

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA**

**ALINE SCHWALM LILGE**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS SOBRE  
O FAZER DOCENTE NO BERÇÁRIO**

Porto Alegre

2º Semestre

2010

Aline Schwalm Lilge

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS SOBRE  
O FAZER DOCENTE NO BERÇÁRIO**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira  
Barbosa

Porto Alegre

2º Semestre

2010

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta etapa, quero agradecer àqueles que se fizeram presentes, mesmo que de coração e pensamento, e que foram fundamentais na realização desse sonho.

Em primeiro lugar, agradeço especialmente a minha mãe, Lenora, pelos ensinamentos de vida, pelo carinho, pela atenção, pela dedicação, pelo exemplo, enfim, por estar sempre ao meu lado, apesar da distância, em todos os momentos, sejam de alegria, tristeza, conquistas ou perdas. Por ser meu porto seguro. Obrigada por ser a mãe que és.

A minha vó Lydia, que sempre esteve comigo, acreditando que eu era capaz de conquistar meus objetivos, pelos infinitos chás que me preparaste, pelas sopas, pelo feijão, pela beterraba e pelo pão que sempre vieram comigo na bagagem da volta do final de semana em casa, pelo carinho, pelo colo e pelas noites inteiras acordada zelando pelo meu sono.

Aos meus irmãos Douglas, meu exemplo de luta e determinação, meu amigo, meu companheiro de quarto e de brigas... Luciano, meu pequeno grande homem, que me ensinaste a ter paciência e calma para vibrar contigo por cada pequena conquista... Gustavo e Laura, meus pequenos que me aproximam tanto da minha infância.

Ao meu namorado Juliano, pela compreensão nesses meses tão difíceis, pelo amor, pelo companheirismo, pela dedicação, pelas alegrias, pelos intermináveis cuidados e paciência, por dividir comigo momentos únicos, inesquecíveis, por me trazer de volta à realidade quando dela eu preferia me afastar.

À Cátia, a amiga que a preparação para o vestibular me trouxe e que hoje divide comigo momentos de alegria, conquistas, anseios, loucuras, diversão. Que me aguentou ao longo deste ano, imersa na intensa atividade do estágio e do trabalho de conclusão.

À minha chuchu Aline, que esteve sempre ao meu lado, enchendo a minha vida de brilho e glamour, dando cor aos momentos difíceis, por me fazer rir infinitamente nas mais diversas situações.

À Pri, minha amiga, minha companheira de faculdade, de chimarrão, de

pérolas inestimáveis em muitos trabalhos, por ter aberto os braços, a casa e a família para me receber, dar carinho e atenção. Por dividir comigo ótimos e inesquecíveis momentos.

À Camila, minha primeira amiga da faculdade, companheira de muitos cafés, devaneios, e que hoje conclui comigo essa etapa que iniciamos juntas.

À Gláucia, a amiga que a faculdade me trouxe na reta final, mas que levarei comigo pelo resto da vida.

À Lica, minha orientadora, pelo carinho, pelos ensinamentos, pela paciência e pelo exemplo de professora.

Aos demais amigos não citados, obrigada pela paciência, pela compreensão nas ausências, por acreditarem e me fazerem acreditar na minha capacidade.

Às professoras participantes da minha pesquisa, muito obrigada pela colaboração.

Agradeço a minha persistência ao longo destes cinco anos em busca de explicações que me inquietaram durante boa parte da minha vida.

*No mistério do Sem-Fim  
Equilibra-se um planeta  
E, no planeta, um jardim,  
E, no jardim, um canteiro;  
No canteiro, uma violeta,  
E, sobre ela, o dia inteiro,  
Entre o planeta e o Sem-Fim,  
A asa de uma borboleta.*

*Cecília Meireles*

## RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo que teve por objetivo investigar como as professoras de berçário de creches (públicas e privadas) compreendem/significam o seu papel como docente, quais os referenciais de que elas se apropriam para realizar seu fazer docente e qual a concepção de infância que essas profissionais desenvolvem na prática cotidiana. A fundamentação teórica traz inicialmente um panorama histórico das instituições de educação infantil no Brasil abordado por Kuhlmann Jr. (2000 e 2004) e Kramer (1992), o debate internacional sobre o papel do professor de bebês, tendo como base o professor-referência, as relações estabelecidas entre adultos e bebês analisadas por Goldschmied e Jackson (2006) e Dahlberg, Pence e Moss (2003), bem como a discussão acerca do cuidar e do educar baseado nas concepções de professor de berçário na literatura nacional abordadas por Cerisara (1999), Tristão (2004) e Guimarães (2008). Para conhecer as concepções das professoras, foram utilizadas entrevistas para compreender o diálogo entre as representações sociais de professores e os conceitos encontrados nas teorias estudadas. Foi aplicada entrevista semiestruturada com quatro professoras de berçários com o intuito de verificar se as representações desenvolvidas por elas vêm ao encontro de propostas teóricas já existentes, ou se há a necessidade de reconceitualizar a docência a partir do que vem sendo realizado pelas profissionais, uma vez que a especificidade dessa docência é uma temática ainda pouco estudada e discutida no âmbito educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** docência em berçário, cuidar/educar, relação adulto/bebê.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....</b>	<b>10</b>
<b>2 DIFERENTES VISÕES NA BUSCA DE UM CAMINHO .....</b>	<b>15</b>
2.1 O SISTEMA DE EDUCADOR-REFERÊNCIA .....	15
2.1.1 Sistema de educador-referência em sua concepção no Reino Unido .....	15
2.1.2 O sistema de educador-referência na prática.....	19
2.2 A PRIMEIRA INFÂNCIA SOB A PERSPECTIVA PÓS-MODERNA .....	21
2.2.1 A criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura .....	22
2.2.2 A criança como um inocente nos anos dourados da vida .....	22
2.2.3 A criança pequena como natureza ou científica com estágios biológicos.....	22
2.2.4 A criança como fator de suprimento do mercado de trabalho .....	23
2.2.5 A criança como co-construtor de conhecimento, identidade e cultura.....	23
2.3 O CUIDAR E O EDUCAR.....	27
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>34</b>
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA.....	35
3.2 PROCEDIMENTO PARA A COLETA DE DADOS .....	37
3.3 ANÁLISE DE DADOS.....	38
<b>4 PENSANDO A DOCÊNCIA EM BERÇÁRIO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS .....</b>	<b>39</b>
4.1 OS RELACIONAMENTOS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS NO BERÇÁRIO.....	39
4.2 EXERCENDO A DOCÊNCIA .....	47
4.3 REFERÊNCIAS ADOTADAS PARA EXERCER A DOCÊNCIA .....	53
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>61</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a constituição da docência em berçários a partir das representações sociais das professoras. Para isso, buscou-se não julgar a posição das professoras sobre o seu fazer docente, mas analisar o modo como elas vêm constituindo a docência em seu cotidiano e se esse tema precisa ser teoricamente abordado com vistas a oferecer para essas docentes outras referências e reflexões que ampliem sua concepção de docência e atendam às suas necessidades.

Para alcançar os objetivos pretendidos, pensou-se nas seguintes problemáticas: como as professoras de berçário de creches (públicas e privadas) compreendem o seu papel como docente; quais os referenciais de que elas se apropriam para fundamentar seu fazer docente; quais representações sociais elas têm acerca dos relacionamentos entre adultos e crianças no ambiente escolar – nesse caso, o berçário.

A temática que deu origem a pesquisa surgiu ao longo do meu estágio curricular obrigatório, realizado no primeiro semestre de 2010 em uma turma de berçário de uma creche pública na cidade de Porto Alegre. Durante a realização desse estágio, algumas inquietações foram constituindo-se em mim e comparadas ao grupo das demais profissionais que faziam parte daquele ambiente. Afinal, o que era ser professora de berçário? O que se faz com crianças tão pequenas?

Comecei a perceber que, embora implicitamente, as minhas dúvidas também inquietavam aquelas profissionais. Parti em busca de suporte teórico que pudesse auxiliar-me na formulação de algumas respostas, mas o que eu buscava ia além do que era oferecido. Então, que com o auxílio da minha orientadora, definimos o tema de pesquisa que seria a base da elaboração do meu trabalho de conclusão de curso.

Para dar início ao trabalho, apresento um breve panorama da educação infantil no Brasil, recorrendo a Kuhlmann Jr. (2000 e 2004) e Kramer (1992)

para dar suporte ao levantamento histórico. Essa fundamentação ressalta qual o papel socialmente construído para essas instituições e, em especial, qual a função atribuída aos locais destinados à educação de crianças de 0 a 3 anos.

O segundo capítulo tem como objetivo abordar as diferentes concepções já teorizadas em realidades educacionais distintas, o que diz respeito ao papel do docente com crianças pequenas, a fim de identificar elementos capazes de dar suporte ao papel das docentes na realidade brasileira, e particular aquelas que atuam em berçário. Para fundamentar essas diferentes visões, mobilizo o referencial sobre o sistema de educador-referência discutido por Goldschmied e Jackson (2006), a perspectiva pós-moderna da primeira infância através da abordagem de Dahlberg, Pence e Moss (2003) e, por fim, a ação docente de cuidado e educação proposta por Cerisara (1999), Tristão (2004) e Guimarães (2008).

O terceiro capítulo apresenta os caminhos utilizados para a realização da pesquisa, explicitando os passos dados para que este trabalho alcançasse seu objetivo, assim como a contextualização da teoria das representações sociais que nortearam este trabalho.

O quarto capítulo analisa uma parte do material elencada como fundamental para a pesquisa. Sem desconsiderar a importância dos demais dados produzidos, mas seria, de certa forma, inviável fazer uma análise minuciosa de todo o material. Houve a constante preocupação em não julgar as respostas dadas pelas profissionais entrevistadas, mas sim buscar um entendimento, aliado ao embasamento teórico, da constituição de docência que essas profissionais vêm realizando em seu fazer cotidiano.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, que acabam por ser um levantamento de hipóteses de como as professoras de berçário representam a sua docência.

## 1 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No cenário internacional, a difusão das instituições pré-escolares ocorreu a partir da segunda metade de século XIX como parte de um conjunto de medidas que deram forma a uma nova concepção assistencial, a *assistência científica* (KUHLMANN JR., 2004), abarcando aspectos como a alimentação e a habitação dos trabalhadores e dos pobres.

O período de maior ênfase dessas instituições deu-se na época de exaltação do progresso e da indústria, voltada ao atendimento dos filhos de trabalhadores e da população mais pobre. Inicialmente, as creches foram direcionadas para crianças de 0 a 3 anos, com o propósito de evitar que as mães abandonassem seus filhos, sendo assim uma oposição à casa dos expostos.

Kuhlmann Jr. (2004) aborda a diferença entre as instituições educacionais, mostrando que o jardim-de-infância, criado por Fröebel na Alemanha em 1840, seria a instituição educativa por excelência, enquanto as creches seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, elas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação.

As primeiras instituições na Europa e nos Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto às mães saíam para o trabalho. Dessa maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear. As creches, escolas maternais e jardins-de-infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados físicos das crianças. (PASCHOAL & MACHADO, 2009, p. 78)

As autoras chamam a atenção para o fato de que foi somente no início que as instituições tiveram interesses apenas assistencialistas, tornando-se, em meados do século XIX, ambientes igualmente voltados para a educação. Já no Brasil, diferentemente das instituições norte-americanas e europeias, as creches surgiram com caráter puramente assistencialista e assim permaneceram ao longo de quase todo o século XX.

Kuhlmann Jr. traz em sua obra dados que nos possibilitam uma breve retomada do caminhar das instituições escolares no Brasil. Primeiramente, apresenta dois fatos ocorridos no ano de 1899 que permitem ser considerados como o marco inicial das instituições pré-escolares assistencialistas: a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro, sendo esta destinada aos filhos de operários.

A necessidade de se criar creches junto às indústrias era uma medida defendida para a regulamentação das relações de trabalho e, particularmente, do trabalho feminino (KUHLMANN JR., 2004, p. 85). No que diz respeito ao atendimento escolar para as classes mais favorecidas, em 1883 ocorreu no Rio de Janeiro a Exposição Pedagógica, que se caracterizou pela legitimação dos interesses privados por parte da educação pré-escolar. Aqueles que estavam vinculados às instituições pré-escolares privadas utilizavam termo *pedagógico* como uma estratégia para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim-de-infância dos ricos, evitando confundi-los com os asilos e creches para os pobres.

De 1922 até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, em parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, em parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, como um contato indireto com a área educacional. (KULHMANN JR., 2000, p. 8)

O período inicial de atendimento pré-escolar, denominado de fase pré-1930 (KRAMER, 1992), tinha um caráter de atendimento médico e sanitário, sendo que a assistência à infância era oferecida basicamente por instituições particulares. Três forças influenciaram a elaboração de políticas de assistência à infância: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, que pretendiam combater o alto índice de mortalidade infantil tanto nas famílias quanto nas instituições de atendimento à infância.

