

**CONCEPÇÕES DOCENTES NORTEADORAS
DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS
EM CRECHE**

**GUIDING TEACHERS' CONCEPTIONS OF
PEDAGOGIC PRACTICES WITH BABIES IN
NURSERY CARE**

**CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES
SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
CON BEBÉS EN LA GUARDERÍA**

Resumo: Este artigo tem como mote central o currículo para bebês no espaço coletivo da creche, tomando como foco as concepções docentes acerca de bebês, creche, currículo e professora de bebês. Resulta de uma pesquisa qualitativa mais ampla com características de um estudo de caso, que analisou o currículo em desenvolvimento em turmas de berçário sob a responsabilidade de duas docentes em uma instituição pública municipal. Os principais instrumentos de geração de dados foram observações e entrevistas. Seus aportes teóricos fundamentais foram os estudos de pesquisadores que: explicitam e diferenciam os conceitos de criança, infância e bebês, notadamente oriundos da Sociologia da Infância e da Psicologia do Desenvolvimento; consideram o currículo como instrumento que contempla a integralidade da criança, que a respeita e a enfatiza e que inclui as práticas sociais cotidianas (BARBOSA, 2010; GOBBATO; BARBOSA, 2017; BARBOSA; RICHTER, 2009). Seus resultados evidenciaram práticas docentes marcadas por concepções bastante sedimentadas, originadas, provavelmente, de vivências pessoais e do senso comum. Assim, trata-se de fazeres pedagógicos assentados na compreensão de bebês como pouco competentes e sem agência; de creche como lugar exclusivo de “guarda”; de currículo como instrumento desnecessário às turmas de berçário; e de professora que atua nesses agrupamentos como alguém que precisa gostar de crianças e necessita possuir saberes “naturais” da maternidade. Considerando as relações entre formação docente, qualidade das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, criadas para e com as crianças nas creches, constata-se a necessidade de formação inicial e continuada específica para pedagogos que pretendem exercer a docência com bebês.

Palavras-chave: Currículo. Bebês. Concepções docentes.

Recebido em: 02/09/2022

Alterações recebidas em: 14/10/2022

Aceito em: 18/10/2022

Publicado em: 06/06/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i2.64205

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Maria Crélia Mendes Carneiro

Mestra em Educação

Professora da Universidade Federal do
Ceará, Brasil.

E-mail: crelia.mendes@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6159-1743>

Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal do
Ceará, Brasil.

E-mail: rosimeireca@ufc.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2532-010X>

Como citar este artigo:

CARNEIRO, M. C. M.; CRUZ, R. C. A. CONCEPÇÕES DOCENTES NORTEADORAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM BEBÊS EM CRECHE. **Revista Espaço do Currículo**, V.16, N.2, P. 1-16, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.64205>

Abstract: The central theme of this article is the curriculum for babies in the collective space of the daycare center, focusing on the teachers' conceptions about babies, daycare, curriculum and babies' teacher. It results from a broader qualitative research, with characteristics of a case study, which analyzed the curriculum under development in nursery classes, under the responsibility of two teachers, in a municipal public institution. Its main data generation tools were observations and interviews. Its fundamental theoretical contributions were the studies of researchers who: explain and differentiate the concepts of child, childhood and babies, especially from the Developmental Psychology and Sociology of Childhood; consider the curriculum as an instrument that contemplates the wholeness of the child; respects and emphasizes it; and includes everyday social practices (BARBOSA, 2010; GOBBATO; BARBOSA, 2017; RICHTER, 2009). Their results showed teaching practices marked by very sedimented conceptions, probably originated from personal experiences and common sense. Thus, these are pedagogical practices based on the understanding of babies as little competent and without agency; of daycare as an exclusive place of "guardianship"; of curriculum as an unnecessary instrument for nursery classes; and of the teacher who works in these groups as someone who needs to like children and have "natural" knowledge of motherhood. Considering the relationship between teacher training and the quality of learning and development opportunities created for and with children in daycare centers, there is a need for specific initial and continuing education for pedagogues who intend to teach with babies.

Keywords: Curriculum. Infants. Teachers' conceptions.

Resumem: Este artículo se centra en el currículo para bebés en el espacio colectivo de la guardería, centrándose en las concepciones de los profesores sobre los bebés, la guardería, el currículo y el profesor de bebés. Es el resultado de una investigación cualitativa más amplia, con características de estudio de caso, que analizó el currículo en desarrollo en las clases de educación infantil, bajo la responsabilidad de dos profesores en una institución pública municipal. Los principales instrumentos para la generación de datos fueron las observaciones y las entrevistas. Sus aportes teóricos fundamentales fueron los estudios de investigadores que: explican y diferencian los conceptos de niño, infancia y bebés, especialmente, desde la Psicología del Desarrollo y la Sociología de la Infancia; consideran el currículo como un instrumento que contempla la integralidad del niño; lo respeta y enfatiza; e incluye las prácticas sociales cotidianas (BARBOSA, 2010; GOBBATO; BARBOSA, 2017; RICHTER, 2009). Los resultados mostraron prácticas de enseñanza marcadas por concepciones muy sedimentadas, probablemente originadas por experiencias personales y el sentido común. Así, se tratan de prácticas pedagógicas basadas en la comprensión de los bebés como poco competentes y sin agencia; la guardería como un lugar exclusivo de "tutela"; el currículo como un instrumento innecesario para las clases de párvulos; y el profesor que trabaja en estos grupos como alguien al que tienen que gustarle los niños y tener un conocimiento "natural" de la maternidad. Teniendo en cuenta la relación entre la formación del profesorado y la calidad de las oportunidades de aprendizaje y desarrollo creadas para y con los niños en las guarderías, es necesario que los pedagogos que pretendan enseñar con bebés reciban una formación inicial y continua específica.

Palabras clave: Plan de estudios. Bebés. Las concepciones de los profesores.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como mote central o currículo para bebês - crianças de quatro a 18 meses - no espaço coletivo da creche, tomando como foco as concepções docentes acerca de bebês, creche, currículo, professora de bebês e suas implicações nas práticas pedagógicas. Resulta de uma pesquisa mais ampla, denominada *Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças* (CARNEIRO, 2017), realizada no âmbito de um curso de mestrado acadêmico. A referida investigação analisou o currículo em desenvolvimento com bebês em turmas de berçário no contexto de uma creche pública municipal de um estado da Região Nordeste do Brasil.

