



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ISABELA FERREIRA DOS SANTOS

REFLETINDO SOBRE CURRÍCULO PARA OS BEBÊS DE 0 A 2 ANOS

Campina Grande

2016

ISABELA FERREIRA DOS SANTOS

REFLETINDO SOBRE CURRÍCULO PARA OS BEBÊS DE 0 A 2 ANOS

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, Campina Grande – PB.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lenilda Cordeiro Macêdo.

Campina Grande

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S237r Santos, Isabela Ferreira dos
Refletindo sobre currículo para os bebês de 0 a 2 anos
[manuscrito] / Isabela Ferreira dos Santos. - 2016.
70 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Lenilda Cordeiro Macêdo,
Departamento de Educação".

1. Criança. 2. Infância. 3. Currículo escolar. 4. Educação
infantil. 5. Desenvolvimento infantil. I. Título.

21. ed. CDD 375

ISABELA FERREIRA DOS SANTOS

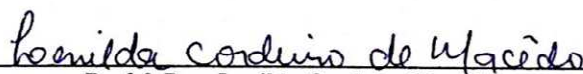
REFLETINDO SOBRE CURRÍCULO PARA OS BEBÊS DE 0 A 2 ANOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Campus I – Campina Grande-PB.

Aprovado em: 23/03/16.

Nota: 9,0 (nove)

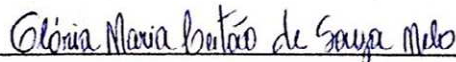
BANCA EXAMINADORA



Profa^a. Dra. Lenilda Cordeiro Macêdo
Orientadora



Prof^a. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro
Banca Examinadora



Prof^a. Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo
Banca Examinadora

Dedico este trabalho ao meu pai de criação (in memorian), Ascendino Anacleto Ferreira, ao meu esposo, João Arthur, aos meus filhos, João Guilherme e Bernardo, pelo apoio compreensão e amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pelo dom da vida e pela sua divina graça derramada sobre mim. Por ter me dado coragem e força para enfrentar tantos obstáculos e realizar mais um sonho na minha vida.

À Maria, pelo cuidado e por sua imensa bondade todos os dias da minha vida.

A meu pai de criação (in memoriam), pelo amor, cuidado, proteção, educação e, principalmente, por ter acreditado sempre no meu sonho de ser professora, me ensinando sempre com sua fé a nunca desistir dos meus sonhos.

Aos meus pais de sangue, Genário e Socorro, pelo apoio concedido sempre que necessário.

Ao meu esposo, João Arthur, que, mais do que ninguém, esteve ao meu lado me apoiando e ajudando nas minhas necessidades. Também por compreender minha ausência e falta de atenção e, por inúmeras vezes, com suas palavras, me deu força para continuar na batalha.

A meu filho, João Guilherme, pelo apoio e, principalmente, por ter entendido minha ausência em momentos importantes de sua vida. Desculpa, meu filho!

Ao meu segundo filho, Bernardo (ainda na barriga), por ter esperado a mamãe apresentar sua tese de conclusão de curso. Obrigado, meu filho!

À professora orientadora, Dra. Lenilda Cordeiro Macêdo, por ter acreditado em mim. Pela dedicação, competência, compromisso e por ter dedicado parte do seu tempo para ser minha orientadora. A ela deixo minha eterna gratidão, por sua atenção, carinho e força ao longo desta jornada. Ela é um exemplo de profissional, de pessoa, amiga e companheira, mas, ao mesmo tempo, é firme, o que me impulsionou a ir ao encontro do meu sonho.

Às professoras que compuseram a banca examinadora, Maria do Socorro Moura Montenegro e Glória Maria Leitão de Souza Melo, por terem aceitado o convite, pela participação, atenção e leitura do trabalho. Muito obrigado, professoras!

Às minhas amigas- Aline, Dyane e Wênia - com quem dividi momentos de tristezas, alegrias, angústias e desânimos nos quatro anos de curso. Agradeço a Deus por ter colocado pessoas tão especiais na minha vida e por termos construído uma amizade tão forte como a nossa.

À minha grande amiga e companheira, Fernanda Alves da Silva, que me apoiou e incentivou para a realização deste trabalho, sempre tão disposta a me ajudar. Agradeço a

Deus por ter me presenteado com sua amizade. Deixo aqui o meu muito obrigado, amiga!

À dona Marivone, pelo acolhimento em sua casa no início do curso e a Adriana, pelo cuidado, paciência e força num momento tão difícil da minha vida, a transição da zona rural para a zona urbana.

Aos demais familiares e amigos que de uma forma ou outra contribuíram para a construção deste trabalho. Agradeço a todos de coração. Que Deus os proteja!

