes que os professores trazem de seus contextos domésticos, maternos, das creches enquanto ambientes somente de guarda, ou seja, saberes que nesta pesquisa estamos classificando como “saberes do cotidiano”.

Algumas pesquisas recentes já vêm discutindo como os professores organizam suas práticas. No estudo de Souza (2005), a pesquisadora discute que as educadoras mobilizam saberes da experiência pessoal para dar conta da demanda diária do trabalho e que seus saberes ficam longe de estarem fundamentados em saberes acadêmicos.

Tardif (2008) chama atenção para um “esvaziamento das questões teóricas em detrimento das de ordem meramente utilitária e práticas”, sem intencionalidades bem definidas ou até mesmo transformando o ambiente de trabalho em local de experimentações e tentativas (p. 78).

Façamos uma reflexão: Como saber o que cada profissional traz de saberes pessoais? O que estes saberes podem influenciar na construção destas pequenas crianças?

A demanda de atendimento nas creches cresce a cada dia, devido à inserção da mulher no mercado de trabalho. Raras vezes, vimos bebês e crianças ficando

sob a guarda de avós ou parentes enquanto seus pais estão trabalhando como víamos antigamente. A idade com que as crianças iniciam nas creches também tem se tornado cada vez mais precoce e conseqüentemente o tempo de permanência também. Diante disso, é fato que a maioria das refeições em que a criança faz no dia ela as realiza no Centro Infantil. Será que as educadoras já refletiram sobre quais conceitos, experiências, significados e atitudes estão sendo trabalhados com as crianças durante as refeições?

Albon (2010) traz o momento da alimentação na Educação Infantil como algo vital. A autora relata que pesquisas vêm apontando que o que a criança come e bebe tem uma relação muito estreita com sua aprendizagem. Um corpo bem nutrido tem um bom funcionamento cerebral e consegue realizar conexões mais elaboradas.

Segundo Albon (2010, p. 224), a responsabilidade pela saúde da criança “não cabe somente aos médicos, enfermeiros, nutricionistas e profissionais afins, mas é responsabilidade de todos que entram em contato com crianças e famílias”. Dessa forma, podemos inferir que, para além das questões de saúde, o momento da alimentação nas creches faz parte das rotinas diárias e merecem planejamento.

Ferreira (2008, p. 167), aponta para uma reflexão ao trabalho cotidiano: “ele é complexo, imediato, imprevisível, frustrante e repleto de tensões”. Cabe ao educador pontuar sua prática em conhecimentos que tenham fundamentos científicos, que ele não se inunde de questões emocionais ou de caráter pessoal para organizar seu trabalho docente.

Faz-se urgente o momento de organizar questões profissionais que possam conferir realmente as especificidades pedagógicas para esta faixa etária. Novamente remeto-me à Ferreira (2008, p. 167), para comungar com suas reflexões a respeito da formação docente: “Como formar este professor? Como levar em conta nos currículos de formação as variações intra-individuais dos sujeitos?”.

Ao fim deste capítulo é possível afirmar que os professores recorrem aos saberes da experiência para fundamentar suas práticas. Experiências estas que surgem da história materna, das culturas populares e dos anos de trabalho que auxiliam o aprimoramento no atendimento aos bebês.

Segundo Imbérnon (2010, p. 71) é no cenário das práticas do cotidiano que o conhecimento vai se apropriando daquilo que é real, portanto “essa realidade é fundamental na geração de conhecimento pedagógico e, como se dá em um cenário complexo, as situações problemáticas que surgem não são apenas instrumentos de

reflexão”, mas de tomada de decisão imediata pelo professor que tece todos os dias seu perfil com uma identidade única no trabalho, imprimindo em suas práticas os saberes do cotidiano da creche.

Dedico o capítulo seguinte a estas e outras reflexões, quando iniciamos uma discussão sobre o brincar dos e com os bebês, especialmente sobre os materiais e a organização dos espaços para eles.

4.4 A brincadeira, os espaços e os materiais para os bebês

Proporcionar aos bebês a oportunidade de brincar livremente é essencial para suas aprendizagens. Espaços internos e externos devem ser pensados com o intuito de favorecer as aprendizagens e múltiplas experimentações.

Nos estudos de Schuch (2009, p. 43), os espaços e os materiais disponíveis devem:

[...] permitir o contato com o tato, cheiro, textura, em que a experimentação envolve sempre aspectos recorrentes, tocando o objeto, percebendo-o, identificando texturas e formas e, simultaneamente, desenvolvendo um conhecer tátil que a mão possibilita.

A autora citada anteriormente descreve o ambiente escolar como um “conjunto de subjetividades, intencionalidades, sendo um espaço onde as crianças descobrem, fantasia, brincam e desenvolvem percepções que são estimuladas a cada momento pelos desafios percebidos” (p. 43). Como organizar e pensar em um espaço estimulante para bebês, se sabemos que a maioria dos locais de atendimento a estas crianças não contemplam se quer um solário?

Na pesquisa de Giraldi (2008), a autora menciona que os espaços para as crianças são pensados a partir das concepções dos adultos, desta forma fica evidente a marca de um “desconhecimento do mundo infantil, de suas formas, de suas linguagens do ser e do estar no mundo, de aprender e viver o dia-a-dia” (p. 51). A mesma autora atenta para a permanência excessiva dos bebês nas salas. “Além de permanecer muito tempo em espaços entre paredes, são impossibilitadas de acesso a vida que transcorre lá fora” (p. 52).

Nas reflexões de Kramer e Guimarães, a respeito dos espaços e objetos nas creches, as autoras enfatizam que tanto os espaços quanto os materiais “interferem na qualidade das experiências relacionais e emocionais das crianças” (2009, p. 93).

Nos estudos de Sílvia Barbosa (2009), quando ela pesquisa o brincar na creche e as dicotomias nas tramas do cotidiano, a autora traz reflexões a respeito do brincar na concepção do adulto e do olhar da criança sobre a brincadeira. Traz em sua pesquisa a importância do olhar dos professores sobre o brincar das crianças, como algo que é contínuo e despretensioso. É o brincar pelo simples prazer de viver as relações com o objeto e com o outro.

No segundo dia de geração dos dados desta pesquisa, após termos apresentado ao grupo o vídeo (YOUTUBE 2, 2010) - “Neném e o espelho” - que detonaria a discussão sobre o brincar dos bebês, logo obtivemos o posicionamento de várias professoras e optamos trazer na íntegra toda a discussão preservando assim toda a riqueza da discussão.

“Os brinquedos ali estão só pra ele, essa é a diferença” (Meri, Grupo Focal, 13/07/2010).

“É, eu também tava pensando nisso...” (Lilian, Grupo Focal, 13/07/2010).

“Eles nunca querem o brinquedo que ta ali no chão...” (Meri, Grupo Focal, 13/07/2010).

“Um pega um brinquedo acabou-se todo mundo quer” (Elisângela, Grupo Focal, 13/07/2010).

“Teria que ser no mínimo uns seis, sete, de cada tipo” (Meri, Grupo Focal, 13/07/2010).

“Eu acho que não é pela quantidade. É que vai um lá e pega, e tem um monte de boneca igual aquela, mas é que ele quer aquela ali. Não é por causa da quantidade é da criança mesmo querer o que o amigo pega...” (Elisângela, Grupo Focal, 13/07/2010, Grifos meus).

“Eu ainda acho que devia ter mais quantidade de vários modelos. Às vezes não da nem pra deixar brincar, porque é pouco. Eu tenho pena porque ela pega a outra pega, vou dar pra essa não vou dar pra aquela, eu tenho pena então eu já prefiro tirar ficar brincando com os dois ali junto, do que tirar deles e dar pra um e não dar pra outro, por isso que se tivessem dois ou três brinquedos iguais... pra mim no meu ver” (Meri, Grupo Focal, 13/07/2010).

“Eu negocio, quando um quer e o outro também eu ajudo...” (Eduarda, Grupo Focal, 13/07/2010).

“Tem vez que eles não querem o brinquedo, eles querem incomodar o colega, ai eles vão lá pegam o brinquedo: “oh tu tens um igual”. Uma pecinha de encaixe, é igual meu amigo UEEE!!! Ele quer aquela. Ah! Outra coisa é que no momento que eles estão em conflito eu to dando atenção pros dois, eles estão tendo a minha atenção, então naquela coisa ali eu estou junto com eles não to junto com os outros. Aí a gente tem que ir lá junto, entrar na brincadeira, mesmo assim eles vão querer disputar o teu colo, disputar a tua atenção...” (Vanessa, Grupo Focal, 13/07/2010, Grifos meus).

“É o que acontece com os pequeninos. Quando começa essa fase da disputa que é mais no final do segundo semestre, tu vai dando a tua atenção e tu acaba esquecendo tu não consegue distrair pra outra coisa e o outro com outro brinquedo. Tu apaziguo ali. Basta tu voltar pra ele, ele já esqueceu ele já pega outro brinquedo. Em contrapartida os maiores são mais persistentes, eles querem. Os menores não tu consegue “comprar” com mais facilidade, os outros não” (Lilian, Grupo Focal, 13/07/2010, Grifos meus).

“Os meus de dois é difícil negociar com eles... Tem que ter muita conversa e mesmo assim conversando eles não ficam contentes...” (Elenice, Grupo Focal, 13/07/2010, Grifos meus).

“Os meus às vezes quando eles estão brigando pelo mesmo brinquedo eu deixo, eu digo vamos ver o que vai acontecer. Aí aquele que tem mais força vai puxar com mais força, porque tem uns pequeninos que são invocadinhos e não largam de jeito nenhum e quando tu vai ver ta aquela coisa URH!!!! (ruído de choro e briga entre eles). Eu digo pode deixar que eu quero ver. Aí quando eu vejo que o maior vai bater no pequeno daí eu me meto: Espera aí, tu vai brincar um pouquinho e depois tu brinca, senão eu vou guardar e não vou dar pra nenhum dos dois. Aí eles sossegam um pouco mais, o outro ta ali perto de mim esperando, daí eu digo: deu agora vamos dar um pouco pro teu amigo, mas eu deixo pra ver até onde vai...” (Elisangela, Grupo Focal, 13/07/2010, Grifos meus).

As transcrições que apresentamos parecem um pouco extensas, mas optamos por preservá-las, pois retratam fielmente toda a discussão que foi gerada no grupo focal, quando o eixo brincar foi abordado.

A princípio temos uma discussão sobre os brinquedos e suas quantidades. Essa discussão inicial logo foi substituída pela questão que diz respeito a posse e disputa entre as crianças. Neste dia quando contávamos com seis participantes, quatro delas acharam que a quantidade dos brinquedos era um agravante para o momento de brincar, pois cria um ambiente de conflitos constantes entre eles. Duas professoras acreditam que não somente a quantidade é que detona as disputas, mas segundo elas o simples prazer de ***“querer incomodar o colega”***.

Para que possamos entender o quanto os conflitos desestabilizam as professoras, é preciso compreender que estas demandas do cotidiano que acontecem entre as crianças, são pouco abordadas em literaturas ou bibliografias de formação inicial do professor. É vivendo esta rotina e participando destes conflitos, que o professor vai criando estratégias próprias, com identidade única de profissional.

Neste universo da instituição (mas não somente) que é possível conhecer o que os bebês são capazes, como se comunicam, como constroem e formalizam pensamentos e tem personalidade. Os “**saberes do cotidiano da creche**”, neste momento pode ser um grande aliado para este professor que terá como “coringa” sua vivência diária e sua forma própria de resolução de problemas.

Quando nos referimos aos saberes do cotidiano da creche, estamos criando um conceito de saber que emerge nas salas, nos anos de experiência. Tardif chama este saber de experiencial, ou seja, aquele que nasce no “âmbito da prática da profissão e que não provém das instituições de formação nem dos currículos” (2008, p. 48).

Nóvoa quando trata dos professores e de seus saberes, traz esta identidade única do professor como alguém que é obrigado a enfrentar problemas e “resolver situações que apresentam características únicas, exigindo, portanto respostas únicas: exigindo do professor competente, capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (1992, p. 26).

O trecho transcrito anteriormente traz também um perfil de professor que aposta na capacidade de seus alunos, pois temos o relato da professora Elisangela que diz: “**...quando eles estão brigando pelo mesmo brinquedo eu deixo. Eu digo vamos ver o que vai acontecer**”. Nesta fala ela retrata a intenção de estimular nas crianças a perseverança, o enfrentamento, conferindo assim um perfil de professor que acredita que mesmo tão pequenos eles já possuem capacidade de resolução de problemas, apostando que estas aprendizagens iniciam deste de a mais tenra infância.

Quando refletimos sobre a concepção dos professores a respeito das disputas entre os bebês, compreendemos que os relatos validam uma criança com potencialidades, que segundo Motta: “contribuem para a organização social do grupo, para a construção da identidade, para a apropriação dos valores culturais e para a definição e fortalecimento de vínculos de amizade”. A autora também mostra

o papel necessário do professor nestas situações, para o auxílio na superação dos conflitos e primando pela presença naquela situação como mediador (2009, p. 189).

Na organização de uma instituição de educação infantil, a atenção deve estar voltada para aquilo que é da infância, considerando acima de tudo a construção pela criança, por aquilo que ela experimenta, toca, sente, cheira, se apropria, pois é partindo destes conceitos de experimentação que construiremos conteúdos específicos para elas.

Segundo Martinez, Borba, Paixão e Rodrigues (2005, p. 31), “as atividades ao ar livre e em espaços amplos permite que as crianças acompanhem uma série de eventos, aprendendo sobre os objetos e vivenciando diferentes situações de seu corpo e espaço”. Os bebês podem e devem participar de todos os acontecimentos da creche, inclusive com as crianças de outras salas.

A interação com outras crianças permite ao bebê viver a coletividade desde muito cedo. Segundo Barbosa (2010), a professora precisa proporcionar encontros diários no ambiente escolar para que as crianças desenvolvam expressões corporais, afetivas e cognitivas. Mesmo sem a linguagem oral estabelecida, sabemos que os bebês constroem a cada dia estratégias de ação que os fazem se comunicar com os demais com muita particularidade (OLIVEIRA, 2010).

Durante a coleta podemos verificar que uma educadora se pronunciou no sentido de permitir a interação entre faixas etárias distintas e acreditar que essas trocas sociais são importantes para seus alunos.

“Já é uma rotina. A gente já vê com essa naturalidade, eu procuro socializar com o maternal I, com o berçário II... quando tem um número menor de crianças nas duas turmas, porque o nosso espaço é limitado, pra que eles possam brincar” (Lilian, Grupo Focal, 13/07/2010, Grifos meus).

No relato da professora Lilian, mais uma vez fica expressa a condição do número de crianças como determinante para algumas situações. Neste caso, o espaço da instituição também impede que as crianças tenham possibilidade de exploração dos ambientes, impossibilitando o crescimento e o desenvolvimento de várias habilidades.

É difícil conceber que tenhamos espaços educativos que possam privar as crianças de movimentos que lhes são natos como: correr, rastejar, engatinhar, pular,

andar, movimentos estes que são essenciais para seu pleno desenvolvimento motor e psíquico.

Reforçando sua fala anterior, a professora descreve sua instituição e coloca sua preocupação com as estruturas pensadas para os bebês. Vejamos sua fala:

“O meu tem pouco espaço. Em cima, onde ficam os berçários e os maternais tem um solário coberto é onde eles ficam. Porque não tem como tu descer com todos, porque tem escada e tu ficas morta. Sem contar com os outros “N” problemas que se tem, principalmente com essas casas adaptadas. Porque uma unidade que é construída, ela já é projetada pra aquilo ali, então ela já tem uma estrutura melhor, acaba oferecendo condições melhores e o que tem que se ter muito em mente e a criatividade do professor, o profissional que ta ali dentro. Porque às vezes também ele (professor) tem um recurso enorme, mas não explora, em contrapartida tem aquele professor que sabe aproveitar aquilo que ta ali, entendeu?” (Lilian, Grupo Focal, 13/07/2010).

É possível perceber que os espaços ditam as práticas com as crianças. As rotinas com os bebês são organizadas a partir da estrutura de cada instituição e das concepções que cada profissional tem sobre a infância.

No relato descrito anteriormente temos a fala da professora Lilian que denuncia a falta de estrutura de algumas instituições, porém faz uma ressalva de que muitos lugares têm uma estrutura recomendável e o professor pouco o aproveita, pois organizar uma saída de sala com bebês requer organização e planejamento.

Em nossa geração de dados uma professora relata que levar os bebês para espaços externos realmente parece ser complicado e causar uma “desorganização” nas rotinas pré-estabelecidas.

“Eu sei que é bom areia pra eles, mas não tem um lugar reservado, dá muita mão de obra, quando volta pra sala dá muita bagunça” (Eduarda, Entrevista, 07/12/2010, Grifos meus).

A professora Eduarda declara saber que a diversidade de materiais é importante para os bebês, porém coloca a estrutura da instituição e a “**bagunça da volta à sala**”, como impedimentos para levar seus alunos à rua.

Mesmo pequenos, os bebês necessitam de contato com ambientes externos, convivência e direito de participação em tudo que acontece na instituição. Vale

ressaltar a percepção que o educador deve ter sobre os desafios propostos, bem como os materiais oferecidos, assegurando além das aprendizagens um olhar atento para a segurança e o bem estar de todos.

As interações criança-criança acontecem diariamente sem que o adulto precise dizer ou intervir verbalizando: “Vá brincar com seu amigo...”. É natural este processo de estabelecer contato com o outro, seja com o olhar somente, no ato de tirar-lhe um brinquedo ou chupeta, ou até mesmo passando por cima do corpo do amigo enquanto o outro se encontra no chão.

A partir da organização de espaços, os bebês exploram, sentem, brincam, cheiram, tocam, sobem e descem, rolam, enfim, iniciam aprendizagens a partir do ambiente em que estão. Este ambiente e os objetos ali organizados pelos adultos merecem atenção no sentido de oferecer desafios com segurança e por fazerem parte da construção de sua autonomia.

Todas as educadoras participantes desta pesquisa concordaram que mesmo tão pequenos os bebês tem o direito de participar de várias atividades, com vários materiais e em diversas situações. Relataram suas experiências com muito orgulho e satisfação.

“E como eles brincam, como eles aprendem! Daí vem a didatização da brincadeira... Eles tão fazendo buraco... É fundo? O balde é pesado? É leve? Tá vazio? A areia escura pra fazer bolinho... Se a forminha é quadrada o bolinho vai sair quadrado, se é retângulo vai sair retângulo, se é círculo... e eles ficam ali eu brinco, incentivo. Qual que é o círculo? Eles enchem aquilo de areia e é aquela coisa de equilíbrio... É muito legal, o parque pra mim é tudo!” (Vanessa, Grupo Focal, 13/07/2010).

A vibração com que a professora relata sua experiência nos remete a pensar que para além da sua intenção educativa naquele momento, há também um envolvimento no brincar com as crianças. Somente com este envolvimento é que ela conseguiria perceber tantas expressões, falas, sentimentos.

Vanessa, a professora citada anteriormente, traz na entrevista que acontecera após a dinâmica do Grupo Focal que as intenções do brincar com os bebês se fortaleceram na graduação, trazendo a associação da teoria com a prática como um alicerce de compreensão de como eles brincam, e porque brincam.

“A faculdade só te ensina a teoria, mas essa teoria também é boa porque antes eu fazia mas não sabia o porque e depois eu sabia. Me abriu a cabeça, me deu segurança pra aquilo que eu fazia” (Vanessa, entrevista, 03/12/2010, Grifos meus).

Essa composição da teoria com a prática deve estar pautada na formação inicial, construindo no profissional um conhecimento pedagógico especializado. Segundo Imbérnon, “a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam a simulações dessas situações” (2010, p. 63).

Considerar tanto a perspectiva teórica quanto a prática é permitir uma reflexão constante do professor. Para tanto é preciso considerar que ele constrói todos os dias um conhecimento pedagógico que é plural, ou seja, que provém de vários aspectos de sua vida, proveniente de fontes variadas (TARDIF, 2008).

Nóvoa (1992), diria que as identidades dos profissionais não são estáticas, mas criam uma lógica de assimilação e associação que circula todos os dias pelo chão das escolas.

Os conhecimentos nascidos na escola, aqui nesta pesquisa reconhecidos como saberes do cotidiano da creche são os que exatamente conseguem entender a complexidade da prática cotidiana e, portanto permitem ao professor validar suas ações. Segundo Nóvoa (1995), a prática dos professores está “indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências da vida” (p. 26).

Os professores que atendem as classes de bebês, além de estarem mergulhados em saberes e práticas de sua experiência de vida e profissional, conforme constatado nas análises dos capítulos que se referem ao banho, troca de fraldas e alimentação, necessitam, sobretudo de práticas que estejam vinculadas a investigação e conhecimento da infância, uma vez que suas propostas de trabalho devem acontecer forma intencional e comprometida.

Entre as rotinas que permeiam as creches, as brincadeiras formam (ou deveriam formar) um cenário imprescindível para as aprendizagens. É necessária a organização do ambiente, a disponibilidade de brinquedos e objetos para que as possibilidades sensoriais no ambiente auxiliem o bebê a iniciar a cada dia novas descobertas do mundo “com” e “pelo corpo”. Para tanto, este lugar deve trazer ao

bebê segurança, bem estar e acima de tudo confiança para que se sinta capaz de explorá-lo (ARCE; MARTINS, 2009).

No que diz respeito à segurança e a adequação de brinquedos aos bebês, duas professoras pontuaram sua preocupação e sua cautela.

“O nosso parque já é mini, tem um metro de altura, a gente já comprou com essa intenção: evitar quedas, coisas perigosas” (Vanessa, Grupo Focal, 13/07/2010).

“Eu acho que essas creches que atendem de 0 a 2 anos deveriam ter parques próprios pra eles” (Méiri, Grupo Focal, 13/07/2010).

Acreditamos que essa preocupação com os espaços externos de brincar sejam coerentes, pois, os bebês ainda estão descobrindo estes novos lugares, texturas, aventuras. É dever de o adulto protegê-lo, zelar pela sua integridade física e estar ao seu lado na construção da autonomia.

Os ambientes e materiais oferecidos ao bebê influenciam diretamente em suas condições de saúde. De acordo com Borsari (2006, p. 29), neste período de crescimento em que o bebê se encontra, “as influências positivas e negativas da qualidade do ambiente em que vivem da quantidade e qualidade da alimentação e do sono” são fatores determinantes para assegurar sua saúde.

Mesmo sendo portadores de uma imaturidade motora que os faz depender do adulto, os bebês como qualquer outra criança tem garantido o direito de brincar. Os estudos de Mascioli trazem o brincar como um direito da infância e uma responsabilidade da escola, que deve ter como educador um “profissional capacitado e apaixonado, que exerça sua prática dentro de uma proposta pedagógica de qualidade” priorizando sempre o olhar atento as necessidades e desejos das crianças (2010, p. 112).

Segundo Queiroga (2008, p. 75), sendo a escola o segundo ambiente socializador do bebê, é seu dever “oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida”, devendo proporcionar-lhe inúmeras possibilidades lúdicas.

Goldschmied e Jackson (2006, p. 113), destacam ainda, o quanto o brincar é um aprendizado para o bebê, e que seus tempos não precisam ser preenchidos somente com os momentos de troca de fraldas, alimentação ou banho.

O primeiro brinquedo do bebê é o corpo do adulto que cuida dele. Um bebê segura os dedos de seu pai ou de sua mãe, manipula o seio de sua mãe, enlaça seus dedos no cabelo dela ou na barba do pai, agarra brincos, colares ou óculos. O foco do bebê está na cuidadora mais próxima, vivenciando o calor familiar, o cheiro, a tensão superficial da pele, as vibrações da voz e do riso, e tudo mais que contribui para criar e aprender quando não está recebendo atenção de um adulto próximo.

Tristão (2005, p. 2209), é pontual em sua pesquisa quando menciona que para além da experimentação de materiais que são essenciais a um bebê deve-se apresentar a ele “a delícia que é o contato com os outros seres humanos, a delícia de uma boa gargalhada compartilhada com alguém que confia; a delícia de um banho prazeroso, do contato com a água, de poder estar pelado, de poder sentir o seu corpo”.

Segundo Coutinho (2002, p. 113), “brincar com as crianças é um importante momento para conhecer seus desejos, idéias e sentimentos, bem como para compreender melhor o significado da brincadeira no seu cotidiano”.

Portugal (1998, p. 197), é pontual quando descreve sobre as aprendizagens e o que é oferecido à criança: “[...] tudo que a criança faz, vê, cheira, ouve, saboreia, toca e sente é aprendizagem. É investigação e exploração, passeios, massas de farinha e abraços, livros e almofadas e tudo aquilo que faz parte da rotina diária da criança”.

Todo o envolvimento que a criança tem com o espaço, com as pessoas, com os materiais; devem “respeitar suas necessidades que não estão apenas no nível do desenvolvimento físico, mas no sensório motor, cognitivo, lingüístico e especialmente no socioemocional” (PORTUGAL, 1998, p. 197).

O envolvimento dos bebês com o brincar é global, a brincadeira envolve a “criança inteira, seus sentimentos, seus movimentos, sua percepção e seu pensamento”, cabe a professora ter esse olhar para captar o que o envolve, fascina, estimula, instiga, causa espanto, admiração (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 52).