Parte da compreensão de concepção como uma “[...] rede complexa de ideias, conceitos, representações e, inclusive, preconceitos – em seu sentido valorativo” (PERDIGÃO, 2002, p. 268) – com função produtiva no trabalho do professor. Sendo assim, “identificá-las, compreendê-las e torná-las objeto de reflexão, por aqueles mais diretamente implicados na educação/cuidado das crianças, poderá

contribuir para a sua renovação” (ANDRADE, 2017, p. 232) e, conseqüentemente, para a construção de uma instituição de Educação Infantil mais honesta (BRUNER, 1999, *apud* STROZZI, 2014, p. 79) com os bebês e com um currículo que os respeite e os enfatize (GOBBATO; BARBOSA, 2017).

Ademais, quando se trata do trabalho desenvolvido por professores de bebês, não é raro que muitas das propostas destinadas a essas crianças, via de regra, pautem-se fortemente em concepções advindas de “diferentes discursos: da psicologia, da medicina ou enfermagem, do senso comum” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 90), fruto de uma formação inicial precária, fato bastante agravado pela incipiência, na realidade brasileira, de formação específica para a docência na Educação Infantil, como destacam Ortiz e Carvalho (2012, p. 25): “criamos uma profissão, a de professor de Educação Infantil, que não tem formação inicial disponível, ainda mais porque os cursos de Pedagogia, que o habilitam, em sua maioria não atendem às especificidades da faixa etária de 0 a 3”.

Assim, o desafio de exercer a docência com esses sujeitos sociais de direito requer, necessariamente, uma formação adequada a partir da qual sejam (re)construídos valores, concepções, conceitos e conhecimentos que subsidiem os professores e as professoras a realizarem práticas pedagógicas adequadas e promotoras de desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças nessa faixa etária. Destarte, atuar junto aos bebês “não é apenas uma tarefa de guarda e proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras e planejamento” (BRASIL, 2009b, p. 35), além de competências, habilidades, compromisso e dedicação.

Dessa forma, as reflexões trazidas neste texto alicerçam-se em cinco premissas. A primeira delas diz respeito à **compreensão de bebê** como ser social, histórico, potente e competente (BARBOSA, 2010; WALLON, 2007); a segunda concerne **ao entendimento de creche** como um espaço coletivo de relações, de encontros e de educação/cuidado, onde devem ser promovidos os desenvolvimentos, as aprendizagens e o bem-estar das crianças no período que ali estão (BARBOSA, 2010); não obstante, a terceira refere-se **ao currículo**, o qual é tido como um instrumento “que vislumbra o desenvolvimento integral de crianças nas suas dimensões: expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo as crianças em sua multiplicidade e indivisibilidade” (BARBOSA, 2010, p. 5); por sua vez, a quarta premissa relaciona-se à visão de **professor de bebês**, concebido como aquele profissional que “consegue aceitar a complexidade e a sutileza da docência com essa faixa etária, ao mesmo tempo em que acolhe a complexidade da chegada dos bebês no mundo e as maneiras sutis que vão engendrando seus modos de aprender” (FOCHI, 2015, p. 53); a quinta, e não menos importante, premissa que embasa este trabalho vincula-se à crença de que **as concepções docentes** influenciam, sobremaneira, as práticas pedagógicas, assim também como as produzem (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Isso posto, este texto busca responder, na perspectiva de duas professoras de berçário, às seguintes indagações: Quem são os bebês? Qual a função da creche? Qual o currículo adequado para os bebês? O que significa ser professora de bebês? Tais questionamentos intitulam as seções subseqüentes deste artigo e são discutidos após a explicitação da metodologia adotada na pesquisa.

2 METODOLOGIA

A investigação realizada configurou-se como pesquisa qualitativa, uma vez que adotou o ambiente “natural” – uma creche – como fonte direta de dados e as pesquisadoras como seu principal instrumento. Além disso, assumiu o caráter descritivo, focando o processo - sem a preocupação com resultados ou com um produto final - e o significado que os sujeitos atribuem ao fenômeno evidenciado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Como já destacado, o trabalho de campo aconteceu em uma creche pública municipal de um estado da Região Nordeste do Brasil. Durante cinco meses, foram acompanhadas as práticas pedagógicas de duas professoras responsáveis pela educação/cuidado de 20 bebês em duas turmas de berçário.

As observações tiveram início no último dia do mês de agosto, do ano de 2017, em uma sala de berçário, onde se reuniam duas turmas de bebês, e prosseguiram até 17 de dezembro do mesmo ano, período em que estavam se encerrando as atividades do segundo semestre na instituição. Aconteceram regularmente, duas ou três vezes por semana, sem data pré-fixada, com duração média de nove horas diárias, cobrindo todos os dias da semana. Foram subsidiadas por dois roteiros distintos elaborados com

esteio nos documentos “Escala de Avaliação de Ambientes para bebês e crianças pequenas” (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003) e “Roteiro de caracterização da Educação Infantil em uma Fortaleza-CE ” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2017).

A opção pela observação justificou-se pela complexidade do fenômeno a ser apreendido pela pesquisa – o currículo para bebês no contexto da creche –, o que exigiu o contato direto e prolongado no âmbito investigado por meio do trabalho de campo intensivo, possibilitando o acesso a uma grande quantidade de informações empíricas sobre o seu cotidiano e os sujeitos nele envolvidos. Assim, foram realizadas 20 sessões de observação participante no berçário da instituição focalizada, sendo 12 acompanhadas de videografações, transcritas, imediatamente após a saída da instituição, no diário de campo.

É oportuno destacar que a videografação, em pesquisa qualitativa, tem sido apontada como “adequada para estudar fenômenos complexos, como a prática pedagógica carregada de vivacidade e dinamismo, que sofre interferência simultânea de múltiplas variáveis” (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG 2011, p. 252). De igual maneira, Ramos (2011, p. 3) destaca que as manifestações e reações dos bebês [por exemplo, ao currículo em curso] não são “algo fácil de ser observado”, mudando a cada instante, dependendo da situação, daí a adequação da estratégia de registro adotada.