Creches e pré-escolas passaram a ser legalmente garantidas como um dever do Estado e uma opção da família desde a Constituição de 1988, que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em creches

e pré-escolas, considerando-a como sujeito de direitos, em vez de tratá-la como objeto de tutela, como ocorria em leis anteriores. A partir da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamenta a educação no Brasil, a educação infantil passou a ser assegurada como um direito da criança.

Anteriormente a esses momentos, a educação infantil era de responsabilidade das secretarias de assistência e de saúde, o que de certa forma tornava o atendimento nas creches vinculado ao sanitarismo e à higienização, tendo o papel principal de guarda das crianças enquanto as mães trabalhavam.

Essas instituições, concedidas às demandas sociais, tornaram-se portadoras de signos de preconceito – aos mais *necessitados*, aos *incapazes* – e de objetivos educacionais associados a essa destinação específica para setores das classes populares, objetivos que almejavam disciplinar e apaziguar as relações sociais. (KUHLMANN JR., 2004, p. 181)

O fato de terem existido duas instituições diferenciadas para o atendimento às crianças – uma assistencialista, voltada às crianças mais pobres (a creche), e outra destinada às crianças menos pobres, caracterizada pelo cunho educacional (a pré-escola) – faz com que hoje possamos analisar e compreender a trajetória desse nível de ensino no contexto brasileiro. Em relação à docência, podemos afirmar que, se a pré-escola sempre teve como proposta contar com um profissional formado como responsável, nas creches geralmente o nível de formação não era necessariamente a formação superior, sendo na maioria das vezes aceito apenas o nível médio ou o curso normal. Havia, portanto, uma clara distinção entre as atribuições das profissionais: enquanto as vinculadas à pré-escola tinham uma função mais voltada à educação propriamente dita, a das creches vinculava-se às atividades de higiene e alimentação, sendo a preocupação educativa mais voltada à submissão.

Enquanto as instituições públicas destinavam-se ao atendimento das classes populares, as particulares tinham caráter pedagógico e visavam a atender as crianças oriundas das classes mais favorecidas, dando ênfase à

socialização da criança e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1992).

Todo esse cenário permite-nos afirmar que pensar em educação infantil no Brasil é um assunto bastante recente – e mais ainda no que diz respeito à educação de bebês:

É recente pensar a função da Educação Infantil, em particular a realizada em creche, como sendo eminentemente educativa. O atendimento de crianças pequenas em instituições diferentes do ambiente doméstico a partir do século XX levou à organização de creches e pré-escolas que, ao longo da história de luta por uma sociedade mais justa vivida em nosso país, tiveram que superar a perspectiva de pensar o cuidar como atividade apenas ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar apenas experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Hoje, defende-se que cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do professor de educação infantil. (OLIVEIRA, 2009, p. 31)

No Brasil, com o advento da urbanização, as novas demandas sociais de trabalho para as mulheres e a maior escolarização feminina, ocorre um aumento na demanda de crianças que passaram a frequentar instituições de educação infantil. Esse fato acaba por exigir um incremento na quantidade de profissionais nessas instituições, os quais deveriam ser especializados para garantir maior qualidade no atendimento às crianças.

A LDB, que apontou para a inclusão das crianças vistas como seres dotados de direitos, que necessitam ser cuidadas e educadas, passou a exigir das profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas uma formação específica, sendo ela no mínimo em nível superior. No entanto, essa premissa da legislação, que pretendia estar efetivamente válida em 10 anos, ainda não cumpriu a meta estabelecida, já que ainda existem educadoras sem formação superior.

Até mesmo municípios importantes como Porto Alegre criaram alternativas para esses profissionais. Por exemplo, conforme consta na Resolução do CME-POA nº 003/01, para atuar na educação infantil, o professor deve ter formação em curso de licenciatura, de graduação plena, mas é admitida como formação mínima aquela oferecida em nível médio na modalidade Normal. Thereza Montenegro (2005, p. 81-82), ao fazer uma reflexão sobre o papel da educadora infantil no Brasil, destaca o seguinte:

É o caso da profissionalização da educadora infantil, tema que enfrenta barreiras por tratar de um trabalho desenvolvido majoritariamente por mulheres com crianças pequenas, numa cultura com uma forte tradição assistencialista na área que concebe as mulheres como naturalmente habilitadas para educar e cuidar de crianças pequenas, negando com isso a necessidade de treinamento profissional específico. A profissionalização das educadoras – que lhe vinha sendo negada com a justificativa, implícita ou explícita, de que ser mulher constitui requisitos necessário e suficiente para o exercício da atividade – passou a ser considerada não apenas um direito de acesso à formação adequada, mas também como um fator de elevação da qualidade de atendimento à criança pequena.

A formação até então oferecida pelos cursos de Pedagogia considerava muito mais a docência voltada para crianças a partir de 3 anos, sendo bastante recente o fato de se pensar a educação para crianças de 0 a 3 anos, ou seja, esta é uma docência ainda em construção. Por esse motivo, é muito comum encontrarmos profissionais que atuam com essa faixa etária sem ter uma formação adequada, apropriando-se de teorias do senso comum, desprovidas de fundamentação teórica ou estudos científicos, o que as torna despreparadas para exercer uma função repleta de sutilezas.

## **2 DIFERENTES VISÕES NA BUSCA DE UM CAMINHO**

Este capítulo faz uma revisão de diferentes concepções capazes de abordar um mesmo conceito: a docência em berçário. Cada uma das três perspectivas exploradas tem pontos favoráveis ao que se pretende estudar, a saber: o sistema de educador-referência, a perspectiva pós-moderna da primeira infância e o conceito de cuidado e educação.

Apresentamos a seguir uma breve exploração acerca das contribuições oferecidas por cada uma dessas perspectivas, sendo as duas primeiras elaboradas por estudos internacionais, com base na realidade daquelas localidades, e a última uma abordagem que vem sendo construída no âmbito da literatura nacional, utilizando-se de exemplos da realidade encontrada na nossa situação educacional.

### **2.1 O SISTEMA DE EDUCADOR-REFERÊNCIA**

Ao abordar a discussão sobre a temática do educador-referência, Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006) explicam que, a partir de pesquisas realizadas em creches na década de 1980 no Reino Unido, observou-se que as crianças da região pesquisada eram tipicamente cuidadas por muitas funcionárias diferentes. Muitas vezes, isso acabava por privar as crianças de carinho, afeto e atenção, fazendo com que elas buscassem esses atributos em visitantes das creches. Ora, esse comportamento é considerado anormal no caso de crianças frente a estranhos, uma vez que, quando elas demonstram tais atitudes, é porque estão sofrendo alguma privação em suas relações pessoais.

#### **2.1.1 Sistema de educador-referência em sua concepção no Reino Unido**

A adoção do sistema de educador-referência, no âmbito da região pesquisada, diz respeito ao fato de uma profissional ser responsável por determinadas famílias e crianças em vista de maior segurança, conforto, apoio e dependência, com o objetivo maior de oferecer à criança o contato com uma pessoa especial com a qual ela possa contar durante o período em que estiver fora do ambiente familiar. Segundo Goldschmied (2006, p. 54), “a sociabilidade verdadeira provém da experiência de receber afeto digno de confiança de algumas pessoas próximas”.

Nesse sentido, a criança muito pequena é a única que ainda não entende as razões de sua presença em uma instituição educacional, o que a leva a considerar essa situação como de abandono. Então, para que ela se sinta mais confortável nesse ambiente, torna-se necessária a atuação de um adulto para poder se relacionar de maneira especial. Goldschmied (2006) ressalta que a necessidade de se adotar um sistema de educador-referência em uma sala de aula de crianças muito pequenas significa oferecer à criança o convívio com um adulto com quem ela possa contar durante o período em que está na instituição.

O relacionamento desenvolvido entre a criança e o educador-referência não deverá representar, em hipótese alguma, uma substituição ao relacionamento da criança com os pais. No entanto, significa que ela pode ser cuidada ou estabelecer relações com outros adultos, pois um mesmo educador-referência será responsável por outras crianças. Segundo Goldschmied (2006, p. 55), “as crianças muito pequenas só podem reconhecer um interesse especial por elas se esse for expresso na interação pessoal próxima no dia-a-dia”.

É função do educador-referência ser o principal mediador entre a instituição escolar e a família da criança. Como existe tal proximidade estabelecida devido ao fato de ser o sujeito mais próximo da criança, todas as informações que dizem respeito a ela serão transmitidas à família através desse educador. Conforme salienta Goldschmied (2006, p. 67), “isso é obviamente de particular importância nos casos em que a criança é portadora de necessidades ou dificuldades especiais, ou quando houver possibilidade de

estar ocorrendo abuso ou negligência”. Essa situação de mediação é vinculada a ambos os lados: o educador, por ser a pessoa que passa a maior parte do dia com a criança, percebe as mais diversas necessidades e também as comunica tanto à família quanto à escola.

Sabe-se que, na prática, pode acontecer de esse educador que deveria ser a referência para determinadas crianças ficar mais vinculado às funções ou tarefas mais impessoais, deixando que o afeto, a atenção e o zelo sejam dispensados por outros profissionais daquele ambiente. Esses outros profissionais, ao longo do dia, acabarão cuidando das demais crianças da sala e educando-as.

É preciso pensar que a adoção do sistema de educador-referência traz algumas preocupações. Entre elas, podemos citar o envolvimento emocional das educadoras, o que pode vir a dificultar a implementação desse sistema nas instituições educacionais. Deve-se considerar que as educadoras envolvidas estabelecerão vínculos afetivos com as crianças e que, na concepção dessas educadoras, talvez as crianças percebam esse relacionamento mais próximo e passem a desenvolver comportamentos de maior possessividade em relação à educadora. Além disso, muitas educadoras sofrem no momento da separação dessas crianças.

A outra preocupação observada diz respeito ao relacionamento com os pais, pois eles podem ressentir-se pelo fato de seu filho estabelecer vínculos afetivos especiais com as professoras crecheiras. Por isso, recomenda-se construir uma maior aproximação entre as educadoras e as famílias, ao mesmo tempo em que se estabelece o vínculo com as crianças. Desse modo, o afeto que elas terão pelas educadoras em nada atrapalhará o relacionamento com os pais.

Com algumas educadoras acontece, ainda, de elas confundirem o seu papel com o papel de mãe ou pai da criança. No convívio diário, quando se percebe que algumas crianças são negligenciadas pelas famílias, as emoções acabam sendo mais intensas por parte da educadora, como se estando com ela a criança estivesse melhor. Goldschmied e Jackson (2006, p. 58) explicam

essa questão:

Se a crecheira puder entender sua tarefa como um trabalho dirigido a melhorar o relacionamento entre o pai ou a mãe e a criança, em lugar de salvar a criança de uma mãe ou um pai “maus”, ela poderá começar a ver as coisas de forma diferente. (...) Elas precisam de oportunidades para desabafar seus sentimentos com colegas e funcionários mais antigas, em uma atmosfera de aceitação e compreensão, por meio da qual elas possam atingir uma perspectiva melhor.

No que tange à organização do sistema de educador-referência no cotidiano do espaço escolar, existem momentos em que a presença desse profissional é imprescindível, de modo a evitar a impessoalidade no trato com as crianças. Normalmente, esse momento ocorre durante o período do meio da manhã ao início da tarde, quando a maioria das profissionais está na sala devido ao horário da alimentação das crianças. Este seria o momento mais apropriado para a interação dos educadores-referência e seus respectivos alunos, já que esse profissional torna-se o foco do seu pequeno grupo.

No modelo apresentado por Goldschmied e Jackson (2006), cada cuidadora tem o seu próprio espaço, o que elas chamam de “ilha da intimidade”, que deve ser sempre no mesmo canto e organizado de modo a oferecer maior conforto aos alunos, proporcionando à crecheira maior atenção para ouvir e observar o grupo de maneira adequada e sem pressa. Nessa perspectiva das autoras, a criação da “ilha de intimidade” provém da necessidade de introduzir no cotidiano escolar o sistema de educador-referência, pensando-se em um momento em que a profissional dará atenção unicamente ao seu pequeno grupo de crianças.