Quando nos debruçamos a identificar as fontes de saberes das professoras de bebês, a unidade de análise sobre o brincar trouxe a tona, saberes que o professor traz especialmente de sua história de vida, do resgate de suas vivências enquanto criança e principalmente dos saberes que nascem no cotidiano da creche, porém tivemos algumas considerações dadas à formação inicial.

Segundo Tardif o que os dados desta pesquisa apresentam é a questão do tempo profissional como fator preponderante para a aquisição da experiência. Os saberes desenvolvidos na prática direta no trabalho, explica como os professores validam suas ações diárias e como a cada ano “sua identidade carrega as marcas de sua própria existência e atuação profissional” (2008, p. 57).

Os relatos seguintes ilustram as reflexões tecidas no parágrafo anterior e nos auxiliam a compreender o quanto o campo das práticas diárias podem contribuir para uma “formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional” (TARDIF, 2008, p. 252).

“Eu já levei panela, tampa de panela pra sala, pra ta vendo a percepção deles com o barulho com o silencio. Na realidade eu ia levando as coisas e ia experimentando, eu gosto do berçário porque eu fui descobrindo as minhas coisas” (Renata, Entrevista, 05/12/2010, Grifos meus).

“Eu fui primeiro buscando informação como mãe pra minha filha e levava pra a sala. Tipo os móveis no começo, eu fazia todos no alto. Depois com o tempo eu fui vendo que o bebê queria tocar aquilo, eu fui vendo com as crianças, o que eles iam fazendo, na minha pratica” (Lilian, Entrevista, 05/12/2010, Grifos meus).

“Eu sei por mim que é importante, eu não comecei agora, faz 25 anos então agente sabe. O tempo foi me mostrando” (Meri, Entrevista, 08/12/2010, Grifos meus).

O que podemos observar é que os conhecimentos e as práticas dos professores nasceram e foram se estruturando de acordo com aquilo que viveram no ambiente de trabalho. “Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2008, p. 228).

O capítulo aqui problematizado traz mais uma vez o que ressaltamos nas discussões anteriores sobre o banho, troca de fraldas e alimentação. Ressaltarmos mais uma vez que os saberes que inundam os professores de berçário são os saberes do cotidiano da creche, estes saberes validam as ações destes profissionais. Aqueles saberes que trazem consigo e a cada tempo vai se reestruturando conforme seu cenário de trabalho, uma vez que são raras as bibliografias que discutem a respeito dos bebês e práticas pedagógicas condizentes a esta idade.

O capítulo seguinte traz as relações como eixo de discussão e compreensão das rotinas dos bebês na creche, abordando como as educadoras lidam com as demandas de sentimentos, emoções e conflitos, que envolvem a todos que participam da educação das crianças: pais, professores, responsáveis.

4.5 As relações no contexto da creche

Como descobrir o motivo do choro de um bebê que está apenas algumas horas sob seus cuidados na creche? Como acalmar e compreender o porquê dos gritos? Como conhecê-los? Como reconhecer essas emoções?

No cotidiano das creches nos deparamos com uma infinidade constante de emoções. Emoções como: as gargalhadas, os sorrisos, os toques, a diversão, a satisfação, o bem estar, a euforia. Mas há outras emoções que também fazem parte do repertório do bebê como os choros, as birras, o desespero, a irritabilidade, a dor.

Precisamos perceber que a intensidade de ações que um bebê vive na creche é fruto da ação dos adultos que ele observa, produz, reproduz e resignifica. A capacidade de as crianças construírem modos de significação do mundo tem um caráter intencional, e resignificar os modos dos adultos é algo particular das culturas da infância (SARMENTO, 2003).

As discussões a respeito do ambiente da creche e de seus profissionais vêm suscitando estudos que procuram compreender qual é a pedagogia que atende as especificidades da infância e como preparar os profissionais para estar neste ambiente. Os pesquisadores Dahlberg, Moss e Pence escrevem:

A instituição dedicada à primeira infância oferece uma pedagogia baseada nos relacionamentos, no diálogo e na ética de um encontro. Tal pedagogia reconhece que a criança está co-construindo conhecimento, e não sendo ensinada por um corpo portador de conhecimento; e que a produção de conhecimento e a construção de significados são realizadas no relacionamento com outros co-construtores, tanto adultos como crianças, que devem não apenas levar a sério as idéias e as teorias da criança pequena, mas estar prontos para confrontá-las e desafiá-las (2003, p. 105).

Post e Hohmann (2003) defendem que as crianças aprendem e se desenvolvem através das relações sociais. Os autores atentam para as várias

experiências que os bebês participam e estabelecem contato: vinculação com a educadora e outros adultos, criação de relações com seus pares, expressão de emoções.

Chaves (2001), quando escreve sobre os relacionamentos nas creches, os abordam como “coisas vivas”, ou seja, relacionamentos que acontecem com muita intensidade, veracidade, envolvimento.

O fundamental na relação desta tríade criança-família-creche é a definição das funções desses dois mundos da criança. Definição que se estabelece no esclarecimento dos direitos e dos deveres que cabem a cada um. Uma boa relação passa pela clareza dos seus papéis, pelo respeito entre cada um e pelo compartilhamento das ações em prol da criança, que é o maior objetivo de todos os envolvidos no seu processo de desenvolvimento (CHAVES, 2001, p. 141).

As demandas emocionais fazem parte cotidianamente de uma sala de berçário que está constituída por indivíduos que vem de famílias diversas, com hábitos diversos. Cabe ao educador (ou esperasse) que ele enquanto profissional habilitado e qualificado para tal, tenha segurança e serenidade para organizar uma rotina que consiga contemplar as individualidades e as necessidades de cada criança.

Segundo Portugal (1998, p. 183), quando um bebê é confiado a alguém que não os pais, as interações tornam-se mais limitadas. “O bebê perde seu ponto de referência e daí certa desorganização, inquietude, se não mesmo angústias e sofrimento”.

Trabalhar com bebês é acima de tudo tentar entender o que cada um quer dizer, seja com o choro, balbucio ou com seu corpo. Os aspectos expressivos dão significado a todo o momento aos seus desejos e necessidades, estabelecendo uma relação muito estreita entre educador e bebê, uma relação de experiência compartilhada, não um ato somente de palavras, mas de vivência, da materialização do cuidado e do amor (CAMERA, 2006).

Na pesquisa de Schmitt (2008), um olhar mais sensível às relações e comunicações diárias é abordado, na linguagem não verbal nas relações cotidianas com os bebês:

Podemos considerar aqui que o não-verbal dos bebês se refere aos movimentos, que vão se tornando gestos expressivos e comunicativos pela significação do outro; as expressões faciais, que ganham sentido social; o choro, que, sendo significado nas relações, é diferentemente identificado de acordo com cada situação, e o olhar, que direciona e expressa o contato com o outro. Além disso, há também o não-verbal que completa e endossa os que falam presente na entonação, no olhar, no gesto, nos movimentos carregados de significados e sentidos, que paulatinamente vão sendo compartilhados com as crianças pequenas, *na* e *pela* relação social (p. 60).

Em *Camera* (2006), a autora destaca o cuidar e o aconchegar, como atividades a serem resgatadas com valor educativo e importância significativa na constituição das pessoas, marcando o valor da interação social, onde a experiência de cada um contribui para as relações interpessoais do grupo.

Nas reflexões de Lima (2010, p. 78), a autora aponta que as instituições de educação infantil têm o dever de zelar pelos direitos das crianças, “não há lugar para antigas crenças de que os bebês devem ficar chorando sozinhos sem aconchego para que se acostume com o lugar e não fiquem manhosos”. É preciso construir uma crença de que a creche deve acolher o bebê, dar-lhe aconchego, respeitá-lo na sua mais íntima particularidade, caso contrário a instituição estará negligenciando e agindo de modo violento com a criança.

No retorno a entrevista, uma das professoras mencionou que foi durante a sua trajetória profissional é que ela foi aprendendo como se acalma um bebê ou como se pode fazer para acalmar uma turma inteira.

“Tem que saber ver como é o choro do bebê, se é de dor, se tem alguma coisa que não ta gostando... Ai eu vou acalmando mostrando um passarinho, vou pra janela,... Eu também aprendi com o tempo que as vezes não precisa dar colo pra quem ta chorando, as vezes tem três ou quatro chorando, as vezes só sentando do lado deles eles já se acalmam, bota um na perna outro na outra e assim vai...” (Renata, Entrevista, 03/12/2010).

Como citado em capítulo anterior, além de serem corpos a serem banhados ou alimentados, os bebês necessitam de desenvolvimento afetivo, de construção de apego, de sensibilidade, de escuta. No relato de Renata ela traduz como foi construindo este saber, a partir da experiência com esta turma, com o amadurecimento, com a serenidade e com a percepção que o professor deve ter de cada criança. Poderíamos dizer mais uma vez que este saber que Renata construiu

ao longo de sua trajetória profissional é fruto do saber do cotidiano da creche, já mencionado em capítulos anteriores como um saber predominante nas professoras participantes desta pesquisa.

Durante a geração de dados no Grupo Focal, enquanto assistíamos ao vídeo (YOUTUBE 5, 2010) - “10 coisas para não se fazer quando for matricular seu filho na creche” - e o vídeo (YOUTUBE 6, 2010) - “Birra Profissional, *Crying Job*”-, que abordava a relação com a família e as birras dos bebês, uma professora faz uma reflexão logo que o vídeo se encerra e questiona:

“Às vezes eu me pergunto: até que ponto é bom o bebê esperar, porque eles choram. Deixar o bebê ali chorando até que ponto isso é saudável pra ele. Alguns dizem: Ah! vai ter que aprender a esperar desde pequeno, mas até quando? Isso angustia bastante a gente” (Joana, Entrevista, 29/11/2010).

No relato da professora Joana, fica evidente sua angústia e preocupação quando vê seus bebês chorando e não pode dar atenção a todos no momento. Como organizar uma dinâmica de atendimento que consiga contemplar a todos os bebês sem que haja este desgaste emocional tanto para o bebê quanto para a educadora?

Acreditamos que as rotinas pensadas com mais flexibilidade, com um olhar voltado para a criança, podem auxiliar nesta tarefa de contribuir para a serenidade do grupo. Seriam as condições de trabalho responsáveis por esta angústia vivida pelas profissionais?

A professora mencionada anteriormente, desconfortável com o que acontecera em sua sala, descreve como conseguiu realizar uma lógica de organização a partir de um olhar mais individualizado e voltado aos bebês e suas demandas.

“Eu tinha alguns bebês que tinham a necessidade de dormir logo cedo, então eles dormiam no berço. Enquanto isso os maiores ficavam no chão brincando, eu fazia atividades relacionadas com os maiores. Chegava na hora do sono eu fazia o contrário, enquanto os menores acordavam os maiores iam dormir no berço. Fui feliz nesta época porque coincidiu naturalmente de eles mesmos organizarem o seu soninho de maneira que todos tiveram oportunidade de brincar, receber carinho” (Joana, Grupo Focal, 13/07/2010).

A professora Joana parece superar seu desconforto do primeiro relato quando menciona que o choro e a espera pelo bebê lhe causam angústia. Seu segundo relato traz sua experiência de organizar o grupo pelas necessidades de cada um. Esse olhar atento e de tomada de decisão é uma característica dos professores “práticos autônomos”. Chamados assim por Gómez, eles são como “artistas” que refletem sobre sua tomada de decisão e criam sua “própria acção” (1992, p. 96).

Para Tardif este perfil de professor experiente que toma decisões no âmbito das práticas diárias, é fruto de um saber sincrético, que está impregnado nas relações vividas na creche. Saberes estes que o autor chama de experienciais e que estão estreitamente ligados a realização de tarefas e funções do professor que são “condicionadas por uma atividade” e por saberes que são de seu cotidiano” (2008, p. 109).

Segundo Tardif e Lessard, o professor precisa ser continuamente um “leitor de situações” da classe, percebendo o que acontece para que tome decisões baseadas em saberes profissionais, pedagógicos e não recorrendo a saberes pouco fundamentados, fruto de crenças ou receitas culturais (2007, p. 250).

Talvez esta lógica de organização, nascida da “epistemologia da prática” e que pouco é aprendido nas universidades, pode auxiliar os professores mais jovens a compreender como realizar um trabalho assentado nas realidades vividas diariamente (TARDIF, 2008, p. 78).

Segundo Tardif na “formação inicial, os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos, mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente” (2008, p. 269). Aproximar a formação inicial do que acontecem diariamente na creche, poderia auxiliar na construção de professores da infância mais conscientes da realidade que enfrentarão.

Rodrigues (2009) quando escreve sobre o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos, afirma que na maioria dos cursos de formação inicial, a teoria não é “compreendida como instrumento de interpretação da realidade, como fundamento para elaboração e ampliação do processo de construção do conhecimento que também se realiza na prática” (p. 93).

Nas reflexões de Pimenta e Campos (2009), as questões que dizem respeito à experiência são pontuadas como pontes de reflexão para os professores tanto em formação inicial, como aqueles que já estão nas salas, auxiliando-os na construção de novos conceitos e reelaboração de práticas já existentes.

É preciso construir principalmente com as professoras que atendem turmas de bebês, um leque de saberes que poderão subsidiar novos profissionais da primeira infância, construir saberes pedagógicos a partir das reflexões da e na ação.

Segundo Pimenta a se atentar para que estes saberes do cotidiano da creche tenham um “estatuto epistemológico, uma possibilidade de constituição de teoria”, para que possamos construir saberes com unidade e coerência de atendimento aos bebês (2009, p. 27).

Mas como descobrir as preferências de cada bebê? Seus “jeitinhos” de dormir, usar cheirinho, chupeta, segurar algum objeto enquanto dorme, dar nomes estranhos aos brinquedos que tem em casa?

Somente aproximando a creche da família é que teremos a resposta para tantas particularidades que são essenciais ao atendimento aos bebês. O início do ano letivo deve começar pelo acolhimento não só do bebê, mas de toda a família; é ela que irá informar à escola como cada criança é: suas preferências, limitações, restrições.

A organização de instrumentos de entrevista, relatos, ou qualquer outro instrumento de captação de informações podem auxiliar o professor a identificar muitas vezes o motivo do choro e/ou desconforto do bebê. Lembrando que é dever da escola complementar e compartilhar a ação da família e não substituir tudo o que é realizado por ela.

É necessário que todos compreendam antes de tudo, que todas as crianças que frequentam creches, centros infantis, jardins, pré-escolas, núcleos de desenvolvimento infantil; têm uma família que partilha com a creche todos os seus hábitos, interesses, aptidões, anseios, e que é necessário um diálogo constante entre essas duas instituições.

Barbosa (2010) sugere que, para que tenhamos um clima de cumplicidade entre professor, criança e família; é preciso conhecer os bebês que estão sob seus cuidados, especialmente os cuidados diários que norteiam toda a prática no berçário. Estar atento para suas preferências na posição de dormir, comer, seus objetos de acalento, seus horários de sono; são apenas alguns indicadores que podem facilitar e amenizar as rupturas que o bebê sofre com a inserção na creche.

Durante a geração de dados, o relato de uma professora nos chama atenção: após anos de experiência ela conseguiu perceber a importância da aproximação das famílias em seu trabalho.

“O que eu fiz na primeira reunião com os pais foi conversando primeiro com cada um deles. Pedi pra que elas falassem bastante sobre o filho deles, sobre a gravidez como é que foi, foi um momento muito interessante. Nunca tinha feito uma reunião assim, geralmente a gente só passava os recados e acaba ligeiro porque já ta cansada e desta vez eu disse não, eu vou fazer uma coisa diferente” (Elisangela, Grupo Focal, 13/07/2010, Grifos meus).

No relato da professora Elisangela ela coloca que somente com o tempo e a experiência adquirida é que ela percebeu a importância do envolvimento da família em seu trabalho. Segundo Alves (2010, s/p) a experiência profissional docente “compreende a passagem do indivíduo por um conjunto de aspectos que se processam ao longo da história de uma profissão” e que aos poucos com sua vivência diária adquirem o que Tardif chama de “a cultura docente em ação” (2008, p. 49).

Estes saberes que surgem nos anos de experiência do profissional, acabam por fornecer aos professores certezas absolutas, causado pela distância dos saberes profissionais que sua formação inicial não contemplou. Os saberes experienciais acabam sobrepondo os profissionais porque conseguem inferir com exatidão nas demandas diárias (TARDIF, 2008).

Acolher a criança parece-me já estar interiorizado pelos professores. Temos neste momento, que iniciar uma trajetória na compreensão dos educadores pela educação coletiva das crianças, ou seja, que possamos vê-las como seres que iniciam sua história de vida em um ambiente inicialmente familiar, e que trazem consigo hábitos e particularidades próprias de sua cultura familiar, que devem ser respeitadas em qualquer espaço educativo.

Lahire (2002), quando discorre sobre a pluralidade dos contextos sociais e dos repertórios de hábitos, deixa claro que mesmo vivendo em um mesmo bairro, cidade ou rua, as configurações familiares raramente são homogêneas, tanto culturais como moralmente.

Compreender que os sujeitos (crianças) destas famílias são “plurais”, ou seja, vivem posições diferentes em suas convivências sociais é respeitar que somos seres distintos uns dos outros e que precisamos de relações diferenciadas, pois vivemos experiências em “contextos sociais múltiplos e heterogêneos” (LAHIRE, 2002, p. 36).

No segundo dia de geração dos dados, observamos o quanto as professoras vêem o respeito aos hábitos trazidos de casa como algo imprescindível para o desenvolvimento dos bebês.

“Assim oh... no primeiro dia eu peço pra mãe entrar, preparo uma fichinha. Se a criança tem alguma necessidade especial, um jeitinho especial pra dormir, se não come algum tipo de alimento... Algumas coisas pra gente conhecer um pouco mais... Se chupa bico, se tem cheirinho, um telefone pra alguma urgência, ou só quem pode vir buscar, isso tudo eu faço já no primeiro dia, a mãe já entra fica ali participa um pouquinho. Eu percebi que elas adquirem mais confiança em mim” (Elisangela, Grupo Focal, 13/07/2010, Grifos meus).

Durante a fala da professora Elisangela, outras duas componentes do grupo se pronunciam imediatamente validando sua ação e fazem considerações:

“Isso!!! Quando mais passar essa segurança melhor! Manter claro assim... que não é porque tu não quer dar atenção, é porque quando tu tem 1 em casa, tu consegue dar mais atenção mas, com o número que se tem na sala, por mais que tu te esforce vai ter dias que ela vai chegar na sala e ele (bebê) vai estar chorando, mas isso não quer dizer que não foi dada atenção a ele, mas diante a rotina é o que a gente acaba tendo o que fazer. Então conforme as tuas ações, as tuas conversas, tu percebe que elas começam a ter confiança, e uma vez que tu ganha essa confiança da mãe, então pronto” (Lilian, Grupo Focal, 13/07/2010. Grifos meus).

“Quanto mais contato a gente tem com os pais, mais a gente conhece a criança, apesar de estar todo dia com eles, quanto mais contato a gente tem com os pais melhor, até o jeitinho que dorme...” (Vanessa, Grupo Focal, 13/07/2010, Grifos meus).

“É claro pra não fugir muito da nossa rotina também, porque é complicado pra criança num determinado momento é de um jeito, quando vai pra casa é outro é complicado... Ele ta chegando agora ele tem um hábito, então ele vai ter que mudar o hábito dele? Não, nós temos que ver como ele é em casa...” (Lilian, Grupo Focal, 13/07/2010).

É importante perceber que os professores também acreditam ser importante estabelecer com os pais esta relação de confiança, pois estamos falando de bebês que recebem (ou deveriam) receber uma guarda compartilhada.

Os vínculos e a comunicação estabelecida entre família e creche, são compreendidos pelas professoras como importantes ao atendimento aos bebês,

destacam que ao conhecer os hábitos de casa elas estão respeitando suas particularidades.

E a ordem inversa desta questão: os pais saberem o que acontece na creche com os bebês? Será que isso tem relevância para as professoras?

Segundo pesquisa de Casanova (2011), os pais do berçário desconhecem o que seus filhos fazem na creche, especialmente no que diz respeito às questões educativas, e se sabem não é através de estratégias de comunicação estabelecidas pelas professoras, mas observados pelas famílias a partir do desenvolvimento do filho.

No que diz respeito à relevância dessas informações aos pais, do ponto de vista das professoras, os dados trazem um vínculo de comunicação que aparentemente se estabelece somente no ato da entrega das avaliações, não demonstrando ter um instrumento de comunicação mais sistemático, ou pelo menos não foi apresentado em nenhum momento durante a geração dos dados.

Algumas participantes desta pesquisa anunciaram que tem o hábito de encaminhar aos pais alguns relatos de seus grupos. Vejamos um trecho das transcrições:

“Eu faço assim. Foi a primeira avaliação pra casa e lá na última página eu coloco assim: parecer dos pais, esse é um espaço que você pode dar sugestões, se quiser fazer alguma crítica, elogio, é o espaço pro pai colocar o que quiser. Então os pais escrevem coisas muito interessantes, tem uns que dizem como o filho melhorou, como ta mais falante, como ta se movimentando melhor...” (Elisangela, Grupo Focal, 13/07/2010).

“A minha avaliação com eles eu faço de forma diferente. Eu faço em forma de portfólio, para cada um. Cada atividade eu procuro fotografar e colocar pra eles qual foi o eixo que eu trabalhei, quando nós fizemos e o que eu avaliei, para ele saber que quando o filho dele ta brincando, com aquele brinquedo, ele não está por estar, tem uma razão para aquilo ali. Se ele ta tomando um banho tem uma razão por traz daquilo ali, se ele ta comendo... TUDO! Pra que eles também aprendam isso. Em contrapartida eles também têm esse espaço onde o pai também tece seu comentário, mas tu vê que ainda tem muito disso, carregado ainda neles: “Eu fico feliz, eu amo, porque eu sei que vocês também amam ele... ta bem cuidado que vocês tem amor, carinho. Tu ainda encontra, mas encontra partida tem um, dois, três, até quatro... daquele pai que sabe olhar. Ele tece um comentário sobre o desenvolvimento do filho, ele não vem rasgar seda contigo, ele é verdadeiro entendeu? Ele sabe como o filho entrou e como ele está naquele momento, o que aquilo contribui, e isso que importante pra gente. Que seja uma semente que tu vai colher” (Lilian, Grupo Focal, 13/07/2010, Grifos meus).

“Só que na primeira reunião que eu faço, eu já deixo bem claro que ali é desenvolvido um trabalho pedagógico, que eles não estão ali só pra gente cuidar, trocar fralda, dar comida, ele vai crescendo, vai se desenvolvendo... Isso tudo na primeira reunião eu deixei bem claro. Esse ano eu to vendo que ta surtindo bastante efeito, essa primeira reunião eu já devia ter feito a mais tempo” (Elisangela, Grupo Foca, 13/07/2010, grifos meus).

O relato das professoras imprime uma característica de comunicação a partir da entrega das avaliações. No momento que ela envia ou entrega a avaliação das crianças, ela está comunicando aquilo que ela faz. Muitas tentam através de imagens, relatórios e conversas informais tentar dividir com as famílias que para além das questões do cuidado, suas preocupações também têm um caráter pedagógico.

Mas será que a frequência de entrega destas avaliações permite explicar o que realmente o bebê faz na creche?

As professoras participantes desta pesquisa têm como referência para a entrega das avaliações o documento municipal: “Diretrizes para a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: Caminhos da Infância”, que determina que as avaliações das crianças de 0 a 3 anos sejam organizadas em formato descritivo e entregues as famílias três vezes ao ano, especificamente nos meses de maio, agosto e novembro (ITAJAÍ/SC, 2007).

Em nenhum momento durante a geração dos dados, foi mencionada existência do documento, ou feita alguma objeção a ele ou aquilo que ele propõe. Sua referência foi aqui citada para que os leitores desta pesquisa possam entender que há uma determinação a respeito de como os pareceres descritivos devem ser feitos na rede pesquisada.

Fica aqui uma reflexão no sentido de perceber se é possível estabelecer com as famílias um contato mais próximo, uma vez que as avaliações são trimestrais. Não seria ideal termos um instrumento de comunicação semanal, ou até mesmo diário?

Segundo os relatos no Grupo Focal, as professoras reconhecem e percebem que a prática de esclarecer sobre seu trabalho, foi relevante para sua relação com as famílias. Há em seus discursos uma ânsia de esclarecer aos pais que seu trabalho não é somente de cuidar, mas que segundo elas ali é desenvolvido um

“trabalho pedagógico”, que seu trabalho na creche não é meramente o de cuidador, guardador ou assistencialista.

O que seriam então atividades educativas para bebês? Como esclarecer as famílias sobre o papel da creche na vida das crianças?

Sarkis (2008, p. 46), aborda que o início das relações entre família e creche é marcado por sentimentos comuns como: insegurança e desconfiança. “Quando professores e pais conseguem trocar informações reais sobre a criança, dando espaço para cada parte, o relacionamento tende a fortalecer-se”.