Findadas as observações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as profissionais responsáveis pelas turmas. Tais entrevistas foram guiadas por um roteiro e privilegiaram a garantia do anonimato, a clareza e adequação de vocabulário e o estabelecimento de um clima de confiança, permitindo que as professoras se sentissem à vontade para se expressar livremente. Assim, com a devida autorização das profissionais, foi realizado o registro dos dados gerados nas entrevistas por meio de gravação de áudio, o que tornou possível “guardar”, na íntegra, as falas dos sujeitos, garantindo maior fidedignidade ao seu conteúdo e permitindo a sua revisão quando necessária.

Considerando que a pesquisa qualitativa não separa as etapas de construção dos dados de sua análise – haja vista que, durante o processo de geração das informações, “mediante as ‘reflexões do observador’ [anotadas em seu “diário de campo”, por exemplo], já se estava avançando na busca de significados e explicações dos fenômenos (TRIVIÑOS, 1987, p. 158) – a etapa mais formal de análise dos dados foi inspirada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Nesse sentido, envolveu as seguintes etapas: leitura flutuante das anotações contidas no diário de campo e dos textos das entrevistas; codificação indutiva dos dados, organizando-os e agrupando-os de acordo com as características partilhadas entre si; e categorização dos temas emergentes, com a identificação dos segmentos de textos representativos, seguidos de sua quantidade e frequência.

Assim, após a transcrição minuciosa das informações gravadas e a organização das anotações de campo com base nas categorias temáticas que foram surgindo ao longo das observações e reflexões *in loco*, foi realizada uma leitura flutuante e exaustiva do material daí decorrente. A primeira leitura teve o objetivo de selecionar, gradualmente, aspectos importantes para a pesquisa e identificar as impressões das pesquisadoras. A segunda, por sua vez, procedida de forma exaustiva, teve o intento de possibilitar a apropriação dos conteúdos e dos sentidos das anotações de campo e das falas das professoras e auxiliares responsáveis pelo cuidado/educação dos bebês na sala observada.

Seguidamente, foi considerado o conjunto de ideias de cada profissional, do grupo e do currículo em ação naquele berçário, reunindo-o em torno do tema central do estudo. Logo depois, foram destacados os trechos significativos, as palavras ou expressões que se repetiram ou relacionavam-se com o tema. Por último, foram registrados comentários considerados pertinentes para a consecução dos objetivos da pesquisa.

Como já referido, neste artigo, são focalizadas, na perspectiva de duas professoras de berçário, respostas para as seguintes indagações: Quem são os bebês? Qual a função da creche? Qual o currículo adequado para os bebês? O que significa ser professora de bebês? É sobre isso que se debruçarão as seções subsequentes.

1 Instrumento utilizado na disciplina de Educação Infantil, do curso de graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação, de uma Universidade Federal localizada no município onde se situa a creche.

3 QUEM SÃO OS BEBÊS?

Para responder a esse questionamento, recorreremos, dentre outros aportes teóricos, à “psicogênese da pessoa completa”, de Henri Wallon, que preconiza o desenvolvimento da criança de forma integrada, abarcando os vários campos funcionais da atividade infantil e os vínculos entre eles e os diversos momentos de sua evolução psíquica (estágios do desenvolvimento), numa perspectiva abrangente e global. Assim, o desenvolvimento acontece em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, sem privilegiar um domínio em detrimento dos demais (WALLON, 2007).

Nessa perspectiva, para o bebê, no início do seu processo de “tornar-se cada vez mais humano”, é muito difícil responder a um estado de tensão fisiológico sozinho, sendo extremamente importante a intervenção do adulto para sua sobrevivência. Disso resulta a afirmação de que o desenvolvimento infantil acontece em um ritmo dinâmico e descontínuo e que tem como fatores imprescindíveis a maturação orgânica e as trocas sociais que se estabelecem entre esse sujeito e as condições oferecidas pelo ambiente.

No que se refere à dependência do bebê ao adulto para sobreviver, é oportuno lembrar que, assim como as crianças, os adultos também “devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes” (PROUT, 2004, p. 9). Outrossim, “quanto menor a criança, mais dependente ela é de outros para o seu suporte básico biológico” (GOTTLIEB, 2009, p. 320), o que requer do professor, por exemplo: abertura e disponibilidade para “acompanhar os bebês em suas aventuras e desventuras na vida; proporcionar um espaço seguro, satisfatório e equilibrado para que possam empreender o seu desejo em aprender” (FOCHI, 2015, p. 50).

Contudo, apesar da aparente fragilidade no período inicial de sua vida, pesquisas (COUTINHO, 2010; GUIMARÃES, 2011; RAMOS, 2011) confirmam a relevância de olhar o bebê como um ser potente e capaz, o qual sente, se comunica, interage de diversas maneiras, explora, se desenvolve integralmente e constrói muitas aprendizagens. Para Arruda e Nascimento (2019, p. 989), essa ideia “de um bebê ativo, dotado de capacidades interativas, que lhe propiciam condições de exercer um papel ativo desde suas primeiras interações com o mundo”, não é algo recente, decorre, por exemplo, de estudos como os de Winnicott (2014). Entretanto, como afirma Sarmiento (2007, p. 26), mesmo com tantos estudos, “a infância tem sofrido um processo de ocultação social”.

E o que dizer dos bebês? Sobre isso, Barbosa (2010, p. 2) argumenta que

Os bebês são] dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010, p. 2).

Com efeito, a Antropologia e a Sociologia da Infância têm contribuído sobremaneira para que a categoria geracional “infância” ganhe visibilidade. Não obstante, “mesmo com a visibilização da infância, os bebês seguem ocupando um lugar secundário nos estudos contemporâneos” (GOBBATO; BARBOSA, 2017, p. 22).

Considerar o bebê em suas singularidades, seu ritmo pessoal, sua maneira de ser e de se comunicar é uma forma de demonstrar respeito por esse sujeito que aprende e se desenvolve a partir das relações que estabelece com o seu meio físico e social. Respeitar esses atores sociais é também se opor a toda forma de

Naturalização do bebê [...] vinculada à normalidade da idade. Essa visão natural dos bebês afirma um determinismo da vida infantil em que eles são considerados a partir da negatividade ou da incompletude frente ao adulto, como seres dependentes, com pouca iniciativa, seres inferiores, quase animais (GOBBATO; BARBOSA, 2017, p. 32).