A todos os amigos da turma 2011.2 (diurno) do Curso de Licenciatura em Pedagogia, por compartilharmos juntos por quatro anos essa jornada de estudos. Em especial à Lúcia Helena, por ter se dedicado tanto à turma, promovendo sempre momentos de reflexões, de companheirismo e solidariedade.

Aos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - Campus Campina Grande, que contribuíram de forma significativa para a minha formação. Em especial à Teresa Cristina Vasconcelos, Maria Cristiane Nepomuceno, Nayara Duarte, Jamerson Campos, Maria de Lourdes Cirne Diniz, Vagda Rocha, Edilazir Lopes da Cunha, Francisca Pereira Salvino, Maria Jackeline Feitosa Carvalho, Álvaro Luís Pessoa de Farias, Rosemary Alves de Melo, Elizabete do Vale, Rozeane Albuquerque, Gorete Pequeno, Lenilda Macêdo, dentre outros.

Enfim, agradeço em especial às professoras e gestoras das instituições nas quais desenvolvi a presente pesquisa, por me receberem e contribuírem para a construção e conclusão deste trabalho. Obrigado por tudo!

*Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.
No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se
esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.
Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!
Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.
E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.*

*Infância
Carlos Drummond de Andrade*

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa realizada em 09 creches públicas que atendem bebês de 0 a 2 anos (berçário) no município de Campina Grande – PB. O objetivo geral deste estudo foi analisar as concepções de infância, criança e currículo de professoras que atuam no berçário. O estudo é de caráter quali-quantitativo, cujas técnicas de produção de dados foram construídas através de questionários e de entrevistas semi-estruturadas, com professoras que atuam no berçário. O período de aplicação dos questionários, entrevistas e análise dos dados ocorreu de agosto 2014 a agosto de 2015, totalizando 365 dias, nas quais se utilizou para o registro das entrevistas o gravador de voz portátil. Neste estudo estão sendo divulgados os dados referentes a 26 questionários e 10 entrevistas semi-estruturadas realizadas com professoras que atuam com os bebês. Os dados foram analisados através da estatística simples e análise de conteúdo. Em linhas gerais, os resultados da pesquisa indicaram que 84,6 % das professoras do berçário possuem formação em nível superior e 73,0% são especializadas. 46,1% das professoras afirmaram ter participado da elaboração da proposta pedagógica da instituição e 50,0% delas afirmaram consultá-la para planejar sua prática. 73% afirmaram que consultam o RCNEI. As análises das entrevistas apontam que as professoras são pouco informadas no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Observamos também que a maioria das professoras entrevistadas reconhece a infância como uma etapa da vida e a criança como um ser carente economicamente e afetivamente, ou seja, a criança é vista pelo que lhe falta, por sua incompletude. Apesar dessa visão, as professoras precisam desenvolver uma concepção de currículo que permita o desenvolvimento integral da criança e o reconhecimento de que estas são atores ativos na produção e reprodução de culturas. Por fim, foi constatado que as condições de planejamento e reflexão das práticas pedagógicas no berçário apresentam fragilidade e que a autonomia das professoras neste sentido não é total, pois recebem direcionamentos da secretaria de educação, fazendo com que a proposta pedagógica da instituição seja esquecida no planejamento das práticas pedagógicas. Esta centralização gerada pela secretaria de educação pode gerar acomodação e até mesmo inibir o pensar e o fazer pedagógico dessas profissionais, algo que é tão importante para o educador que atua com os bebês.

Palavras-Chave: Criança. Infância. Currículo.

ABSTRACT

This work consists of a survey conducted in 09 public day care centers for babies from 0 to 2 years (nursery) in Campina Grande - PB. The aim of this study was to analyze the conceptions of childhood, child and teachers to resume working in the nursery. The study is qualiquantitavo character, whose data production techniques were built through questionnaires and semi-structured interviews with teachers who work in the nursery. The period of application questionnaires, interviews and analysis of data occurred from August 2014 to August 2015, totaling 365 days, in which was used to record the interviews the handheld voice recorder. In this study are being released the data on 26 questionnaires and 10 semi-structured interviews with teachers who work with babies. Data were analyzed by simple statistics and content analysis. In general, the survey results indicated that 84,6% of nursery teachers have training in higher education and 73,0% are specialized. 46,1% of the teachers said they had participated in the preparation of the pedagogical proposal of the institution and 50,0% of them said that they consult it to plan your practice. 73,0% said they consult the RCNEI. The analysis of the interviews show that the teachers are poorly informed regarding the National Curriculum Guidelines for early childhood education. We also observed that most of the teachers interviewed recognize childhood as a stage of life and the child as a needy be economically and emotionally, that is, the child is seen for what it lacks, by its incompleteness. Despite this view, the teachers need to develop a curriculum design that allows the child's integral development and the recognition that these are active actors in the production and reproduction of cultures. Finally, it was found that the conditions of planning and reflection of teaching practices in the nursery present fragility and the autonomy of teachers in this sense is not complete, as they receive directions from the education department, making the pedagogical proposal of the institution is overlooked in planning of teaching practices. This centralization generated by the education department can generate accommodation and even inhibit thinking and pedagogical these professionals, something that is so important for the educator who works with babies.