A relação entre pais e professoras de bebês é o tema da pesquisa de Sarkis (2008, p. 154), e suas considerações finais apontam que “conhecer a real demanda de interação é um aspecto essencial para construirmos relações que promovam confiança, bem estar e desenvolvimento”.

O fundamental na relação entre família e creche é que ambos os lados tenham o real esclarecimento de suas funções e do comprometimento compartilhado em favor à criança (CHAVES, 2001).

O início da relação entre família e creche é marcado por expectativas, desejos e exigências, muitas vezes desconhecidas por ambos os lados. Talvez seja esta falta de esclarecimento que vem impedindo que este relacionamento traga às crianças, foco desta relação, um maior conforto emocional, uma melhor acolhida, um olhar mais humanizado.

A entrada da criança à creche mobiliza uma série de sentimentos na família, tanto nos pais quanto nas crianças, Sarkis discorre:

É comum as crianças realizem esta transição com facilidade para o novo ambiente enquanto que, para os pais, trata-se de um processo mais complexo que requer escuta cuidadosa e postura de acolhimento dos profissionais da escola para com eles. Os pais costumam vivenciar sentimentos intensos quando deixam seus filhos em creches/pré-escolas. A abertura para que expressem seus sentimentos pode ser o caminho para que os pais se sintam mais seguros e confiantes de forma que possa abrir-se a estes novos relacionamentos com os professores de seus filhos (2008, p. 46).

Smith-Paige e Craft (2010, p. 179), sugerem que além de ouvir as famílias sobre os hábitos das crianças, os profissionais devem prepará-las para essa transição em que a criança vai sofrer que os autores chamam de “prática reflexiva

colaborativa”, ou seja, um processo que envolve e exigem uma comunicação direta, assídua e participativa de ambas as partes.

Sambrano (2010, p. 145), aborda o papel mediador da família entre a criança e a sociedade: é o “primeiro espaço da aprendizagem infantil no que se refere aos hábitos, costumes, valores, papéis sociais, atitudes e linguagem, além de desenvolver na criança, através da interação, as bases da subjetividade, personalidade e identidade”.

A separação diária da família e a construção de novos vínculos na creche fazem parte de uma trajetória de construção pessoal dos bebês, que estão cotidianamente conhecendo novos lugares, novos sabores, aromas, novas texturas.

Segundo Portugal (1998), o relacionamento entre pais e educadores se torna mais harmonioso quando o profissionalismo dos educadores é demonstrado, ou seja, quando o profissional da educação consegue transmitir às famílias seu objetivo, quando os pais percebem “a natureza complexa do seu trabalho e os apreciam” (p. 194).

Portugal (1998) recorre à Falk (1990), quando tenta explicar que para além das questões emocionais, de carinho e ternura pelas crianças, as educadoras devem perceber seu verdadeiro papel enquanto profissional da educação e priorizar suas intenções educativas. Falk (1990) explica:

As educadoras devem permanecer conscientes do seu cariz profissional, controlando os seus próprios sentimentos e evitando que as crianças sejam objectos de emoções inconsideradas e incontroladas. Em vez de se dirigirem à criança com sentimentos maternos tipo instintivo, se boas educadoras, o seu interesse deve incidir no bem-estar da criança, em todos os seus detalhes, e no processo de desenvolvimento global da criança (p. 201).

Fundamentos e propostas bem articulados e esclarecidos são a base para a credibilidade do trabalho na creche. Uma vez que o educador expressa com clareza os seus pensamentos e suas ações, educador e família envolvem-se numa relação que prioriza o atendimento e atenção à criança e suas aprendizagens (POST; HOHMANN, 2003).

Essa postura da educadora que compartilha com a família suas intenções, ações e as coloca em apreciação, é segundo a pesquisadora Kishimoto (2000) fruto da prática reflexiva. Segundo ela a reflexão sobre a prática docente, em trabalho

coletivo, com a participação dos pais, alunos e comunidade para a aquisição de saberes próprios para o seu campo.

Segundo Moyles (2010), o profissional da Educação Infantil, é responsável por tudo o que envolve o atendimento à criança, talvez precisem começar percebendo melhor a importância da comunicação entre as famílias e incentivando práticas que apoiem o desenvolvimento de relacionamentos familiares.

A relação família e creche pressupõem um projeto que deve trilhar caminhos que aproxime as pessoas envolvidas, reconhecendo-as e respeitando-as mutuamente em nome da infância das crianças por elas responsabilizadas.

Luz (2010, s/p) traz em seus estudos que “o respeito aos direitos das crianças se coloca como algo central a ser contemplado nas ações pedagógicas das instituições”, portanto é essencial que coloquemos como prioridade ao atendimento dos bebês, o olhar sob suas características mais íntimas, para aquilo que ele ainda não pode nos falar, mais que o professor deve saber, para atendê-lo com segurança.

Ignorar esse olhar mais sensível aos bebês é ignorar o que cada ser humano é, sua essência única, com emoções singulares e próprias de cada ser humano. Segundo Moyles (2010, p. 35)

É implicitamente reconhecida a questão básica de que cada profissional compreenda bem e seja empático com a vivência real de cada criança em seu ambiente. Isso tem implicações imensas tanto para a formação do profissional quanto para o estabelecimento de relações estreitas com pais e cuidadores; para reconhecer verdadeiramente a criança como única, precisamos compreender profunda e significativamente o desenvolvimento global e universal das crianças e o contexto das experiências de vida de cada uma, individualmente.

Remeto-me a Lahire (2004, p. 17), para trazer suas reflexões a respeito das crianças e seus comportamentos, quando diz que “suas ações são reações que se apoiam relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamento e de representações possíveis para ela”. O choro, o desconforto das cólicas, do frio ou calor demasiado, a exploração do próprio corpo, representam a construção do eu, nesse primeiro momento, corporal.

Segundo Browne (2010, p. 86), o desenvolvimento emocional das crianças deve ser analisado a partir de uma perspectiva que “ênfatiza a importância de os

profissionais da educação considerar sua identidade, a equidade e os direitos das crianças como temas fundamentais”.

É sensato pensar que é dever do adulto dar contenção à criança em todos os momentos de instabilidade emocional pelo qual ele passa na creche, e não somente nos momentos de “transições”, ou seja, adaptação, conflito com outras crianças (BROWNE, 2010, p. 97).

Auxiliar a criança em seu amadurecimento emocional parte do pressuposto de conhecê-la antes de tudo, observando-a, ouvindo-a, participando e registrando suas vivências, enfim usando a “Pedagogia da Escuta” (WOOD, 2010, p. 136).

Goldschmied e Jackson (2006, p. 101), falam da receptividade que deve ser dada aos bebês no momento em que o educador percebe que algo não lhe agrada ou lhe provoca desconforto. O mal estar no bebê vai fazê-lo chorar, e até pouco tempo atrás tínhamos a crença de que o bebê deveria “gastar o choro”, pois só assim iria aprender a esperar.

Hoje acreditamos em uma nova postura do professor, que tenta compreender o que desagrade o bebê, e que lhe transmite no momento de ansiedade, segurança e acalento.

Coutinho (2002, p. 143), acredita que “para lançarem-se na aventura de viver plenamente a sua infância na creche, as crianças precisam contar com uma parceria: a das profissionais”. Estariam as professoras preparadas para viver esta parceria?

A parceria com família na educação das crianças tem se constituído com alguns percalços. Temos as professoras sabendo da necessidade de manter essa relação estabelecida, porém duvidam que os pais possam realmente auxiliar no processo educativo da creche. Por outro lado, quando os pais se aproximam para iniciar essa trajetória e tentar compreender o que acontece nas rotinas com seus filhos, são recebidos em alguns casos com certo repúdio e desconforto pelas instituições.

O passo inicial para mudança deve ser da creche. Acreditamos que deve partir dos profissionais, das pessoas que tem especialidade sobre educação de crianças pequenas, o ato de integrar as famílias ao seu trabalho diário.

Reconhecer a importância de uma boa reunião no início do ano é o primeiro passo para estabelecer com os pais uma confiança mútua.

Na Itália, Mantovani (2002), descreve que as creches acreditam que um bom espaço e um momento para os filhos e para os pais devem ser feita em conjunto, em vez de apoiar seu desenvolvimento isoladamente, o que acreditam não ter resultados benéficos para as crianças.

Dahlberg, Moss e Pence descrevem que as escolas deveriam ser como redes de envolvimento cívico, apontados pelo cientista político Robert Putnam como “uma intensa interação horizontal”, ou seja, que o excesso de poder que a creche exerce sobre as famílias possam ser substituídos por diálogos constantes e trocas de responsabilidades sob as crianças de maneira compartilhada (2003, p. 100).

Em síntese, este capítulo traz a relação com as famílias e o respeito aos hábitos dos bebês, como início de uma discussão que é latente nos cotidianos escolares, mas que ainda busca por caminhos mais prósperos, caminhos estes que dependem do olhar sensível dos profissionais que atuam com a Educação Infantil.

4.6 Anunciando algo sobre os bebês e suas professoras: algumas considerações finais

Esta pesquisa pretendeu investigar quais eram as fontes de saberes das professoras de bebês e quais eram as justificativas para suas práticas diárias, a partir das demandas do cotidiano nos momentos da alimentação, banho, troca de fraldas, brincadeiras e relações.

Foi contemplada também neste estudo a identificação das experiências cotidianas das professoras e suas principais estratégias diárias, porém o foco das análises foram os saberes, a fonte principal de onde as professoras buscam subsídios para a tomada das decisões com os bebês.

Nosso estudo apoiou-se em autores como: Pimenta, Imbernón, Barbosa, Sacristán e principalmente Tardif com o qual compartilhamos de sua classificação de saberes e seu infinito conhecimento da prática docente.

Nas instituições de Educação Infantil, especialmente nas salas de berçário, encontramos práticas que estão pautadas em saberes que os professores trazem principalmente de sua trajetória de vida como: mães, esposas, filhas, avós. Saberes estes de culturas diversas que inundam as creches de práticas pouco

fundamentadas epistemologicamente, mas que auxiliam o professor nas demandas diárias como dar banho, fazer dormir, alimentar os bebês, trocar suas fraldas.

Diante dos relatos nos momentos do Grupo Focal e entrevistas com as professoras, foi possível verificar que é predominante nas práticas com os bebês os saberes que estão estreitamente ligados às questões culturais e biográficas.

Nas análises, podemos classificá-los como saberes experienciais a partir dos estudos de Tardif, que os elenca como aqueles que muitas vezes “alimentam” o trabalho diário do professor e lhe dá recursos concretos à prática. Os saberes que verdadeiramente auxiliam a professora na hora do banho, troca de fraldas, no momento de alimentação e brincadeiras são os saberes provenientes das disposições individuais de cada profissional, predominando nas classes de berçário jeitos de fazer que são fruto das culturas das professoras que estão há anos nestas turmas.

Neste estudo foi possível perceber que este saber que predomina nas creches, principalmente com os berçários, é um saber personalizado no dia a dia nas instituições e que se fortalece a partir das trocas diárias entre os profissionais.

São os saberes do cotidiano da creche, entendidos nesta pesquisa como aqueles que transcorrem e perpassam os da maternidade, os caseiros, os oriundos da medicina, da enfermagem que solidificam as práticas nas creches.

Os relatos das professoras comprovam este saber, quando mencionam o uso da peneira, a troca de fraldas dos seus filhos e irmãos, a organização do banho, o uso ou não da mamadeira, que foram incorporados e aprendidos por elas no decorrer da vida pessoal e profissional e que até os dias atuais se perpetuam nos ambientes educacionais.

Este saber que nasce nas creches, é validado diariamente pelos profissionais, pela ausência de subsídios teóricos de sua área e pela segurança de realizar ações que já lhe são aprendidas e que lhe conferem propriedade.

Os saberes dos professores surgem mergulhados a uma prática que é validada pela escassez de referências e estudos desta área. A carência e a falta de sustentação teórica trazem à tona posturas muitas vezes pautadas em concepções maternas, culturais, caseiras, desprovidas de intencionalidade pedagógica, porém carregadas de afetividade e perspicácia.

No olhar atento, na possibilidade à escuta, na disposição para compreensão de gestos e ações, já estão impregnadas a formalização das ações pedagógicas

com bebês, que exigem sensibilidade e intencionalidades claras a respeito da organização dos tempos e espaços vividos na creche, diferenciados dos momentos familiares. É necessário salientar que muitas vezes os professores não dimensionam os seus saberes e os seus fazeres nas classes de berçário e pouco atribuem significado as intervenções de forma intencional e organizada.

Como oferecer acolhimento, segurança e aprendizagem em um ambiente educacional coletivo, a bebês que até alguns meses ficavam sob os cuidados de sua família? Esta é uma pergunta que deve estar latente a todo o momento no pensamento dos professores de bebês, pois somente investigando e tentando compreendê-los como sujeitos da história e de direitos é que avançaremos para uma prática pedagógica mais próxima de suas especificidades.

A discussão que se fez nesta pesquisa apresenta as práticas e os saberes existentes nos berçários, bem como anuncia a carência de proposições de gestores e das universidades na formação inicial e continuada de profissionais para atuarem com os bebês.

Os saberes que deveriam permear a prática com bebês seriam os que provêm das universidades e de seu corpo de formadores, compartilhando com as instituições educativas um intercâmbio de informações e trocas, amenizando a distância entre os saberes da formação inicial com os saberes da experiência.

O desafio encontra-se em associar à prática do professor, conhecimentos que provêm de sua formação inicial e diante de demandas diárias ele consiga ser polivalente para transformá-lo em saberes complexos, que irão ajudá-lo na resolução de problemas.

Faz-se urgente um novo olhar para educação da primeira infância. Mas como desenvolver esse olhar? Como convencer a sociedade que os bebês têm formas particulares de comunicação, tem desejos e ritmos diversos uns dos outros, necessitam de espaços e tempos adequados a eles. Acima de tudo que necessitam de atenção especial no que diz respeito a políticas públicas de financiamento e formação inicial e continuada de professores para que possamos construir uma nova cultura de atendimento aos bebês.

Percepção, sensibilidade, previsibilidade, disponibilidade, perspicácia são alguns pré-requisitos que os profissionais que trabalham com bebês deveriam ter. Nesta pesquisa encontramos em vários momentos nos discursos das professoras experientes, este perfil de profissionais que construiriam seus saberes a partir de sua

prática cotidiana e que poderiam estar deixando um legado de conhecimentos para os novos profissionais que ingressam nas instituições de Educação Infantil.

Sabemos que a formação inicial é fundamental para formarmos profissionais, porém quando dispomos de conhecimentos estritamente técnicos, específicos da profissão eles acabam simplificando a prática complexa da sala de aula. É preciso estreitar a aproximação com as professoras experientes, possibilitar que suas experiências possam enriquecer um currículo que ainda está caminhando para uma construção concreta; tanto nas unidades de ensino como nas universidades de formação inicial.

Acreditamos que a partir das práticas atuais sinalizadas pelas profissionais que já estão na docência há 10, 15, 20 anos com os bebês é que conseguiremos aproximar da teoria situações que estão carregadas de complexidade e imprevisibilidade.

Encontramos nas análises deste estudo várias práticas caseiras, maternas e culturais que merecem nosso respeito e admiração, porém é preciso construir uma lógica de trabalho que contemple o olhar técnico do pedagogo, para que se construa uma unidade de atendimento aos bebês.

O que precisamos garantir é o discurso de que a creche é um ambiente educacional, que tem intenções educativas e necessita de profissionais que sustentem suas práticas em conceitos pedagógicos e não meramente um ambiente de saberes exclusivamente experienciais.

É preciso lançar um desafio aos professores que já estão nas instituições, aqueles que têm construído por anos a prática com bebês, para que consigam articular seu saber do cotidiano da creche com aqueles produzidos pela academia e seus pesquisadores, só assim serão possíveis a perpetuação de práticas mais condizentes aos bebês.

De fato, é preciso que as instituições tenham em seus projetos pedagógicos orientações consistentes para seus professores, principalmente no que diz respeito às rotinas, uma vez que com os bebês são o ponto de partida para todas as ações e determinam as relações de toque, olhar, escuta e disposição para viver o momento com o outro.

REFERÊNCIAS

ALBON, Deborah. Alimento para o pensamento. In: MOYLES, Janet. **Fundamentos da educação infantil**: enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ALMEIDA, Graziela Aparecida Nogueira; LOUREIRO, Sonia Regina. Psicologia da alimentação. In: RICCO, Rubens Garcia; DEL CIAMPO, Luiz Antonio; ALMEIDA, Carlos Alberto Nogueira. **Puericultura**: princípios e práticas. São Paulo: Atheneu, 2000.

AMORIM, Kátia de Souza. Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, jan./abr. 2000.

ANGIOLETTI, Maristela. **Educação infantil. Para que, para quem e por quê?** 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

ARAGÃO, Regina Orth de. A experiência do agrupamento vertical numa creche. **Em aberto**, Brasília, v. 8, n. 73, p. 136-139, jul. 2001.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e educação na instituição de Educação Infantil. IN: ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil**: pra que, para quem e por quê? 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

_____. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun. 2006.

_____. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Disponível em: <www.mec.gov.org.br>. Acesso em: 15 out. 2010.

_____; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHE, Gládis E. **Educação infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: ARTEMED, 2001.

_____; _____. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: ARTMED, 2008.

_____; RICHTER, Sandra. **Educação Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <www.ufsm.br.revistaeducação>. Acesso em: 17 out. 2010.

BARBOSA, Sílvia. “É tudo sorvete!” Enunciados e expressões das crianças na creche. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio, crianças e adultos na educação infantil.** São Paulo: Ática, 2009.

_____. “E quando a gente brinca lá fora?”- Dicotomias nas tramas do cotidiano. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio, crianças e adultos na educação infantil.** São Paulo: Ática, 2009.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BATISTA, Rosa. **A rotina da creche:** entre o proposto e o vivido. Florianópolis, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BELEI, Renata Aparecida. O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BERALDO, Katharina Elisabeth Arnold; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Ouvindo educadoras de creche sobre suas experiências no trabalho. **Temas em Psicologia**, v. 14, n. 1, p. 35-49, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto, 1994.

BOGUS, C. M.; NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F. Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. **Revista Nutrição**, Campinas, v. 20, p. 499-514, set./out. 2007.

BORGES, Maria Fernanda Silveira Tognozzi; LARA, Maria Lúcia Martins Pinto. In: SOUZA, Regina Célia; BORGES, Maria Fernanda S. Tognozzi. **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BORSARI, José Roberto. **Crianças de zero a quatro anos. Como desenvolvê-las para serem felizes, saudáveis e responsáveis no futuro**. São Paulo: EPU, 2006.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil - volume I**. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____. **Diretrizes curriculares para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009a.

_____. **Indicadores de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009b.

BRESSANI, Maria Cristina Lemes. **A comunicação na interação bebê-educadora nos dois primeiros anos de vida**. Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BROWNE, Naima. O desenvolvimento social e emocional das crianças. In: SMITH-PAIGE, Alice; CRAFT, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CAMERA, Hildair Garcia. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês**. Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MÜLLER, Fernanda; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Sociologia da infância, psicologia do desenvolvimento e educação infantil: diálogos necessários. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**. Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CASANOVA, Letícia Veiga. **O que a família sabe sobre as atividades educativas na creche.** Itajaí, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 17, p. 11-24, 1999.

CHAVES, Júlia Maria Passarinho. Relacionamentos são coisas vivas: o papel da creche. **Em Aberto**, v.18, n. 73, p. 140-142, jul. 2001.

COELHO, Maria Fernanda d'Ávila. **O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: uma questão de avaliação?** Itajaí, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

CORRÊA, Maria Elena Girade; FILHO, Laurista Corrêa. Educação a partir do nascimento... ou antes? A importância do período intra-uterino e dos primeiros meses de vida: questões de transdisciplinaridade e multiprofissionalidade. **Em aberto**, Brasília, v.16, n. 73, p. 54-69, jul. 2001.

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

_____. **O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar.** Portugal, 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Portugal, 2008.

_____. **O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar.** Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Portugal, 2010.

CRAMER, Bertrand. **Profissão bebê.** São Paulo: Martins, 1993.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança.** Porto Alegre/RS, n. 2, p. 313-336, maio/ago. 2007.

DALRI, Jeane Carvalho. **Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com crianças de 0 a três anos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVALI, Itajaí, 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ELTINK, Caroline Francisca. **Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche**. 1999. Disponível em: <<http://anped.org.br>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. São Paulo: Junqueira e Marin, 1990.

FARKAS, Chamarrita. **Comunicación gestual en la infancia temprana**: una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias de su intervención. n. 2, v. 16. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007. p. 107-115.

FERREIRA, Valéria Silva. A pertinência da teoria de Bernard Lahire para refletir sobre os contextos educativos e as práticas docentes. In: GESSER, Verônica; MOSTAFA, Solange Puntel (Orgs.). **Teóricos e teorias**: presença na educação. Itajaí: UNIVALI, 2008.

FIGUEIREDO, F.; MICARELO, H.; BARBOSA, S. N. Autonomia de professores da educação infantil: a coisa vira e o professor se vira. In: KRAMER, S. **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras e ALB, 2008.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; SHELTON, Terri Lisabeth. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. **Psicologia**: teoria e pesquisa, n. 2, v. 21, p. 197-205, maio/ago. 2005.

FRICK, Paulo. **A percepção no contexto escolar**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

GHIRALDELLI, Junior Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIRALDI, Ana Vani. **A prática da professora no cotidiano de uma creche. Que prática é essa?** Itajaí, 2008, 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, Antonio. **Vida de professores**. Portugal: Porto, 1992.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, n. 3, v. 20, p. 313-336, jul./set. 2009.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Na creche, o cuidado como ética: caminho para diálogo com bebês. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio. Crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês**. 2008. Disponível em: <<http://anped.org.br>>. Acesso em: 19 maio 2010.

_____. **Relações entre bebês e adultos na creche. O cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca da identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOHMANN, Mary; BANET, Bernard; WEIKART, David P. **A criança em acção**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

_____; WEIKART, David P. **Educar a criança**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ISSLER, Hugo; LEONE, Claudio; MARCONDES, Eduardo. **Pediatria na atenção primária**. São Paulo: SARVIER, 2002.

ITAJAÍ/SC. **Sistema Municipal de Educação**. Lei Nº 3.352, de 15 de dezembro de 1998.

_____. **Diretrizes municipais para a educação infantil**. Itajaí: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

_____. **Diretrizes para a avaliação da aprendizagem na educação infantil**: caminhos da infância. Itajaí: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

_____. **Referencial pedagógico da educação infantil**: caminhos para a construção do projeto político-pedagógico dos centros de educação infantil da rede municipal de ensino de Itajaí. Itajaí, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação de profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. PINAZZA, Mônica A. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. IN: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, Sonia; GUIMARÃES, Daniela. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, Sonia. **Retratos de um desafio. Crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

KUHLMANN, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Priscila Amarante de; LIMA, Daisyvângela Eucrêmia da Silva. **Percepção de educadoras sobre o trabalho desenvolvido no berçário de uma instituição de educação infantil**. Disponível em: <<http://www.docstoc.com/docs>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LORDELO, Eulina da Rocha. Educadores de creche: concepções e práticas. **Interação**, Curitiba, v. 2, p. 113-132, jan./dez.1998.

LUZ, Iza Rodrigues da. **Relações entre crianças e adultos na educação Infantil**. Consulta Pública. Disponível em: <<http://www.mec.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2010.

MACHADO, Maria Lúcia. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**, v. 17, p. 85-98, 2000.

MANTOVANI, Susanna. Milão: satisfazendo novos tipos de necessidades familiares. In: BAMBINI. **A abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCONDES, Eduardo. **Pediatria básica**. 9. ed. São Paulo-SP: Sarvier, 2002.

_____; VAZ, Flávio Adolfo Costa; RAMOS, José Lauro Araújo; OKAY, Yassuhiko. **Pediatria básica. TOMO I**. São Paulo: SARVIER, 2003.

MARTINEZ, Cláudia; BARBA, Patrícia C. Della; PAIXÃO, Paula Cristina da; RODRIGUES, Daniela da Silva. **Desenvolvimento de bebês**: atividades cotidianas e a interação com o educador. São Carlos: EDUSCAR, 2005.

MASCIOLI, Suselaine A. Zaniolo. Brincar. Um direito da infância e um dever da escola. In: ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Ática, 2010.

MEADOW, S. R. **Conceitos básicos em pediatria**. 3. ed. São Paulo: Organização Andrei, 1980.

MELCHIORI, Ligia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. **Psicologia**: teoria e pesquisa, n. 3, v. 17, p. 285-292, set./dez. 2001.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**: nova ortografia conforme o acordo ortográfico da língua portuguesa. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2010.

MOTTA, Flávia. “Eu estou de mal com você!” – As crianças e o exercício das práticas de autoridade. In: KRAMER, Sonia. **Retratos de um desafio. Crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

MOYLES, Janet. **Fundamentos da educação infantil**. Porto alegre: ARTMED, 2010.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

_____. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Vida de professores**. Porto: Porto editorial, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. **Creches**: crianças, faz de conta & Cia. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

ORTIZ, Gisele. O papel do professor de crianças pequenas. **Revista Pátio-Educação Infantil**, ano V, n. 13, mar./jun. 2007.