Quando se der a falta de um educador-referência por motivo de doença, férias, ou outro qualquer, é preciso deixar claro para o grupo de alunos pelo qual o profissional é responsável o que acontecerá com eles, que a sua educadora não estará presente, mas que eles não estarão abandonados, pois outra pessoa exercerá momentaneamente o papel do profissional faltante. Nenhuma criança poderá ficar em dúvida sobre quem estará exercendo o papel de educador-referência para ela e seus colegas, o que se pode mediar pelo diálogo. Segundo Hopkins, de acordo com estudos realizados (apud

GOLDSCHMIED & JACKSON, 2006, p. 61), “uma vez que as cuidadoras haviam formado vínculos próximos, as faltas no trabalho diminuiriam, pois elas sentiam que sua presença na creche era muito importante para as ‘suas’ crianças”.

### **2.1.2 O sistema de educador-referência na prática**

Diferentemente do que estamos acostumados a vivenciar na realidade educacional no Brasil quanto ao período de ingresso e adaptação das crianças na creche, quando se tem acesso aos dados e às informações da criança no momento da entrevista inicial na escola, as autoras explicam o que acontece no sistema de educador-referência do Reino Unido na prática. Primeiramente, a instituição escolar determina que uma das educadoras visite a família cuja criança iniciará na creche, com o intuito de observar e entrevistar essa família.

A cuidadora encaminhada a essa primeira visita virá a ser a educadora-referência daquela criança e terá como objetivo pesquisar no ambiente familiar alguns dados relacionados aos costumes observados e à cultura na qual a criança está inserida. Nesse momento, é importante que a educadora procure informações pontuais, como a presença ou não de algum objeto para dormir, palavras mais comuns utilizadas pela família, etc. Ao mesmo tempo, os pais também terão a necessidade de saber como o dia dessa criança será organizado, que tipo de trabalho será realizado e quem é a educadora.

Quando se dá a primeira chegada da criança na creche, é fundamental que a educadora-referência esteja lá para recebê-la. É importante que a educadora avalie cuidadosamente o que significa para aquela mãe deixar o seu filho na creche e, além disso, perceba que para a criança também não é a situação mais confortável, pois está saído do seu cotidiano habitual. Nessa situação, é comum que a criança não se comporte bem no ambiente escolar, mas cabe à educadora mostrar que compreende o quanto essa situação é diferente para a criança.

O momento de separação da criança da mãe é, em geral, marcado por

intensa ansiedade: embora para nós, adultos, seja considerada curta, para a criança significa uma separação longa, o que a faz sentir como se tivesse perdido alguém para sempre. A fim de aliviar essa sensação angustiante para a criança e para a mãe, o processo de adaptação no espaço escolar deve ser gradual, seguido de conversas por parte da mãe e da educadora, com o intuito de discutir como o processo de separação será organizado. Cabe à educadora, nessa etapa, oferecer apoio e compreensão à família.

No momento em que essa situação torna-se mais clara para ambos os envolvidos, a separação ocorre com mais tranquilidade. Quando, após um período na creche, a criança ausenta-se por motivo de doença e permanece fora durante algum tempo, a educadora-referência é de extrema importância em seu retorno para a readaptação da criança no ambiente, pois esse educador é a pessoa com quem ela tem vínculos mais próximos e com a qual está mais acostumada a conviver.

No cotidiano escolar, ocorrerá uma situação inevitável, que é a troca da educadora-referência devido ao avanço de nível da criança ou, inclusive, devido às trocas de profissionais da instituição. Segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 67), “depois que um vínculo próximo entre criança e sua educadora-referência esteja formado, uma mudança nessa relação significará dor para ambas, devendo obviamente ser evitada, se possível”.

Quando isso ocorrer, deve-se dar apoio à antiga educadora para que ela possa trabalhar com os seus sentimentos e, assim, auxiliar a nova educadora-referência, que pode vir a se sentir rejeitada se a criança quiser a antiga educadora. Para evitar esse desconforto, deve-se possibilitar que a primeira educadora e a criança revejam-se de tempos em tempos, tornando essa mudança gradual. Durante certo período, é normal que a criança queira ver a sua antiga educadora, porém aos poucos ela estabelecerá vínculos com a nova educadora-referência, que será a responsável pelo seu cuidado.

A família também poder vir a necessitar de apoio nesse novo período de transição. A educadora-referência servirá ainda como a principal mediadora entre a creche e a casa da criança, sendo ela a pessoa que mais sabe a

respeito daquela criança por ter passado com ela muitas horas do dia (GOLDSCHMIED & JACKSON, 2006, p. 67-68).

Ainda não há pesquisas comparativas entre o sistema de educador-referência e os arranjos educacionais mais comuns, sendo necessários estudos que analisem as formas pelas quais os resultados de tal sistema afetam as crianças. No entanto, sabe-se que:

(...) uma vez que o sistema tenha sido implantado, a educadora-referência recebe muitas funções importantes, como organizar a adaptação da criança à creche, facilitar a separação, estimular o desenvolvimento lingüístico e cognitivo, as visitas às casas, relacionar-se com os pais, avaliar e manter registros e servir de conexão com especialistas e instituições exteriores à creche. O trabalho exige muito mais da cuidadora, mas também oferece muito mais oportunidades para o aprender e se torna mais interessante tanto para o benefício das crianças e seus pais quanto das próprias educadoras. (GOLDSCHMIED & JACKSON, 2006. p. 69)

## 2.2 A PRIMEIRA INFÂNCIA SOB A PERSPECTIVA PÓS-MODERNA

A perspectiva pós-moderna, na abordagem de Dahlberg, Pence e Moss, *descentraliza* a criança, considerando que ela existe graças às suas relações com os outros, sempre em um contexto particular. Essa visão é diferente da perspectiva moderna, para a qual a prática pedagógica é centrada na criança. Para entender a proposição dos autores mencionados, é preciso primeiro compreender os possíveis significados para o conceito de criança pequena. Assim:

Temos escolhas a fazer sobre o que achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção de criança e da primeira infância é *produtiva*, e, por isso, queremos dizer que ela determina as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições. (DAHLBERG, PENCE & MOSS, 2003, p. 63-64)

Os autores fazem um breve apanhado sobre o papel da criança na sociedade sob cinco concepções: (1) a criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura; (2) a criança como um inocente nos anos

dourados da vida; (3) a criança pequena como natureza ou científica com estágios biológicos, (4) a criança como fator de suprimento do mercado de trabalho e (5) a criança como co-construtor de conhecimento, identidade e cultura.

### **2.2.1 A criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura**

Esta é a *criança de Locke*, vista como iniciando a vida sem nada e a partir de nada, ou seja, como uma *tabula rasa*. O desafio era fazer com que ela ficasse pronta para aprender e para ir à escola. Consistia em um processo de transmissão no qual os conhecimentos já estavam predeterminados pela sociedade vigente. A infância era a base do progresso bem-sucedido da vida posterior, sendo a primeira infância vista como o primeiro estágio no processo de produção de uma força de trabalho “estável e qualificada”, uma base para o sucesso a longo prazo em um mercado global cada vez mais competitivo.

### **2.2.2 A criança como um inocente nos anos dourados da vida**

Esta é a *criança de Rousseau*, que defende a ideia de infância como período inocente da vida de uma pessoa, sendo que a sociedade corrompe a bondade com a qual todas as crianças nascem. Essa visão de infância faz com que os adultos queiram protegê-las do mundo corrupto, construindo um tipo de ambiente em que recebam proteção, coesão e segurança.

### **2.2.3 A criança pequena como natureza ou científica com estágios biológicos**

Esta é a *criança de Piaget*. Tal concepção considera a criança como um ser essencial de propriedades universais e capacidades inerentes, cujo desenvolvimento é encarado como um processo inato, biologicamente determinado, seguindo as leis gerais. Produz uma criança mais natural do que social, definida por meio de noções abstratas de maturidade ou por meio de

estágios do desenvolvimento. “O enfoque está na criança individual que, independentemente do contexto, segue uma sequência padrão de estágios biológicos que constituem um caminho para a plena realização” (DAHLBERG, PENCE & MOSS, 2003, p. 67).

#### **2.2.4 A criança como fator de suprimento do mercado de trabalho**

De acordo com essa perspectiva, a criança requer cuidado materno exclusivo durante os primeiros anos de vida, e a mãe é biologicamente destinada a proporcionar esse cuidado. No entanto, com a necessidade cada vez maior de as mulheres ingressarem no mercado de trabalho, era preciso oferecer a essas mães a garantia de bons cuidados aos seus filhos. Nessas situações, a criança torna-se um fator de suprimento do mercado de trabalho, razão pela qual um cuidado alternativo, não materno, deve ser proporcionado às crianças pequenas para que as suas mães possam ser empregáveis. O investimento em cuidado à infância pelas empresas torna-se uma questão de custo-benefício para manter, hoje em dia, uma força de trabalho estável e qualificada.

#### **2.2.5 A criança como co-construtor de conhecimento, identidade e cultura**

De acordo com as concepções de infância abordadas até aqui, pode-se dizer que elas têm em comum a visão de criança como produzida no projeto da modernidade, compartilhando a crença da modernidade no sujeito autônomo, estável, centrado, cuja natureza humana inerente e pré-ordenada é revelada por sistemas de processos de desenvolvimento e maturidade. Essas construções acabam por produzir uma criança “pobre”, fraca e passiva, incapaz e subdesenvolvida, dependente e isolada (DAHLBERG, PENCE & MOSS, 2003, p. 69).

Sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, está ocorrendo um processo de repensar a infância, devido a mudanças tanto sociais quanto econômicas e às iniciativas políticas do governo de conduzir a uma extensa

rede pública de atendimento à primeira infância.

Nesses locais, as crianças têm lugar reconhecido e independente na sociedade, com seus próprios direitos como seres humanos individuais e membros plenos da sociedade. Elas são consideradas um grupo social em que “a individualização das crianças dá lugar à consideração sociológica de como, fazendo parte de um grupo, sua vida é afetada por fatores socioeconômicos de grande escala” (DAHLBERG, PENCE & MOSS, 2003, p. 70).

A infância passa a ser entendida como um componente da estrutura da sociedade, nem mais nem menos importante do que os outros estágios. Nesse novo paradigma, são apresentadas algumas características vinculadas à criança e a infância, tais como:

- a infância é uma construção social elaborada para e pelas crianças;
- a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando conforme a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas;
- as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida dos que a cercam e da sociedade em que vivem;
- os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito;
- as crianças têm uma voz própria, devendo ser ouvidas e consideradas com seriedade;
- as crianças contribuem para os recursos e para a produção social, não gerando simplesmente custo e carga;
- os relacionamentos entre adultos e crianças envolvem o exercício de poder. É preciso considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder.

A partir disso, passa a se pensar as crianças como um *co-construtor* do conhecimento, da cultura e da sua própria identidade, não podendo mais ser reduzida a um objeto dividido em categorias separadas e mensuráveis (desenvolvimento social, cognitivo, etc.), sendo, então, entendida como um ser

inteiro, único, complexo e individual. Produz-se uma criança “rica em potencial, forte, poderosa, competente”.

Na experiência de Reggio Emilia, apresentada pelos autores, a prática pedagógica desenvolvida pelos profissionais da educação pressupõe as ideias de que “a criança é rica” e de que “todas as crianças são inteligentes”. Nessa visão, “quando se tem uma criança rica à sua frente, você se torna um pedagogo rico e tem pais ricos”, mas o contrário também pode ocorrer quando se tem uma criança pobre (DAHLBERG, PENCE & MOSS, 2003, p. 72).

Nessa concepção de criança “rica”, a aprendizagem não é um ato cognitivo individual que ocorre em isolamento na mente das crianças. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual elas constroem o conhecimento, atribuindo significado ao mundo junto com os adultos e com as demais crianças. Segundo Rinaldi (apud DAHLBERG, PENCE & MOSS, 2003, p. 72):

O que as crianças aprendem, todo o seu conhecimento, emerge no processo de construção social e do *self* (pois) as crianças não passam, de modo passivo, por sua experiência, mas se tornam agentes ativos na sua socialização, co-construída com seus pares.

A criança não é um inocente, separado do mundo; ao contrário disso, a criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorporando seus significados, é influenciada por ele, mas também o influencia e constrói significados a parte dele.

Contudo, essa nova construção de criança traz implicações para a construção da maternidade, pois a criança não necessita de cuidados maternos ou paternos exclusivos em casa, já que essa exclusividade pode limitar as oportunidades da criança de inclusão na sociedade, do exercício da cidadania e da satisfação advinda da interação com outras crianças e adultos. Tal interação tem papel vital no desempenho da *co-construção* de conhecimento, identidade e cultura.