Keywords: Child. Childhood. Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA	13
1.1 Um pouco da história	13
1.2 Jean Jacques Rousseau	13
1.3 Friedrich Froebel (1782-1852)	14
1.4 O desenvolvimento infantil na perspectiva de Piaget e Wallon	16
1.4.1 Jean Piaget (1896 – 1980)	17
1.4.2 Henri Wallon (1879-1962)	22
1.5 Infância como categoria social: A Sociologia da Infância	29
CAPÍTULO II – PROPOSTAS-CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	32
2.1 Propostas Curriculares para os Bebês de 0 a 2 anos	36
CAPÍTULO III – UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, CRIANÇA E CURRÍCULO	41
3.1 Metodologia da Pesquisa	41
3.2 Análises dos Questionários	44
3.3 Análise e Discussão das Entrevistas	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICES	65
APÊNDICE A - Questionário Sócio Acadêmico	65
APÊNDICE B - Roteiro entrevista	78
APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes da pesquisa	69

INTRODUÇÃO

Desde muito pequena, nas minhas brincadeiras e conversas em família, eu já mencionava o desejo de ser professora, Porém, como sou de família humilde e da zona rural de um pequeno distrito do município de Lagoa Seca, ninguém acreditava no meu sonho, exceto o meu pai, que sempre me incentivou a nunca desistir, a sempre perseverar em relação ao meu objetivo, apesar de todos os obstáculos enfrentados.

Cresci e sempre persisti no meu desejo de tornar-se professora, mesmo perante todas as dificuldades e, após a conclusão do Ensino Médio, prestei vestibular para pedagogia nas duas universidades públicas da cidade de Campina Grande.

Para minha alegria, fui aprovada nas duas instituições, mas optei cursar pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. No entanto, costumo dizer que a minha aproximação com a pedagogia começou exatamente no dia 01 de agosto de 2011, quando acordei às 04h00min da manhã para assistir a primeira aula.

No decorrer do curso fui me interessando muito pelas questões na área de educação infantil, principalmente, com a prática pedagógica desenvolvida no berçário, com os bebês de 0 a 2 anos. Quando iniciamos a disciplina de estágio nas creches do município, eu me questionava sempre nas discussões em sala de aula sobre o currículo para os bebês. Afinal, existe currículo para os bebês de 0 a 2 anos? Como é isto? A creche não é só para cuidar, trocar fraldas? A creche é muito mais do que isso?

Fazer parte da Iniciação Científica com a professora Lenilda Macêdo, como integrante do projeto “O currículo nas instituições de educação infantil da rede municipal de Campina Grande- PB”, me levou a investigar as concepções de criança, infância e currículo de professoras que atuam no berçário com bebês de 0 a 2 anos, em creches da cidade. O presente trabalho é resultado dessa experiência.

É sabido que, desde cedo, a criança já indaga sobre o mundo ao seu redor e sobre si mesma. Nesse sentido, os bebês, enquanto indivíduos, não são apenas meros receptores e produtores de culturas introduzidas pela sociedade. Estes pequenos cidadãos e sujeitos de direitos também são atores no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, pretendemos, através do presente estudo, contribuir para a compreensão acerca das concepções de criança, infância e currículo, tendo em vista que a visão de criança como um ser carente, tanto de afeto quanto de recursos financeiros ,

ainda é muito forte em nossa sociedade e a infância ainda é vista como fase ou etapa da vida. Porém, sabe-se que vários são os estudos na área da Psicologia e da Sociologia que trazem um olhar diferente com relação às crianças, pois as apresentam como indivíduos sociais ativos e capazes de produzir mudanças no meio em que estão inseridas (NASCIMENTO, 2011).

Portanto, compreender a criança como um ser ativo no seu próprio processo de aprendizagem, capaz de produzir e reproduzir culturas, requer que as instituições de ensino elaborem uma proposta pedagógica que valorize o conhecimento desses sujeitos ativos (ABRAMOWICZ, 2011).

Por muito tempo a criança foi silenciada em nossa sociedade, pois sempre foi vista e encarada como um ser incompleto, sem luz (MACÊDO, 2014). Os estudos de Phillipe Ariés (2002) em muito contribuíram para a educação das crianças pequenas, mas não foram suficientes para colocá-las como seres que agem no e sobre o mundo.

Esta visão negativa prevaleceu durante séculos, apenas com os estudos de Rousseau a criança ganhou lugar central no processo educativo, embora tenha continuado a ser encarada como um ser que não pensa.

Froebel (2002) também deu lugar de destaque às crianças, pois considerava a potencialidade de cada uma e encarava o jogo como elemento fundamental na educação para crianças. Apesar disso, não bania do contexto escolar uma educação prescritiva.