PADILHA, Maria Itayra Coelhode Souza; RAMOS, Flávia Regina Souza; BORENSTEIN, Miriam Susskind; MARTINS, Cleusa Rios. A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. **Texto contexto enfermagem** (online), v. 14, n. 1, p. 96-105, 2005. ISSN 0104-0707.

PAMPLONA, Renata Silva. **A concepção pedagógica de Rousseau**. Goiás: UFG/CAJ-Jataí/Goiás, 2008.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de Pesquisa**: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; CAMPOS, Edson Nascimento. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

PINO, Angel. **As marcas do humano. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTUGAL, Gabriela. **Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche.** Porto: Porto, 1998.

POST, E.; HOHMANN, M. **Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

PRATES, Cibeli de Souza; OLIVEIRA, Maíra Sanhudo de. Temas de saúde em Instituições de educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

QUEIROGA, Fátima de Souza Maia. Educando para o coração: a afetividade na Educação Infantil. In: BRASILEIRO, T. S. A.; AMARAL, N. F. G.; VELANGA, C. T. **Reflexões e sugestões práticas para atuação na educação infantil.** Campinas, SP: Alínea, 2008.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Souza. **Participação de bebês em práticas de leitura e contação de histórias na creche.** 2008. Disponível em: <<http://alb.com.br>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar A. Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche. **Psicologia: teoria e pesquisa**, n. 1, v. 17, p. 69-78, jan./abr. 2001.

RICCO, Rubens Garcia; DEL CIAMPO, Luiz Antonio; ALMEIDA, Carlos Alberto Nogueira. **Puericultura: princípios e práticas.** São Paulo: Atheneu, 2000.

RIZZATO, Agueda Beatriz Pires. Quem são os bebês de hoje? Eles são ou estarão diferentes? **Revista Interface – Comunicação e Saúde**, n. 2, fev. 1998.

RODRIGUES, Cristina Cardoso. **Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de 0 a 3 anos.** Florianópolis, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**: ou da educação. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMBRANO, Taciana Mirna. Relação instituição de educação infantil e família. Um sonho acalentado, um vínculo necessário. In: ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil. Para que, para quem e por quê?** 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

SARKIS, Alessandra de Melo. **A relação entre pais e professores de bebês**: uma análise da natureza de seus encontros diários. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. LIBEC/Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2003.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre a infância e educação**. Porto, 2004.

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

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHUCH, Dalva Sofia. **O ambiente escolar na formação ecológica das crianças**. Itajaí, 2009, 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

SEABRA, Karla da Costa; MOURA, Maria Lucia Seidil de. Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 1, p. 77-86, jan./abr. 2005.

SMITH-PAIGE, Alice; CRAFT, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOUZA, Gisele de. **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, L. C. **Os saberes dos professores de educação infantil**: características, conhecimentos e critérios. Itajaí, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THÉVENOT, Brigitte; NAOURI, Aldo. **Conversando sobre bebês**: do nascimento aos 3 anos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

TONNUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004, 206p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. **A Educação de bebês em creche e a intervenção pedagógica**: relações sutis. In: PAINEL ABERTO, XII ENDIPE, 2005, p. 2201-2215.

VASCONCELOS, Cleido Roberto Franchi e; AMORIM, Katia de Souza; ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicologia**: reflexão e crítica, n. 2, v. 16, p. 293-301, 2003.

_____; _____. **Interações de bebês em creche.** Estudos de Psicologia, v. 9, n. 3, p. 513-522, 2004.

VITTA, Fabiana C. F. de; EMMEL, Maria Luisa G. **A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário.** 2003. Disponível em: <<http://anped.ogr.br>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

WOOD, Elisabeth. Ouvindo crianças pequenas: múltiplas vozes, significados e compreensões. In: SMITH-PAIGE, Alice; CRAFT, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

YOUTUBE 1. **Alimentação (“Bebê comendo bolacha”).** Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=WoBF0fsKC8o>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

YOUTUBE 2. **Exploração de materiais (“Neném e o espelho”).** Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ALa-b8FAvTw&feature=related>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

YOUTUBE 3. **Banho.** Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=YD7777PsOMA>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

YOUTUBE 4. **Troca de fraldas (“Troca de fralda”).** Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fhbVfoj-QO8&feature=related>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

YOUTUBE 5. **Família (“10 coisas para não se fazer quando for matricular seu filho na creche”).** Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=90RS8gl7Se4>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

YOUTUBE 6. **Birra (“Birra Profissional, Crying Job”).** Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=yVWJ-xuFwhl>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

ZAMBERLAN, M. A. T.; BASANI, S. I. S.; ARALDI, M. Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. **Educere / Educare- Revista de Educação**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Dirigido às Educadoras**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – PMAE****TERMO DE CONSENTIMENTO DIRIGIDO ÀS EDUCADORAS**

Por meio do presente termo de consentimento, a prezada educadora é convidada a participar de uma pesquisa conduzida por Ana Paula Rudolf Dagnoni e Rubiara Duarte, alunas de mestrado acadêmico em Educação da UNIVALI e orientandas da Professora Dra. Valéria Silva Ferreira.

A referida pesquisa pretende dar voz as professoras, sobre suas atuações nas creches e diante das demandas das crianças no cotidiano escolar. A adesão das educadoras será em caráter de voluntariado e diante de tal condição, essas poderão retirar o seu consentimento, desvincularem-se da pesquisa em qualquer momento do processo e sem nenhum prejuízo ou implicação ao participante.

A coleta de dados se fará por meio de grupos focais, centrados na abordagem de temáticas pertinentes ao estudo, registros de relatos e de videogravações.

Quaisquer dados passíveis de descrição e publicação, referentes aos sujeitos da pesquisa, seus nomes e respostas estarão resguardados sob o sigilo e a preservação das identidades dos voluntários.

As professoras estarão cientes de que sua participação não é obrigatória e que ao definirem integrarem-se ao estudo, terão o direito de não responder a determinadas questões se assim desejarem.

Após ler atentamente o termo de consentimento acima descrito, escolha uma das alternativas de resposta abaixo:

- () Sim, aceito participar da pesquisa estudo na condição de voluntária.
() Não aceito participar da pesquisa na condição de voluntária.

Nome da educadora: _____

Assinatura educadora: _____ Data: _____

Para efeito de maiores esclarecimentos ficam disponibilizados os seguintes contatos:

Rubiara Duarte (47) 9149-4864 \ 49-9119-9798
Ana Paula Rudolf Dagnoni (47) 9987-5363
Valéria Ferreira (47) 9987-0961

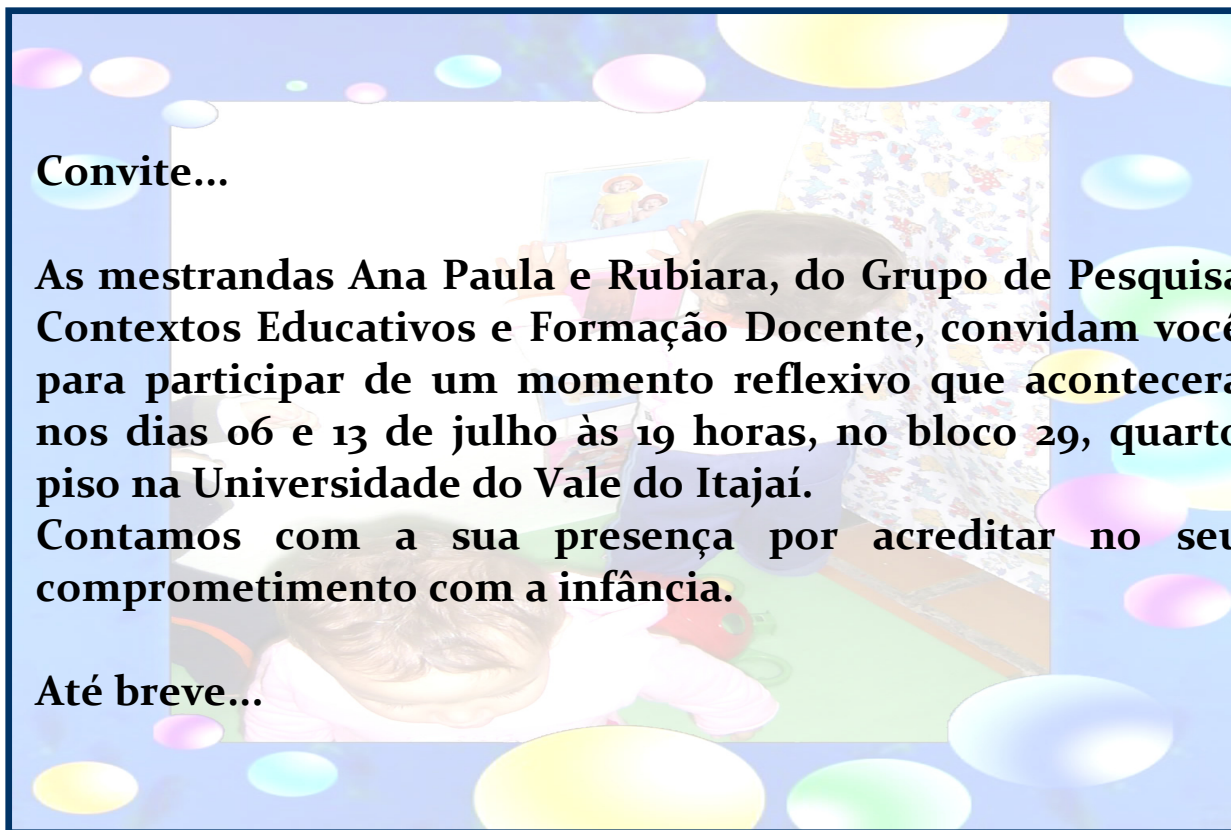
e-mail: rubi19@brturbo.com.br
paulardagnoni@gmail.com
vferreira@univali.com

APÊNDICE B - Convite**Convite...**

As mestrandas Ana Paula e Rubiara, do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos e Formação Docente, convidam você para participar de um momento reflexivo que acontecerá nos dias 06 e 13 de julho às 19 horas, no bloco 29, quarto piso na Universidade do Vale do Itajaí.

Contamos com a sua presença por acreditar no seu comprometimento com a infância.

Até breve...



**UNIVALI**

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO – PPGE**Ficha de Identificação**

Nome: _____

Data nascimento: ____/____/____ Idade _____

Estado Civil: _____ Número filhos: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

Formação Acadêmica: _____

Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____

Experiência Profissional

Local de Trabalho: _____

Endereço: _____

Vínculo: () Efetivo () ACT Tempo que atua nesta instituição: _____

Experiência na Educação Infantil: _____ anos. Privado _____ Público _____

Por que a escolheu trabalhar com esta faixa etária (0 a 2 anos)?