Entendendo a criança pequena como um co-construtor e um participante ativo, desejando e reagindo a uma série ampla de relacionamentos, em casa e fora dela, com outras crianças e

com outros adultos, podemos nos afastar do pensamento restritivo e dualista, pelo qual a crença no cuidado materno exclusivo emergiu: *ou* o cuidado materno, que é bom, *ou* o cuidado não-materno, que é ruim ou, pelo menos, um substituto inferior. Em vez disso, podemos abrir a possibilidade de uma infância de muitos relacionamentos, e de muitas oportunidades, e neles *tanto* o lar *como* a instituição dedicada à primeira infância têm papéis importantes, complementares, mas diferentes a representar. (DAHLBERG, PENCE & MOSS, 2003, p. 74)

Essa nova construção de criança implica mudanças nas práticas pedagógicas, distinguindo a perspectiva *construtivista* e *socioconstrutivista* e adotando uma perspectiva *construcionista social* pós-moderna. Ambas encaram a criança como ativa e flexível, pressupondo que o pedagogo parta do entendimento do cotidiano da criança e da construção do mundo que a cerca. Porém, o pedagogo que adotar a perspectiva construcionista social dará à criança a possibilidade de produzir construções alternativas antes de encontrar construções cientificamente aceitas.

Nessa visão, o pedagogo também passará a aprender com a criança. Assumir a perspectiva pós-moderna implica não cedermos mais ao conhecimento como universal, imutável e absoluto; devemos, então, assumir a responsabilidade por nossas próprias aprendizagens e pela construção dos significados. Sendo assim, assumir a responsabilidade de tomar decisões difíceis também nos transforma em nossos próprios agentes morais. Segundo os autores, viver nas condições pós-modernas exige muito do processo da pedagogia. O desafio está em

(...) proporcionar um espaço em que as novas possibilidades possam ser exploradas e entendidas por meio da ampliação de modos de conhecimento reflexivos e críticos, por intermédio da construção ao invés da reprodução de conhecimento, capacitando as crianças para trabalhar com a criatividade a fim de perceber as possibilidades e lidar com a ansiedade. (DAHLBERG, PENCE & MOSS, 2003, p. 79)

A pedagogia para as condições pós-modernas baseia-se em relacionamentos, encontros e diálogo com outros co-construtores, tanto adultos quanto crianças. Os autores, reportando-se novamente ao exemplo de Reggio Emilia, salientam que os relacionamentos estão no centro de tudo o que fazem, não existindo nada nem ninguém fora desse contexto:

As crianças aprendem interagindo com seu ambiente e transformando ativamente seus relacionamentos com o mundo dos adultos, das coisas, dos eventos e, de maneiras originais, com seus pares. (...) A interação entre elas é uma experiência fundamental durante os primeiros anos de vida. A interação é uma necessidade, um desejo, uma necessidade vital que cada criança carrega dentro de si (...) a auto-aprendizagem e a co-aprendizagem das crianças, apoiada por experiências interativas construídas com a ajuda de adultos, determina a seleção e a organização de processos e estratégias que são parte de – e coerente com – os objetivos gerais da educação da primeira infância. (...) colocar as crianças em pequenos grupos facilita esse processo porque, entre elas, não há relacionamentos fortes de autoridade ou dependência; por isso, esses conflitos são mais atrativos e proveitosos (...) Se aceitamos que todo problema produz conflitos cognitivos, então acreditamos que conflitos cognitivos iniciam um processo de co-construção e cooperação. (MALAGUZZI apud DAHLBERG, PENCE & MOSS, 2003, p. 82)

Em Reggio Emilia, a criança é considerada como um sujeito comunicativo, de acordo com a pedagogia dos relacionamentos, que institui que a chave do aprendizado está na comunicação: deseja-se que ela seja um agente ativo, e não um receptor passivo. Nesse sentido, a pedagogia e o meio pedagógico precisam estimular a própria atividade das crianças e suas possibilidades de comunicar suas próprias experiências.

Além da comunicação, a pedagogia do relacionamento também prima por uma “pedagogia da escuta”, em que uma boa escuta distingue o diálogo entre os seres humanos, com vistas a transmitir ao outro um corpo de conhecimento. Outra característica do trabalho realizado em Reggio Emilia é o respeito ao tempo do aluno: as práticas pedagógicas não são controladas pelo tempo do relógio, mas sim pelos ritmos pessoais das crianças.

Em síntese, a visão pós-moderna reconhece as grandes oportunidades que surgem a partir do reconhecimento da diferença, da pluralidade, da diversidade e da imprevisibilidade.

### 2.3 O CUIDAR E O EDUCAR

Foi na década de 1990 que, segundo Kuhlmann Jr. (2000), começaram a surgir as primeiras formulações sobre a educação infantil que passavam a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena. O autor enfatiza que, anterior a esse momento, o cuidado também fazia parte da educação da criança; porém, como a educação infantil ainda não era obrigatória, esse aspecto ganhava uma dimensão mais preponderante quanto menor fosse a criança.

Como durante muito tempo as instituições voltadas ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos estavam principalmente vinculadas ao cuidado propriamente dito, torna-se mais difícil erradicar esse entendimento de cuidado do senso comum. Em algumas realidades educacionais, o cuidado continua sendo visto como sinônimo de assistência e custódia, uma vez que o papel da educadora ainda está atrelado ao fazer doméstico, devido a uma construção social do papel da mulher na sociedade no qual fica subentendido que o seu papel frente ao grupo de crianças deva primar pelo zelo, pela higiene e pela alimentação, aumentando ainda mais a distância entre o educar e o cuidar. É possível também analisar que a repetição dos fazer no dia a dia de instituições de educação infantil assemelha-se ao fazer doméstico. Quanto a isso, Kuhlmann Jr. retoma fatos que ainda contribuem para essa prática:

O preconceito ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão do trabalho entre professoras e auxiliares. (KUHLMANN JR., 2000, p. 13)

Na busca de um entendimento sobre do papel do cuidar e educar na educação infantil, deve-se ter clareza sobre qual era a função das instituições de educação infantil antes da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ou seja, instituições de caráter educativo (pré-escolas) e de caráter assistencialista (creches). Nessa perspectiva, Ana Beatriz Cerisara (1999, p. 12) salienta:

Nesta “falsa divisão”, ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, às quais era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar e, as

outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, no que tange aos objetivos e às condições para a organização curricular da educação infantil, adotam-se as seguintes premissas:

As instituições de educação infantil devem assegurar a educação na sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo – as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da educação infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, medida pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. (BRASIL, 2009, p. 9-10)

No entanto, após diversos estudos e pesquisas, constatou-se que essa dicotomia era falsa, pois as duas instituições também tinham um caráter educativo. De um lado, havia uma importação do modelo familiar/hospitalar e, de outro, uma importação do modelo da escola de ensino fundamental. Nessa separação, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, à alimentação e ao sono tornaram-se desvalorizadas frente às atividades consideradas pedagógicas, estas sim tidas como sérias e valorizadas.

Essa visão desvalorizada do cuidado em relação à educação revela que ainda não está clara para as instituições e suas profissionais a concepção de criança como ser dotado de direitos, merecedor de cuidado e educação, uma vez que depende do adulto para sobreviver. Atualmente, essa visão ainda está bastante atrelada às propostas de trabalho de muitas educadoras nas instituições, isto é, mesmo que na teoria já estejam superadas, é possível

percebê-las na prática.

O que também se observa na prática, conforme Tristão (2004, p.153), é que “o binômio cuidar e educar não é visto como uma unidade, na verdade o uso desses dois termos contribui para mais uma fragmentação na relação pedagógica com as crianças pequenas”. Daniela Guimarães (2008, p. 38) explica que, nas práticas cotidianas, essas ações ainda são praticadas de modo segmentado:

A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, nomes dos objetos, etc.), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão de mundo. Cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, ou “tomar conta” da criança, numa intenção disciplinadora.

Nas concepções abordadas por Ana Beatriz Cerisara (1999) e Fernanda Tristão (2004), o educar e o cuidar devem ser indissociáveis para que se proponha uma educação que vise à criança como um ser inteiro, no qual corpo e mente façam parte de um mesmo ser. Ou seja, no fazer pedagógico de uma professora de berçário, o momento da troca de fralda não é apenas uma troca, mas sim um momento em que é possível haver troca afetiva, conversa, estimulação e intimidade, sem permitir que a função educativa restrinja-se apenas às atividades ditas pedagógicas e dirigidas.

Possibilitar à criança o contato com o alimento que ela irá comer para sentir a textura, o cheiro, o sabor, a cor e a temperatura; dar a ela a opção de escolher a roupa que irá vestir; fazê-la entender que aquela “coisa” que colocarão nela é a sua fralda, a qual será trocada por estar molhada; demonstrar a ela, durante o banho ou a troca de roupas, que aquele é o seu pé, o seu braço, a sua barriga; permitir que as intervenções realizadas sejam explicadas detalhadamente com a intenção de ensinar à criança os nomes e as funções de cada objeto; explicar a ela que, se subir em um lugar alto ou se segurar em algum objeto leve, poderá cair e se machucar, entre outras ações, são funções complementares. Elas significam, por um lado, cuidar dessa criança, mas, por outro, oferecer-lhe educação. Embora sejam ricos momentos de trocas afetivas, inserção social e estimulação, nem sempre são

aproveitados, pois, para que esse aproveitamento ocorra, é imprescindível que a educador esteja disponível para as relações interpessoais, que esteja disposta a refletir sobre as suas ações.

Deve-se considerar que a criança sente necessidade de se perceber como um todo, por inteiro. Sendo assim, em se tratando de bebês, cabe ao professor possibilitar esses momentos de aprendizado que são tão sutis. A criança em questão ainda não é capaz de desenvolver o seu autocuidado, por ser muito pequena; portanto, se o profissional que estiver em contato com ela não proporcionar situações que sejam capazes de gerar um novo conhecimento, baseado em um desafio inicial, talvez essa criança, dependendo de si própria, acabe por levar mais tempo para atingir a autonomia necessária para realizar tais atividades sem depender dos outros. Para esse entendimento acontecer, a criança precisa ser tocada, acariciada, respeitada como um ser único. Tristão (2004) refere-se a essa atitude como “aprender a ver cada criança na sua concretude e especificidade, como um ser íntegro faz parte do cuidar, o empenho em ajudá-la a se desenvolver como ser humano também”.

Isso não ocorre quando a educadora trata a criança de forma mecânica, impessoal, desprovida de atenção e afeto. Quando acontecem situações como a troca de fraldas pela simples troca, alimentar o bebê sem dar atenção a ele, fazer alguma intervenção junto à criança sem ao menos olhar para ela, nem mesmo cuidado esse ato pode ser considerado, mas talvez uma “linha de produção” na qual aquela criança é apenas mais uma que faz parte de um trabalho ao qual a educadora está ligada. E é nas pequenas atitudes que a criança percebe o interesse da profissional por ela, tomando-o muitas vezes como o divisor de águas que determina, em diversos casos, a aproximação de uma criança por determinada professora e não por outra. Nessa perspectiva, Thereza Montenegro (2005, p. 96) destaca:

A maneira como a educadora cuida reflete um conjunto de valores, que podem não coincidir com os valores do projeto educacional da creche. (...) Observe-se, ainda, que o cuidado é um processo que inclui componentes morais, cognitivos e emocionais, derivados de um contexto cultural (...) a formação das educadoras, principalmente no que se refere ao exercício de cuidar de crianças pequenas, envolve não só as comumente

referidas áreas do conhecimento, mas também a formação moral.

Ao pensarmos sobre o papel que as professoras de berçário exercem junto aos bebês, poderemos encontrar tanto aquelas que ainda estão preocupadas única e exclusivamente com os cuidados vinculados à higiene, ao sono, à alimentação, quanto aquelas dispostas a desenvolver um fazer pedagógico unindo educação e cuidado. Estas acabam sendo as profissionais que fazem a diferença no cotidiano das crianças pequenas, pois a preocupação em vincular esses dois conceitos exige da educadora uma atitude reflexiva e crítica, com vistas a melhor planejar o seu fazer docente. No entanto, perceber no planejamento das profissionais a intencionalidade do cuidar torna-se mais difícil, já que o planejamento ainda está fortemente vinculado às atividades pedagógicas.

Na educação infantil, o cuidado muitas vezes foi visto apenas como atenção nos momentos de rotina ligados ao corpo – alimentar, vestir, não se machucar, não se sujar –, como se a educadora apenas prestasse um serviço e não estivesse envolvida em um processo educacional. Hoje, porém, a concepção de cuidado é mais abrangente. Ela vai além do cuidado pelo cuidado, trazendo na sutileza de certas atitudes uma infinidade de intenções que encaram a criança como um ser completo, não segmentado, e consideram o cuidado como uma relação presente na produção do humano.