No entanto, o que pensam sobre os bebês as professoras que participaram da pesquisa da qual resulta este artigo?

No contexto investigado, as docentes evidenciaram, em suas ações e discursos, uma concepção bastante pessimista em relação à capacidade de aprendizagem das crianças que estavam sob suas responsabilidades. Esse fato é ilustrado pela atitude da P1² que, ao contar uma história para os bebês, cuja temática correspondia aos saberes dos animais, encerrou a atividade com a pergunta: “- E, vocês [dirigindo-se aos bebês], o que sabem fazer?” Sem dar tempo para as crianças se manifestarem sobre a indagação feita, respondeu: “- Chorar, evacuar, comer, morder” (NOTAS DE CAMPO).

A P2, por sua vez, também apresentou uma concepção pouco otimista em relação aos bebês. Isso é demonstrado ao expressar que “... aqui no berçário é mais é o cuidar, sabe, que como eles [os bebês] são muito pequenos, não dá pra passar tarefinhas, porque eles não têm noção”. E acrescentou: “A rotina é assim mesmo, alimentar, limpar, dormir...” (NOTAS DE CAMPO).

A ausência de uma imagem de criança competente, com agência e direitos, subsidiando as práticas cotidianas dessas professoras, evidenciada em seus discursos, ajuda-nos a entender a inexistência, no contexto observado, de espaços e materiais organizados e promotores de desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar dos bebês, resultando em crianças ociosas e pouco estimuladas, conforme ilustra o trecho a seguir:

São 13h10min e as crianças começam a despertar do repouso da tarde. Logo que acordam tomam suco de goiaba. Depois que terminam, são colocadas no chão. A TV é ligada para reproduzir clipes da “Galinha Pintadinha³”. Algumas crianças olham, mas a maioria parece nem prestar atenção. As crianças ficam sentadas, engatinhando ou embaixo dos berços, manuseando os poucos objetos dispostos pela sala. (NOTAS DE CAMPO).

O fato de o bebê permanecer por muito tempo dependente da ajuda do outro para interpretar as suas ações e expressões (WALLON, 2007) não significa que ele não seja capaz de aprender, de estabelecer interações, de expressar-se, tampouco, de interessar-se pelo mundo ao seu redor. Como adverte Oliveira-Formosinho (2002), em um contexto marcado, paradoxalmente, pela coexistência de vulnerabilidade, dependência em relação aos adultos, capacidades expressivas e potenciais de desenvolvimento, é de fundamental importância que os professores que exercem a docência com os bebês na creche reconheçam as suas competências.

Para Barbosa e Richter (2009, p. 26), por exemplo, os bebês aprendem “não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo”, sendo muito importante a organização de espaços com materiais e brinquedos que garantam experiências lúdicas de andar, correr, pular, descer, subir, pôr, tirar, empilhar, derrubar, encaixar e tantas outras possibilidades.

Logo, o reconhecimento do potencial dos bebês para aprender significa o reconhecimento do direito de a criança, desde o nascimento, ter acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, como requisitos para a formação humana, para a participação social e para a cidadania (BRASIL, 2017).

A despeito disso, as concepções apresentadas pelas professoras do berçário observado, sobre os bebês e sua capacidade de aprender, impactavam diretamente na ausência de práticas pedagógicas criativas, ricas, agradáveis, lúdicas, significativas, instigantes, reduzindo bastante as experiências dos bebês com as múltiplas linguagens (MALAGUZZI, 1999). Nesse contexto, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017) encontravam-se bastante ameaçados.

2 Para manter o anonimato das professoras, elas serão identificadas por P1 e P2.

3 De acordo com Santos e Ostetto (2018, p.98), “as instituições de Educação Infantil facilmente repetem e reproduzem o que é veiculado na mídia, em termos de produção cultural (seja imagética, musical, fílmica, literária). ‘Mas as crianças gostam!’ [repetem as professoras!] [...] e, assim, os adultos tomam por ‘gosto das crianças’ aquilo que a mídia vende como tal e que, por fim, revela o seu próprio gosto, de adulto”. Os clipes da Galinha Pintadinha são emblemáticos dessas repetições.

4 QUAL A FUNÇÃO DA CRECHE?

A política educacional (BRASIL, 1996; 2009a) define creche e pré-escola como instituições educativas sem caráter escolar, mesmo que, tradicionalmente, o dilema entre função assistencialista e compensatória/preparatória tenha sempre existido nas ações desenvolvidas por essas unidades educativas.

Por isso, é importante considerar que Educação Infantil e escolas são instituições diferentes e, portanto, possuem objetivos distintos (ROCHA, 2001). Assim, considerando que, nas creches e pré-escolas, os professores não ensinam e nem dão aulas (RUSSO, 2007), eles devem organizar espaços, tempos e materiais por meio de um planejamento intencional e significativo para as crianças (BONDIOLLI; MANTOVANI, 1998), a fim de que estas possam aprender a conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017) de forma democrática e protagonista.

Em se tratando, especificamente, da creche, trata-se de um direito da criança desde o seu nascimento (BRASIL, 1996), devendo ser, simultaneamente, um espaço de aprendizado, desenvolvimento e bem-estar do bebê. Porém, as professoras do berçário pesquisado pareciam compreender a creche apenas como um direito da mãe trabalhadora, o que foi evidenciado pela P1 ao declarar que “[...] creche é mais pro atendimento a essas crianças da faixa etária de seis meses a três anos, né, especialmente, para as mães que trabalham fora e não têm onde deixar as crianças”.

É um elemento intrínseco ao funcionamento da creche, a função de guarda (KUHLMANN JR., 2015). Entretanto, a função dessa instituição não pode ser restringida a isso, associando-a apenas aos direitos de mães trabalhadoras, como reflete Rosemberg (2015, p. 177):

Se, por um lado, a oferta das creches pode permitir o trabalho profissional de mães, a ambiguidade e mesmo o estigma contra a creche provocaram a concepção de que os bebês só devem frequentar creches quando suas mães trabalham. Ou seja, a creche também pode ser vista apenas como um direito ao trabalho das mães e não um direito à educação dos filhos.