APÊNDICE C – Quadro Análise Grupo Focal

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
<p>Hora do banho</p>	<p>Renata: “A hora do banho... Tem dia que a hora do banho é bem complicado (risos). Quando tu vê já três atrás de ti pra toma banho, grudado na tuas perna esperando; daí coloca em cima, conversa,brinca... enquanto tira a roupa.</p> <p>Lilian: A gente procura envolver a Agente (auxiliar de sala) para que esteja olhando eles</p> <p>Renata: Geralmente na hora do banho tu têm que ter trinta olhos, né?</p> <p>Lilian: Na grande maioria isso não acontece, tu teres este tempo, dar este tempo à criança não dá.</p> <p>Meri: É assim TCHU TCHU TCHU...</p> <p>Lilian: Naquele dia que foi um número menor de criança tu consegue proporcionar, dá um banho melhor prazeroso. Depois que ele sair passar um cremizinho....</p> <p>Meri: Pra mim é a pior hora!!!</p> <p>Meri: É. Pra mim é a pior hora. São dezessete alunos, dar banho um por um, tu tens que dá banho neste que está na banheira e também olhar os outros mesmo que tenha a agente ajudando a olhar</p> <p>Renata: Assim. A hora do banho já é uma rotina.</p> <p>Elisangela: Eles (as crianças) já sabem que depois do lanchinho, da mamadeira é o banho. Então eu por exemplo, faço assim: boto um filmizinho que eles gostam. Enquanto eu to aqui tirando a roupa, a Agente já pega a mochila e escolhe a roupa para vestir, eu to enchendo a banheirinha de água, então enquanto a gente ta nesta tarefa. Boto um filmizinho lá, boto uns brinquedos, quem não quer, vê filme, brinca. Para mantê-los ocupados</p>	<p>Tem dia que a hora do banho é bem complicado</p> <p>daí coloca em cima, conversa,brinca... enquanto tira a roupa.</p> <p>envolver a Agente</p> <p>tu têm que ter trinta olhos</p> <p>tu teres este tempo, dar este tempo à criança não dá.</p> <p>um número menor de criança tu consegue proporcionar, dá um banho melhor prazeroso</p> <p>Pra mim é a pior hora!!!</p> <p>São dezessete alunos, dar banho um por um, tu tens que dá banho neste que está na banheira e também olhar os outros mesmo que tenha a agente ajudando a olhar</p> <p>é uma rotina</p> <p>Eles (as crianças) já sabem que depois do lanchinho, da mamadeira é</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p><i>para não dar problema, senão... geralmente a gente fica de costas</i></p> <p>Lilian: <i>Cada um tem uma prática. Eu já procuro fazer de forma diferente. As crianças que eu pego para dar banho eu já pego, do banho, troco. Eu mecho. E ela (agente) se envolve com o processo que ta lá fora. Cantando um muziquinha, contando uma historinha... distraindo-os os que ficam ali fora Para que aquela que está dando banho eu possa dar uma melhor atenção. Nessa hora eu também já procuro fazer a escovação, a higiene bucal na hora do banho, porque depois da refeição é complicado, porque daí geralmente já estão deitados, ou já querem dormir, já ta ali com o chuveirinho ligado, a água correndo ou quando deita para passar o flúor com a dedeira. Então o que quer dizer, quem tá com aquele bebê, até fala com outros "não meche fulano... mesmo porque não dá para não olhar para os outros", mas procura tentar te voltar para aquele que está ali e aquela que está lá com os outros se envolve com aquele grupo. A gente procura ir intercalando. Quando uma tá dando banho a outra fica com o grupo contando historinha, cantando...ou vice-versa</i></p> <p>Lilian: <i>Eu procuro desenvolver desse jeito. A que dá banho fica só com aquele e a outra fica se envolvendo com outro processo do grupo todo. Até pra não dar confusão de mochila troca de roupas. Eu prefiro assim: eu comecei, eu termino. Daí eu me envolvi com a criança. Também não gosto desse negócio muito certinho: todo mundo tem que tomar banho de manhã. Não. Se eu vi que já tá agitado, tá transtornado, pára e faz a tarde outro momento.</i></p> <p>Lilian: <i>O problema maior pra mim é o número de crianças.</i></p> <p>Renata: <i>Eu ultimamente tenho dado banho às 13h e 30min, a hora que eu chego. Porque é maisquentinho, tem sol. Eu tenho o pensamento assim: enquanto uma tira a roupa a outra já vai dando banho. Ela tira da banheira e eu seco e já coloco a roupa. Geralmente eu tenho som na sala e deixo a música ligada, sempre procuro deixar eles no meu campo visual.</i></p>	<p><i>o banho. Enquanto eu to aqui tirando a roupa, a Agente já pega a mochila Boto um filmizinho lá, boto uns brinquedos, quem não quer, vê filme, brinca. Para mantê-los ocupados para não dar problema, senão... geralmente a gente fica de costas</i></p> <p>Cada um tem uma prática. Eu já procuro fazer de forma diferente. E ela (agente) se envolve com o processo que ta lá fora. distraindo-os os que ficam ali fora eu possa dar uma melhor atenção. procura tentar te voltar para aquele que está ali e aquela que está lá com os outros se envolve com aquele grupo.</p> <p>Eu prefiro assim: eu comecei, eu termino. Daí eu me envolvi com a criança. Também não gosto desse negócio muito certinho: todo mundo tem que tomar banho de manhã. Não. Se eu vi que já tá agitado, tá transtornado, pára e faz a tarde outro momento</p> <p>O problema maior pra mim é o número de crianças.</p> <p>Geralmente eu tenho som na sala e</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>Elisangela: Eles reconhecem as partes do corpo, porque tu vai lavando e vai dizendo, vamos lavar o pezinho, agora as mãos, a barriga, principalmente identificar as partes do corpo, quente, frio, a água ta quente? muito quente? Tá fria? Dá pra trabalhar muita coisa na hora do banho</p> <p>Renata: A coisa de eles estarem pegando o shampoo e o sabonete e tu ir dizendo: “Não pode! Cheirar..” Na hora de vestir tu falando: “agora levanta o pé me ajuda para colocar a calça. Eu acho que no berçário a gente trabalha mais com o cognitivo, a fala, com a afetividade. Quando eles confiam em ti eles vão para o banho normalmente.</p> <p>Vanessa: Eu acho que as melhores aprendizagens são aquelas que a gente leva para a vida, não precisa necessariamente ser didatizada, dizendo o que é quente ou frio, também é importante, acelera a cognição, mas tem que ser para a vida. Muitas de nossas crianças não recebem banho em casa então tu tá ensinando pra ele a ter hábitos de higiene, a ter qualidade de vida. Por mais que seja rápido é um momento teu com ele, é um momento que tu te dedicando a ele. Eu trabalho com crianças de dois anos, e não dou banho, só faço troca de roupa no final do dia, porque são muitas crianças, 20, e a secretaria de educação determinou este número para esta sala, então não tem condições de dar banho. Às vezes eu me aventuro quando levo eles para o parque e tá muito calor, eu não vou colocá-los dormindo com areia no corpo, daí eu combino com as minhas agentes e agente dá um banhinho rápido. Mas acredito que quando eu troco a fralda dele to dando qualidade de vida pra ele, eu to respeitando ele, to ensinando ele a se cuidar...</p>	<p>deixo a música ligada, sempre procuro deixar eles no meu campo visual.</p> <p>Dá pra trabalhar muita coisa na hora do banho identificar as partes do corpo, quente, frio, a água ta quente? muito quente? Tá fria?</p> <p>Quando eles confiam em ti eles vão para o banho normalmente.</p> <p>melhores aprendizagens são aquelas que a gente leva para a vida, não precisa necessariamente ser didatizada...</p> <p>então tu tá ensinando pra ele a ter hábitos de higiene, a ter qualidade de vida</p> <p>Mas acredito que quando eu troco a fralda dele to dando qualidade de vida pra ele, eu to respeitando ele, to ensinando ele a se cuidar...</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
Troca de Fraldas	<p>Lilian: Ali ta faltando um diálogo, o que não é da nossa realidade</p> <p>Eduarda: No berçário toda a rotina tu tem que ta conversando com eles. Na troca a gente ta sempre conversando. Ou cantando, ou conversando, explicando...</p> <p>Lilian: A gente tem que ta sempre falando o que ta fazendo...</p> <p>Renata: Ali quem ta trocando a fralda não ta dando uma resposta a ele. Não acredito que tem alguém que vai trocar uma fralda ou da banho numa criança que não fala com ela</p> <p>Lilian: É triste, mas tem, ou melhor tem o oposto aquele que seria melhor que ficasse de boca fechada. Ficar de boca fechada faz menos mal do que aquelas atitudes que tu acaba vendo, aquelas que dão significado ruim para aquilo que a criança fez: seu porco, fedido ...</p> <p>Eduarda: Às vezes acontece de a gente nem ta conversando com quem a gente tá trocando, às vezes a gente tá dando banho em um, mas ta conversando com o resto da sala toda, dizendo, pega aquilo pra tia, pega a meia do amigo, envolve todos no processo.</p> <p>Elisangela: É horrível trabalhar num Berçário que tem duas idades, porque tu tens os pequeninhos e aqueles que já andam e passam por cima.</p> <p>Eduarda: Nem sempre tu consegues trabalhar junto, porque às vezes tu favorece os menores e desfavorece os maiores, vai favorecer os maiores desfavorece os menores. Os maiores sempre prejudicam os menores Tem que ter um jogo de cintura para olhar todos.</p>	<p>faltando um diálogo, o que não é da nossa realidade</p> <p>a rotina tu tem que ta conversando com eles</p> <p>A gente tem que ta sempre falando o que ta fazendo...</p> <p>ta dando uma resposta a ele</p> <p>aquelas que dão significado ruim para aquilo que a criança fez: seu porco, fedido ...</p> <p>envolve todos no processo.</p> <p>É horrível trabalhar num Berçário que tem duas idades</p> <p>porque às vezes tu favorece os menores e desfavorece os maiores, vai favorecer os maiores desfavorece os menores. Os maiores sempre prejudicam os menores</p> <p>coincidiu naturalmente de eles</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>Joana : O que aconteceu comigo naturalmente na minha turma, eu tinha Berçário misto ano passado. Tinha um grupo que tinha necessidade de dormir logo cedo, então eles dormiam no berço, enquanto isso os maiores ficavam no chão brincando, eu fazia atividades relacionadas com os maiores. Chegava na hora do sono eu fazia o contrário, enquanto os menores acordavam os maiores iam dormir no berço. Foi feliz nesta época porque coincidiu naturalmente de eles mesmos organizarem o seu soninho de maneira que todos tiveram oportunidade de brincar, sendo que atividades adaptadas a idade deles.</p> <p>Joana: Foi uma sorte minha de eles se organizarem nessa situação porque a gente sabe que com os bebês não tem rotina certinha.</p> <p>Lilian: Quando tu tens um número desse jeito de criança (o berçário) acaba ficando atropelado, tu acabas não tendo esse momento próprio com a criança, e tu tens que ter toda aquela calma para saber trabalhar isso com a criança, e não dá.</p>	<p>mesmos organizarem o seu soninho de maneira que todos tiveram oportunidade de brincar, sendo que atividades adaptadas a idade deles.</p> <p>a gente sabe que com os bebês não tem rotina certinha.</p> <p>tu tens que ter toda aquela calma para saber trabalhar isso com a criança, e não dá.</p>
<p>Hora da Alimentação</p>	<p>Elisangela: Eu comecei ontem a levar os meus para o refeitório. Primeiramente o que eu fiz: coloquei mesinhas na sala pra ensinar eles a comer na sala, os meus são Berçário II de 1 a 2 anos. Metade da minha turma já tem dois anos, eu não sei como é que foi feita a matrícula.</p> <p>Lilian: Esse momento aí é difícil de fazer, quase em sempre. Como ele tá ali agora. (Bebê se lambuzando com uma bolcha) Porque o outro já estaria por cima tirando aquele pedaço dele, o outro já tava puxando ele, daí tu já estaria puxando o outro com medo de ta se afogando... Por isso que eu digo: o número faz a diferença, quando reduz na tua sala quantas coisas tu produz por aquela número menor, entendeu? Do que aquele número normal do cotidiano</p>	<p>levar os meus para o refeitório</p> <p>coloquei mesinhas na sala pra ensinar eles a comer na sala,</p> <p>: o número faz a diferença, quando reduz na tua sala quantas coisas tu produz por aquela número menor,</p> <p>O quanto que tu podes observar...</p> <p>eu acabo vendo mais, meu olhar é melhor</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>Vanessa: <i>Eu não digo nem pela produção. O quanto que tu podes observar...</i></p> <p>Lilian: <i>Sim, não deixa de ser uma produção, porque eu acabo vendo mais, meu olhar é melhor</i></p> <p>Renata: <i>Tu acabas tendo um olhar diferente...</i></p> <p>Eduarda: <i>Tu acabas não dando atenção para só para aquele que está ali</i></p> <p>Lilian: <i>Ele vai ter que aprender a esperar tadinho... Ai o que acaba tu fazendo: pra aquilo não fica ali chorando, porque tu também és ser humano, aquilo chorando no teu ouvido, quando dá tu distrai ele com algum brinquedo, ou coloca no bebê conforto, embala um, embala outro com o pé, fica dando comida pra outro... Fica dizendo: “Calma amor já vai, a Lilian sabe que tu ta com fome, mas tens que esperar...” Entendeu? O que era pra ser prazeroso...</i></p> <p>Elisangela: <i>Não lá nos meus eu procuro fazer assim oh... Entre as refeições uma frutinha, ou uma bolachinha, pra dar uma engabelada nesses que tem muita fome. Aí por exemplo</i></p> <p>Renata: <i>Eu não dou mamadeira pra ninguém. Eu só dou mamadeira pra “neném”.</i></p> <p>Lilian: <i>Mas pra bebê tu dá?</i></p> <p>Lilian: <i>Ai que pecado, ele gosta deste momento de sucção. Segurar a mamadeira com 7, 8 meses...</i></p> <p>Renata: <i>Eu só dou pra quem tem 4 ou 5 meses, que não tá acostumado a comer. Eu só dou o suco, o chá, a água... Mamadeira eu só dou pra pequenininho, o resto come mingau, tudo na colher...</i></p>	<p><i>um olhar diferente...</i></p> <p><i>não dando atenção para só para aquele que está ali</i></p> <p><i>Ele vai ter que aprender a esperar tadinho...</i></p> <p><i>quando dá tu distrai ele com algum brinquedo, ou coloca no bebê conforto, embala um, embala outro com o pé, fica dando comida pra outro... Fica dizendo: “Calma amor já vai, a Lilian sabe que tu ta com fome, mas tens que esperar...” Entendeu? O que era pra ser prazeroso...</i></p> <p><i>Entre as refeições uma frutinha, ou uma bolachinha,</i></p> <p>Mamadeira:</p> <p><i>Eu não dou mamadeira pra ninguém</i></p> <p><i>Ai que pecado, ele gosta deste momento de sucção</i></p> <p>Mamadeira eu só dou pra</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>Joana: Eu trabalho com pequenos, não tem um horário certo pra dormir. Tem criança que acorda 6 e meia da manhã, por mais que eu tente deixá-los acordados eles ficam irritados eles choram, não comem direito...Pra mim eu não paro, mas para eles acontece normalmente a rotina de forma tranqüila, alguns chegam já dormem, porque já vieram de barriguinha cheia. Enquanto aquele ta dormindo eu consigo dar uma atenção melhor, dar comida pra aquela com mais calma. Não dou mamadeira. A gente já avisa no começo quando os pais estão chegando. O meu aluno mais novo tem seis meses, mais entrou com quatro meses...</p> <p>Elisangela: Tu não dá nem uma vez mamadeira? Ai que pecado...</p> <p>Meri: Os meus uma vez por dia eles tomam mamadeira.</p> <p>Joana: Eu sempre converso com os pais pra eles estarem estimulando em casa com copinho, papinha na colher, tem outros meios pra trabalhar a sucção.</p> <p>Vanessa: Eu não entendo muito desta parte fisiológica do bebê. Quando o bebê nasce, e a gente não tem leite, a enfermeira leva pra dar o leite no copinho de cafezinho eu não entendo a importância da mamadeira. É prático?</p> <p>Elisangela: Mas tem que ter este momento sucção, é importante.</p> <p>Vanessa: mas até que idade isto é importante?</p> <p>Lilian: O salgado, a papa de fruta ele precisa comer na colherinha pra</p>	<p>pequeninho, o resto come mingau, tudo na colher...</p> <p>Não dou mamadeira. A gente já avisa no começo quando os pais estão chegando.</p> <p>Eu sempre converso com os pais pra eles estarem estimulando em casa com copinho, papinha na colher, tem outros meios pra trabalhar a sucção.</p> <p>eu não entendo a importância da mamadeira. É prático?</p> <p>De manhã eles comem na colher, meio dia eles comem na colher, a tarde eu dou uma mamadeirinha, às quatro horas eles comem de novo na colher</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p><i>ele começar a mastigar, a fazer todo esse processo de movimentação</i></p> <p>Meri: <i>De manhã eles comem na colher, meio dia eles comem na colher, a tarde eu dou uma mamadeirainha, às quatro horas eles comem de novo na colher.</i></p> <p>Lilian: <i>Eu acho que tem que ter uma mamadeirainha por dia. Uma por dia eu digo que não faz mal.</i></p> <p>Joana: <i>Eu acho a colher mais higiênica</i></p> <p>Elisangela: <i>O que adianta. Em casa a mãe da na mamadeira...</i></p> <p>Elisangela: <i>Aí vai do meu bom senso de ver quando eles estão aptos pra tomar no copinho, começar a inserir o copo...</i></p> <p>Eduarda: <i>Na minha creche nunca existiu mamadeira...</i></p> <p>Meri: <i>Ah na minha existe!</i></p> <p>Renata: <i>Agora eu tenho dois que tomam mamadeira.</i></p> <p>Eduarda: <i>Eu não adoto mamadeira porque é uma coisa que precisa de muita higiene, então é por isso que eu não adoto. Colherzinha é muito mais higiênico.</i></p> <p>Lilian: <i>Se elas não lavam bem a mamadeira, também não vão lavar bem o prato</i></p> <p>Lilian: <i>Ele ta chegando agora ele tem um hábito, então ele vai ter que mudar o hábito?</i></p>	<p><i>uma mamadeirainha por dia. Uma por dia eu digo que não faz mal.</i></p> <p><i>Aí vai do meu bom senso de ver quando eles estão aptos pra tomar no copinho, começar a inserir o copo</i></p> <p><i>Na minha creche nunca existiu mamadeira...</i></p> <p><i>Eu não adoto mamadeira porque é uma coisa que precisa de muita higiene, então é por isso que eu não adoto. Colherzinha é muito mais higiênico.</i></p> <p><i>Ele ta chegando agora ele tem um hábito, então ele vai ter que mudar o hábito?</i></p> <p><i>No princípio assim eu até trabalho com os dois (mamadeira e colher) É claro que ela vai se acostumando, é claro que eu peço pra mãe trazer a mamadeira, e também dou com a colher e o prato, mas automaticamente ele vai perdendo a</i></p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>Eduarda: <i>No princípio assim eu até trabalho com os dois (mamadeira e colher) É claro que ela vai se acostumando, é claro que eu peço pra mãe trazer a mamadeira, e também dou com a colher e o prato, mas automaticamente ele vai perdendo a mania de tomar a mamadeira, daí eu vou usando só a colher. Bom se tivesse uma mamadeira descartável!</i></p> <p>Vanessa: <i>É, comer é uma aprendizagem. Hoje eu falei pra um: “Olha como as bochechas da Yasmim são rosadas, olha como ela é linda, ta comendo chuchu, mastiga o chuchu bem mastigadinho”. Ai eles vão lá e experimentam o chuchu, tem alguns que não experimentam de jeito nenhum</i></p> <p>Renata: <i>Eu até hoje se tem dente cedo, com seis meses eu não passo na peneira, mas se tem quatro ou cinco meses eu passo na peneira, já vem a peneira pra sala, eu já tenho a minha peneira. Eu passo na peneira e eles comem.</i></p> <p>Renata: <i>liii....é de muito tempo!Eu passo tudo na peneira...Eu só dou no garfo quando tem sete, oito meses...</i></p> <p>Renata: <i>É uma prática minha, eu também ensino pras mães pra elas fazerem em casa</i></p> <p>Renata: <i>Também, porque quando ta tudo neném tem que passar pra todos na peneira. Todo mundo que vai trabalhar comigo reclama que dói o braço, eu digo que é bom fica forte! As minhas agentes já sabem: “leva a peneira, a Eugenia gosta de peneira...todo mundo já conhece, se não leva ela é chata” Eu digo eu não sou chata, eu gosto das minhas crianças bem alimentadas. Depois de agente ficar tanto tempo, a gente vai aprendendo o jeitinho,eu hoje, se os meus filhos nascessem</i></p>	<p><i>mania de tomar a mamadeira</i></p> <p><i>comer é uma aprendizagem</i></p> <p>PENEIRA <i>eu não passo na peneira,</i></p> <p><i>Eu passo tudo na peneira...Eu só dou no garfo quando tem sete, oito meses...</i></p> <p><i>É uma prática minha, eu também ensino pras mães pra elas fazerem em casa</i></p> <p><i>Depois de agente ficar tanto tempo, a gente vai aprendendo o jeitinho,</i></p> <p><i>Agora eu sei que é bom pros bebês, eles se alimentam bem, eles vão conhecendo todos os sabores, eu tenho essa paciência, pode ficar olhando pra mim, me chamar de louca, aquele que eu tiver que passar na peneira eu vou passar, não ligo que vai demorar um pouco, um tem que esperar o outro. Eu gosto de dar na colher.</i></p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p><i>hoje seria melhor pra mim, eu até trabalhei bem com os meus filhos, mas eu nunca passei na peneira pra eles. Agora eu sei que é bom pros bebês, eles se alimentam bem, eles vão conhecendo todos os sabores, eu tenho essa paciência, pode ficar olhando pra mim, me chamar de louca, aquele que eu tiver que passar na peneira eu vou passar, não ligo que vai demorar um pouco, um tem que esperar o outro. Eu gosto de dar na colher. Eu tenho uma menina que esta com cinco meses, nos primeiros dias eu dava mamadeira pra ela, agora que ela aprendeu a comer...</i></p> <p><i>Lilian: Mas ela até tem que comer... Eu acho tão prazeroso, tu pegar ele dar um colinho, é um momento teu e dele, aquela troca de olhar, aquele carinho, os outros estão envolvidos com elas, porque eu acho que tem que ter uma cumplicidade entre o professor e a agente. (referindo-se ao ato de dar a mamadeira)</i></p> <p><i>Renata: Eu sei que tudo isso é importante, mas eu posso fazer isso tudo dando comida no bebê conforto e olhando pra ele também. ...eu sei o que um gosta, o que o outro não gosta, eu conheço até o choro, é uma coisa que tu já construiu em ti, tu vai fazendo aquilo com cuidado, com vontade eu trabalho no berçário porque eu amo o berçário, eu converso, eu danço, eu brinco da musica da casa do Zé, eles já sabem que é pra entrar na casa do Zé...A minha sala olha...eu adoro, porque vê o crescimento deles e eu fazer parte disso...</i></p> <p><i>Vanessa: A gente cria toda uma especialidade, toda uma prática pra aquela idade, a gente se aperfeiçoa pra aquela idade e cada ano a gente vai melhorando...</i></p> <p><i>Todas concordam: É isso mesmo! A gente vai se especializando...</i></p> <p><i>Meri: Chega de manhã, os meus do ano passado, quando eu passo pra</i></p>	<p><i>Eu acho tão prazeroso, tu pegar ele dar um colinho, é um momento teu e dele, aquela troca de olhar, aquele carinho, os outros estão envolvidos com elas, porque eu acho que tem que ter uma cumplicidade entre o professor e a agente. (referindo-se ao ato de dar a mamadeira)</i></p> <p><i>eu sei o que um gosta, o que o outro não gosta, eu conheço até o choro, é uma coisa que tu já construiu em ti, tu vai fazendo aquilo com cuidado, com vontade eu trabalho no berçário porque eu amo o berçário,</i></p> <p><i>Vanessa: A gente cria toda uma especialidade, toda uma prática pra aquela idade, a gente se aperfeiçoa pra aquela idade e cada ano a gente vai melhorando...</i></p> <p><i>Todas concordam: É isso mesmo! A gente vai se especializando...</i></p> <p><i>lado afetivo, o certo seria a gente acompanhar eles...</i></p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p><i>pegar a comida pelo refeitório eu tenho que para porque eles já dizem: “Oi tia Rosi” eu sou obrigada a parar, beijar um por um. Tem que cuidar porque as vezes a professora atual não gosta porque eles ficam alvoroçados. Agora eu passo e digo: “Já vou beijar vocês”, até quem não era aluno ganha beijo. Eu acho que na cabecinha deles se tu não beijar eles vão pensar que tu não gosta mais deles. Porque a gente não ta mais junto, naco ta mais ali. Eu fico olhando pra outra professora antes de beijar, porque ela pode não gostar. Tem que cuidar depende da outra professora!</i></p> <p>Meri: Às vezes, na cabecinha deles, eles acham que a gente não gosta mais deles</p> <p>Vanessa: A meu ver essas crianças criadas em instituições é esse lado afetivo, o certo seria a gente acompanhar eles...</p> <p>Eduarda: Eu não concordo</p> <p>Vanessa: ... porque a formação da personalidade dele é toda nesta fase, de respeitar ele , de tu ter uma visão, apesar de as outras pessoas também respeitá-lo, mas só que o pai não tem aquele tempo pra dar aquele carinho, pra incentivá-lo, pra motivá-lo...</p> <p>Márcia R: Eu acho que não, que ele precisa aprender a ter esse corte, porque vai chegar o ensino fundamental, ele vai e nós não vamos. Então eles vão sofrer mais ainda, por isso que eles precisam ter esse corte anual, então cabe a cada profissional assumir com a mesma responsabilidade que aquele anterior assumiu e a gente sabe no dia-a-dia, que a gente se depara com N profissionais. ... então a importância desse profissional no berçário, ou que seja aquele que pega a criança nesses primeiros anos, não tem noção da importância. A criança nunca saiu de casa, primeira vez que ela ta</p>	<p>o pai não tem aquele tempo pra dar aquele carinho, pra incentivá-lo, pra motivá-lo...</p> <p>que ele precisa aprender a ter esse corte</p> <p>então cabe a cada profissional assumir com a mesma responsabilidade que aquele anterior assumi</p> <p>então a importância desse profissional no berçário, ou que seja aquele que pega a criança nesses primeiros anos, não tem noção da importância. A criança nunca saiu de casa, primeira vez que ela ta vindo: lugar estranho, rotina estranha, pessoas estranhas, tudo estranho, tudo... Eu saí do meu mundo...</p> <p>Cada um no seu ritmo, cada um no seu estilo, um diz que pode, outro diz que não pode.</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>vindo: lugar estranho, rotina estranha, pessoas estranhas, tudo estranho, tudo... Eu saí do meu mundo... Então olha a responsabilidade deste profissional.</p> <p>Joana: A personalidade da criança é formada até os sete anos, então até os dois anos é a idade que ela mais aprende. Agora você imagine, a criança é o espelho do adulto. Daí ela passa Berçário I por três profissionais, Berçário II mais três profissionais, vai pro Maternal I mais três, então em quem que elas vão se espelhar? Tem hora que eu me preocupo com isso. Cada um no seu ritmo, cada um no seu estilo, um diz que pode, outro diz que não pode.</p> <p>Eduarda: Queira ou não queira, cada um tem o seu jeito de trabalhar, acontece de ter continuidade, mas as vezes não.</p> <p>Lilian: Porque cada profissional tem uma postura, uma prática, uma maneira de ser... isso não quer dizer que esteja certo ou errado, não cabe a nós dizer o que está certo ou errado, não é? Mas, porque tu acha que a forma que tu trabalhar é a melhor possível, ao menos tu te doa para que seja a melhor possível</p> <p>Renata: Essa questão de ter mamadeira ou não ter mamadeira...</p> <p>Lilian: É uma prática isso mesmo... Eu gosto, tu fazes com tanta autenticidade, tão bem que a criança sente isso.</p> <p>Lilian: Porque é tão interessante, porque quando tu tem certeza, tu faz aquilo e tu acredita naquilo que tu ta fazendo, tu passa aquilo pra criança com aquela certeza e a criança acaba se apropriando desse teu jeito. Daí quando a gente chega e diz ta ali oh é o reflexo da professora: se a professora é agitada a professora é agitada, se a</p>	<p>cada um tem o seu jeito de trabalhar, acontece de ter continuidade, mas as vezes não.</p> <p>Porque cada profissional tem uma postura, uma prática, uma maneira de ser... isso não quer dizer que esteja certo ou errado</p> <p>tu fazes com tanta autenticidade, tão bem que a criança sente isso.</p> <p>quando tu tem certeza, tu faz aquilo e tu acredita naquilo que tu ta fazendo, tu passa aquilo pra criança com aquela certeza e a criança acaba se apropriando desse teu jeito. E porque eles acabam se apropriando do jeito da gente!</p> <p>vezes uma criança que foi criada sem amor ela não pode oferecer aquilo que ela não recebeu, é isso que eu penso.</p> <p>Mas aí é responsabilidade de cada profissional.</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p><i>professora é calma as crianças são calmas...não é assim? É porque eles acabam se apropriando do jeito da gente!</i></p> <p>Vanessa: <i>É lá na frente que eu me preocupo, com o desenvolvimento emocional dele, com o equilíbrio dele. As vezes uma criança que foi criada sem amor ela não pode oferecer aquilo que ela não recebeu, é isso que eu penso.</i></p> <p>Lilian: <i>Mas aí é responsabilidade de cada profissional.</i></p> <p>Lilian: <i>Eu ainda acho que é o comprometimento do profissional</i></p> <p>Vanessa: <i>A instituição deveria ter do berçário até os seis anos de idade pra gente ver o desenvolvimento dessa criança, pra ela ter contato passar por aquelas professoras</i></p> <p>Renata: <i>Eu já tive professoras, que eu briguei com a professora pra onde eu passei o meu aluno (risos), e chegou lá na sala, que não tinha aquele carinho de fazer as coisas com ele, a criança ficava chorando, pedia pra sentar num lugar onde a criança não queria...ai eu já dizia assim: o querida lá na minha sala eu fazia assim, assim, assim...Daí ela respondia: Ah mas tu quer que eu trate eles como bebês?Dai eu dizia: Não é tratar como bebê é respeitar a criança! Eles são pequenos eles tem que aprender tudo, tem. Mas tem que ter sua hora, com carinho. Assim como tem gente que diz que não dá banho porque banho não é minha parte. Porque que banho não é minha parte?</i></p> <p>Lilian: <i>É pra criança!É pra criança se amar! Porque se tu pega uma criança de manhã cedo sem tomar banho, porque a gente tem essa realidade, porque só pra abraçar tu fica pensando: "Meu Deus, só por amor pra eu te abraçar anjo santo!" Tu abraça e tu já sabe que vai ter que dar um banho nesse anjo porque tu já sabe porque durante o dia tu</i></p>	<p>comprometimento do profissional</p> <p><i>Eles são pequenos eles tem que aprender tudo, tem. Mas tem que ter sua hora, com carinho. Assim como tem gente que diz que não dá banho porque banho não é minha parte. Porque que banho não é minha parte?</i></p> <p>a graduação não prepara pra isso.</p> <p>a graduação não prepara pra isso. Ela te dá um mundo "multireal". Uma coisa muito fora do que tu praticas</p> <p>Berçário ninguém quer.</p> <p>eu acho que é por aí que vai se pensar em alguma coisa. Rever essa</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p><i>vai poder beijar, acariciar,tu pode sentir aquela criança e ela te sentir. Então porque que eu não vou dar um banho?</i></p> <p>Lilian: <i>Eu ainda acho na minha vã ignorância que a graduação não prepara pra isso.</i></p> <p>Todas: <i>Não, não dá.</i></p> <p>Lilian: <i>A graduação na te dá essa base. Ela te dá um mundo “multireal”. Uma coisa muito fora do que tu pratica. Entendeu? Então tu vê um profissional, haja vista que elas vão na minha sala e perguntam: “O que eu faço com Berçário?” Quando elas vão fazer estágio, que conteúdo eu trabalho...aqui não se faz mais nada?</i></p> <p>Elisangela: <i>Ninguém quer fazer estágio no Berçário. Quando elas chegam querem todas o jardim, Berçário ninguém quer.</i></p> <p>Lilian: <i>O que é isso? Que graduação é essa?Então eu acho que é por aí que vai se pensar em alguma coisa. Rever essa graduação, rever esse aluno, esse profissional que eu tô colocando no mercado de trabalho, entendeu? Porque nós hoje só entramos graduadas, então quem é esse profissional?</i></p> <p>Lilian: <i>Tem muito profissional não graduado que dá um banho no graduado.</i></p> <p>Eduarda: <i>É através da experiência.</i></p> <p>Elisangela: <i>Porque às vezes o graduado ele tem a teoria. Mas tem aquele que não tem a graduação, mas tem a prática, e tem o dom pra coisa.</i></p>	<p>graduação, rever esse aluno, esse profissional que eu tô colocando no mercado de trabalho</p> <p>Tem muito profissional não graduado que dá um banho no graduado.</p> <p>Porque às vezes o graduado ele tem a teoria. Mas tem aquele que não tem a graduação, mas tem a prática, e tem o dom pra coisa.</p> <p>Às vezes não tem a teoria, mas tem o dom e tem a prática</p> <p>ele não sabe dizer o porquê que ele está fazendo aquilo, é a diferença da graduação</p> <p>O que não é graduado ele não sabe, mas ele faz isso.</p> <p>nós também tínhamos um planejamento, nós tínhamos um trabalho a seguir, tínhamos objetivo,...</p> <p>a graduação veio te trazer um outro “BLET”, que é o que: a gente fazia</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>Lilian: <i>Tem a essência, tem o amor.</i></p> <p>Elisangela: <i>Às vezes não tem a teoria, mas tem o dom e tem a prática</i></p> <p>Lilian: <i>Então é uma visão que se tu chegas pra ele, ele não sabe dizer o porquê que ele está fazendo aquilo, é a diferença da graduação. Porque a graduação vai te dar o esclarecimento porque e eu to dando essa maçã pra ele, porque eu to dizendo pra ele que a maçã é vermelha, o que eu quero trabalhar com isso. O que não é graduado ele não sabe, mas ele faz isso. Muitas vezes vem o graduado e diz pra ele isso é vermelho, entendeu? Esse carrinho é vermelho, mas com uma frieza que o outro não trabalhou. Quantas que depois que a gente na graduação a gente percebeu: “Meu Deus eu fazia isso, mas era pra isso?” Quando nós entramos lá em 1986, pra trabalhar, logo ali em 86, nós também já fazíamos planejamento, entendeu? Por isso que eu questiono muito essa parte de que dizem que no passado era assistencialista. Não, nós também tínhamos um planejamento, nós tínhamos um trabalho a seguir, tínhamos objetivo,...</i></p> <p>Lilian: <i>...nós tínhamos que fazer entendeu?e daí nós fomos crescendo,fomos aprendendo, a duras penas fomos aprendendo, só que a graduação veio te trazer um outro “ BLET”, que é o que: a gente fazia aquilo pra isso,ah isso é pra isso, entendeu?E aquele que ta entrando já vem com essa base, eu sei, mas chega lá falta!?Não to generalizando, não todos,</i></p> <p>Vanessa: <i>A graduação não sensibiliza para isso, falta. Mas eu acho que é isso mesmo, pesquisa, isso que vocês estão fazendo. Todo profissional da educação deveria estar envolvido numa coisa assim, de buscar, de querer,...</i></p>	<p><i>aquilo pra isso,ah isso é pra isso, entendeu?E aquele que ta entrando já vem com essa base, eu sei, mas chega lá falta</i></p> <p>A graduação não sensibiliza para isso, falta</p> <p>fazia coisas que não era pra idade deles porque achava legal fazer trabalhinho...</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>Renata: A gente errava às vezes em que: na idade, às vezes fazia coisas que não era pra idade deles porque achava legal fazer trabalhinho... Nós temos até a necessidade do papel né?</p> <p>Vanessa: Porque se tão tem papel não tem trabalho</p> <p>Renata: E hoje eu sei que não é isso. Eu comecei com o Berçário II e fazia coisa tadinho que não precisava fazer com eles... fazia os coitadinho colar, pro pai dizer ai que lindo!</p> <p>Vanessa: É igual pintar com o dedinho, fica bonitinho, mas não tem expressão</p> <p>Meri: Mas eles gostam, eu pinto com o dedinho com os meus...</p> <p>Renata: Antes nós dirigíamos mais , hoje tu não vai mais...</p> <p>Elisangela: Hoje a gente faz, mas é pra desenvolver a coordenação motora...</p> <p>Lilian: Daí ele leva tudo a boca, daí tu já sabe que é porque ele ta na fase oral, isso a graduação dá, mas o que ta faltando muito nesses profissionais é esse "FEELING" pra essa idade.</p>	
Emoções	<p>Vanessa: E se a mãe passa insegurança...</p> <p>Elisangela: Eles fazem um drama o ano inteiro</p> <p>Vanessa: Eles querem se impor, eles brigam, se jogam no chão,...</p> <p>Lilian: Que vê se tem alguém diferente na sala, um estagiário</p>	<p>se a mãe passa insegurança...</p> <p>Eles querem se impor, eles brigam, se jogam no chão,...</p> <p>Pra eles ocuparem um espaço naquela sociedade</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>Vanessa: Pra eles ocuparem um espaço naquela sociedade, pra eles se organizarem, tem que ter sempre um que manda, um que obedece, um que vai ver até onde pode ir, outro que não incomoda o amigo.</p> <p>Lilian: É uma reação que acaba acontecendo no grupo daí eles vêm que surte efeito, se eu quero adquirir eu vou fazer o mesmo processo e se “eu vejo que não teve resultado eu já nem faço”</p> <p>Vanessa: ele fez: puxava o cabelo do amigo e sorria. Ele não é malvado ele tava querendo a nossa atenção. Aí a gente tem que lá junto entrar na brincadeira, mesmo assim eles vão querer disputar o teu colo, disputar a tua atenção...</p> <p>Elisangela: Os meus às vezes quando eles estão brigando pelo mesmo brinquedo eu deixo, eu digo vamos ver o que vai acontecer. Aí aquele que tem mais força vai puxar com mais força, porque tem uns pequeninos que são invocadinho e não largam de jeito nenhum e quando tu vai ver ta aquela coisa URH!!!!(ruído de choro e briga entre eles) Eu digo pode deixar que eu quero ver. Aí quando eu vejo que o maior vai bater no pequeno daí eu me meto: “Espera ai, tu vai brincar um pouquinho e depois tu brinca, senão eu vou guardar e não vou dar pra nenhum dos dois” Daí eles sossegam um pouco mais o outro ta ali perto de mim esperando, daí eu digo: “Deu agora vamos dar um pouco pro teu amigo” Mas eu deixo pra ver até onde vai...</p> <p>Lilian: É o que acontece com os pequeninos. Quando começa essa fase da disputa que é mais no final do segundo semestre, tu vai dando a tua atenção e tu acaba esquecendo tu não consegue distrair pra outra coisa e o outro com outro brinquedo. Tu apaziguo ali. Basta tu voltar pra ele, ele já esqueceu ele já pega outro brinquedo. Em contrapartida os maiores são mais persistentes, eles querem. Os menores não tu consegue “comprar” com mais facilidade, os outros não.</p>	<p>eles vêm que surte efeito, se eu quero adquirir eu vou fazer o mesmo processo e se “eu vejo que não teve resultado eu já nem faço”</p> <p>disputar a tua atenção...</p> <p>Mas eu deixo pra ver até onde vai...</p> <p>Tem que ter muita conversa e mesmo assim conversando eles não ficam contentes ...</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>Elenice: Os meus de dois a três anos é difícil negociar com eles... Tem que ter muita conversa e mesmo assim conversando eles não ficam contentes ...</p>	
<p>Família</p>	<p>Elisangela: O meu é Berçário II então eles já passaram pelo Berçário I então fica mais fácil. Eles já conhecem mais ou menos como é que é então o que é que eu fiz na primeira reunião com os pais foi conversado primeiro com cada um deles, levei vários livros que eu tinha assim de problemas no casamento, como educar as crianças, levou vários e no final eu disse se alguém quisesse levar algum livro pra ler podia levar,... Pedi pra que elas falassem bastante sobre o filho delas, sobre a gravidez como é que foi, foi um momento muito interessante. Nestes doze anos que eu estou na educação infantil eu nunca tinha feito uma reunião assim, geralmente a gente só passa os recados e acaba ligeiro porque já ta cansada e desta vez eu disse não, eu vou fazer uma coisa diferente.</p> <p>Elisangela: Assim oh, no primeiro dia eu peço pra mãe entrar, preparo uma fichinha se a criança tem alguma necessidade especial, um jeitinho especial pra dormir, se não come algum tipo de alimento, algumas coisas pra gente conhecer um pouco mais, se chupa bico, se tem cheirinho, um telefone pra alguma urgência, ou só quem pode vir buscar, isso tudo eu faço já no primeiro dia, a mãe já entra fica ali participa um pouquinho também. E na primeira reunião eu fiz uma coisa diferente. Eu fiz uma dinâmica pra todo mundo se socializar e daí cada uma conversou e daí a gente vê o quanto é problemática a gravidez destas mulheres, cada caso de arrepiar os cabelos. E daí é bom porque a gente já vai conhecendo um pouquinho, uma porque teve a gravidez mais agitada, outra que teve o bebe prematuro, e é bom esse contato e elas também adquiriram mais confiança em mim,</p>	<p>eu fiz na primeira reunião com os pais foi conversado primeiro com cada um deles</p> <p>Pedi pra que elas falassem bastante sobre o filho delas, sobre a gravidez como é que foi, foi um momento muito interessante</p> <p>no primeiro dia eu peço pra mãe entrar, preparo uma fichinha se a criança tem alguma necessidade especial, um jeitinho especial pra dormir, se não come algum tipo de alimento, algumas coisas pra gente conhecer um pouco mais, se chupa bico, se tem cheirinho, um telefone pra alguma urgência, ou só quem pode vir buscar, isso tudo eu faço já no primeiro dia, a mãe já entra fica ali participa um pouquinho também.</p> <p>elas também adquiriram mais confiança em mim,</p> <p>conforme as tuas ações, as tuas</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>Lilian: Isso... então quando passa essa segurança, o que acaba acontecendo, manter claro assim que não é porque tu não quer dar atenção, é porque quando tu tem um em casa tu consegue dar atenção mas com o número que se tem na sala por mais que tu te esforce vai ter dias que ela vai chegar ele vai estar chorando, mas isso não quer dizer que não foi dado atenção a ele, mas diante a rotina é o que a gente acaba tendo o que fazer. Então conforme as tuas ações, as tuas conversas, tu percebe que elas começam a ter confiança, e uma vez que tu ganha essa confiança da mãe, então pronto.</p> <p>Lilian: Essa é a nossa realidade, por mais triste que seja. E é desde quando nós entramos até hoje, a história é a mesma. Antes até existia um respeito, um certo receio em dizer que não estavam trabalhando porque elas ficavam preocupadas, se esquivavam se escondiam, hoje não elas já são mais abertas, mas ...</p> <p>Elisangela: Tem porque eu faço assim. Foi a primeira avaliação pra casa e lá na última página eu coloco assim: parecer dos pais, esse é um espaço que você pode dar sugestões, se quiser fazer alguma crítica, elogio, é o espaço pro pai colocar o que quiser. Então os pais escrevem coisas muito interessantes, tem uns que dizem como o filho melhorou, como ta mais falante, como ta se movimentando melhor...</p> <p>Lilian: Só que em contrapartida, tu também tem aqueles que colocam assim: “Fico feliz em saber que ele é bem cuidado, que vocês cuidam, que ele não fica assadinho, tu percebe que eles ainda não tem a visão do ensino, é sim só de cuidar. Que o meu filho ta bem seguro.”</p> <p>Elisangela: Só que na primeira reunião que eu faço Márcia eu já deixo bem claro que ali é desenvolvido um trabalho pedagógico, que eles não estão ali só pra gente cuidar, trocar fralda, dar comida, ele vai</p>	<p>conversas, tu percebe que elas começam a ter confiança, e uma vez que tu ganha essa confiança da mãe, então pronto.</p> <p>desde quando nós entramos até hoje,</p> <p>os pais escrevem coisas muito interessantes, tem uns que dizem como o filho melhorou, como ta mais falante, como ta se movimentando melhor...</p> <p>tu percebe que eles ainda não tem a visão do ensino, é sim só de cuidar.</p> <p>eu já deixo bem claro que ali é desenvolvido um trabalho pedagógico, que eles não estão ali só pra gente cuidar, trocar fralda, dar comida, ele vai crescendo, vai se desenvolvendo...</p> <p>eu to vendo que ta surtindo bastante efeito, essa primeira reunião eu já devia ter feito a mais tempo.</p> <p>eu procuro fotografar e colocar pra eles qual foi o eixo que eu trabalhei, quando nós fizemos e o que eu avaliei, para ele saber que quando o filho dele ta brincando com aquele</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>crescendo, vai se desenvolvendo... Isso tudo na primeira reunião eu deixei bem claro. Esse ano eu to vendo que ta surtindo bastante feito, essa primeira reunião eu já devia ter feito a mais tempo.</p> <p>Lilian: A minha avaliação com eles eu faço de forma diferente. Eu faço em forma de portfólio, para cada um. Cada atividade eu procuro fotografar e colocar pra eles qual foi o eixo que eu trabalhei, quando nós fizemos e o que eu avalei, para ele saber que quando o filho dele ta brincando com aquele brincando não está por estar, tem uma razão para aquilo ali. Se ele ta tomando um banho tem uma razão por traz daquilo ali, se ele ta comendo... TUDO! Pra que eles também aprendam isso. Em contrapartida eles também têm esse espaço onde o pai também tece seu comentário, mas tu vê que ainda tem muito disso, carregado ainda neles: “Eu fico feliz, eu amo, porque eu sei que vocês também amam ele... ta bem cuidado que vocês tem amor, carinho.” Ou talvez aquela coisa assim: se eu agradar elas, elas cuidam bem deles” tu ainda encontra, mas encontra partida tem um, dois, três, até quatro...daquele pai que sabe olhar. Ele tece um comentário sobre o desenvolvimento do filho, ele não vem rasgar seda contigo, ele é verdadeiro entendeu? Ele sabe como o filho entrou e como ele está naquele momento, o que aquilo contribui, e isso que importante pra gente. Que seja uma semente que tu vai colher.</p> <p>Elisangela: Na minha turma mais de a metade reconhece, daquilo que voltou da avaliação assim, pelo o que eles escreveram, assim...</p> <p>Lilian: Eles gostam de participar se tu mandas alguma coisa pra casa.</p> <p>Meri: Destes que eu tive retorno, dois eram filhos de professores e mais um casal, que elogiou bastante, que considerou o lado da aprendizagem...</p>	<p>brincando não está por estar, tem uma razão para aquilo ali.</p> <p>Ele sabe como o filho entrou e como ele está naquele momento, o que aquilo contribui, e isso que importante pra gente.</p> <p>Eles gostam de participar se tu mandas alguma coisa pra casa.</p> <p>considerou o lado da aprendizagem...</p> <p>Quanto mais contato a gente tem com os pais, mais a gente conhece a criança, apesar de estar todo dia com eles, quanto mais contato a gente tem com os pais, até o jeitinho que dorme...</p> <p>Mas é uma idade que a gente ta sempre conversando com os pais, perguntando as coisas eles também perguntam, a gente também pergunta se aconteceu alguma coisa na creche ou em casa a gente também pergunta, ta sempre em contato com os pais ... eu converso bastante...</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>Vanessa: Quanto mais contato a gente tem com os pais, mais a gente conhece a criança, apesar de estar todo dia com eles, quanto mais contato a gente tem com os pais, até o jeitinho que dorme...</p> <p>Eduarda: Mas é uma idade que a gente ta sempre conversando com os pais, perguntando as coisas eles também perguntam, a gente também pergunta se aconteceu alguma coisa na creche ou em casa a gente também pergunta, ta sempre em contato com os pais ... eu converso bastante...</p>	
<p>Exploração de Materiais</p>	<p>Elisangela: Um pega um brinquedo acabou-se todo mundo quer.</p> <p>Elisangela: No pátio, no parque...</p> <p>Lilian: Mesmo os pequeninos eles também precisam</p> <p>Elisangela: O banho de sol que é necessário</p> <p>Elisangela: Não, porque já é uma rotina, a gente já vê com essa naturalidade e tem determinados momentos que eu procuro socializar com o maternal I, com o berçário II, quando tem um número menor de crianças na duas turmas, porque o nosso espaço é limitado, pra que eles possam brincar...mas é claro eles sempre vão pra rua, eles precisam né?</p> <p>Vanessa: Esse ano eu tive a sorte de nós ganharmos um parque que nós não tínhamos. O espaço deles brincar era uma garagem e um jardim na frente porque é uma casa adaptada. Agora colocaram areia pra eles é tudo. O horário que eles estão mais calmos mais tranquilos, que não tem conflito...</p>	<p>já é uma rotina, a gente já vê com essa naturalidade</p> <p>quando tem um número menor de crianças na duas turmas, porque o nosso espaço é limitado</p> <p>E como eles gostam de brincar da areia...</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>Elisangela: E como eles gostam de brincar da areia...</p> <p>Lilian: E daí que a gente vê como é importante esse espaço pra eles...</p> <p>Vanessa E como eles brincam, como eles aprendem... Daí vem a didatização da brincadeira... Eles tão fazendo buraco, é fundo, o balde é pesado, é leve, é vazio, a areia escura pra fazer bolinho, se a forminha é quadrada o bolinho vai sair quadrado, se é retângulo vai sair retângulo, se é círculo... e eles ficam ali eu brinco, incentivo. “Qual que é o círculo?” Eles enchem aquilo de areia e aquela coisa de equilíbrio... É muito legal, o parque pra mim é tudo!</p> <p>Vanessa: O nosso parque já é mini, tem um metro de altura, a gente já comprou com essa intenção.</p> <p>Lilian: Daí mais uma vez a gente vê a importância de uma área livre...</p> <p>Vanessa: Mas eles se organizam bem. A gente poe regras. Tipo até pra brincar na areia tem regras. Não pode ficar jogando areia na calçada, porque a Neide que limpa a escola vai ficar chateada conosco, daí eles tomam cuidado. Não pode jogar areia na cabeça e na fralda porque vai dar coceira, pra subir tem que ser um de cada vez. Eles até já fizeram uma música: “Um atrás do outro igual o gafanhoto...” Foi a rima que eles acharam. Quando um vai passar na frente do outro eles dizem: “Um atrás do outro igual o gafanhoto...” E aí eles se organizam bem...</p> <p>Vanessa: O nosso o que tem de área verde, é um balde furado que as vezes a servente planta umas ervinhas ali pra botar um temperinho na comida.</p> <p>Elenice: No meu tem um espaço imenso. Tem dois parques enormes,</p>	<p>como é importante esse espaço pra eles...</p> <p>eles brincam, como eles aprendem...</p> <p>o parque pra mim é tudo!</p> <p>a gente vê a importância de uma área livre...</p> <p>eles se organizam bem. A gente poe regras</p> <p>Eu acho que essas creches que atendem de 0 a 2 anos deveriam ter parques próprios pra eles ...</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	UNIDADE SIGNIFICÂNCIA
	<p>árvores, mais uma horta enorme, gramado, jardim,...</p> <p>Lilian: O meu tem pouco espaço. Em cima onde fica os berçários e os maternais tem um solário coberto é onde eles ficam. Porque não tem como tu descer com todos, porque tem escada e tu fica morta</p> <p>Meri: Eu acho que essas creches que atendem de 0 a 2 anos deveriam ter parques próprios pra eles ...</p> <p>Lilian: Porque às vezes ele tem um recurso enorme mas não explora, em contrapartida tem aquele professor que sabe aproveitar aquilo que ta ali, entendeu?</p>	