Daniela Guimarães apresenta em sua tese a definição de cuidado elaborada por Thereza Montenegro, da qual se apropriou nesse trabalho:

Cuidar é uma expansão de sentido de *cogitare*, agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, *estar atento ao objeto do que se cuida*; também, no sentido de *desvelo*, *solicitude* ou *esmero* (diferente de pensar ou cogitar como pesar, avaliar ou examinar). Pode-se entender que cuidar não envolve só uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão, contato e, levando em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado. (...) Educar vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, e significa literalmente "conduzir para fora", ou seja, acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo. (GUIMARÃES, 2008, p. 46-48)

Para a referida autora, justapor as duas ações talvez não contribua para o entendimento do entrelaçamento de suas perspectivas. Segundo ela, na medida em que se tira o cuidado de sua dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos para situá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui para a concepção de educação como encontro da criança com o adulto, em um sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada.

Contudo, deve-se ter consciência de que nem sempre o ato do cuidado deve ser tido como momento educativo. Muitas vezes, ele deve acontecer de forma natural, proporcionando a criança o prazer de se entregar a determinada situação, sem que haja uma intenção pedagógica envolvida. Tristão (2004) discute, além disso, que o cuidar não deve adquirir pretexto de hora adequada a ensinar coisas à criança, conforme uma perspectiva escolarizante, em que se continua a privilegiar o intelecto mesmo em momentos que deveriam ser de desfrute da professora e das crianças. Com frequência, é nas pequenas ações que se estabelecerá a criação do vínculo entre o professor e o bebê, sendo esse o fator fundamental para que a criança estabeleça uma relação de confiança com a educadora, desenvolvendo, assim, maior segurança e conforto.

### 3 METODOLOGIA

O tema a ser pesquisado neste trabalho surgiu durante a realização do meu estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia, no primeiro semestre do ano de 2010, desenvolvido em uma turma de berçário de uma creche pública da cidade de Porto Alegre. Dentre muitas inquietações, a principal delas dizia respeito ao modo como se dava a construção do ser docente de berçário e à maneira como as profissionais que atuam nessa etapa constituíam o seu fazer diário, partindo da minha própria necessidade de responder a esse questionamento ao longo do meu estágio.

A partir disso, instituí como tema principal de pesquisa “as representações sociais das professoras sobre o fazer docente no berçário”, de modo a buscar em meio aos entendimentos nas representações dessas docentes uma concepção de docência que não é muito discutida e tampouco refletida.

Estabeleci como objetivos investigar de que forma as professoras de berçário de creches (públicas e privadas) compreendem o seu papel como docente, quais os referenciais de que elas se apropriam para realizar seu fazer docente e quais são as suas representações acerca dos relacionamentos entre adultos e crianças no ambiente escolar – nesse caso, no berçário.

Para a realização da pesquisa, optou-se pela adoção da teoria das representações sociais, criada por Serge Moscovici, como o instrumento metodológico a entrevista qualitativa. De acordo com essa teoria, o conhecimento é elaborado na interação do indivíduo com o mundo e com os parceiros, tendo como finalidade tornar familiar aquilo que é estranho ou o que ainda não é familiar. No caso desta pesquisa, e tratou-se de elaborar a compreensão da docência no contexto de um berçário.

As representações sociais são elaboradas por pequenos grupos sociais, não se tratando de uma concepção homogênea de sociedade. Essas representações passarão a compor o olhar que esses grupos lançarão sobre a vida cotidiana, influenciando, assim, as suas ações. Nessas condições, os

indivíduos, reunidos em grupos sociais, tenderão a elaborar um conjunto de informações consensuais sobre a realidade com a qual se relacionam, tendo o indivíduo um papel atuante e particular.

Na teoria das representações sociais, a captação do senso comum – principalmente através de entrevistas qualitativas – é de extrema importância, porque é na utilização do senso comum que os grupos sociais vão construir uma definição de realidade e de sua situação. A partir dele, vão agir e atribuir significado a essa ação, de modo coerente com a sua história e com o conjunto de conhecimentos que possui. (ARAÚJO, 2008, p. 110)

Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Por não ser visível, esse universo (o dos significados) precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, pelo próprio pesquisador.

A coleta de dados para o presente trabalho ocorreu em três etapas, sendo a primeira uma investigação bibliográfica para a definição dos conceitos e visões a serem abordados no relatório. Para tanto, recorri a Kuhlmann Jr. (2000 e 2004), Kramer (1992) e outros autores para estudar a abordagem histórica da evolução das instituições de educação infantil; a Goldschmied e Jackson (2006) para analisar a concepção de educador-referência; a Dahlberg, Moss e Pence (2003) para abordar a perspectiva pós-moderna de concepção da primeira infância e suas implicações para o âmbito da pedagogia; e, por fim, a Cerisara (1999), Tristão (2004) e Guimarães (2008) para verificar a definição de cuidado e educação baseados nas concepções de professor de berçário na literatura nacional.

Para a obtenção de dados necessários à análise, foram realizadas entrevistas com quatro professoras de berçário de instituições públicas e privadas de Porto Alegre. A partir da coleta de dados, partiu-se para a análise do material em busca dos objetivos pretendidos.

### 3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos da pesquisa obedeceu a alguns critérios. Optei por entrevistar quatro professoras, considerando essa uma quantidade adequada para a obtenção dos dados para um trabalho de conclusão de curso. Todas elas deveriam ter curso superior em Pedagogia, não importando a instituição. Dentre as professoras, três eram graduadas em instituição federal e uma em instituição particular. Além da formação mínima, uma delas é mestranda em educação e outra tem curso de especialização em psicomotricidade relacional.

Duas dessas professoras trabalham atualmente em berçário de instituição pública; uma trabalhou em berçário de instituição particular por 7 anos e a outra permaneceu em berçário de estabelecimento público por 2 anos. Saliento que a identidade das entrevistadas será mantida em sigilo. No caso da transcrição das falas, serão designados as letras A, B, C e D, considerando a ordem das entrevistas realizadas.

- Professora: A
- Idade: 31 anos
- Formação: Pedagogia – IPA
- Experiência em berçário: 1 ano
- Instituição: pública
  
- Professora: B
- Idade: 27 anos
- Formação: Pedagogia – UFRGS
- Experiência em berçário: 1 ano
- Instituição: pública
  
- Professora: C
- Idade: 27 anos
- Formação: Pedagogia – UFRGS/pós-graduação em psicomotricidade relacional
- Experiência em berçário: 7 anos

- Instituição: privada
- Professora: D
- Idade: 33 anos
- Formação: Pedagogia – UFRGS/mestranda em educação (estudos sobre a infância)
- Experiência em berçário: 2 anos
- Instituição: pública

### 3.2 PROCEDIMENTO PARA A COLETA DE DADOS

A estruturação da entrevista realizada fundamentou-se na leitura do referencial teórico apresentado anteriormente, como meio de melhor estruturar a base da investigação. Em seguida, elaborou-se um roteiro de entrevista dividido em três temáticas:

(1) organização do grupo, que estava voltada aos procedimentos adotados pela docente e pelos demais profissionais desde o momento de chegada do bebê à creche até a instauração dos relacionamentos entre famílias, profissionais e crianças;

(2) as ações de cuidar e educar, tendo-se por objetivo analisar os conceitos e as representações das docentes sobre essa temática, bem como a forma de estruturação no dia a dia e as relações estabelecidas entre educador e alunos;

(3) as ações docentes, com o intuito de alcançar um maior entendimento sobre a elaboração da docência em berçário por parte das professoras, os fatores que elas consideram de maior importância para a sua prática, bem como uma autoavaliação no que diz respeito ao trabalho desempenhado junto ao grupo de alunos e aos demais profissionais da sala.

A entrevista foi aplicada separadamente para cada uma das professoras escolhidas, sendo gravada para que a análise do material coletado pudesse ser

de maior qualidade e concretude.

### 3.3 ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, procedeu-se primeiramente à transcrição das entrevistas realizadas para que assim se pudesse fazer um agrupamento dos dados encontrados. Nesse momento, a divisão inicial dos temas investigados já não era o fator determinante para a análise. Nas respostas, procurou-se observar um novo agrupamento de blocos temáticos e uma maior compreensão para atingir os objetivos do problema de pesquisa. Esses blocos consistem nas seguintes temáticas: os relacionamentos entre adultos e crianças no berçário, o exercício do papel docente e as referências adotadas para se exercer a docência em berçário.

Segundo a teoria das representações sociais, é possível encontrar o caráter subjetivo nos resultados. Araújo salienta (2008, p. 113) o seguinte:

Mesmo utilizando-se de instrumentos metodológicos, não há como ignorar o caráter subjetivo na relação pesquisado/pesquisador,, haja vista que é o pesquisador quem aborda, pede e questiona o informante sobre fatos que indicam uma preocupação que é sua, mas que fazem parte do cotidiano do informante. Nessa interação, nasce algo que só existirá naquela relação, somente entre aqueles dois sujeitos específicos. E isso, evidentemente, reveste de uma qualidade peculiar o resultado da pesquisa, confere-lhe seu lado subjetivo, pois os dois indivíduos tornam-se – momentânea e forçosamente – parceiros numa interação.

## **4 PENSANDO A DOCÊNCIA EM BERÇÁRIO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS**

Conforme mencionado no capítulo anterior, parto para a análise do material coletado com base nas entrevistas das professoras a respeito do que constitui as suas representações sociais. Para melhor explorar os dados, dividiu-se o material em três grupos temáticos principais: (1) os relacionamentos entre adultos e crianças no berçário, (2) o papel docente e (3) as referências adotadas para se exercer a docência em berçário.

Considero importante salientar que alguns aspectos serão citados em ambos os pontos de análise, mas dando ênfase à perspectiva que estará sendo analisada naquele grupo.

### **4.1 OS RELACIONAMENTOS ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS NO BERÇÁRIO**

Neste item, pretende-se analisar como as profissionais representam as relações entre os adultos e entre adultos e crianças no berçário. Como relação entre adultos, considera-se o contato das profissionais com os familiares dos bebês e entre as profissionais do berçário. No que diz respeito ao primeiro contato da família com as professoras do berçário, investigou-se como ocorria esse contato e quais eram as informações fornecidas nesse momento.

Foi, então, possível encontrar situações distintas na relação entre adultos-professores. Em uma instituição, a primeira conversa era feita diretamente com a direção para depois ocorrer o encontro das professoras com os familiares. Aqui as informações oferecidas pelas profissionais eram voltadas exclusivamente à alimentação, ao sono e à higiene. Essa prática evidencia a ausência de um papel docente responsável por um grupo de parte dos gestores que tomam para si essa tarefa.

Já em outra situação relatada, na qual é a professora titular do berçário que realiza a entrevista, notou-se que a atenção, além de estar voltada para esses aspectos, estava principalmente voltada ao bebê como pessoa, tentando-se entender como ele é, quais são suas manias, seus costumes, sua rotina, quais os brinquedos de que mais gosta, como se sente mais à vontade, etc. Também se observou a preocupação em explicar à família como ocorreria o trabalho pedagógico, o tipo de material utilizado no berçário e as intervenções realizadas, na tentativa de deixar a família mais tranqüila em relação à instituição e à profissional que estaria com o bebê durante boa parte do dia.

Foi possível perceber na fala de três profissionais a necessidade de estabelecer um bom relacionamento com os pais, principalmente no momento da adaptação, pois, segundo as entrevistadas, este é um momento muito angustiante para eles. Muitas vezes, é o primeiro contato da família com a escola; como se trata do primeiro filho, e por ele ser tão pequeno, existe muita insegurança dos pais em relação a deixá-lo ou não na escola.

O professor deve ter consciência de que essa insegurança em relação à instituição e às profissionais é reflexo de uma insegurança em relação ao próprio filho. Como disse uma das professoras entrevistadas: “não existe curso para pais, eles têm de aprender no dia a dia, na marra, deferente de nós, pedagogas, que temos uma graduação que nos dá a base inicial para essas relações” (fala da professora C).

Portanto, elas sentem que precisam dar uma atenção especial para esses familiares, deixá-los seguros do que estará acontecendo e de que o bebê ficará bem. Não que esta seja uma prática estabelecida entre as professoras entrevistadas e as demais profissionais que trabalham com o berçário; porém, como as professoras sentem que é preciso esse relacionamento mais próximo, elas se colocam mais à disposição das famílias. Quanto a essa situação, Goldschmied e Jackson (2006) falam acerca da importância dessa relação ser bem desenvolvida e clara, já que isso também facilitará a adaptação da criança naquele novo ambiente. Desse modo, os pais transmitirão segurança ao filho quanto ao fato de ele estar longe do ambiente

familiar.

Assim como para o bebê é importante criar um vínculo mais forte com um dos profissionais logo que chega à creche, para os pais o mesmo acontece. O fato de os pais terem, no início, um mesmo professor a quem recorrer para saber sobre como o seu filho passou o dia, ou simplesmente para acalmar a ansiedade de ter ficado longe da criança, também os deixará mais tranquilos e seguros em relação ao ambiente escolar. De acordo com a função do educador-referência proposta por Goldschmied e Jackson (2006), a adaptação será mais fácil se a família e a criança puderem estabelecer esse vínculo inicial com o mesmo profissional.