Já Piaget, de certo modo, revolucionou as concepções clássicas de aprendizagem, pois reconheceu em seus estudos que a criança se desenvolve e aprende em interação com o meio social; além disso, reconheceu que seu desenvolvimento é progressivo e constituído por fases.

Assim, ao nos depararmos com todas estas concepções, em outras palavras, com todos estes pensamentos em relação às crianças, questionamo-nos sobre os motivos pelos quais a criança ainda é encarada como um ser carente, adulto em miniatura e incompleto no âmbito escolar.

Neste sentido, a nossa pesquisa visa contribuir para novas concepções de criança e práticas educativas que reconheçam as crianças como seres que questionam-se, desde o nascimento, sobre o mundo e agem sobre ele.

Para tanto, buscamos fundamentar nosso estudo na história, com Ariés (2002); na filosofia, com Rousseau; na psicologia, com Piaget e Wallon; os quais realizaram, durante longos anos, estudos que relatam as potencialidades das crianças pequenas e a

capacidade que as mesmas têm de aprendizagem e desenvolvimento a partir das interações com os adultos e com as outras crianças.

Além disso, buscamos na sociologia da infância fundamentos para nossa pesquisa, tendo em vista que esta nova vertente observa a criança em si mesma, ou seja, a criança é vista como agente ativo na sociedade, com voz e ações independentes dos adultos (ABRAMOWICZ, 2011; MACÊDO, 2014; NASCIMENTO, 2011; SOARES, 2001).

Em suma, o nosso trabalho está organizado da seguinte forma: no Capítulo I, descreveremos um pouco sobre a história da educação e faremos um breve relato acerca das contribuições das teorias de Rousseau e Froebel, além de discutir o desenvolvimento infantil na perspectiva de Piaget e Wallon. Realizaremos, também, uma reflexão de infância como categoria social.

Já no Capítulo II apresentaremos uma discussão a respeito das propostas curriculares para a educação infantil e as concepções de proposta curricular para crianças de 0 a 2 anos. No capítulo III descreveremos e explicitaremos a metodologia empreendida na pesquisa, expondo todo o contexto e, por último, apresentaremos os procedimentos utilizados para a mesma. Por fim, analisaremos e discutiremos os dados deste texto, apresentando, em seguida, nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA

1.1 Um pouco da história da educação

Ao longo da história a criança não foi considerada como um indivíduo distinto do adulto, muitas vezes, foi classificada como um ser que não era civilizado e que precisava ser adestrado. Por muito tempo a criança foi percebida e encarada como um “adulto em miniatura”, ou seja, não era vista como sujeito que tem suas especificidades, cidadã de direitos e um ser ativo na construção de sua cultura e da cultura do adulto.

Inicialmente, a educação das crianças era de responsabilidade da família. Era junto aos adultos que elas aprendiam os conhecimentos necessários para enfrentar futuramente as cobranças da vida adulta. Isso nos permite dizer que para a criança ter suas especificidades reconhecidas uma longa trajetória foi percorrida.

Desta forma, é no início do século XIX que a criança passa a ser mais valorizada, pois a modernidade trouxe consigo um novo sentimento de infância, diferentemente daquele da Idade Média. Isso se deu em virtude do processo de civilização que a sociedade enfrentou no decorrer dos séculos.

Na verdade, apesar de existir um novo sentimento em relação à criança na modernidade, segundo Macêdo (2014), essa criança continuava a ser encarada como um ser incompleto, sem luz. Sendo assim, o adulto da época via a criança através do que faltava a ela.

Muitos foram os teóricos que se dedicaram a estudar a infância e a contribuir para a educação das crianças pequenas, como Ariés, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, dentre outros; todavia, optamos, neste trabalho, a fazermos um breve relato, apresentando as contribuições de Rousseau e Froebel.

1.2 Jean Jacques Rousseau

Filósofo iluminista, Jean Jacques Rousseau, considerado “o pai da pedagogia moderna”, muito contribuiu para que a criança passasse a ser a figura central da educação. Segundo Arce (2002, p. 83), com a publicação da obra *O Emilio*, o filósofo

inaugurou uma nova concepção de criança e de educação. Tal obra foi de grande valia para o “movimento do reconhecimento da infância”.

É possível observar, na obra de Rousseau, que ele foi revolucionário, se comparado ao seu tempo, pois colocou a criança no centro do processo educativo. Desde seus primeiros escritos, ele sempre se apresentou crítico aos princípios educativos tradicionais, pois a educação que propunha destinava-se à formação do homem livre numa sociedade corrompida.

Para o filósofo, a sociedade da época desenvolvia uma visão equivocada de criança pelo simples fato de não compreender o verdadeiro sentido do ser criança. Em seu tempo, ele já realizava sérias críticas aos educadores que não compreendiam ou desconheciam que o tempo do adulto e o tempo das crianças são diferenciados.