APÊNDICE D – Quadro análise Entrevistas

Professora	O que eu sei sobre bebês eu aprendi...	Graduação	Exploração materiais	Famílias/Hábitos	Emoções	Alimenta-ção	Banho	Troca de Fraldas	Ontem/Hoje
Elisangela	<p>Eu aprendi muito com uma amiga de trabalho, tudo ela me ensinava o jeitinho de lidar com as çcas, com os pais, a calma, a tranquilidade, os anos vão te mostrando o que dá certo e o que não dá.</p> <p>Revista Pais e Filhos, conversava com outras de berçário</p>	<p>Só te ensina a teoria, mas essa teoria também é boa porque antes eu fazia mas não sabia o porque e depois eu sabia, me abriu a cabeça, me deu segurança pra aquilo que eu fazia.</p>	<p>Aprendi observando e lembro qdo eu fui çça o que a gente gostava eles também gostam</p>	<p>A çça ta vindo é tudo estranho, ainda tu não saber como lidar com a çça não dá tem que conhecer um pouquinho e respeitar. Primeiro dia de aula pra mim é sagrado, ninguém pode deixar o bebê ali sem me falar nada sobre ele.</p>	<p>Eu acho ruim o bebê ta ali chorando e tu não conseguir dar um mínimo de atenção. Com a convivência tu vai vendo o porque dos choros, o que é de dor, de tristeza</p>	<p>Aprendi no dia a dia percebend o aquela çça que quer ficar mais independente, quer comer sozinha eles mostram pra gente. eu aprendi assim porque é de mim eu sou organizada e eu trouxe isso pra sala.</p>	<p>Convivên cia, no dia a dia, foi percebendo, experimentando. Eu aprendi a dar banho qdo fui mãe, vó.</p>	<p>Eu aprendi com a prática vendo eles. Nas formações continua das eu aprendi algumas coisas,</p>	<p>Fiquei mais sensível, hoje eu quero conhecer melhor a çça, eu quero saber porque ela ta triste, arredia</p>

Professora	O que eu sei sobre bebês eu aprendi...	Graduação	Exploração materiais	Famílias/Hábitos	Emoções	Alimenta-ção	Banho	Troca de Fraldas	Ontem/Hoje
Vanessa	Primeiro material que eu fui buscar foi o Referencial Curricular da Educação Infantil. Especialização de ludopedagogia. Experiência do dia a dia, com a prática diária, que fui adquirindo a minha postura e também lendo o bastante.	Porque na graduação eu me formei muito jovem e não tinha esse olhar pro trabalho	só te ensina a teoria, mas essa teoria também é boa porque antes eu fazia mas não sabia o porque e depois eu sabia, me abriu a cabeça, me deu segurança pra aquilo que eu fazia.	A família tem que ajudar no processo	Então é sempre preciso observar e tá fazendo reflexões sobre a prática, sempre voltando.	Eu fui vendo na prática que com os bebês bem pequenos a mamadeira é boa pelo contato do professor com o bebê	Aprendizagens vividas, pelo toque, pelo carinho, pela higienização. São coisas que ela vai levar pra vida, não só pelo didático. Foi na observação que eu vi isto.	Apreendi trocando a da minha filha. Eu vejo que nessa hora é um momento só meu e dele.	A sensibilidade aumentou, percebo melhor o que é manha, o que é dor... O respeito por eles.

Professora	O que eu sei sobre bebês eu aprendi...	Graduação	Exploração materiais	Famílias/Hábitos	Emoções	Alimenta-ção	Banho	Troca de Fraldas	Ontem/Hoje
Renata	<p>Aprendendo da minha própria vivencia, porque eu tinha criado os meus irmãos pequenos, as coisas de cuidar foi assim. Depois fui lendo, vendo coisas, conversando, construindo essa coisa do didático.</p> <p>Eu fui aprendendo por mim mesma</p> <p>Eu aprendi a ter esse olhar voltado pra cça foi com ela (tia Ivone) eu fui vendo ela fazer</p>	Na graduação eu não lembro de ter aprendido muita coisa. A gente conversava	<p>Eu já levei panela, tampe de panela pra sala pra ta vendo a percepção deles com o barulho com o silencio.</p> <p>Na realidade eu ia levando as coisas e ia experimentando, eu gosto do berçário porque eu fui descobrindo as minhas coisas</p>	O bebê só se sente bem se eu o conheço se eu sei o jeito dele.	Eu também aprendi com o tempo que as vezes não precisa dar colo pra quem ta chorando, as vezes tem três ou quatro chorando, as vezes só sentando do lado deles eles já se acalmam, bota um na perna outro na outra e assim vai...	PENEIRA Dr. Sergio Liberato, qdo o médico ia na creche uma vez por semana, porque na peneira ainda tem um pouquinho pra cça mastigar.	Aprendi na minha vida a dar banho nos irmãos e depois na creche eu fui aprimorando. Em casa a gente dá banho porque ta sujo, Na creche não, tu dá porque tu precisas daquele contato	Na prática mesmo, Depois fui lendo, vendo coisas, conversa ndo, construindo essa coisa do didático.	<p>Antes eu achava que eu calava um choro falando mais alto com ele, hoje eu sei que não é assim, que ele não entende se eu gritar. Com o tempo até meu timbre de voz baixou, eu mesma fui me melhorando, fui percebendo...</p> <p>Hoje eu também sei que eu também já ensinei muita gente que trabalhou comigo e nunca tinha pegado berçário</p>

Professora	O que eu sei sobre bebês eu aprendi...	Graduação	Exploração materiais	Famílias/Hábitos	Emoções	Alimenta-ção	Banho	Troca de Fraldas	Ontem/Hoje
Lilian	Eu aprendi com a minha mãe que era enfermeira que trabalhava com a comunidade o projeto “quebra de umbigo” eu a via ensinar as mães, a segurar, como dar banho, como conversar com o Bebê e fui aprendendo, qdo cheguei na creche fui fazendo igual a mãe. Engravidei e comecei a ler “Pais e filhos” , Doutor Delamare e o Guia para as mães.	Eu não aprendi sobre as rotinas dos bebês na graduação.	Eu fui primeiro buscando informação como mãe pra minha filha e levava pra a sala. Tipo os móveis no começo eu fazia todos no alto depois com o tempo eu fui vendo que o bebê queria tocar aquilo, eu fui vendo com as crianças o que eles iam fazendo, na minha pratica	aquilo que os alunos sinalizam	Primeiro eu tento entender o que levou ele a fazer birra, essa sensibilidade acho que veio de eu gostar tanto do que eu faço	Como eu não podia amamentar como fazia com os meus filhos esse contato no colo era necessário, dando segurança e afeto ao bebê	As vezes ele é difícil pelo número de alunos. Os anos me ajudando a aprimorar minha prática, lendo um pouco, conversando com amigas de trabalho e com pediatras	É muito pior na troca ficando dando significado o ruim pra aquilo que eles fizeram do que ficar calada, porque se engana quem pensa que eles não entendem	Antigamente eu fazia a s coisas e não sabia a razão de fazer aquilo, hoje eu sei, depois da Pedagogia.

Professora	O que eu sei sobre bebês eu aprendi...	Graduação	Exploração materiais	Famílias/Hábitos	Emoções	Alimenta-ção	Banho	Troca de Fraldas	Ontem/Hoje
Joana	Muito na prática, no dia-a-dia, compartilhando conhecimento, com minhas amigas de trabalho. necessidade de Ler sobre bebês porque quando eu entrei no berçário eu não era nem mãe,	A fases de desenvolvimento segundo a psicologia, a fase oral, depois a anal e depois a importância do concreto no desenvolvimento deles	È que nessa fase é quando ele mais aprende tudo é novidade pra ele, esse contato com o concreto com o material, essas experiências, é o que mais vai estimular.	Os bebês têm a própria rotina deles. Só a questão da prática mesmo. È como eu falei o professor tem que ter uma percepção de conhecer a sua turma, a particularidade de cada bebê, as necessidades, então é aonde a gente vai colocando a rotina, fazendo as atividades conforme essas necessidades que os bebês apresentam.	Até que ponto é bom o bebê esperar, porque eles choram. Deixar o bebê ali chorando até que ponto isso é saudável pra ele. Alguns dizem: "Ah vai ter que aprender as esperar desde de pequeno", mas até quando...	Na prática mesmo, com a orientação de dentistas, de pediatras. Eles orientavam a minha filha e os dentistas a creche, matérias na televisão, revistas... os pediatras falam muito desta questão da mamadeira	Isso vai conforme a necessidade da sala. Aprendi no dia a dia, minha prática diária. O livro "O adulto diante da criança de 0 a três anos" muitos bebês, traz até uma angustia para o professor	Esse contato direto da professor a com o bebê acontece muito nestes momentos	Aprendi que, antes eu achava que bebê não aprende nada. Não sabe nada e na verdade eles estão ali com a mente aberta, tudo que eles estão vendo, vivenciando, eles estão aprendendo, eles tem a capacidade de percepção muito maior, que uma criança maior, que um adulto...

Professora	O que eu sei sobre bebês eu aprendi...	Graduação	Exploração materiais	Famílias/Hábitos	Emoções	Alimenta-ção	Banho	Troca de Fraldas	Ontem/Hoje
Elenice	Tinha formação continuada e troca de experiências entre os Ceis, nessas trocas a gente aprendia muita coisa, confeccionava materiais... Acho que eu cresci como profissional pelo meu interesse por gostar daquela idade se não ficaria só trocando, dando banho... Pais e filhos, CRESCER, também eram revistas de minha referência,	Rotinas não. Depois que eu fui pra universidade tudo mudou na minha prática. Eu sou uma professora antes da graduação e depois da graduação sou outra. O que eu fui ver é que eu já fazia as coisas, mas não sabia por quê. Sabia que era importante, mas não sabia o porquê.	Eu aprendi com ela que a cça precisa rolar, sentar...e esquecia um pouco a linguagem. Hoje eu já sei da importância de colocar outras coisas na sala. Depois da faculdade ai sim a coisa fluiu, consegui casar a minha prática com a teoria.	Porque ele não é meu, mas ele fica comigo durante um ano, então a família respeita a escola e a escola respeita a família É imprescindível saber sobre a história do bebê, aos poucos ia perguntando, primeiro respeitar o que ele traz da casa dele, esperar essa adaptação se acomodar e depois então começar aas mudanças	Na prática que eu entendo o choro deles	Com o tempo, eu vendo, trocando experiências, nos cursos, eu fui vendo que não precisava dar tudo na mamadeira ,	Eu aprendi no banho há aprendiz agens na prática, vendo os bebês, depois com o tempo veio a leitura	Também aprendi no dia a dia	Qdo eu comecei com essa faixa etária eu não era considerada uma professora, Eu fui com o tempo aliando a pratica à teoria, a teoria é essencial porque se eu to fazendo alguma coisa mas não sei o porque, de que vale? Eu fui aprendendo com o tempo que tudo que eu faço tem aprendizagem, as observações me mostraram isso

Professora	O que eu sei sobre bebês eu aprendi...	Graduação	Exploração materiais	Famílias/Hábitos	Emoções	Alimenta-ção	Banho	Troca de Fraldas	Ontem/Hoje
Eduarda	Primeiro eu trouxe um pouco daquilo que a gente é mãe, então ajuda a lidar com essa faixa etária. Segundo, é na prática, do dia a dia, um pouco dos cursos de renovação, porque todos os anos a gente vai aprendendo um pouquinho mais.	Eu aprendi tudo bem fora da realidade, nada do dia a dia Eu já trabalhava e depois fiz pedagogia, agora quem não trabalha e depois cai na sala é bem diferente, não se fala do dia a dia... Nunca ninguém me disse banho é assim, troca é assim, se dá comida desse jeito,...	Eu sei que é bom areia pra eles, mas não tem um lugar reservado, dá muita mão de obra, qdo volta pra sala dá muita bagunça,..	A gente conversa sempre com as mães. Se não falo é porque ta tudo bem.	No choro depende a necessidade da hora, pode ser de fome, de coco ou xixi, tem hora que é de mal acomodado que esteja cansaço de ficar no mesmo lugar, porque eles cansam muito fácil. Aprendi no dia a dia	Eu sou contra a mamadeira . Eu acho anti-higiênico, eles já tomam em casa aqui a gente já trabalha preparando pra o próximo ano	Não é a pior hora pra mim , porque eu dou banho qualquer hora, o dia todo, vai fazendo coco eu vou dando... não tenho uma hora pra aquilo. Pelo número de cças eu fui vendo que assim era melhor não dá choradeira, é pela necessidade deles mesmo.	É um momento teu com ele, porque as vezes tem muitos na sala e tu não consegu ta beijando, abraçand o, a troca é um momento só teu com ele.Eu não aprendi com ninguém que isso é important e eu acho por mim mesma	Eu até me aposentar tenho que aprender muito mais... Todo dia a gente aprende um pouquinho mais. Todo ano é muito diferente. Tem ano que eles desenvolvem mais a linguagem, outro ano é a percepção motora,... Compro revistas de Educação Infantil, coisas na internet, programas de TV,

Professora	O que eu sei sobre bebês eu aprendi...	Graduação	Exploração materiais	Famílias/Hábitos	Emoções	Alimenta-ção	Banho	Troca de Fraldas	Ontem/Hoje
Meri	<p>Qdo eu comecei tinha amiga que já estava daí me dizia faz assim, assim, depois foi com a minha prática</p> <p>Eu aprendi a ser professora de bebês em casa cuidando dos meus irmãos, porque á noite eles não podiam chorar daí eu ajudava a minha mãe porque meu pai era muito bravo.</p>	Não aprendi nada. Nada de prática. Eu não fiquei diferente depois da graduação.	Eu sei por mim que é importante, eu não comecei agora faz 25 anos então agente sabe. O tempo que eu mais aprendi foi com as trocas de experiência nas creches, fazer visitas, mais entrosamento,	Eu vou perguntando tudo na porta, não tenho o hábito de registrar nada, guardo tudo na cabeça.	Na prática, tu vai conhecendo todos, vão acalmando tu sentando no chão.	Eu acho que ele já estão sem pai,mãe, fora de casa, vem pra um ambiente completam ente diferente, se em casa toma não tem problema dar uma ou duas por dia	Só duas na sala, com 16 çças, qdo tu termina o primeiro já ta sujo. O banho depende ndo da clientela não é important e na creche, É muita çça pra pouca gente.	Trocar aprendi sozinha, Um pouco conversa ndo com os outros, tem que ta sempre falando porque eles não são boneca né? Eu vou dizendo o que eu fazer com ele, não sei onde eu aprendi isso. Acho que foi na minha experiên cia de vida eu criei seis irmãos,	Hoje eu faço mais atividades com eles, antes não. Eles aprendem muito com o concreto, não ainda falar do gato e eles nunca viram o gato. Antes eu só cuidava. A gente levava pra sala aquilo que fazia em casa.