*“Acredito que geralmente me dou bem com as famílias, eu chego, converso, trato bem, tento ter uma postura correta. Sei que não é uma relação mãe e filho, mas eu gostaria que, se meu filho estivesse na creche, que eu fosse bem recebida, bem tratada, e se eu tivesse alguma dúvida e o profissional não soubesse me responder que me encaminhasse ao setor responsável, dar o retorno de alguma pergunta ou alguma dúvida...” (fala da professora A)*

*“A adaptação é com o bebê, mas muito também é com os pais, porque é a primeira vez que eles estão deixando seu filho na creche, que estão ‘cortando o cordão umbilical’, então às vezes algumas mães ficam chorando aí a gente conversa, porque, enquanto a mãe não está tranquila, o bebê também não fica bem, ele chora. E, quando a mãe relaxa e começa a se sentir confortável com a gente, a confiar, a criança também se sente melhor. É uma relação, no início, bastante delicada, mas isso tem o lado bom, pois cria uma relação amigável, em que se tem uma maior proximidade para se falar sobre algumas coisas e para as mães também falarem com os pais, pois em algumas turmas é difícil dos pais pararem para nos ouvir. No berçário não, eles (os pais) ouvem com bem mais atenção.” (fala da professora B)*

*“A professora sempre é a referência para a família. É um momento muito delicado, até porque às vezes é o primeiro contato da família com a escola, e a maioria das famílias hoje têm filho único; então, eles não sabem como funciona a intuição. Precisamos criar um vínculo com a família, e esse vínculo às vezes demora, e às vezes é mais rápido criar o vínculo com o bebê do que com a família. No momento em que estabelecemos o vínculo com a família, a adaptação da criança é mais tranquila. Então, o primeiro contato era sempre comigo, eu mostrava a sala, falava do trabalho pedagógico, dos materiais e de como era o período de adaptação. A família ficava comigo na sala durante o período de adaptação e, conforme a mãe sentia segurança, começava a se retirar a família da sala para que a criança pudesse ter mais liberdade com a gente na sala e criasse vínculo conosco.”*  
(fala da professora C)

Quanto ao relacionamento das profissionais com os bebês, foi consenso entre todas as profissionais que não haveria uma subdivisão clara do grupo de alunos entre as profissionais, sendo todas elas responsáveis por todos os bebês. No entanto, logo que ocorre o ingresso do aluno na instituição, é comum que esse bebê permaneça durante um tempo mais próximo a determinada profissional, havendo a necessidade de estabelecer, primeiramente, um vínculo inicial com uma profissional para depois interagir com as demais. Isso, porém, não impede que outros adultos mantenham contato com esse bebê durante a adaptação.

Por outro lado, foi possível perceber na fala de três das entrevistadas que existe a preferência de algumas profissionais por alguns alunos específicos, dando a esses a prioridade em alguns momentos, ao mesmo tempo em que privam os alunos de um contato com os demais profissionais.

*“No meu ponto de vista, eu sou responsável por todas as crianças, mas há também aquelas crianças que têm mais afinidade conosco, que nos escolhem, e acabamos ficando mais apegada a ela. Mas isso não significa que não haja carinho, respeito ou cuidado pelas outras crianças. Não tem divisão do grupo: todas as professoras fazem tudo com todos, mas em momentos como o da alimentação, eu normalmente dou a refeição para os mesmos alunos. Tenho um aluno que sempre chega pelas 14h30min, então eu não vou esperar por ele para dar o lanche, eu me proporciono a ter mais contato com as outras crianças.” (fala da professora A)*

*“Não existe divisão do grupo, nenhuma professora é responsável por grupos. Mas acontece que, por proximidade da professora com o aluno, ela acaba trocando mais vezes esse aluno ao longo do dia, mas não que exista uma divisão.” (fala da professora B)*

*“Essa divisão acontecia de uma forma mais velada no decorrer do tempo, não nas primeiras semanas e no primeiro mês. Eu procurava e procuro não fazer essa divisão. Agora, durante o ano, nessa instituição havia a prática de elas afetivamente se ligarem às crianças e assumirem essa ligação afetiva e então se centrar mais nelas.” (fala da professora D)*

Ao adotarem essa postura de dar mais atenção a determinado grupo de alunos, pode acontecer de um ou mais alunos ficarem fora de todos os subgrupos escolhidos de forma velada. Será que essas preferências ocorrem somente em momentos como alimentação e higiene, ou elas acontecem ao longo de todo o dia, privando o aluno de convívio e da interação com as profissionais e com os outros bebês, assim como atenção, carinho, afeto?

Cabe questionar como se constituirão tais relações com esses alunos e quais serão os critérios adotados para essa suposta divisão. Se o aluno sofre com a separação da mãe quando passa a fazer parte do ambiente escolar, ele deve encontrar um suporte afetivo em sala para suprir a falta que a mãe lhe

faz. Contudo, em não ocorrendo isso, como o bebê suprirá suas necessidades afetivas?

Com base nessa análise, podemos retomar a visão da perspectiva pós-moderna de que a criança é “rica”, mas, dependendo do profissional que com ela irá atuar, poderá tornar a criança pobre, pois não estará favorecendo as trocas e contribuições fundamentais ao desenvolvimento e à criação de conhecimento por parte dessa criança.

As entrevistadas relatam saber da importância de o aluno firmar vínculos primeiramente com uma das profissionais, sobretudo em função da segurança que o bebê necessita para se sentir aconchegado e acolhido no ambiente. Além disso, existe a consciência de que é de extrema importância a troca existente nas relações com diferentes pessoas, pois cada adulto e cada criança tem suas especificidades.

*“Eu acho que é importante o bebê interagir com todos os profissionais, mas seria idealizar dizer que eles não pegam, desde o início, um profissional como referência. No momento em que o bebê cai, chora, se machuca ou está com muito sono, ele vai buscar essa referência primeira, por achar que tal pessoa está mais próxima dele. O ideal seria que ele tivesse essa relação com todos os educadores. Talvez algumas crianças consigam, mas outras têm necessidade de uma referência maior. Isso vai muito da necessidade e da segurança do bebê. E o fato de interagir com todas as profissionais será enriquecedor para a criança, porque ela não verá só uma forma de brincar e de aprender, porque vai vivenciar com todas, e isso agrega muito, é muito rico para ela.” (fala da professora B)*

Voltando à construção da criança como sendo “rica”, a aprendizagem não é um ato isolado; ela se dá na interação com outros adultos e outras crianças, sendo assim de extrema importância que as professoras proporcionem esses momentos de trocas e integração

Ao longo do ano letivo, o contato com as famílias ocorre de duas formas distintas: pelo contato informal, ocorrido quando o pai ou mãe vão buscar o

filho na instituição, e via agenda. Pelo contato informal, as informações passadas à família dizem respeito ao sono, à higiene e à alimentação; poucas famílias são informadas do que aconteceu ao longo do dia com o seu filho, tanto em relação às atividades quanto às conquistas individuais.

Quando, por outro lado, o contato é feito via agenda, todas as informações vinculadas ao cuidado do bebê são transmitidas, mas também existe uma grande preocupação da professora em informar os acontecimentos do dia, tanto no plano individual quanto no coletivo. Aqui é possível inferir duas visões distintas do papel a ser desempenhado no berçário: um deles deixa mais subentendido que no berçário não se propõe quase nada, que não é possível realizar propostas com bebê (afinal, eles não muito pequenos e dependentes), enquanto a outra está preocupada em convidar a família a participar do desenvolvimento do seu filho, pois, em muitos casos, a criança passa boa parte do dia na escola, alcançando várias conquistas ao longo do dia, as quais são de extrema importância dividir com os pais, mostrando a algumas famílias que, mesmo pequenos, os bebês são crianças produtoras de conhecimento, aprendizagens e desenvolvimento.

Quando existe a necessidade de os pais dirigirem-se às professoras, normalmente eles se dirigem a todas as profissionais. Em alguns casos, porém, por mais que já tenham feito contato com uma das professoras, eles acabam por procurar uma professora específica, em geral aquela com o qual os pais têm mais segurança e vínculo para falar sobre o seu bebê e saber algumas informações mais específicas. Por vezes, o motivo de uma comunicação com todas as professoras tem o intuito de verificar se há comunicação entre as profissionais, se existe um consenso entre as informações repassadas por elas para as famílias.

Nas situações relatadas, é possível perceber uma aproximação do papel das professoras entrevistadas ao sistema de educador-referência, abordado por Goldschmied e Jackson, principalmente no que diz respeito ao período de adaptação, aos primeiros contatos da família e do bebê com a instituição, quando é necessário estabelecer uma relação de confiança e segurança por ambas as partes. A existência de um relacionamento próximo e amigável torna

o ambiente passível de comunicação e trocas.

Uma das entrevistadas problematizou a questão do educador-referência, dizendo que ele realmente pode enfrentar muitos benefícios, desde que haja um suporte por parte de toda a instituição; do contrário, corre-se o risco de, pela adoção de um professor como referência para alguns alunos, acabar gerando uma divisão muito grande do grupo, impossibilitando que os bebês possam interagir com as diferentes formas de ser das demais educadoras, o que representará uma perda para os bebês.

Portanto, é possível observar formas distintas de exercer uma relação entre docentes, famílias e alunos. Observa-se também a necessidade de se estabelecer uma rede de relacionamentos, talvez com o objetivo de proporcionar trocas entre os envolvidos, com vistas uma maior contribuição para o desenvolvimento de alunos e docentes. Isso se aproxima da perspectiva pós-moderna, sobretudo na questão do desenvolvimento pleno do aluno, tornando o ambiente de convivência rico em construção de conhecimentos e desenvolvimento.

Dessa forma, o aluno integrado com mais de uma profissional poderá contemplar diferentes tipos de interação e linguagens, apreendendo de cada uma delas uma maneira própria de se constituir como sujeito. Nesses momentos, acredito ser de grande contribuição que todas as profissionais estejam engajadas na mesma causa, voltadas para o mesmo objetivo final, empenhadas na realização de uma aprendizagem repleta de diversidades, o que possibilitará ao bebê um amplo acesso às diversas maneiras de realizar o seu papel.

Essa dicotomia em relação ao papel do professor na sala do berçário pode estar vinculada, de certa forma, ao fato de as instituições não estabelecerem um sistema propriamente dito de educador-referência ou não e as formas como essas instituições consideram o berçário e o papel do bebê, deixando que essa decisão acabe por ser definida pelas profissionais que lá trabalham. Todavia, mesmo na situação em que se tem apenas uma professora titular e uma auxiliar, não fica clara a adoção de uma única forma de

se relacionar com os bebês e seus familiares, assim como não há um consenso estabelecido entre elas (profissionais atuantes em um mesmo espaço) sobre os papéis que são desempenhados, os objetivos e as visões acerca daqueles alunos que ali estão. Esse fato abre a possibilidade de encontrarmos diferentes formas de exercer a docência, tal como veremos no próximo item.

Convém que se tenha consciência da importância de estabelecer claramente os papéis de cada profissional e o que deverá acontecer naquele ambiente. Basear tal situação apenas na intuição das profissionais é praticamente tratar o bebê como uma cobaia sobre a qual são testadas diferentes tipos de educação, sendo que cada profissional estará certa de que a sua forma de pensar e agir é a mais correta e adequada. É preciso haver um consenso entre as profissionais para que se estabeleça um objetivo maior que permeie o trabalho a ser desenvolvido no berçário, esclarecendo, em primeiro lugar, o que é o berçário e o que se espera dele.

#### 4.2 EXERCENDO A DOCÊNCIA

Neste item, analisarei as representações das professoras sobre o seu papel como docente em uma turma de berçário, considerando não só os relacionamentos com as demais profissionais da sala e com os bebês, mas também as concepções que elas têm sobre o cuidado e educação. Esses fatores são tidos como parte integrante da atuação de uma profissional com os bebês.

Quanto ao relacionamento estabelecido entre as profissionais entrevistadas e as demais que faziam parte do ambiente do berçário, percebe-se uma divisão entre os papéis exercidos por cada uma delas nas diferentes situações, inclusive a ideia de cuidar e educar que permeia as representações dessas profissionais.