Rousseau propunha, já no século XVIII, uma educação natural própria e adequada a cada criança, bem como na “[...] necessidade da criança de experimentar, desde cedo, coisas e situações que estão de acordo com seu próprio ritmo, no seu processo maturacional” (OLIVEIRA, 2010, p.12).

Em suma, apesar da teoria educacional de Rousseau ter colocado a criança no centro do processo educativo e ter chamando a atenção para uma aprendizagem a partir das experiências práticas contribuindo, por sua vez, para romper concepções e práticas tradicionais para a educação das crianças pequenas, atualmente a criança continua sem voz e espaço no processo de aprendizagem.

1.3 Friedrich Froebel (1782-1852)

O alemão Friedrich Froebel teve sua obra influenciada pelo trabalho de Rousseau e é conhecido na história da Pedagogia como o criador dos jardins de infância, considerava que a educação deveria se adaptar às etapas de desenvolvimento da criança. Para Macêdo (2014), o pensador era de “base idealista, a essência de sua educação era a atividade, a liberdade e autonomia” (p.30).

Froebel, em toda sua obra, elegeu a família como a base da vida do indivíduo, onde a figura da mãe seria o alicerce e “a criança o centro e a razão da existência de ambos” (ARCE, 2002, p.122). Além disso, dava lugar de destaque à criança no processo de educação, pois já considerava suas potencialidades.

Assim, a educação, para Froebel, seria levar o indivíduo, desde a infância, a se descobrir como criatura criada por Deus e, para isto, a escola deveria facilitar o

desenvolvimento livre da criança, orientando-a e guiando-a para o caminho correto do seu criador.

Em outras palavras, a metodologia proposta por este teórico está baseada no aprender fazendo e, acima de tudo, no respeito ao desenvolvimento livre e espontâneo da criança. Apesar disso, não baniu das escolas a educação prescritiva, a qual deveria ser utilizada quando a criança estivesse desviada do seu processo natural de desenvolvimento.

Froebel, em seu tempo, já chamava a atenção para o manuseio de objetos na prática educativa para com as crianças. Ele foi o primeiro a propor o jogo e a brincadeira como formas de expressão de mundo da criança, tendo em vista que “considera a brincadeira uma atividade séria e importante para quem deseja realmente conhecer a criança” (ARCE, 2002, p.190). Portanto, elegeu a brincadeira e os brinquedos como norteadores da aprendizagem da criança, respeitando sempre o desenvolvimento e a faixa etária de cada uma. Assim, para Froebel a criança seria uma semente e a professora deveria cultivá-la diariamente, observando e cuidando dela como uma mãe cuida incansavelmente do seu filho.

Considerado progressista, há muitos séculos atrás ele já escrevia sobre o respeito às fases de desenvolvimento da criança, as atividades construtivas, o contato da criança com a natureza, a observação do professor e o currículo pautado nas atividades de natureza infantil, ou seja, teria que ser dada à criança a oportunidade de aprender fazendo.

Na verdade, a teoria de Froebel muito contribuiu para consolidar uma prática pedagógica que leve em consideração a aprendizagem por meio de experiências, do manuseio de objetos concretos, de ambientes livres para o desenvolvimento das atividades, da importância da brincadeira e da utilização de jogos no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, concordamos com Cardoso e Fragelli (2011) quando afirmam que tantos séculos nos separam dos estudos de Froebel. Ainda assim, é possível observarmos como ainda hoje somos influenciados por sua teoria, pois as formas de atuação de algumas professoras da Educação Infantil ainda retratam a imagem de mãe substituta.

Em suma, apesar de Froebel fazer parte do movimento romântico e de sempre buscar a harmonia entre o homem e a natureza, em seu tempo ele já se voltava ao estudo do desenvolvimento espontâneo da criança por considerá-la criativa.

Nesse sentido, os profissionais da educação infantil precisam perceber que o conhecimento dentro da sala de aula, necessariamente, deve partir de algo que as crianças conhecem e que possam agir sobre o conhecimento; desenhando, cantando, brincando ou falando para que haja realmente uma aprendizagem significativa.

Por sim, espera-se que os profissionais da educação infantil e, principalmente, os que atuam no berçário levem em consideração a brincadeira como uma atividade importante para esta fase da vida. E, acima de tudo, que vejam nos bebês a criatividade que cada um possui, conforme mencionava Froebel em seus estudos.

1.4 O desenvolvimento infantil na perspectiva de Piaget e Wallon

Como sabemos, a psicologia em muito contribuiu para a educação da criança, desde o século XVII. Nesse sentido, a concepção de criança vem se modificando ao longo do tempo. Nos últimos três ou quatro séculos a criança passou a ter mais importância e, atualmente, temos inúmeras pesquisas sobre seu desenvolvimento.