APÊNDICE E - Quadro Síntese de dados (Grupo Focal/Entrevista)

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
<p><u>Hora do banho</u></p>	<p>Renata: “A hora do banho... Tem dia que a hora do banho é bem complicado (risos). Quando tu vê já três atrás de ti pra toma banho, grudado na tuas perna esperando; daí coloca em cima, conversa,brinca... enquanto tira a roupa.</p> <p>Lilian: A gente procura envolver a Agente (auxiliar de sala) para que esteja olhando eles</p> <p>Renata: Geralmente na hora do banho tu têm que ter trinta olhos, né?</p> <p>Lilian: Na grande maioria isso não acontece, tu teres este tempo, dar este tempo à criança não dá.</p> <p>Meri: É assim TCHU TCHU TCHU...</p> <p>Lilian: Naquele dia que foi um número menor de criança tu consegue proporcionar, dá um banho melhor prazeroso. Depois que ele sair passar um cremizinho....</p> <p>Meri: Pra mim é a pior hora!!!</p> <p>Meri: É. Pra mim é a pior hora. São dezessete alunos, dar banho um por um, tu tens que dá banho neste que está na banheira e também olhar os outros mesmo que tenha a agente ajudando a olhar</p> <p>Renata: Assim. A hora do banho já é uma rotina.</p> <p>Elisangela: Eles (as crianças) já sabem que depois do lanchinho, da mamadeira é o banho. Então eu por exemplo, faço assim: boto um filmizinho</p>	<p>Elisangela: Convivência, no dia a dia, foi percebendo, experimentando. Eu aprendi a dar banho qdo fui mãe, vó.</p> <p>Vanessa: Aprendizagens vividas, pelo toque, pelo carinho, pela higienização. São coisas que ela vai levar pra vida, não só pelo didático. Foi na observação que eu vi isto.</p> <p>Renata: Aprendi na minha vida a dar banho nos irmãos e depois na creche eu fui aprimorando. Em casa a gente dá banho porque ta sujo, Na creche não, tu dá porque tu precisas daquele contato</p> <p>Lilian: As vezes ele é difícil pelo número de alunos. Os anos forma me ajudando a aprimorar minha prática, lendo um pouco, conversando com amigas de trabalho e com pediatras</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p>que eles gostam. Enquanto eu to aqui tirando a roupa, a Agente já pega a mochila e escolhe a roupa para vestir, eu to enchendo a banheirinha de água, então enquanto a gente ta nesta tarefa. Boto um filmzinho lá, boto uns brinquedos, quem não quer, vê filme, brinca. Para mantê-los ocupados para não dar problema, senão... geralmente a gente fica de costas</p> <p>Lilina: Cada um tem uma prática. Eu já procuro fazer de forma diferente. As crianças que eu pego para dar banho eu já pego, do banho, troco. Eu mecho. E ela (agente) se envolve com o processo que ta lá fora. Cantando um muziquinha, contando uma historinha... distraindo-os os que ficam ali fora Para que aquela que está dando banho eu possa dar uma melhor atenção. Nessa hora eu também já procuro fazer a escovação, a higiene bucal na hora do banho, porque depois da refeição é complicado, porque daí geralmente já estão deitados, ou já querem dormir, já ta ali com o chuveirinho ligado, a água correndo ou quando deita para passar o flúor com a dedeira. Então o que quer dizer, quem tá com aquele bebê, até fala com outros "não meche fulano... mesmo porque não dá para não olhar para os outros", mas procura tentar te voltar para aquele que está ali e aquela que está lá com os outros se envolve com aquele grupo. A gente procura ir intercalando. Quando uma tá dando banho a outra fica com o grupo contando historinha, cantando...ou vice-versa</p> <p>Lilian: Eu procuro desenvolver desse jeito. A que dá banho fica só com aquele e a outra fica se envolvendo com outro processo do grupo todo. Até pra não dar confusão de mochila troca de roupas. Eu prefiro assim: eu comecei, eu termino. Daí eu me envolvi com a criança. Também não gosto desse negócio muito certinho: todo mundo tem que tomar banho de manhã. Não. Se eu vi que já tá agitado, tá transtornado, pára e faz a tarde outro momento.</p> <p>Lilian: O problema maior pra mim é o número de crianças.</p> <p>Renata: Eu ultimamente tenho dado banho às 13h e 30min, a hora que eu chego. Porque é maisquentinho, tem sol. Eu tenho o pensamento assim: enquanto uma</p>	<p>Joana: Isso vai conforme a necessidade da sala. Aprendi no dia a dia, minha prática diária. O livro "O adulto diante da criança de 0 a três anos" muitos bebês, traz até uma angustia para o professor</p> <p>Elenice: Eu aprendi que no banho há aprendizagens na prática, vendo os bebês, depois com o tempo veio a leitura</p> <p>Eduarda: Não é a pior hora pra mim, porque eu dou banho qualquer hora, o dia todo, vai fazendo coco eu vou dando... não tenho uma hora pra aquilo. Pelo número de cças eu fui vendo que assim era melhor não dá choradeira, é pela necessidade deles mesmo.</p> <p>Meri: Só duas na sala, com 16 cças, qdo tu termina o primeiro já ta sujo. O banho dependendo da clientela não é importante na creche, É muita cça pra pouca gente.</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p><i>tira a roupa a outra já vai dando banho. Ela tira da banheira e eu seco e já coloco a roupa. Elisangela: Eles reconhecem as partes do corpo, porque tu vai lavando e vai dizendo, vamos lavar o pezinho, agora as mãos, a barriga, principalmente identificar as partes do corpo, quente, frio, a água ta quente? muito quente? Tá fria? Dá pra trabalhar muita coisa na hora do banho</i></p> <p>Renata: A coisa de eles estarem pegando o shampoo e o sabonete e tu ir dizendo: “Não pode! Cheirar..” Na hora de vestir tu falando: “agora levanta o pé me ajuda para colocar a calça. Eu acho que no berçário a gente trabalha mais com o cognitivo, a fala, com a afetividade. Quando eles confiam em ti eles vão para o banho normalmente.</p> <p>Vanessa: Eu acho que as melhores aprendizagens são aquelas que a gente leva para a vida, não precisa necessariamente ser didatizada, dizendo o que é quente ou frio, também é importante, acelera a cognição, mas tem que ser para a vida. Muitas de nossas crianças não recebem banho em casa então tu tá ensinando pra ele a ter hábitos de higiene, a ter qualidade de vida. Por mais que seja rápido é um momento teu com ele, é um momento que tu te dedicando a ele. Eu trabalho com crianças de dois anos, e não dou banho, só faço troca de roupa no final do dia, porque são muitas crianças, 20, e a secretaria de educação determinou este número para esta sala, então não tem condições de dar banho. Às vezes eu me aventuro quando levo eles para o parque e tá muito calor, eu não vou colocá-los dormindo com areia no corpo, daí eu combino com as minhas agentes e agente dá um banhinho rápido. Mas acredito que quando eu troco a fralda dele to dando qualidade de vida pra ele, eu to respeitando ele, to ensinando ele a se cuidar...</p>	
Troca de Fraldas	<p>Lilian: Ali ta faltando um diálogo, o que não é da nossa realidade</p> <p>Eduarda: No berçário toda a rotina tu tem que ta conversando com eles. Na troca a gente ta sempre conversando. Ou cantando, ou conversando, explicando...</p>	<p>Elisangela: Eu aprendi com a prática vendo eles. Nas formações continuadas eu aprendi algumas coisas,</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p>Lilian: A gente tem que ta sempre falando o que ta fazendo...</p> <p>Renata: Ali quem ta trocando a fralda não ta dando uma resposta a ele. Não acredito que tem alguém que vai trocar uma fralda ou da banho numa criança que não fala com ela</p> <p>Lilian: É triste, mas tem, ou melhor tem o oposto aquele que seria melhor que ficasse de boca fechada. Ficar de boca fechada faz menos mal do que aquelas atitudes que tu acaba vendo, aquelas que dão significado ruim para aquilo que a criança fez: seu porco, fedido ...</p> <p>Eduarda: Às vezes acontece de a gente nem ta conversando com quem a gente tá trocando, às vezes a gente tá dando banho em um, mas ta conversando com o resto da sala toda, dizendo, pega aquilo pra tia, pega a meia do amigo, envolve todos no processo.</p> <p>Elisangela: É horrível trabalhar num Berçário que tem duas idades, porque tu tens os pequeninhos e aqueles que já andam e passam por cima.</p> <p>Eduarda: Nem sempre tu consegues trabalhar junto, porque às vezes tu favorece os menores e desfavorece os maiores, vai favorecer os maiores desfavorece os menores. Os maiores sempre prejudicam os menores Tem que ter um jogo de cintura para olhar todos.</p> <p>Joana : O que aconteceu comigo naturalmente na minha turma, eu tinha Berçário misto ano passado. Tinha um grupo que tinha necessidade de dormir logo cedo, então eles dormiam no berço, enquanto isso os maiores ficavam no chão brincando, eu fazia atividades relacionadas com os maiores. Chegava na hora do sono eu fazia o contrário, enquanto os menores acordavam os maiores iam dormir no berço. Foi feliz nesta época porque coincidiu naturalmente de eles mesmos organizarem o seu soninho de maneira que todos tiveram oportunidade de</p>	<p>Vanessa: Aprendi trocando a da minha filha. Eu vejo que nessa hora é um momento só meu e dele.</p> <p>Renata: Na prática mesmo, Depois fui lendo, vendo coisas, conversando, construindo essa coisa do didático.</p> <p>Lilian: É muito pior na troca ficar dando significado ruim pra aquilo que eles fizeram do que ficar calada, porque se engana quem pensa que eles não entendem</p> <p>Joana: Esse contato direto da professora com o bebê acontece muito nestes momentos</p> <p>Elenice: Também aprendi no dia a dia.</p> <p>Eduarda: É um momento teu com ele, porque as vezes tem muitos na sala e tu não consegues ta beijando, abraçando, a troca é um momento só teu com ele. Eu não aprendi com ninguém que isso é</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p><i>brincar, sendo que atividades adaptadas a idade deles.</i></p> <p>Joana: Foi uma sorte minha de eles se organizarem nessa situação porque a gente sabe que com os bebês não tem rotina certinha.</p> <p>Lilian: Quando tu tens um número desse jeito de criança (o berçário) acaba ficando atropelado, tu acabas não tendo esse momento próprio com a criança, e tu tens que ter toda aquela calma para saber trabalhar isso com a criança, e não dá.</p>	<p>importante eu acho por mim mesma</p> <p>Meri: Trocar aprendi sozinha, Um pouco conversando com os outros, tem que ta sempre falando porque eles não são boneca né? Eu vou dizendo o que eu fazer com ele, não sei onde eu aprendi isso. Acho que foi na minha experiência de vida eu criei seis irmãos,</p>
<p><u>Hora da Alimentação</u></p>	<p>Elisangela: Eu comecei ontem a levar os meus para o refeitório. Primeiramente o que eu fiz: coloquei mesinhas na sala pra ensinar eles a comer na sala, os meus são Berçário II de 1 a 2 anos. Metade da minha turma já tem dois anos, eu não sei como é que foi feita a matrícula.</p> <p>Lilian: Esse momento aí é difícil de fazer, quase em sempre. Como ele tá ali agora. (Bebê se lambuzando com uma bolcha) Porque o outro já estaria por cima tirando aquele pedaço dele, o outro já tava puxando ele, daí tu já estaria puxando o outro com medo de ta se afogando... Por isso que eu digo: o número faz a diferença, quando reduz na tua sala quantas coisas tu produz por aquela número menor, entendeu? Do que aquele número normal do cotidiano</p> <p>Vanessa: Eu não digo nem pela produção. O quanto que tu podes observar...</p> <p>Lilian: Sim, não deixa de ser uma produção, porque eu acabo vendo mais, meu olhar é melhor</p>	<p>Elisangela: Aprendi no dia a dia percebendo aquela cça que quer ficar mais independente, quer comer sozinha eles mostram pra gente. eu aprendi assim porque é de mim eu sou organizada e eu trouxe isso pra sala.</p> <p>Vanessa: Eu fui vendo na prática que com os bebes bem pequenos a mamadeira é boa pelo contato do professor com o bebê</p> <p>Renata: PENEIRA Dr. Sergio Liberato, qdo o</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p>Renata: Tu acabas tendo um olhar diferente...</p> <p>Eduarda: Tu acabas não dando atenção para só para aquele que está ali</p> <p>Lilian: Ele vai ter que aprender a esperar tadinho... Ai o que acaba tu fazendo: pra aquilo não fica ali chorando, porque tu também és ser humano, aquilo chorando no teu ouvido, quando dá tu distrai ele com algum brinquedo, ou coloca no bebê conforto, embala um, embala outro com o pé, fica dando comida pra outro... Fica dizendo: “Calma amor já vai, a Lilian sabe que tu ta com fome, mas tens que esperar...” Entendeu? O que era pra ser prazeroso...</p> <p>Elisangela: Não lá nos meus eu procuro fazer assim oh... Entre as refeições uma frutinha, ou uma bolachinha, pra dar uma engabelada nesses que tem muita fome. Aí por exemplo</p> <p><i>Inicia uma conversa paralela sobre a mamadeira entre duas educadoras...</i></p> <p>Renata: Eu não dou mamadeira pra ninguém. Eu só dou mamadeira pra “neném”.</p> <p>Lilian: Mas pra bebê tu dá?</p> <p>Lilian: Ai que pecado, ele gosta deste momento de sucção. Segurar a mamadeira com 7, 8 meses...</p> <p>Renata: Eu só dou pra quem tem 4 ou 5 meses, que não tá acostumado a comer. Eu só dou o suco, o chá, a água... Mamadeira eu só dou pra pequenininho, o resto come mingau, tudo na colher...</p> <p>Joana: Eu trabalho com pequenos, não tem um horário certo pra dormir. Tem</p>	<p>médico ia na creche uma vez por semana, , porque na peneira ainda tem um pouquinho pra cça mastigar.</p> <p>Lilian: Como eu não podia amamentar como fazia com os meus filhos esse contato no colo era necessário, dando segurança e afeto ao bebê</p> <p>Joana: Na prática mesmo, com a orientação de dentistas, de pediatras. Eles orientavam a minha filha e os dentistas que visitam a creche, matérias na televisão, revistas... os pediatras falam muito desta questão da mamadeira</p> <p>Elenice: Com o tempo, eu vendo, trocando experiências, nos cursos, eu fui vendo que não precisava dar tudo na mamadeira,</p> <p>Eduarda: Eu sou contra a mamadeira. Eu acho anti-higiênico, eles já tomam em casa aqui a gente já trabalha</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p><i>criança que acorda 6 e meia da manhã, por mais que eu tente deixá-los acordados eles ficam irritados eles choram, não comem direito...Pra mim eu não paro, mas para eles acontece normalmente a rotina de forma tranqüila, alguns chegam já dormem, porque já vieram de barriguinha cheia. Enquanto aquele ta dormindo eu consigo dar uma atenção melhor, dar comida pra aquela com mais calma. Não dou mamadeira. A gente já avisa no começo quando os pais estão chegando. O meu aluno mais novo tem seis meses, mais entrou com quatro meses...</i></p> <p>Elisangela: Tu não dá nem uma vez mamadeira? Ai que pecado...</p> <p>Meri: Os meus uma vez por dia eles tomam mamadeira</p> <p>Joana: <i>Eu sempre converso com os pais pra eles estarem estimulando em casa com copinho, papinha na colher, tem outros meios pra trabalhar a sucção.</i></p> <p>Vanessa: <i>Eu não entendo muito desta parte fisiológica do bebê. Quando o bebê nasce, e a gente não tem leite, a enfermeira leva pra dar o leite no copinho de cafezinho eu não entendo a importância da mamadeira. É prático?</i></p> <p>Elisangela: Mas tem que ter este momento sucção, é importante.</p> <p>Vanessa: mas até que idade isto é importante?</p> <p>Lilian: <i>O salgado, a papa de fruta ele precisa comer na colherinha pra ele começar a mastigar, a fazer todo esse processo de movimentação</i></p> <p>Meri: <i>De manhã eles comem na colher, meio dia eles comem na colher, a</i></p>	<p>preparando pra o próximo ano</p> <p>Meri: Eu acho que ele já estão sem pai,mãe, fora de casa, vem pra um ambiente completamente diferente, se em casa toma não tem problema dar uma ou duas por dia</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p><i>tarde eu dou uma mamadeirinha, às quatro horas eles comem de novo na colher.</i></p> <p><i>Lilian: Eu acho que tem que ter uma mamadeirinha por dia. Uma por dia eu digo que não faz mal.</i></p> <p><i>Joana: Eu acho a colher mais higiênica</i></p> <p><i>Elisangela: O que adianta. Em casa a mãe da na mamadeira...</i></p> <p><i>Elisangela: Aí vai do meu bom senso de ver quando eles estão aptos pra tomar no copinho, começar a inserir o copo...</i></p> <p><i>Eduarda: Na minha creche nunca existiu mamadeira...</i></p> <p><i>Meri: Ah na minha existe!</i></p> <p><i>Renata: Agora eu tenho dois que tomam mamadeira.</i></p> <p><i>Eduarda: Eu não adoto mamadeira porque é uma coisa que precisa de muita higiene, então é por isso que eu não adoto. Colherzinha é muito mais higiênico.</i></p> <p><i>Lilian: Se elas não lavam bem a mamadeira, também não vão lavar bem o prato</i></p> <p><i>Lilian: Ele ta chegando agora ele tem um hábito, então ele vai ter que mudar o hábito?</i></p> <p><i>Eduarda: No princípio assim eu até trabalho com os dois (mamadeira e colher) É claro que ela vai se acostumando, é claro que eu peço pra mãe</i></p>	

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p><i>trazer a mamadeira, e também dou com a colher e o prato, mas automaticamente ele vai perdendo a mania de tomar a mamadeira, daí eu vou usando só a colher. Bom se tivesse uma mamadeira descartável!</i></p> <p><i>Vanessa: É, comer é uma aprendizagem. Hoje eu falei pra um: “Olha como as bochechas da Yasmim são rosadas, olha como ela é linda, ta comendo chuchu, mastiga o chuchu bem mastigadinho”. Ai eles vão lá e experimentam o chuchu, tem alguns que não experimentam de jeito nenhum</i></p> <p><i>Renata: Eu até hoje se tem dente cedo, com seis meses eu não passo na peneira, mas se tem quatro ou cinco meses eu passo na peneira, já vem a peneira pra sala, eu já tenho a minha peneira. Eu passo na peneira e eles comem.</i></p> <p><i>Renata: liii....é de muito tempo!Eu passo tudo na peneira...Eu só dou no garfo quando tem sete, oito meses...</i></p> <p><i>Renata: É uma prática minha, eu também ensino pras mães pra elas fazerem em casa</i></p> <p><i>Renata: Também, porque quando ta tudo neném tem que passar pra todos na peneira. Todo mundo que vai trabalhar comigo reclama que dói o braço, eu digo que é bom fica forte! As minhas agentes já sabem: “leva a peneira, a Eugenia gosta de peneira...todo mundo já conhece, se não leva ela é chata” Eu digo eu não sou chata, eu gosto das minhas crianças bem alimentadas. Depois de agente ficar tanto tempo, a gente vai aprendendo o jeitinho,eu hoje, se os meus filhos nascessem hoje seria melhor pra mim, eu até trabalhei bem com os meus filhos, mas eu nunca passei na peneira pra eles. Agora eu sei que é bom pros bebês, eles se alimentam bem, eles vão conhecendo todos os sabores, eu tenho essa paciência, pode ficar olhando pra mim, me chamar de louca, aquele que eu tiver que passar na peneira eu vou passar, não ligo que vai demorar um pouco, um tem que esperar o outro. Eu gosto de dar na colher. Eu tenho uma menina que esta com cinco meses, nos primeiros dias eu dava</i></p>	

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p><i>mamadeira pra ela, agora que ela aprendeu a comer...</i></p> <p>Lilian: <i>Mas ela até tem que comer... Eu acho tão prazeroso, tu pegar ele dar um colinho, é um momento teu e dele, aquela troca de olhar, aquele carinho, os outros estão envolvidos com elas, porque eu acho que tem que ter uma cumplicidade entre o professor e a agente. (referindo-se ao ato de dar a mamadeira)</i></p> <p>Renata: <i>Eu sei que tudo isso é importante, mas eu posso fazer isso tudo dando comida no bebê conforto e olhando pra ele também. ...eu sei o que um gosta, o que o outro não gosta, eu conheço até o choro, é uma coisa que tu já construiu em ti, tu vai fazendo aquilo com cuidado, com vontade eu trabalho no berçário porque eu amo o berçário, eu converso, eu danço, eu brinco da musica da casa do Zé, eles já sabem que é pra entrar na casa do Zé...A minha sala olha...eu adoro, porque vê o crescimento deles e eu fazer parte disso...</i></p> <p>Vanessa: <i>A gente cria toda uma especialidade, toda uma prática pra aquela idade, a gente se aperfeiçoa pra aquela idade e cada ano a gente vai melhorando...</i></p> <p>Todas concordam: <i>É isso mesmo! A gente vai se especializando...</i></p> <p>Meri: <i>Chega de manhã, os meus do ano passado, quando eu passo pra pegar a comida pelo refeitório eu tenho que para porque eles já dizem: "Oi tia Rosi" eu sou obrigada a parar, beijar um por um. Tem que cuidar porque as vezes a professora atual não gosta porque eles ficam alvoroçados. Agora eu passo e digo: "Já vou beijar vocês", até quem não era aluno ganha beijo. Eu acho que na cabecinha deles se tu não beijar eles vão pensar que tu não gosta mais deles. Porque a gente não ta mais junto, naco ta mais ali. Eu fico olhando pra outra professora antes de beijar, porque ela pode não gostar. Tem que cuidar depende da outra professora!</i></p>	

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p><i>Meri: Às vezes, na cabecinha deles, eles acham que a gente não gosta mais deles</i></p> <p><i>Vanessa: A meu ver essas crianças criadas em instituições é esse lado afetivo, o certo seria a gente acompanhar eles...</i></p> <p><i>Eduarda: Eu não concordo</i></p> <p><i>Vanessa: ... porque a formação da personalidade dele é toda nesta fase, de respeitar ele , de tu ter uma visão, apesar de as outras pessoas também respeitá-lo, mas só que o pai não tem aquele tempo pra dar aquele carinho, pra incentivá-lo, pra motivá-lo...</i></p> <p><i>Márcia R: Eu acho que não, que ele precisa aprender a ter esse corte, porque vai chegar o ensino fundamental, ele vai e nós não vamos. Então eles vão sofrer mais ainda, por isso que eles precisam ter esse corte anual, então cabe a cada profissional assumir com a mesma responsabilidade que aquele anterior assumiu e a gente sabe no dia-a-dia, que a gente se depara com N profissionais. ... então a importância desse profissional no berçário, ou que seja aquele que pega a criança nesses primeiros anos, não tem noção da importância. A criança nunca saiu de casa, primeira vez que ela ta vindo: lugar estranho, rotina estranha, pessoas estranhas, tudo estranho, tudo... Eu saí do meu mundo... Então olha a responsabilidade deste profissional.</i></p> <p><i>Joana: A personalidade da criança é formada até os sete anos, então até os dois anos é a idade que ela mais aprende. Agora você imagine, a criança é o espelho do adulto. Daí ela passa Berçário I por três profissionais, Berçário II mais três profissionais, vai pro Maternal I mais três, então em quem que elas vão se espelhar? Tem hora que eu me preocupo com isso. Cada um no seu ritmo, cada um no seu estilo, um diz que pode, outro diz que não pode.</i></p>	