Em determinada situação, ocorre uma real parceria entre a professora e

a sua assistente, pois, segundo essa profissional, era de extrema importância tal cumplicidade para o desempenho da proposta pedagógica no berçário. Mesmo havendo uma distinção hierárquica entre as profissionais, elas se viam como companheiras na busca de uma mesma intencionalidade: a educação e o desenvolvimento do bebê como um ser integrado. Em sua fala, fica claro que não há uma distinção entre quem cuida e quem educa, já que ambas realizavam as duas funções. Como relatado pela entrevistada, partiu dela dar essa abertura para a sua assistente, oferecendo o suporte necessário para que ela passasse a perceber o trabalho no berçário da mesma forma que a professora.

Em outro caso, foi possível perceber que o papel exercido pela professora era como uma coadjuvação, sendo levada pelo que era determinado pelas demais colegas, sem ter uma função e um objetivo definidos. Em uma de suas falas, refere-se ao cuidado e à educação como aliados, mas em outro momento refere-se ao cuidado como um procedimento necessário, higienicista, sendo priorizado durante a sua ação com os bebês, pois, segundo essa professora, uma criança bem-cuidada está mais disposta a participar do berçário.

No entanto, para duas outras profissionais, ficou a marca de certa indignação em relação aos papéis desempenhados pelas profissionais que trabalham no berçário. Suas falas apresentam uma distinção muito forte entre as profissionais, sendo que algumas das colegas tornavam-se mais responsáveis pela organização do espaço, outras pela higiene das crianças e poucas preocupadas com um trabalho e um planejamento efetivo a ser desenvolvido com os 'bebês.

*“Acho que uma coisa se reflete na outra. O impasse nas relações sempre acabava voltando ao trabalho, pois o trabalho que eu queria levar para lá e ter como prática era desenvolver um trabalho que tivesse um planejamento, que tivesse uma continuidade, que tivesse um acompanhamento, que tivesse registro, e isso era visto como algo do tipo ‘Ah, pode ser feito de qualquer jeito’, ou ‘Vamos fazer um pouquinho e o resto do tempo vamos ver o caderno do Avon, ou ‘Vamos para o pátio’, e o pátio já era um espaço de qualquer coisa, ou ‘Hoje vamos só levá-los para o vídeo porque está chovendo’ (continua).*

*Então quando tu tenta colocar ou chamar o grupo para fazer um trabalho efetivo, as relações ficam um pouco difíceis. E isso acaba se refletindo nas famílias, porque, se a família não é convidada a participar da escola e a escola não se propõe a esse tipo de trabalho, acaba virando só um lugar onde as crianças estão, com um pouco de recreação e um pouco de cuidado físico. Não é nada problematizado, o que para mim isso era um problema, pois não havia essa problematização. Acaba tornando-se um trabalho muito particularizado: ou eu me juntava com uma estagiária ou outra colega que estivesse disposta a discutir e planejar, dar conta daquilo que as outras colegas não estão dispostas a fazer. Então tu tem que fazer por ti e por aquela que não á fazendo, porque ela também ocupa um lugar, e a ausência dela, que às vezes é uma ausência calada ou uma ausência que puxa a criança para uma outra atividade. As relações, então, ficavam um pouco difíceis. E isso acontecia também em relação a instituição, a coordenação e a direção, pois as reuniões acabavam sendo direcionadas a assuntos burocráticos e o resto eram conversas paralelas, não existia esse suporte de pensar o trabalho a ser desenvolvido em sala. Mas essa situação também tinha benefícios; como não existia esse controle do trabalho desenvolvido, na medida em que tu encontrava um brecha para desenvolver o teu trabalho, tu conseguia desenvolver aquilo que tu queria, havia essa possibilidade. Então, na medida em que tu conseguia burlar, tu conseguia desenvolver um trabalho com algumas colegas e com as famílias. Era um trabalho meio solitário de um certo grupo, mas acontecia.” (fala da professora D)*

Nas falas relacionadas ao cuidado e à educação, a grande maioria das entrevistadas refere-se a essas funções como indissociadas, complementares, podendo-se afirmar que, para essas profissionais, o cuidar e o educar fazem parte das ações docentes. Para elas, tais conceitos ainda estão em elaboração, sendo melhorados a cada dia, mas depende muito de cada uma das profissionais apropriarem-se deles e aliá-los ao seu fazer docente.

É perceptível que, para elas, existe a preocupação de uma formação integral do bebê, que parte, muitas vezes, da sensibilidade do educador em

relação ao seu aluno para tentar entender o que aquela criança está solicitando naquele momento, quais são as suas especificidades. Trata-se de um olhar cuidadoso e atento.

No entanto, como foi dito por elas, nessa discussão entre cuidar e educar, é preciso ter consciência de que o educar não pode tomar conta de todos os momentos e ser o único objetivo do berçário. Existem momentos em que é preciso deixar criança e professor desfrutar determinadas situações sem o pensamento fixo de “agora eu estou educando, agora eu estou cuidando”, não tornar o bebê igual a um aluno maior, para o qual todo momento representa atividade e estimulação, fazendo a atividade pela atividade. E, como já relatado anteriormente, em uma situação o cuidado ficou vinculado à higiene e a educação ao brincar, ao uso da tinta, da massinha, mesmo que nessa fala tenha ficado implícito que cuidado e educação complementam-se.

Considero importante trazer a fala das professoras para ilustrar essas visões:

*“Cuidado é troca, verificar a febre, a restrição alimentar que veio na comida, na educação é o momento que nós (professores) brincamos com eles (bebês), deixamos eles brincar, quando eles usam tinta, massinha... Quando entramos no mundo deles.” (fala da professora A)*

*“O cuidado está ali o tempo todo, não tem como tu ignorar o cuidado, mas tem que cuidar para não deixar passar a principal função do berçário. Na hora que tu vai trocar a fralda, tu não só vai trocar, tu vai estimular, brincar, educar. Ou tu coloca a criança no trocador e só troca a fralda de uma forma mecânica, e isso nem cuidar é para mim, mas enfim... ou tu brinca, estimula, toca ela... existem formas e formas. Mas a forma de cuidar educando seria a melhor forma de trabalhar no berçário.” (fala da professora B)*

*“Qual o tempo necessário que o bebê deve dormir? Será que eu vou acordá-lo de qualquer jeito? Como eu vou fazer para ele dormir? Até que ponto eu vou dar esse colinho de que ele gosta ou eu vou estimular a autonomia dele para que ele durma na cama” (fala da professora C)*

*“O cuidado e a educação, como diz a literatura é indissociável, mas a minha ideia de educação ainda é uma elaboração para mim, mas eu penso que a educação e o cuidado têm de estar ligados, ser vivos. A educação no berçário e esse cuidado no berçário não pode ser como eu vejo muito em outras instituições, de tomar os bebês como se tudo fosse atividade, estimulação precoce, ‘Agora é a hora de estimular, então eu vou estimular a questão motora, eu vou pintar porque estimula outra área’”. Acho que não tem de ser assim, precisa ser uma coisa bastante imbricada, que tu trabalha nas diferentes dimensões, no decorrer do cotidiano. De estar olhando para aquele bebê, como ele sendo capaz de fazer muitas coisas, que o tempo dele é diferenciado das outras crianças, a forma como elas estão no mundo é diferente das outras crianças, é tudo muito misturado, elas são um todo. O ser humano, na verdade, é um todo, mas quando se é bebê tu não tem nada dividido. O meu desejo, na verdade, é de uma educação que não se divida a criança, o jovem e o adulto por setores, mas ainda é uma utopia. A educação dos sentidos, que o João Francisco Duarte Junior fala, tem muito desse sentido que eu venho construindo, o que é esse cuidado e essa educação específico para bebês, mas que também seria para outras crianças e que está muito distante da escola desde a educação infantil como dos outros níveis. E o que a gente vê muito é que o bebê logo que começa a sentar ou a caminhar, ele passa a ser dividido em partes e cobrado como uma criança maior. Não é uma coisa viva, parece que vai compartimentando aquele bebê, privando ele do prazer.” (fala da professora D)*

Podemos constatar que a visão das entrevistadas vai ao encontro do que autores como Cerisara, Tristão e Guimarães discutem; porém, o que fica evidente em relação a isso é que, ao longo da entrevista, mais pontualmente ao final dela, quando já estávamos apenas conversando, comentei com uma das professoras sobre os textos que estavam dando suporte ao meu trabalho, principalmente em relação ao cuidado e à educação, e essa professora relatou que ainda não havia lido nada sobre esse assunto, mas que sabia que era importante ter essa postura em seu trabalho, pois isso geraria uma maior

intimidade com o grupo de alunos.

Há uma ausência de discussão teórica sobre o cuidar e o educar entre as professoras, pois o que vem acontecendo é muito em função da visão daquela professora em relação ao seu fazer docente, que acaba estando vinculada à afetividade que ela leva para a sua atuação com os bebês. Apenas aparece a divisão de trabalho manual e intelectual; quando saímos daquilo que age direto no fazer e pensamos de modo distanciado, podemos ressignificar o cuidar e o educar como algo que está presente em todas as funções e exige um maior aprofundamento teórico.

Essa dicotomia nas posições sobre o cuidar e o educar são comuns no campo da docência não só do berçário, mas da educação infantil como um todo. Ainda é muito forte a posição do berçário como um local de guarda dos bebês enquanto os pais trabalham. A mudança nesse pensamento vem acontecendo de forma gradual, até porque, após se exercer durante anos uma postura vinculada ao higienicismo e ao sanitarismo, não será do dia para a noite que ela mudará. Penso que é necessário, além da determinação da profissional em lançar sobre a sua atuação um olhar reflexivo e crítico, um suporte da instituição como um todo, pensando juntamente com a docente na melhor forma de exercer essa função, com vistas a um desenvolvimento pleno dos seus alunos e também das profissionais.

É imprescindível destacar que as concepções de cuidado e educação não estão, de maneira alguma, separadas do ato docente, não é um referencial a ser seguido, ou uma metodologia de trabalho, mas sim um grande aliado no estabelecimento das relações necessárias em uma sala de berçário. É uma concepção de docência que amplia a visão de alguém que apenas ensina ou apenas cuida.

No que diz respeito ao relacionamento com os bebês, surgiram os desafios e os benefícios presentes nesses contatos. Entre os desafios, os principais estão vinculados à complexidade do bebê, à necessidade de fazer leituras e ao entendimento das mais diversas linguagens, do respeito ao tempo de desenvolvimento de cada um deles, somados à preocupação de auxiliar o aluno a promover com mais qualidade os avanços dessa etapa, à constante busca de propostas diferenciadas para os bebês, uma vez que se sabe da

importância das repetições para que eles aperfeiçoem suas habilidades. Todavia, enquanto essas situações se tornam desafios, elas também são benefícios e recompensas pelo trabalho desempenhado. Foi relatado por algumas profissionais que a espontaneidade dos bebês, o contato corporal e a afetividade presente nas intervenções são ganhos inestimáveis tanto para o adulto quanto para a criança. As professoras veem essas trocas como um fator de crescimento pessoal, que de alguma forma mudará o relacionamento delas com alunos maiores, caso voltem a trabalhar com eles.

#### 4.3 REFERÊNCIAS ADOTADAS PARA EXERCER A DOCÊNCIA

Parto para a análise dessa temática em que foi possível constatar três diferentes fontes de elementos para a construção da docência presentes nas entrevistas: (1) a maternagem, (2) o suporte de materiais teóricos e (3) as diferentes trajetórias realizadas pelas educadoras.

Em relação à maternagem, fica implícito na fala de uma das entrevistadas, que não é mãe, a necessidade de se estabelecer um relacionamento próximo à de mãe e filho, seja no trato com os alunos e com as famílias, seja na afetividade presente nos relacionamentos, no zelo, no cuidado, na dedicação ou, até mesmo, na transferência de sentimentos. No entanto, para essa situação, é preciso outro enfoque, o qual não interessa neste momento à presente pesquisa.

*“Quando vim trabalhar no berçário, só tinha experiência com os maiores, mas pensei, como um dia quero ser mãe e não quero ser mãe tão de primeira viagem, eu também quero deixar aflorar o meu lado mãe...” (fala da professora A)*

Esta atuação, por vezes inconsciente, traz alguns pontos já abordados ao longo desta pesquisa no que infere o papel feminino na educação, de ser intrínseca à mulher a sua função maternal, como por ser mulher já carregue consigo os requisitos mínimos exigidos para se cuidar de crianças, sendo eles

o carinho, a atenção, a afetividade, o zelo, o instinto. É uma participação construída socialmente que vem, ao longo dos anos, ganhando um novo papel. No entanto, o zelo e a afetividade permanecem como marcas nas profissionais que carregam consigo essa concepção. Dessa forma, não é possível fazer uma avaliação dos pontos positivos e negativos presentes nessas considerações.

Já ao que tange à busca por suporte teórico, ficou marcado na fala de algumas professoras essa necessidade, pois, ao longo da graduação, foi um assunto de discussões bastante restritas e hoje, na prática, elas sentem muita falta disso. Para todas elas, esse retorno aos livros é considerado tranquilo, pois, segundo a fala de uma delas, *“tu nunca vai saber e aprender tudo, é impossível não seguir estudando”*.