Na antiguidade, a educação das crianças pequenas era de responsabilidade da família. Atualmente, é realizada de forma complementar à família. No entanto, não podemos esquecer que a educação da criança pequena envolve dois processos fundamentais e indissociáveis, o cuidar/educar.

Se considerarmos que esses processos são práticas indissociáveis na educação infantil, os profissionais da educação precisam construir ambientes acolhedores, instigadores, ricos em experiências e desafiadores de aprendizagens adequadas para cada faixa etária. Portanto, se faz necessário que os professores sejam conhecedores de algumas teorias sobre a criança, ou seja, como a criança “[...] reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas [...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 128).

Nesse sentido, buscamos na teoria de Piaget e Wallon (*Apud* Palangana, 1998; Galvão, 2001) o referencial para analisar o desenvolvimento dos bebês no âmbito da creche, visto que a teoria desses dois pensadores, representantes na área da psicologia, integram a perspectiva interacionista, que é de grande valia para o entendimento do desenvolvimento infantil.

1.4.1 Jean Piaget (1896 – 1980)

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, uma pequena cidade situada na Suíça, em 9 de agosto de 1896 e faleceu em 17 de setembro de 1980, aos 83 anos de idade. Filho de um calvinista convicto, desde muito cedo se interessou pela natureza e pelas ciências e aos onze anos publicou seu primeiro artigo em uma revista de história natural, no qual relatava suas observações, feitas em um pardal albino.

Piaget frequentou a Universidade de Neuchâtel em 1915, onde estudou Biologia e Filosofia. Três anos depois (1918) recebeu seu doutorado em Biologia, no auge de seus 22 anos de idade. Além disso, é dono de uma produção longa, produtiva e bastante considerável para o campo educacional. Seus livros e artigos revolucionaram as concepções de inteligência e de desenvolvimento cognitivo.

Para a teoria piagetiana, é no estágio sensório-motor que a criança desenvolve a inteligência, sendo de fundamental importância o contato da criança com o objeto, o manusear. Para ele o conhecimento e a aprendizagem se dão a partir das trocas estabelecidas entre o organismo e o meio.

Seguindo essa linha de raciocínio, o desenvolvimento das crianças pequenas ocorre num processo dinâmico, pois a considera como ser ativo no seu próprio processo de desenvolvimento e que através do contato com outras crianças, adultos e com os objetos que estão inseridos no seu meio, os bebês desenvolvem a motricidade, a linguagem, o pensamento e a afetividade.

Assim, os estudos de Piaget possibilitam aos profissionais da educação infantil a compreensão do desenvolvimento da criança, favorecendo de forma significativa ações que visem uma prática pedagógica adequada a cada faixa etária.

O biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (*apud* PALANGANA, 1998) dedicou parte de sua vida pesquisando como se estruturava o conhecimento, considerando que para conhecer é necessário que o objeto a ser conhecido seja posto numa relação direta com o sujeito. Ao passo que a criança entra em contato com o mundo, interagindo e experimentando, a inteligência é aprimorada pouco a pouco. Nesse sentido, podemos inferir que quando o bebê tem a oportunidade de pegar um determinado objeto, de perceber suas características, observando e explorando, tal atividade está favorecendo seu desenvolvimento.

Inicialmente, a criança é egocêntrica, ou seja, ela não distingue um mundo separado dela e sua inteligência é formada, processualmente, através da adaptação,

assimilação e acomodação para interagir com o mundo. Nesse sentido, é através da adaptação de novas e diferentes situações que “as mudanças nas estruturas mentais são possibilitadas” (PALANGANA, 1998, p. 22).

Ainda segundo Piaget (*apud* ROSENAU, 2008) o processo de adaptação compreende também dois outros mecanismos complementares: assimilação e acomodação. O primeiro consiste na incorporação de novas experiências, vividas pelos indivíduos e não alteradas por este, às estruturas mentais pré-existentes. Já o segundo, a acomodação, se refere ao processo de reorganização dessas estruturas mentais para que elas possam incorporar novos conhecimentos, modificando-os para se adaptarem às novas exigências do meio.

Na verdade, Piaget estudou e reformulou a teoria do desenvolvimento da inteligência humana e descobriu que o aprendizado ocorre gradualmente, seguindo uma sequência lógica, e que todas as crianças passam pelos estágios, quais sejam: estágio sensório-motor – 0 a 2 anos; estágio pré-operacional – 2 aos 6 anos; estágio operacional concreto – 7 aos 11 anos e o estágio operacional formal – 12 anos em diante.

O primeiro estágio, chamado de sensório-motor, ocorre entre 0 e 2 anos e é caracterizado por inúmeras conquistas e descobertas, podemos dizer que esta fase é extremamente rica e que o bebê se mostra bastante curioso por objetos apresentados e já tem a capacidade de brincar com eles. É nesse estágio que a criança desenvolve a inteligência. Para tanto, é de fundamental importância o contato da criança com o objeto, o manusear, como falado anteriormente.