Coerente com a imagem que não credita agência e competência aos bebês, a P2 afirma que a razão da existência da creche é apenas para “o cuidar porque eles [os bebês] são muito indefesos, eles não sabem dizer o que sentem [...], então eu acho que aqui a gente tem mais é que ter cuidado, ter o cuidado da gente tá ali, cuidando deles, eu sinto assim, né?”.

A percepção dos bebês como seres “indefesos” e com necessidades exclusivas de cuidados⁴ físicos, certamente, afetava a prática pedagógica destinada a esses sujeitos no cotidiano do berçário, tornando-a pouco desafiadora e empobrecida, uma vez que não se acreditava no grande potencial do qual eram detentoras as crianças que constituíam o grupo observado.

À vista disso, Dahlberg, Moss e Pence (2003) destacam que as concepções a respeito da instituição e da criança pequena determinam que tipo de prática pedagógica é desenvolvida naquele equipamento de educação/cuidado. Sendo assim, é possível afirmar que, ao alimentarem esse tipo de concepção em relação ao local onde os bebês passam a maior parte do seu tempo – instituição destinada especificamente à guarda das crianças indefesas, enquanto suas mães trabalham – as docentes aqui destacadas podem estar negando às crianças, pelas quais são responsáveis, a oportunidade de vivenciarem experiências fundamentais de interação, brincadeira, ludicidade, imaginação, fantasia e tantas outras a que elas têm direito.

5 QUAL O CURRÍCULO ADEQUADO PARA OS BEBÊS?

O tema “currículo”, quando referido à Educação Infantil, ainda tem gerado muitas controvérsias entre diversos estudiosos da área da educação, especialmente, quando trata da educação das crianças que frequentam creches e pré-escolas e, mais especificamente, dos bebês (BARBOSA; RICHTER, 2009). Provavelmente, tais controvérsias têm origem na persistente associação de currículo a “uma listagem prévia de conteúdos disciplinares” (BRASIL, 2009b, p. 49).

4 Cuidados concebidos aqui como supostamente separados de educação.

É importante considerar, entretanto, que, quando se trata de bebês, as práticas sociais, como a alimentação, as brincadeiras, as relações sociais, a higiene e o controle corporal, os movimentos, o repouso, o descanso e a aprendizagem das diferentes linguagens constituem o currículo (BRASIL, 2009b; BARBOSA; RICHTER, 2009). É nessa perspectiva que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a) definem currículo como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade. (3º Artigo).

Os bebês, ao chegarem no berçário, com a sua pouca idade, trazem muitos conhecimentos – marcas de sua cultura e de sua história – os quais, nesse espaço inédito para eles, serão ressignificados a partir de novos conhecimentos que construirão em interação com outros sujeitos, outras culturas e outras histórias que, certamente, contribuirão para a construção de suas subjetividades.

Assim sendo, Barbosa (2010) assevera que a ida dos bebês para a creche precisa possibilitar a ampliação das suas relações com o mundo físico e social e que o papel dos professores, nesse espaço, é organizar o cotidiano com práticas sociais que tornem evidente a sua compreensão sobre o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Destarte,

é importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas através de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente através da imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas, adquirindo, assim, o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e suas formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana (BARBOSA, 2010, p. 5).

Além disso, o currículo precisa contemplar ações de cuidado/educação capazes de favorecer o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, mental, cognitivo, emocional e afetivo (BRASIL, 1996).

Durante as entrevistas realizadas com as professoras, ficou evidente que elas não só desconheciam o significado de currículo na Educação Infantil presente nas DCNEI (BRASIL, 2009a) como também não o consideravam importante, especialmente, no berçário. Pareciam não o entender como um instrumento necessário para refletir a respeito das escolhas feitas no dia a dia e sobre a suas concepções de educação, conhecimento, infâncias e crianças que se expressam nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano com os bebês no contexto do berçário (BARBOSA; RICHTER, 2009).

Isso se revelou na fala da P2, ao declarar que no “berçário não é tão necessário assim [um currículo], mas, ao mesmo tempo, é, como se diz, válido, porque ali só tem crianças pequenininhas, né, então, a pessoa que vai trabalhar ali tem que saber direitinho o que vai fazer”. Essa compreensão indica uma associação direta, pela docente, entre o significado de currículo na Educação Infantil e o saber fazer da professora. Sem dúvida, o saber fazer dos professores trará implícita a sua visão de currículo, entretanto, não há uma relação de identidade entre esses dois temas. Enquanto aquele se relaciona à trajetória educacional e/ou acadêmica e às experiências profissionais dos docentes, os quais evidenciam habilidades e competências para assumir uma determinada função, este último se refere a um conjunto de práticas sociais que visam à promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Quando convidadas a pensar em como seria um currículo ideal para os bebês, as professoras centraram sua atenção nas condições precárias do seu contexto de trabalho, onde faltam brinquedos e materiais diversos, como justifica a P2:

O currículo ideal para os bebês seria assim se tivéssemos tudo, tudo assim em relação a material, a brinquedo. Às vezes, você quer brincar, fazer uma brincadeira, você não tem material, nem DVD não tem aqui. Não vem assim

brinquedos, exclusivamente, para o berçário, até os livros de historinhas é para toda a creche, mas brinquedo mesmo, especialmente pra cá, não tem.

As condições materiais do berçário pesquisado eram, de fato, muito precárias. Um indício dessa realidade é que os poucos brinquedos ou objetos disponíveis para os bebês, além de insuficientes em quantidade e variedade, eram sujos e quebrados. Tal situação dificultava ainda mais o trabalho no berçário, ao mesmo tempo em que revelava as concepções do poder público sobre as crianças e a Educação Infantil e reforçava preconceitos das docentes sobre os bebês e sobre o que era esperado deles em relação ao seu desenvolvimento e às suas aprendizagens.

É indiscutível a influência das condições materiais e estruturais nas práticas cotidianas com os bebês, como acentuam Ortiz e Carvalho (2012, p. 86), dissertando sobre as dificuldades de proporcionar o atendimento educacional de qualidade a que os bebês têm direito: “a estrutura de funcionamento das creches em geral, associada à falta de investimento público em materiais, equipamentos e formação adequada dos profissionais, tem desperdiçado o enorme potencial dos pequenos”.