Em se tratando de uma temática de recentes discussões, se comparada ao restante da educação básica, o berçário necessita de suporte teórico com vistas a um melhor entendimento das particularidades encontradas no cotidiano, sejam elas a elaboração do trabalho a ser desenvolvido, como se compõem as relações com adultos e crianças, o desenvolvimento dos bebês, etc. A vontade de algumas das entrevistadas em proporcionar um trabalho diferenciado ao grupo de alunos é um dos fatores que mais dificulta a ação docente, convidando as professoras a sair em busca de materiais que sejam capazes de preencher essa lacuna.

*“Para mim, quem dirige a história no berçário é a sensação, é o sentido, é tu pensar/saber o que aquele bebê está precisando naquele momento para dar um passo adiante. Claro que eu tive que buscar muita coisa nos livros de psicologia do desenvolvimento, até porque eu vi que não dominava muito sobre esse assunto e para saber mais ou menos o que está acontecendo com aquela criança, se ela ainda não está engatinhando, o que pode estar acontecendo. Tem horas que tu tem de ir para o mundo teórico, que não adianta, te ajuda muito. Eu trago muito a questão da arte e educação, dos sentidos, tem um livro do João Francisco Duarte Junior que eu gosto muito, tem muito das coisas que leio sobre o teatro, do uso da voz, do corpo, eu trago muito disso para a minha docência e vejo que tem tudo a ver com o berçário.”*  
(fala da professora B)

Já em relação às diferentes trajetórias desempenhadas para a constituição da docência, duas das entrevistadas relatam a importância da união da prática à teoria, já que é impossível apenas com a teoria considerar-se pronta para exercer o papel de professor. Nessa situação, foi possível elencar diferentes quesitos que auxiliaram e ainda auxiliam essas profissionais a se constituírem, tais como o embasamento teórico, a aliança da teoria com a prática, o exemplo de outras profissionais que desenvolvem um trabalho que se assemelha ao que elas pensam em relação ao berçário, a formação pessoal, etc. Não existe uma receita, uma forma única de ser professor de berçário.

*“Existe aquela pessoa que estuda, estuda e vai para a prática, existe aquela pessoa que vai para a prática e tem de aprender na marra e aí busca referências, e tem aquela pessoa que consegue jogar. Se tu conseguir jogar e fazer a prática e a teoria, eu diria que hoje isso seria o ideal, mas não é assim que acontece. A vida também ensina e, acho, que cada trajetória é uma. No meu caso aprendi com a prática, pois ela veio primeiro, comecei muito nova. Mas hoje é um pouco de tudo, a teoria e a prática tem que estar juntas. Tu não tem como trabalhar só ali no teu cotidiano, tu tem que ter embasamento teórico, uma reflexão sobre o teu trabalho, ou tu não avança. E tem um pouco da formação pessoal, que é tu ter a interação com as diferentes linguagens, que é o que o Gabriel Junqueira fala, pois como eu vou querer que o meu aluno manuseie tinta ou conheça um pouco de arte se eu nunca fui a uma exposição? Como é que eu vou levar a minha turma ao teatro se eu nunca assisti a uma peça antes? Como eu quero que as crianças gostem de literatura se eu não leio? Então, eu tenho que estar disponível para outros tipos de linguagens e o meu corpo também.” (fala da professora C)*

Para as profissionais entrevistadas, é clara a importância da reflexão sobre a prática realizada com os bebês, como meio de avaliarem o trabalho que vêm realizando, se os objetivos estão sendo alcançados e se a docência está sendo diferenciada. Para isso, precisam seguir em uma constante busca por conhecimentos e estudos a fim de complementar o seu papel como

docentes.

Para essas professoras, fatores como dedicação, disponibilidade, formação pessoal, afeto, respeito, disposição, interação com diferentes linguagens, sensibilidade corporal, calma e organização são imprescindíveis no dia a dia com os bebês e devem fazer parte da constituição de uma docência para o berçário.

Ser professora de berçário será sempre um desafio: cada ano é um ano, cada turma é uma turma com suas particularidades e especificidades. Para que se possa pensar o bebê como um ser capacitado como as demais crianças, porém com as limitações referentes à idade, é fundamental estar de coração aberto para que o relacionamento estabelecido no todo seja harmonioso, prazeroso e repleto de conquistas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, retomo meus anseios iniciais, os quais geraram o tema a ser pesquisado e os objetivos a serem alcançados, chegando a algumas considerações. Para analisar todo o material recolhido, foi necessário fazer associações entre as representações, pois seria inviável refletir dedicadamente sobre cada um dos modos representados pelas professoras; afinal, são indivíduos diferentes, com necessidades, formações e interesses distintos.

Após a análise geral do material coletado e dos resultados da pesquisa, reflito sobre os pontos que mais chamam a atenção em relação à docência no berçário. Tenho certeza de que este estudo serviu para abrir um pouco mais a discussão sobre esse tema, pois, de alguma forma, essas professoras foram convidadas a pensar sobre o papel que vêm exercendo, de modo a responder sobre o que estava sendo questionado. Espero que, ao término das entrevistas, alguma questão tenha sido mais relevante e as tenha feito repensar e/ou buscar maior entendimento de algumas situações. Creio que, assim como elas contribuíram com a minha pesquisa, e por consequência com a minha formação, eu também fiz o mesmo por elas, sobretudo por aquelas mais preocupadas com a sua prática e com os bebês que delas dependem.

Ao compararmos os pontos levantados na abordagem teórica com as representações das professoras, poderemos analisar que a constituição da docência nos casos analisados evidencia que os temas teóricos precisam ser mais explicitados, pois os professores vivem os dilemas das relações, do cuidar e educar e das referências teóricas múltiplas, porém não aprofundam essa temática na formação inicial ou em serviço. Mistura um pouco de cada concepção, é plural, assim como a educação de modo geral. Não existe uma maneira única de ser professor e de ser aluno, cada dia é um dia. A docência dessas professoras também se constrói a partir do senso comum.

A construção da docência em berçário vem sendo construída de maneira gradual, com base em reflexões sobre as práticas desenvolvidas, consultas em estudos sobre o tema, formação pessoal, exemplos vivenciados, instinto,

sutileza, delicadeza, preocupação e dedicação para cada vez mais se alcançar um trabalho de qualidade. Nesse contexto, o que importa é o bem-estar daqueles que vivem em tal ambiente. Percebe-se que as professoras estão engajadas em oferecer aos alunos uma formação completa, baseada na inteireza do sujeito. Talvez, em muitos momentos, elas não soubessem exatamente o que estavam nem para que estavam fazendo, mas tinham consciência de que estava dando certo e os resultados eram positivos.

É provável que, com o aumento de estudos para essa faixa etária, torne-se mais fácil entender algumas questões e propor outras. Não que o intuito dessas produções seja dar uma receita pronta, mas sim fazer com que as docentes reflitam sobre o que estão fazendo. Como foi apontado pelas professoras, a falta ou a superficialidade das discussões sobre a faixa etária ao longo da formação foi o fator que mais contribuiu para a ausência do entendimento do que estavam prestes a começar a exercer, ou seja, a docência com bebês. Esse fato levou-as a buscar ajuda em outros referências para poder amenizar tais aflições. Contudo, nem todas as profissionais têm essa mesma atitude; algumas preferem acomodar-se ao sistema que já está pronto há tanto tempo e que não é, como um todo, errado – afinal, o bebê está sendo cuidado de qualquer forma e atingirá o desenvolvimento no momento adequado.

Quando foram levadas a pensar sobre o cuidado e a educação, pareceu ser consensual entre as professoras a importância da indissociação entre as atuações, porém ainda há traços fortes do cuidado vinculado à higiene. Além disso, vejo que o cuidar e o educar fazem parte da construção da docência dessas profissionais: mesmo que elas não disponham de um maior embasamento teórico sobre a temática, agem de tal forma por acreditarem ser a mais correta, a que respeita o aluno como ser humano. Nesse sentido, cuidar e educar não constituem maneiras de ser professor, mas deveriam estar diretamente vinculadas às ações docentes.

A construção de uma docência aliada ao cuidar e ao educar está implicada na visão de criança que a profissional adota em sua prática e na função que ela atribui ao berçário. Quando surge uma nova discussão acerca da docência ou de uma nova concepção na área da educação, elas não surgem

“do nada”, pois alguém precisou começar a exercer a prática, sem ter um suporte teórico que justificasse o que estava fazendo. Por exemplo, a questão referente a cuidar e educar parte da necessidade de alguém em mudar uma atitude e fazer diferente. É assim que vejo o trabalho que vem sendo constituído sobre o berçário de modo geral, ou seja, foi a partir da necessidade de alguém iniciar as discussões que a cada dia estão surgindo novas formas de se pensar, como é o caso desta pesquisa.

Entre as concepções apresentadas sobre o educador-referência ou as múltiplas relações entre adultos e crianças, acredito que as duas visões são de grande contribuição para as relações estabelecidas entre profissionais, bebês e família. Vivemos imersos em uma pluralidade de culturas e saberes, os quais precisam ser compartilhados na busca de uma aprendizagem mais significativa. Logo, a troca de conhecimentos, experiências e linguagens acaba por proporcionar a ampliação da riqueza do nosso aluno. Já a relação direta de um bebê com um adulto-referência torna a relação mais segura, inspirando confiança ao bebê quanto ao ambiente em que está vivendo; porém, no que diz respeito às trocas necessárias para se ampliar as aprendizagens, acaba por restringir o campo de exploração do aluno e do professor.

Portanto, vejo que as duas concepções, a do educador-referência e das múltiplas socializações, apresentam fatores positivos e negativos na interação adulto-criança, mas caberá aos profissionais envolvidos no berçário a sutileza e percepção para utilizarem uma ou outra concepção ao longo do dia, já que ambas se complementam.

Considero de extrema importância para a ampliação da discussão de uma docência em berçário a integração de professores com a instituição educacional, fazendo com que essa problematização saia do campo pessoal e abranja o grande grupo. É preciso repensar o papel dos sujeitos da educação, quais são os objetivos efetivos, qual é o papel daquela instituição na vida dos alunos. Assim, como promover uma maior participação das famílias no cotidiano escolar dos bebês, mostrando que o berçário é lugar de educação, desenvolvimento, e não apenas um local onde alguém cuidará daquela criança durante determinado período de tempo? Algumas famílias ainda têm uma visão reducionista das capacidades dos bebês, e isso acaba refletindo-se na

sociedade como um todo. Ora, se a família não cobrar um posicionamento diferenciado da instituição e das docentes, estas não sentirão necessidade de fazê-lo, promovendo alguns momentos de desenvolvimento da criança e fazendo no restante do tempo o que cada uma julgar mais adequado.

O objetivo não está em dizer o que é ou o que não é ser docente no berçário, e sim o modo como essa constituição docente vem ocorrendo, como as professoras estão construindo tal situação em seu cotidiano. Acredito que, a partir das representações construídas pelas professoras entrevistadas, foi possível perceber por onde anda a docência no berçário em nossa realidade: a caminho de uma evolução, mas ainda baseado nas representações sociais estabelecidas entre os pequenos grupos sociais, talvez pelo fato de ser um assunto cuja discussão ainda está no início. É claro que não podemos considerar os resultados aqui encontrados como dominantes no âmbito educacional, mas eles já representam um começo, uma provocação que nos leva a pensar o que pode ser feito para que a preocupação com o sujeito que ali está – nesse caso, o bebê – tome conta do magistério em geral.

Para finalizar, creio que a pesquisa realizada neste trabalho é apenas mais um passo para a constituição de uma docência mais uniforme em berçários, não sendo um resultado completo. Ainda é preciso um estudo mais detalhado e abrangente, que enfatize outras questões que estão envolvidas nessa temática. Quanto aos objetivos pretendidos, representações foram encontradas. No entanto, ainda há um longo caminho pela frente...

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marivânia Conceição de. A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. *Revista Hospitalidade*, São Paulo, ano V, n. 2, p. 98-119, dez. 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 48p.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

DAHLBERG, Gunila; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. Rio de Janeiro, 2008. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

\_\_\_\_\_. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4.ed.

São Paulo: Cortez, 1992.

MONTENEGRO, Thereza. *Educação infantil: a dimensão moral da função do cuidar*. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a05.pdf>>. Acesso em: 18/11/2010

PORTO ALEGRE. Resolução nº 003, de 25 de janeiro de 2001. Porto Alegre: Conselho Municipal de Educação, 2001.

PACHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

TRISTÃO, Fernanda. *Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. Florianópolis, 2004. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.