Segundo Rosenau (2008), nesta fase já existe a inteligência prática, ou seja, o bebê ainda não consegue empregar a linguagem, apenas suas ações e percepções, e este é um dos fatores mais importantes na teoria piagetiana, já que é nesta fase que o bebê inicia o desenvolvimento da inteligência. Portanto, a característica principal neste estágio é que o conhecimento vai acontecer a partir do contato físico do bebê com o objeto. Ou seja, para que o bebê tenha noção do que seja uma bola, é preciso que o profissional da educação infantil proporcione a oportunidade da criança tocá-la e, dentro da sua fase de desenvolvimento, jogá-la, realizando, assim, experiências sensoriais sobre os objetos.

A respeito disso, acreditava-se que a inteligência dos bebês dependia do desenvolvimento da linguagem. Essa ideia foi muito forte na sociedade por muito tempo, no entanto, os estudos de Piaget nos mostram que a inteligência é anterior à linguagem. Na verdade, nesta fase uma série de conquistas é adquirida, pequenos passos

são dados para o desenvolvimento dos bebês, os quais, conseqüentemente, os preparam para adquirirem a linguagem verbal.

O estágio sensório motor é muito importante para o desenvolvimento do bebê e, ao mesmo tempo, é complexo, a respeito do qual o profissional de educação infantil, sobretudo do berçário, precisa ficar atento e realizar diversas observações com relação a sua prática pedagógica, pois, como sabemos, os bebês de 0 a 2 anos apresentam uma inteligência, embora ainda não seja representativa ou verbal.

Assim, cabe ao profissional que atua na educação infantil compreender esta fase de desenvolvimento do bebê organizando e favorecendo oportunidades de aprendizagens significativas e benéficas para a construção da inteligência.

Em síntese, podemos dizer que durante esta fase, 0 a 2 anos, o bebê já interage com o meio e tem clareza de que em seu mundo existem objetos, demonstrando um nível de inteligência que ganhará outra qualidade no estágio subsequente.

Já o segundo estágio Piaget denominou de pré-operacional, o qual, em geral, engloba crianças que têm entre 2 e 6 anos. A principal evolução desse estágio em relação ao anterior é o desenvolvimento da capacidade simbólica em suas diversas formas, ou seja, é a capacidade que a criança tem de pensar um objeto através de outro objeto; nesse período a inteligência se amplia. Isto acontece através de atividades de representações como o jogo simbólico, o desenho, o brincar de faz de conta, a imitação e a capacidade de empregar a linguagem.

Outra característica básica do período em questão é o egocentrismo, ou seja, a dificuldade que a criança tem de ver o ponto de vista do outro, de entender, por exemplo, que aquele determinado brinquedo pertence ao seu colega.

Sendo assim, o professor deve compreender que nesta fase as crianças são egocêntricas, mas que as trocas sociais são ampliadas pouco a pouco, mesmo com algumas limitações comuns às crianças desta fase, pois elas ainda têm um pouco de dificuldade de se colocar no lugar do outro, tendo em vista que segue suas próprias regras; isso porque o pensamento é centrado no seu próprio eu.

O período subsequente é o estágio operacional concreto, que ocorre dos 7 aos 11 anos, caracterizado pela necessidade da criança começar a desenvolver o pensamento concreto, ou seja, neste período a criança consegue perceber quando a confundem “com problemas de conservação de quantidade” (ROSENAU, 2008, p. 57), pois ela já faz uso da lógica e não da percepção, como o estágio pré-operacional.

Neste estágio a criança já consegue organizar seu pensamento através da lógica, mas e usa apenas essa capacidade lógica com objetos que possa manipular ou em situações que possa lembrar.

No que se refere ao último estágio, o do desenvolvimento mental, segundo a teoria de Piaget, é o operacional formal que engloba crianças que tenham a partir de 12 anos em diante, caracterizada pelo desenvolvimento do pensamento lógico, ou seja, o indivíduo consegue pensar o mundo com e sem hipóteses, característica não presente nos outros estágios.

Para Palangana (1998, p. 28), a principal característica desse estágio é a distinção que o indivíduo consegue fazer entre o real e o possível. Portanto, consideramos que seja de fundamental importância o profissional da educação infantil que atua com os bebês no âmbito das creches conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, para que possam repensar suas práticas docentes a partir da compreensão das teorias sobre o desenvolvimento dos bebês.

Nesse sentido, segundo Piaget o adulto tem um papel significativo “[...] frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam [...] desenvolver suas capacidades” (FELIPE, 2001, p. 31).