Todavia, é importante assinalar que a garantia de boas condições de trabalho (instalações e materiais didáticos adequados, brinquedos, espaço externo arborizado etc.) por si só não assegurará o desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras de desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar para os bebês se não estiver aliada a uma formação sólida, adequada e comprometida com os direitos das crianças e dos profissionais, principalmente, dos professores. Afinal, o que acontece no interior da creche e das turmas que a constituem, como o agrupamento dos bebês, é influenciado pela ação docente nas condições apresentadas pelo contexto, o que, também, compõe o currículo em ação.

6 O QUE SIGNIFICA SER PROFESSORA DE BEBÊS?

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), a Educação Infantil foi definida como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o compartilhamento do cuidado/educação das crianças, até os cinco anos de idade, com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996). Disso, resulta a compreensão de que as práticas pedagógicas precisam ser desenvolvidas por professores qualificados e fundamentadas em conhecimentos sobre a criança e seu meio, sobre a sociedade, sobre o papel das interações entre adultos e crianças, entre as crianças e entre estas e o ambiente natural e social, para o seu desenvolvimento e participação na cultura (BRASIL, 2016).

Até a publicação da LDB, em 1996, as creches possuíam diferentes denominações, por exemplo, creche domiciliar, creche familiar, lar vicinal (ROSEMBERG, 1986), não havendo uma definição com relação à faixa etária atendida. Referindo-se a esse período, Haddad (1991) destaca que, especialmente no trabalho com bebês e crianças bem pequenas⁵, predominava a concepção de que as creches e suas profissionais exerciam a função de substitutas da família, notadamente, da mãe. As pessoas que atuavam junto às crianças, em sua maioria, mulheres, não contavam com formação profissional adequada para a função que deveriam exercer: cuidar/educar crianças em espaços coletivos.

Nesse sentido, uma mudança advinda com a referida Lei foi o fato de que, para atuar como professor na Educação Infantil, é necessário ter formação em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a obtida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Se a LDB (BRASIL, 1996) não definia a que formação em nível superior se referia, ao tratar da formação de professores para a primeira etapa da Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, foi categórica, em seu Artigo 2º, ao determinar que: “As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2006).

Não obstante a essa definição, a invisibilidade do bebê e da criança pequena é notória nesse documento legal (BRASIL, 2006), em que estão ausentes termos como creche, bebê e criança pequena,

⁵ Em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2017), a nomenclatura bebê corresponde às crianças que têm de zero a 18 meses de idade; e crianças bem pequenas são aquelas que estão na faixa etária de 18 meses a 3 anos.

o que se reflete, certamente, na formação inicial do docente.

Importante destacar que somente uma das professoras do berçário pesquisado, a P1, possuía formação em nível superior. A P2 tinha apenas formação em nível médio. Sabe-se, porém, que “[...] o diploma, seja de nível médio como de nível superior, não traduz, necessariamente, a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para a docência nessa etapa da educação” (CRUZ, 2010, p. 354), especialmente, quando essa docência é concretizada junto a bebês na faixa etária de seis a 18 meses de idade.

Nesse sentido, as docentes entrevistadas apresentavam indícios de que compartilhavam de concepções muito equivocadas sobre o que significava ser professora de bebês. Os trechos de falas subsequentes são ilustrativos dessa ideia:

O primeiro conhecimento prévio que nós temos de ter é de ser mãe, porque quando você é mãe você sabe mais ou menos o que deve e o que não deve fazer, tem que se preparar emocionalmente, saber fazer a higiene da criança, saber limpar, banhar, trocar fralda, cuidar pra elas [as crianças] não se machucarem (P1).

Quando eu comecei a trabalhar aqui, na creche, eu escolhi o berçário, porque eu amo essas crianças, sempre fui muito, assim, apegada às crianças, bebezinhos, sabe? [...]. Eu gosto do meu trabalho, gosto dessas crianças, e elas também são muito apegadas, sabe? Elas se apegam muito à gente (P2).

[...] eu pedi à coordenação pra me botar no berçário pra ver se aliviava mais essa questão do banho, e também por conta da minha idade [...]. A gente tem que ter essa consciência porque eu já estou em minha fase de aposentadoria, então, não é uma questão assim que eu queira trabalhar no berçário, é mais por necessidade mesmo (P1).

Tais afirmações revelam o pouco conhecimento que essas profissionais têm da importância e da responsabilidade de assumir a função de professoras de bebês. Também evidenciam a herança histórica do mito da docência nata (ARCE, 2001) na Educação Infantil, que considera, como quesitos indispensáveis para assumir essa profissão, a maternidade e a compreensão da mulher como “rainha do lar”, portanto, com natureza de educadora, “ideal” para desempenhar atividades na creche semelhantes àquelas que já fazem no ambiente doméstico. Verifica-se, portanto, uma convicção acerca de currículo muito atrelada à “lida doméstica”.

Resquícios desse mito também foram identificados por Ribeiro (2020, p. 82), em pesquisa que objetivou identificar as concepções de professoras de creche, egressas de um curso de Pedagogia com disciplinas e estágios obrigatórios relacionados à primeira etapa da Educação Básica. Ao entrevistar as docentes, a autora constatou que:

O exercício da docência com bebês e crianças bem pequenas é tido, ainda, como um trabalho pouco prestigiado, atrelado à figura feminina e, portanto, amalgamado à experiência da maternidade, à mulher “educadora nata” (ARCE, 2001), uns dos motivos pelos quais ainda perdura a compreensão de que não se faz necessária uma formação específica para assumir tal papel, basta “gostar de criança” e/ou “ter jeito”.

De forma semelhante, discorrendo sobre a construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches, Martins Filho e Delgado (2016, p. 12) asseguram que:

Uma marca forte é a de que esse trabalho [docência com bebês] não exige muito conhecimento. Por isso, surgem representações associadas à maternagem e ao gostar de cuidar de crianças, representações essas que tendem a um espontaneísmo e romantismo da profissão. Tais noções também estão atreladas à crença de que o trabalho com bebês e crianças bem pequenas não exige muito planejamento, redundando na concepção de que o trabalho

realizado nos berçários tem menor valor, comparado aos níveis subsequentes da Educação Básica.