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p>Eduarda: <i>Queira ou não queira, cada um tem o seu jeito de trabalhar, acontece de ter continuidade, mas as vezes não.</i></p> <p>Lilian: <i>Porque cada profissional tem uma postura, uma prática, uma maneira de ser... isso não quer dizer que esteja certo ou errado, não cabe a nós dizer o que está certo ou errado, não é? Mas, porque tu acha que a forma que tu trabalhar é a melhor possível, ao menos tu te doa para que seja a melhor possível</i></p> <p>Renata: <i>Essa questão de ter mamadeira ou não ter mamadeira...</i></p> <p>Lilian: <i>É uma prática isso mesmo... Eu gosto, tu fazes com tanta autenticidade, tão bem que a criança sente isso.</i></p> <p>Lilian: <i>Porque é tão interessante, porque quando tu tem certeza, tu faz aquilo e tu acredita naquilo que tu ta fazendo, tu passa aquilo pra criança com aquela certeza e a criança acaba se apropriando desse teu jeito. Daí quando a gente chega e diz ta ali oh é o reflexo da professora: se a professora é agitada a professora é agitada, se a professora é calma as crianças são calmas... não é assim? É porque eles acabam se apropriando do jeito da gente!</i></p> <p>Vanessa: <i>É lá na frente que eu me preocupo, com o desenvolvimento emocional dele, com o equilíbrio dele. As vezes uma criança que foi criada sem amor ela não pode oferecer aquilo que ela não recebeu, é isso que eu penso.</i></p> <p>Lilian: <i>Mas aí é responsabilidade de cada profissional.</i></p> <p>Lilian: <i>Eu ainda acho que é o comprometimento do profissional</i></p> <p>Vanessa: <i>A instituição deveria ter do berçário até os seis anos de idade pra gente ver o desenvolvimento dessa criança, pra ela ter contato passar por aquelas</i></p>	

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p><i>professoras</i></p> <p><i>Renata: Eu já tive professoras, que eu briguei com a professora pra onde eu passei o meu aluno (risos), e chegou lá na sala, que não tinha aquele carinho de fazer as coisas com ele, a criança ficava chorando, pedia pra sentar num lugar onde a criança não queria...ai eu já dizia assim: o querida lá na minha sala eu fazia assim, assim, assim...Daí ela respondia: Ah mas tu quer que eu trate eles como bebês?Dai eu dizia: Não é tratar como bebê é respeitar a criança! Eles são pequenos eles tem que aprender tudo, tem. Mas tem que ter sua hora, com carinho. Assim como tem gente que diz que não dá banho porque banho não é minha parte. Porque que banho não é minha parte?</i></p> <p><i>Lilian: É pra criança!É pra criança se amar! Porque se tu pega uma criança de manhã cedo sem tomar banho, porque a gente tem essa realidade, porque só pra abraçar tu fica pensando: “Meu Deus, só por amor pra eu te abraçar anjo santo!” Tu abraça e tu já sabe que vai ter que dar um banho nesse anjo porque tu já sabe porque durante o dia tu vai poder beijar, acariciar,tu pode sentir aquela criança e ela te sentir. Então porque que eu não vou dar um banho?</i></p> <p><i>Lilian: Eu ainda acho na minha vã ignorância que a graduação não prepara pra isso.</i></p> <p><i>Todas: Não, não dá.</i></p> <p><i>Lilian: A graduação na te dá essa base. Ela te dá um mundo “multireal”. Uma coisa muito fora do que tu pratica. Entendeu? Então tu vê um profissional, haja vista que elas vão na minha sala e perguntam: “O que eu faço com Berçário?” Quando elas vão fazer estágio, que conteúdo eu trabalho...aqui não se faz mais nada?</i></p> <p><i>Elisangela: Ninguém quer fazer estágio no Berçário. Quando elas chegam</i></p>	

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p>querem todas o jardim, Berçário ninguém quer.</p> <p>Lilian: O que é isso? Que graduação é essa? Então eu acho que é por aí que vai se pensar em alguma coisa. Rever essa graduação, rever esse aluno, esse profissional que eu tô colocando no mercado de trabalho, entendeu? Porque nós hoje só entramos graduadas, então quem é esse profissional?</p> <p>Lilian: Tem muito profissional não graduado que dá um banho no graduado.</p> <p>Eduarda: É através da experiência.</p> <p>Elisangela: Porque às vezes o graduado ele tem a teoria. Mas tem aquele que não tem a graduação, mas tem a prática, e tem o dom pra coisa.</p> <p>Lilian: Tem a essência, tem o amor.</p> <p>Elisangela: Às vezes não tem a teoria, mas tem o dom e tem a prática</p> <p>Lilian: Então é uma visão que se tu chegas pra ele, ele não sabe dizer o porquê que ele está fazendo aquilo, é a diferença da graduação. Porque a graduação vai te dar o esclarecimento porque e eu to dando essa maçã pra ele, porque eu to dizendo pra ele que a maçã é vermelha, o que eu quero trabalhar com isso. O que não é graduado ele não sabe, mas ele faz isso. Muitas vezes vem o graduado e diz pra ele isso é vermelho, entendeu? Esse carrinho é vermelho, mas com uma frieza que o outro não trabalhou. Quantas que depois que a gente na graduação a gente percebeu: “Meu Deus eu fazia isso, mas era pra isso?” Quando nós entramos lá em 1986, pra trabalhar, logo ali em 86, nós também já fazíamos planejamento, entendeu? Por isso que eu questiono muito essa parte de que dizem que no passado era assistencialista. Não, nós também tínhamos um planejamento, nós tínhamos um trabalho a seguir, tínhamos objetivo,...</p>	

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p>Lilian: ...nós tínhamos que fazer entendeu?e daí nós fomos crescendo,fomos aprendendo, a duras penas fomos aprendendo, só que a graduação veio te trazer um outro “ BLET”, que é o que: a gente fazia aquilo pra isso,ah isso é pra isso, entendeu?E aquele que ta entrando já vem com essa base, eu sei, mas chega lá falta!?Não to generalizando, não todos,</p> <p>Vanessa: A graduação não sensibiliza para isso, falta. Mas eu acho que é isso mesmo, pesquisa, isso que vocês estão fazendo. Todo profissional da educação deveria estar envolvido numa coisa assim, de buscar, de querer,...</p> <p>Renata: A gente errava às vezes em que: na idade, às vezes fazia coisas que não era pra idade deles porque achava legal fazer trabalhinho... Nós temos até a necessidade do papel né?</p> <p>Vanessa: Porque se tão tem papel não tem trabalho</p> <p>Renata: E hoje eu sei que não é isso. Eu comecei com o Berçário II e fazia coisa tadinho que não precisava fazer com eles... fazia os coitadinho colar, pro pai dizer ai que lindo!</p> <p>Vanessa: É igual pintar com o dedinho, fica bonitinho, mas não tem expressão</p> <p>Meri: Mas eles gostam, eu pinto com o dedinho com os meus...</p> <p>Renata: Antes nós dirigíamos mais , hoje tu não vai mais...</p> <p>Elisangela: Hoje a gente faz, mas é pra desenvolver a coordenação motora...</p> <p>Lilian: Daí ele leva tudo a boca, daí tu já sabe que é porque ele ta na fase oral, isso a graduação dá, mas o que ta faltando muito nesses profissionais é esse “FEELING” pra essa idade.</p>	

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
<p><u>Emoções</u></p>	<p>Vanessa: E se a mãe passa insegurança...</p> <p>Elisangela: Eles fazem um drama o ano inteiro</p> <p>Vanessa: Eles querem se impor, eles brigam, se jogam no chão,...</p> <p>Lilian: Que vê se tem alguém diferente na sala, um estagiário</p> <p>Vanessa: Pra eles ocuparem um espaço naquela sociedade, pra eles se organizarem, tem que ter sempre um que manda, um que obedece, um que vai ver até onde pode ir, outro que não incomoda o amigo.</p> <p>Lilian: É uma reação que acaba acontecendo no grupo daí eles vêm que surte feito, se eu quero adquirir eu vou fazer o mesmo processo e se “eu vejo que não teve resultado eu já nem faço”</p> <p>Vanessa: ele fez: puxava o cabelo do amigo e sorria. Ele não é malvado ele tava querendo a nossa atenção. Aí a gente tem que lá junto entrar na brincadeira, mesmo assim eles vão querer disputar o teu colo, disputar a tua atenção...</p> <p>Elisangela: Os meus às vezes quando eles estão brigando pelo mesmo brinquedo eu deixo, eu digo vamos ver o que vai acontecer. Aí aquele que tem mais força vai puxar com mais força, porque tem uns pequeninos que são invocadinho e não largam de jeito nenhum e quando tu vai ver ta aquela coisa URH!!!!(ruído de choro e briga entre eles) Eu digo pode deixar que eu quero ver. Aí quando eu vejo que o maior vai bater no pequeno daí eu me meto: “Espera aí, tu vai brincar um pouquinho e depois tu brinca, senão eu vou guardar e não vou dar pra nenhum dos dois” Daí eles sossegam um pouco mais o outro ta ali perto de mim esperando, daí eu digo: “Deu agora vamos dar um pouco pro teu amigo” Mas eu deixo pra ver até onde vai...</p>	<p>Elisangela: Eu acho ruim o bebê ta ali chorando e tu não conseguir dar um mínimo de atenção. Com a convivência tu vai vendo o porque dos choros, o que é de dor, de tristeza</p> <p>Vanessa: Então é sempre preciso observar e ta fazendo reflexões sobre a prática, sempre voltando.</p> <p>Renata: Eu também aprendi com o tempo que as vezes não precisa dar colo pra quem ta chorando, as vezes tem três ou quatro chorando, as vezes só sentando do lado deles eles já se acalmam, bota um na perna outro na outra e assim vai...</p> <p>Lilian: Primeiro eu tento entender o que levou ele a fazer birra, essa sensibilidade acho que veio de eu gostar tanto do que eu faço</p> <p>Joana: Até que ponto é bom o bebê esperar, porque eles choram. Deixar o bebê ali</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p>Lilian: É o que acontece com os pequeninos. Quando começa essa fase da disputa que é mais no final do segundo semestre, tu vai dando a tua atenção e tu acaba esquecendo tu não consegue distrair pra outra coisa e o outro com outro brinquedo. Tu apaziguo ali. Basta tu voltar pra ele, ele já esqueceu ele já pega outro brinquedo. Em contrapartida os maiores são mais persistentes, eles querem. Os menores não tu consegue “comprar” com mais facilidade, os outros não.</p> <p>Elenice: Os meus de dois a três anos é difícil negociar com eles... Tem que ter muita conversa e mesmo assim conversando eles não ficam contentes ...</p>	<p>chorando até que ponto isso é saudável pra ele. Alguns dizem: “Ah vai ter que aprender as esperar desde de pequeno”, mas até quando...</p> <p>Elenice: Na prática, que eu entendo o choro deles</p> <p>Eduarda: No choro depende a necessidade da hora, pode ser de fome, de coco ou xixi, tem hora que é de mal acomodado que esteja cansaço de ficar no mesmo lugar, porque eles cansam muito fácil. Aprendi no dia a dia</p> <p>Meri: Na prática, tu vai conhecendo todos, vão acalmando tu sentando no chão.</p>
<u>Família</u>	<p>Elisangela: O meu é Berçário II então eles já passaram pelo Berçário I então fica mais fácil. Eles já conhecem mais ou menos como é que é então o que é que eu fiz na primeira reunião com os pais foi conversado primeiro com cada um deles, levei vários livros que eu tinha assim de problemas no casamento, como educar as crianças, levou vários e no final eu disse se alguém quisesse levar algum livro pra ler podia levar,... Pedi pra que elas falassem bastante sobre o filho delas, sobre a gravidez como é que foi, foi um momento muito interessante. Nestes doze anos que eu estou na educação infantil eu nunca tinha</p>	<p>Elisangela: A cça ta vindo é tudo estranho, ainda tu não saber como lidar com a cça não dá tem que conhecer um pouquinho e respeitar. Primeiro dia de aula pra mim é sagrado, ninguém pode deixar o bebê ali sem me falar nada sobre ele.</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p>feito uma reunião assim, geralmente a gente só passa os recados e acaba ligeiro porque já ta cansada e desta vez eu disse não, eu vou fazer uma coisa diferente.</p> <p>Elisangela: Assim oh, no primeiro dia eu peço pra mãe entrar, preparo uma fichinha se a criança tem alguma necessidade especial, um jeitinho especial pra dormir, se não come algum tipo de alimento, algumas coisas pra gente conhecer um pouco mais, se chupa bico, se tem cheirinho, um telefone pra alguma urgência, ou só quem pode vir buscar, isso tudo eu faço já no primeiro dia, a mãe já entra fica ali participa um pouquinho também. E na primeira reunião eu fiz uma coisa diferente. Eu fiz uma dinâmica pra todo mundo se socializar e daí cada uma conversou e daí a gente vê o quanto é problemática a gravidez destas mulheres, cada caso de arrepiar os cabelos. E daí é bom porque a gente já vai conhecendo um pouquinho, uma porque teve a gravidez mais agitada, outra que teve o bebe prematuro, e é bom esse contato e elas também adquiriram mais confiança em mim,</p> <p>Lilian: Isso... então quando passa essa segurança, o que acaba acontecendo, manter claro assim que não é porque tu não quer dar atenção, é porque quando tu tem um em casa tu consegue dar atenção mas com o número que se tem na sala por mais que tu te esforce vai ter dias que ela vai chegar ele vai estar chorando, mas isso não quer dizer que não foi dado atenção a ele, mas diante a rotina é o que a gente acaba tendo o que fazer. Então conforme as tuas ações, as tuas conversas, tu percebe que elas começam a ter confiança, e uma vez que tu ganha essa confiança da mãe, então pronto.</p> <p>Lilian: Essa é a nossa realidade, por mais triste que seja. E é desde quando nós entramos até hoje, a história é a mesma. Antes até existia um respeito, um certo receio em dizer que não estavam trabalhando porque elas ficavam preocupadas, se esquivavam se escondiam, hoje não elas já são mais abertas, mas ...</p> <p>Elisangela: Tem porque eu faço assim. Foi a primeira avaliação pra casa e lá na última página eu coloco assim: parecer dos pais, esse é um espaço que</p>	<p>Vanessa: A família tem que ajudar no processo</p> <p>Renata: O bebê só se sente bem se eu o conheço se eu sei o jeito dele.</p> <p>Lilian: Aquilo que os alunos sinalizam</p> <p>Joana: Os bebês têm a própria rotina deles. Só a questão da prática mesmo. É como eu falei o professor tem que ter uma percepção de conhecer a sua turma, a particularidade de cada bebê, as necessidades, então é aonde a gente vai colocando a rotina, fazendo as atividades conforme essas necessidades que os bebês apresentam.</p> <p>Elenice: Porque ele não é meu, mas ele fica comigo durante um ano, então a família respeita a escola e a escola respeita a família. É imprescindível saber sobre a história do bebê, aos poucos ia perguntando, primeiro respeitar</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p>you can give suggestions, if you want to make some criticism, praise, it is the space for the father to put what he wants. Then the parents write very interesting things, some say like the son improved, like the speaker, like you are moving better...</p> <p>Lilian: Só que em contrapartida, tu também tem aqueles que colocam assim: “Fico feliz em saber que ele é bem cuidado, que vocês cuidam, que ele não fica assadinho, tu percebe que eles ainda não tem a visão do ensino, é sim só de cuidar. Que o meu filho ta bem seguro.”</p> <p>Elisangela: Só que na primeira reunião que eu faço Márcia eu já deixo bem claro que ali é desenvolvido um trabalho pedagógico, que eles não estão ali só pra gente cuidar, trocar fralda, dar comida, ele vai crescendo, vai se desenvolvendo... Isso tudo na primeira reunião eu deixei bem claro. Esse ano eu to vendo que ta surtindo bastante efeito, essa primeira reunião eu já devia ter feito a mais tempo.</p> <p>Lilian: A minha avaliação com eles eu faço de forma diferente. Eu faço em forma de portfólio, para cada um. Cada atividade eu procuro fotografar e colocar pra eles qual foi o eixo que eu trabalhei, quando nós fizemos e o que eu avaliei, para ele saber que quando o filho dele ta brincando com aquele brincando não está por estar, tem uma razão para aquilo ali. Se ele ta tomando um banho tem uma razão por trazer daquilo ali, se ele ta comendo... TUDO! Pra que eles também aprendam isso. Em contrapartida eles também têm esse espaço onde o pai também tece seu comentário, mas tu vê que ainda tem muito disso, carregado ainda neles: “Eu fico feliz, eu amo, porque eu sei que vocês também amam ele... ta bem cuidado que vocês tem amor, carinho.” Ou talvez aquela coisa assim: se eu agradar elas, elas cuidam bem deles” tu ainda encontra, mas encontra partida tem um, dois, três, até quatro...daquele pai que sabe olhar. Ele tece um comentário sobre o desenvolvimento do filho, ele não vem rasgar seda contigo, ele é verdadeiro entendeu? Ele sabe como o filho entrou e como ele está naquele momento, o que aquilo contribui, e isso que</p>	<p>o que ele traz da casa dele, esperar essa adaptação se acomodar e depois então começar aas mudanças.</p> <p>Eduarda: A gente conversa sempre com as mães. Se não falo é porque ta tudo bem.</p> <p>Meri: Eu vou perguntando tudo na porta, não tenho o hábito de registrar nada, guardo tudo na cabeça.</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p>importante pra gente. Que seja uma semente que tu vai colher.</p> <p>Elisangela: Na minha turma mais de a metade reconhece, daquilo que voltou da avaliação assim, pelo o que eles escreveram, assim...</p> <p>Lilian: Eles gostam de participar se tu mandas alguma coisa pra casa.</p> <p>Meri: Destes que eu tive retorno, dois eram filhos de professores e mais um casal, que elogiou bastante, que considerou o lado da aprendizagem...</p> <p>Vanessa: Quanto mais contato a gente tem com os pais, mais a gente conhece a criança, apesar de estar todo dia com eles, quanto mais contato a gente tem com os pais, até o jeitinho que dorme...</p> <p>Eduarda: Mas é uma idade que a gente ta sempre conversando com os pais, perguntando as coisas eles também perguntam, a gente também pergunta se aconteceu alguma coisa na creche ou em casa a gente também pergunta, ta sempre em contato com os pais ... eu converso bastante...</p>	
<p><u>Exploração de Materiais</u></p>	<p>Rosicléia: Os brinquedos ali estão só pra ele, essa é a diferença.</p> <p>Márcia R: É eu também tava pensando nisso...</p> <p>Rosicléia: Eles nunca querem o brinquedo que ta ali no chão</p> <p>Ângela: Um pega um brinquedo acabou-se todo mundo quer.</p> <p>Rosicléia: A secretaria mandou um pouco só que é pouca variedade, pouca quantidade. É assim: vem dois carrinhos, é pouco pra quinze, dezesseis alunos, teria que ser no mínimo uns seis, sete, de cada tipo.</p>	<p>Elisangela: Aprendi observando e lembro de qdo eu fui cça o que a gente gostava eles também gostam</p> <p>Vanessa: A faculdade só te ensina a teoria, mas essa teoria também é boa porque antes eu fazia mas não sabia o porque e depois eu sabia, me abriu a cabeça, me deu segurança pra aquilo</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p>Ângela: Eu acho que não é pela quantidade. É que vai um lá e pega, e tem um monte de boneca igual aquela, mas é que ele quer aquela ali. Não é por causa da quantidade é da criança mesmo querer o que o amigo pega...</p> <p>Meri: Eu ainda acho que devia ter mais quantidade de vários modelos...</p> <p>Elisangela: Um pega um brinquedo acabou-se todo mundo quer.</p> <p>Elisangela: No pátio, no parque...</p> <p>Lilian: Mesmo os pequeninos eles também precisam</p> <p>Elisangela: O banho de sol que é necessário</p> <p>Elisangela: Não, porque já é uma rotina, a gente já vê com essa naturalidade e tem determinados momentos que eu procuro socializar com o maternal I, com o berçário II, quando tem um número menor de crianças na duas turmas, porque o nosso espaço é limitado, pra que eles possam brincar...mas é claro eles sempre vão pra rua, eles precisam né?</p> <p>Vanessa: Esse ano eu tive a sorte de nós ganharmos um parque que nós não tínhamos. O espaço deles brincar era uma garagem e um jardim na frente porque é uma casa adaptada. Agora colocaram areia pra eles é tudo. O horário que eles estão mais calmos mais tranquilos, que não tem conflito...</p> <p>Elisangela: E como eles gostam de brincar da areia...</p> <p>Lilian: E daí que a gente vê como é importante esse espaço pra eles...</p> <p>Vanessa E como eles brincam, como eles aprendem... Daí vem a didatização</p>	<p>que eu fazia.</p> <p>Renata: Eu já levei panela, tampe de panela pra sala pra ta vendo a percepção deles com o barulho com o silencio. Na realidade eu ia levando as coisas e ia experimentando, eu gosto do berçário porque eu fui descobrindo as minhas coisas.</p> <p>Lilian: Eu fui primeiro buscando informação como mãe pra minha filha e levava pra a sala. Tipo os móveis no começo eu fazia todos no alto depois com o tempo eu fui vendo que o bebê queria tocar aquilo, eu fui vendo com as crianças o que eles iam fazendo, na minha pratica</p> <p>Joana: È que nessa fase é quando ele mais aprende tudo é novidade pra ele, esse contato com o concreto com o material, essas experiências, é o que mais vai estimular.</p> <p>Elenice: Eu aprendi com ela que a cça precisa rolar, sentar...e esquecia um pouco a linguagem. Hoje eu já sei da</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p>da brincadeira... Eles tão fazendo buraco, é fundo, o balde é pesado, é leve, é vazio, a areia escura pra fazer bolinho, se a forminha é quadrada o bolinho vai sair quadrado, se é retângulo vai sair retângulo, se é círculo... e eles ficam ali eu brinco, incentivo. “Qual que é o círculo?” Eles enchem aquilo de areia e aquela coisa de equilíbrio... É muito legal, o parque pra mim é tudo!</p> <p>Vanessa: O nosso parque já é mini, tem um metro de altura, a gente já comprou com essa intenção.</p> <p>Lilian: Daí mais uma vez a gente vê a importância de uma área livre...</p> <p>Vanessa: Mas eles se organizam bem. A gente poe regras. Tipo até pra brincar na areia tem regras. Não pode ficar jogando areia na calçada, porque a Neide que limpa a escola vai ficar chateada conosco, daí eles tomam cuidado. Não pode jogar areia na cabeça e na fralda porque vai dar coceira, pra subir tem que ser um de cada vez. Eles até já fizeram uma música: “Um atrás do outro igual o gafanhoto...” Foi a rima que eles acharam. Quando um vai passar na frente do outro eles dizem: “Um atrás do outro igual o gafanhoto...” E aí eles se organizam bem...</p> <p>Vanessa: O nosso o que tem de área verde, é um balde furado que as vezes a servente planta umas ervinhas ali pra botar um temperinho na comida.</p> <p>Elenice: No meu tem um espaço imenso. Tem dois parques enormes, árvores, mais uma horta enorme, gramado, jardim,...</p> <p>Lilian: O meu tem pouco espaço. Em cima onde fica os berçários e os maternais tem um solário coberto é onde eles ficam. Porque não tem como tu descer com todos, porque tem escada e tu fica morta</p> <p>Meri: Eu acho que essas creches que atendem de 0 a 2 anos deveriam ter parques próprios pra eles ...</p>	<p>importância de colocar outras coisas na sala. Depois da faculdade ai sim a coisa fluiu, conseguiu casar a minha prática com a teoria.</p> <p>Eduarda: Eu sei que é bom areia pra eles, mas não tem um lugar reservado, dá muita mão de obra, qdo volta pra sala dá muita bagunça,..</p> <p>Meri: Eu sei por mim que é importante, eu não comecei agora faz 25 anos então agente sabe. O tempo que eu mais aprendi foi com as trocas de experiência nas creches, fazer visitas, mais entrosamento,</p>

UNIDADE CONDUTORA	RESPOSTA GRUPO FOCAL	ENTREVISTAS
	<p>Lilian: Porque às vezes ele tem um recurso enorme mas não explora, em contrapartida tem aquele professor que sabe aproveitar aquilo que ta ali, entendeu?</p>	