Ademais, as concepções expressas pelas docentes entrevistadas sugerem que as competências teórica, metodológica e relacional (BARBOSA, 2010), tão importantes para se pensar em práticas pedagógicas e currículo para e com os bebês, ainda não são compreendidas por elas como necessárias ao professor para realizar os seus fazeres no berçário, o que se traduz na rotina que é vivenciada pelos bebês na creche. Ao contrário de se consistir na organização de tempos, espaços, materiais adequados e estimulantes para os meninos e meninas que ali passam grande parte de seu dia, mostra-se rígida e estanque. A exemplo disso, P1 a descreve: “a rotina é assim mesmo, alimentar, limpar, dormir...”. Subjacente a essa narrativa, parece residir a concepção de rotina classificada por Freire (1993, p. 163) como “rotina rotineira”, ou seja, aquela que se “arrasta num tédio mortal [...] porque é alienada aos ritmos”, com tudo igual para todos, sem levar em consideração as necessidades e peculiaridades de cada criança.

Ao refletir sobre esse importante componente curricular – a rotina dos bebês na creche –, Caroni (2015) adverte que precisa ter como

prioridade as ações relacionadas ao estado físico do bebê: sono, fome, cuidados[/educação] corporais e ações educativas que promovam o seu desenvolvimento em termos de movimentação, expressão gestual, verbal e exploração segura do ambiente e dos materiais [...]. [Tudo isso requer que os professores] sejam observadores para entender os sinais que eles [os bebês] nos dão quanto aos momentos mais adequados para oferecer-lhes e proporcionar-lhes situações de aprendizagem. (CARONI, 2015, p. 176-177).

Ainda na tentativa de caracterizar o que significa ser professora de bebês, as profissionais apontaram que a principal diferença entre o trabalho que desenvolvem e aquele realizado por outras docentes, também atuantes na Educação Infantil, é a dependência das crianças em relação aos cuidados dos adultos. O trecho de fala, a seguir, é emblemático dessa visão:

A diferença que existe [entre o trabalho de professoras de bebês e o trabalho de outras docentes da Educação Infantil] é porque aqui no berçário é mais o cuidado que você tem que ter porque eles [os bebês] são totalmente dependentes de você, né? Lá [nas turmas do Infantil II e III], eles [as crianças] já sabem mais coisas do que os daqui. Lá eles já falam, aqui não, eles só balbuciam, lá você conta uma história, eles prestam mais atenção, você pergunta, tem alguns que respondem, tem alguns que já sabem falar o nome. Lá eles fazem a “tarefinha” deles, pintam, recortam, desenham, tudo beleza. E aqui, a gente não tem condição de fazer tarefinhas com eles. Lá você também cuida, mas já tem aquele momento que você cuida e educa ao mesmo tempo. Lá a professora pode sentar e ficar só orientando a criança a se vestir, a se calçar, a pentear o cabelo. Aqui não, você que tem que fazer tudo isso, desde a hora que eles chegam até a hora de irem embora. Aqui tudo é diferente. Aqui é só mais o cuidar mesmo (P1).

No discurso da professora, é possível perceber certa “impaciência” em relação a algumas características dos bebês que ainda não se consolidaram, como a linguagem verbal, a atenção voluntária e a autonomia para o autocuidado, conquistas que dependem tanto de condições biológicas como da cultura e das oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelos contextos educativos frequentados pelas crianças. Vale lembrar, todavia, que o desenvolvimento de uma criança é sempre singular, segue ritmos distintos, não é linear e tampouco ocorre da mesma forma em todos os sujeitos (WALLON, 2007). Some-se a isso a influência do ambiente – o que inclui, por exemplo, a creche – e das interações – com os adultos, as crianças de igual e de diferentes idades – que nele acontecem.

Assim, é importante considerar a importância de os cursos de formação inicial e continuada de professores, visando à docência com bebês em creche, reverem seus currículos e metodologias, de forma a considerar o “isomorfismo ontológico [que] conduz a uma homologia de direitos [entre

crianças e adultos] nas situações de aprendizagem-ensino” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 20). Afinal, como professores que atuam com os bebês poderão enxergar, escutar e ser responsivos com eles se não aprenderam e nem vivenciaram essas habilidades em seus percursos formativos? Como cuidar/educar crianças desde a mais tenra idade, considerando a indissociabilidade desses processos e a integralidade das pessoas se isso não foi aprendido e nem vivenciado durante a formação profissional?

Somente uma formação profissional, a qual considera que os professores que exercem a docência com os bebês também são pessoas – portanto, possuem igual direito ao respeito e à participação e, assim como as crianças, precisam ser tomados como coconstrutores de suas aprendizagens (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018) –, é capaz de provocar reflexões e ressignificações na forma como as docentes que participaram desta pesquisa concebem o seu trabalho e as crianças por quem são responsáveis. Nesse sentido, ser professora de bebês não significaria preocupar-se com a urgência de uma preparação para o futuro, e estes, por sua vez, não seriam encarados como “um potencial não realizado, recurso futuro, adulto em espera” (MOSS, 2002, p. 239), mas como uma criança competente, vivendo uma fase inicial de sua vida.

Essa perspectiva de atuação com os bebês requer garantir-lhes um amplo leque de experiências com as múltiplas linguagens que se estabelecem em contextos de relações, de escuta, de afeto, tendo os professores como parceiros e facilitadores de situações de aprendizagem e desenvolvimento em um ambiente rico de possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de que os bebês são sujeitos potentes, ativos, criativos, sociais, capazes de agir, significar suas ações e produzir cultura, certamente, contribuirá para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as suas necessidades e especificidades, assim como os seus direitos.

Foi observado, entretanto, que as concepções das docentes a respeito dos bebês, da função da creche, do currículo e do seu papel como professoras de bebês repercutem diretamente na realização de um trabalho de boa qualidade, refletido, sobretudo, na ausência de práticas pedagógicas significativas para os bebês pelos quais eram responsáveis.

Foi possível constatar também a predominância de concepções de creche como lugar exclusivo de “guarda”; de currículo como instrumento desnecessário no berçário; de cuidado/educação como aspectos dissociados; de saberes “maternos” como os principais conhecimentos necessários para atuar junto aos bebês.

Essas concepções, somadas às condições precárias em que se realizava o trabalho docente na instituição pesquisada, contribuíam para que houvesse um grande descompasso entre os direitos da criança (de ser ouvida, acolhida e respeitada; de ter professores com formação adequada para cuidar/educar com qualidade; de ter um currículo que atenda às suas necessidades e especificidades) e o que o currículo em curso no berçário oferecia.

Nessa perspectiva, é mais que urgente uma reflexão ampla sobre: o direito dos professores que atuam com os bebês a uma formação inicial e continuada de qualidade; a necessidade de ser considerado, no momento de lotação de docentes, pelas Secretarias Municipais de Educação, o desejo e a formação do profissional para assumir o cuidado/educação desses sujeitos, ansiosos por aprender e comprometidos com os princípios e objetivos da Educação Infantil; e a importância de uma formação específica para professores que pretendem atuar junto aos bebês, pondo em prática uma educação de boa qualidade a que as crianças têm direito, bem como organizando o currículo de uma creche com base no respeito aos direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009c).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 300 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3276#:~:text=Na%20perspectiva%20das%20fam%C3%ADlias%2C%20o>

,tornaria%20a%20rotina%20ainda%20melhor. Acesso em: 18 ago. 2022..

ARCE, Alexandra. Documento oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>. Acesso em: 13 de maio 2021.

ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Quem são os bebês?: perspectivas e possibilidades para a construção de um conceito. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 981-1018, 2 dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/29156>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BARBOSA, Maria Carmem S. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-mcarmem/file#:~:text=Como%20vimos%20anteriormente%2C%20uma%20especificidade,se%20estabelece%20entre%20as%20pessoas)

[m%20entre%20as%20pessoas](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-mcarmem/file#:~:text=Como%20vimos%20anteriormente%2C%20uma%20especificidade,se%20estabelece%20entre%20as%20pessoas). Acesso em: 3 set. 2021.

BARBOSA, Maria Carmem S.; RICHTER, Sandra Regina S. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas? In: BRASIL. (org.). **Educação de Crianças em Creche: Salto para o Futuro**. TV Escola. XIX, n. 15, p. 85-95, out. 2009. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. p. 25-30. Disponível em:

<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20em%20o%20Salto%20para%20o%20futuro.PDF>. Acesso em: 3 set. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (org.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006**. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo05_09.pdf. Acesso em: 3 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para a Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 3 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2009c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Proposta Preliminar**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3

set. 2021.

CARNEIRO, Maria Crélia Mendes. **Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças**. 2017. 299 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5085426. Acesso em: 08 out. 2022.

CARONI, Cybelle. Conhecendo a rotina da classe bebê. In: CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da (org.). **Bebês na escola, observação, sensibilidade e experiências essenciais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2. ed. 2015, p.173-201.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. 291f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina A. da Silva et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 351-369. (Didática e prática de ensino).

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan R. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes Porto Alegre: Artmed, 2003.

FOCHI, Paulo Sergio. A complexa sutileza da ação pedagógica com bebês. In: PEREIRA, Ana Cristina Carvalho (org.). **Atravessamentos: Ensino – Aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes; UFMG, 2015. p.47-54.

FREIRE, Madalena. Aspectos Pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano – II. In: GOSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (org.). **Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 162-167.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa** [S. l.], v. 37, n. 2, p. 249-261, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200003>. Acesso em: 21 jun. 2021.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 21- 36, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/289>. Acesso em: 24 nov. 2021.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p.313-336, jul./set. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Maria%20Cr%C3%Aglia%20Mendes/Downloads/42002-50155-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. São Paulo: Loyola, 1991.

HARMS, Thelma; CRYER, Debby R.; CLIFFORD, Richard M. **Infant/Toddler environment Rating Scale – Revised edition**. New York: Teachers College Press, 2003. Tradução e adaptação para o português (Brasil): Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para crianças de 0 a 30 meses –ESAC. Tradutores: Mara Campos de Carvalho e Eliana Behring, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira**

infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. vi.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 09-22.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-247.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 27, n. 51, p. 19-28, 2018.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blücher, 2012. (Coleção Interações).

PERDIGÃO, A. L. R. V. Concepções pessoais de futuros professores sobre processos de aprendizagem e de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: UFSCar, 2002. p. 265-291.

PROUT, Alan. Reconsiderar a nova Sociologia da Infância: para um estudo multidisciplinar das crianças. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS EM SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA, 1., 2004, Braga. **Anais [...]**. Braga: IEC, 2004.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 07 -EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2021.

RIBEIRO, Alessandra Gondim. **As influências da formação inicial universitária no curso de Pedagogia da FAGED/UFC para as práticas de cuidado/educação na creche**. 2020. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/57371/5/2020_dis_agribeiro.pdf. Acesso em: 7 fev 2022.

RICHTER, Sandra Regina S; BARBOSA, Maria Carmem S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 25 jul. 2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches Domiciliares: Argumentos ou falácias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 56, p. 73-81, fev. 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA Ana Lúcia Goulart de. (org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas: Edições Leitura Crítica. Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. p. 163-183. Disponível em: https://www.fcc.org.br/livros/CRECHE_E_FEMINISMO_Download_pedro_menor.pdf. Acesso em: 7 set. 2021.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.

SANTOS, Aurea Raquel Fernandes M. dos; OSTETTO, Luciana. Arte, crianças, educação infantil: diálogos com Anna Marie Holm. In: MORO, Catarina; Gizele de SOUZA (org.) **Educação infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018. p.101-116.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manoel Jacinto. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Juqueira & Marin, 2007. p.25-49.

STROZZI, Paola. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. In: ZERO, Project. (org.). **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individual e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 60-69.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Faculdade de Educação. **Roteiro de caracterização da Educação Infantil em uma Fortaleza-CE** [Instrumento de apoio à disciplina Educação Infantil, lecionada no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará]. Fortaleza: UFC, 2017. Mimeografado.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção psicologia e pedagogia).

WINNICOTT, Donald W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).