Vale ainda salientar que, apesar de todos os bebês passarem por um processo de desenvolvimento, nós, enquanto educadores, precisamos compreender que cada bebê tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e características próprias, pois o desenvolvimento se dá de forma única para cada criança.

Além disso, é importante que sejamos conhecedores das características e comportamentos comuns a cada faixa etária. Infere-se, portanto, que todos os educadores responsáveis pelo desenvolvimento dos bebês na educação infantil têm o dever de conhecer as teorias de desenvolvimento para que possam identificar cada fase de desenvolvimento infantil, pois consideramos que a criança é um ser ativo e que age sobre o meio.

Assim, para que haja um desenvolvimento significativo para os bebês, é necessário que o educador ofereça estímulos. Para isso, é preciso que o educador esteja preparado para fazer as devidas intervenções no auxílio das dificuldades apresentadas pelos bebês.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano, segundo Piaget (*apud* PALANGANA 1998), ocorre a partir da interação do bebê com o meio, ou seja, o bebê

é um agente ativo no seu próprio desenvolvimento e de sua própria aprendizagem. Essa aprendizagem, por sua vez, está na dependência do estágio de desenvolvimento em que se encontra o bebê.

Dessa forma, no âmbito da creche, se faz necessário um ambiente rico de experiências, acolhedor, estimulador e rico de interações, tanto no que se refere ao relacionamento dos bebês entre si, quanto no relacionamento entre estes e os adultos, pois esta interação tem forte influência no desenvolvimento desses pequenos, tendo em vista que essas interações, bem como os estímulos propiciados pelos educadores vão favorecer o aprimoramento do pensamento, da motricidade, da afetividade e de novas habilidades; respeitando sempre o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem de cada bebê. Em outras palavras,

“[...] o desenvolvimento pode ser entendido como um processo de equilíbrio progressiva; uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estágio de equilíbrio superior. Sobre a relação desenvolvimento/aprendizagem [...] a aprendizagem obedece as mesmas leis do desenvolvimento. Ambos os processos [...] pressupõem uma atividade assimilativa por parte do sujeito”. (PALANGANA, 1998, p. 81; 82; 83).

Em linhas gerais, a teoria de Piaget funciona como um mapa para o educador da educação infantil, ou seja, oferece subsídios para trabalhar com os bebês. Assim, consultá-la constantemente pode contribuir significativamente para o fazer pedagógico.

Em síntese, por toda a sua vida Piaget buscou compreender como se constrói o conhecimento e como a criança é um ser em desenvolvimento. Também realizou pesquisas com elas, até então consideradas como um “papel em branco”, necessitando, assim, do adulto para transportar o conhecimento.

Todavia, Piaget revolucionou a maneira de pensar a criança e a educação que devemos oferecer a elas no âmbito das creches. Ou seja, a educação que propõe a teoria piagetiana está baseada na descoberta e na construção de atividades desafiadoras, mas respeitando sempre as fases de desenvolvimento de cada criança para uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, o profissional da educação infantil que trabalha no berçário assume um papel importantíssimo no âmbito da creche, pois é quem deve criar os espaços, materiais e fazer o papel de facilitador na construção do conhecimento, colocando sempre a criança no centro do processo educativo.

1.4.2 Henri Wallon (1879-1962)

Henri Wallon nasceu na França, em 1879, e viveu toda a sua vida na cidade de Paris. Aos 23 anos se formou em Filosofia pela escola Normal Superior. Formou-se em medicina no ano de 1908; atuando como médico até 1931 em instituições psiquiátricas, nas quais se dedicou ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Lecionou no colégio da França, onde ocupou a cadeira de psicologia e educação da criança e foi também o fundador do Laboratório de Psicologia da criança. O médico francês viveu um período marcado por muita instabilidade social e turbulência política.

Em 1944 foi convidado a integrar a comissão do Ministério da Educação Nacional, sendo responsável por reformular o sistema de ensino francês. Escreveu, também, diversos artigos ligados à educação, criou a Revista *Enfance* e presidiu a Sociedade Francesa de Pedagogia, falecendo em 1962, aos 83 anos de idade.

Wallon desenvolveu vários estudos voltados para a área da neurologia; como psiquiatra, se interessou em estudar a psicologia da criança; como professor de filosofia, já se mostrava contra qualquer tipo de método autoritário como controle disciplinar.

Apesar de sua longa carreira como psicólogo, Henri Wallon se interessou bastante pela educação e pela infância, “[...] sobre a qual se debruçou com atenção e engajamento” (GALVÃO, 2001, p. 23). Apesar de não ter sido pedagogo, sua teoria apresenta grandes contribuições para o campo educacional, tendo em vista que concentrou todos os seus estudos nas fases iniciais da infância. Segundo Macêdo (2002),

Para ele deveria haver uma relação recíproca entre a psicologia e a pedagogia, pois uma se apresentava como o campo de observação e a outra como construtora de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil para servir, posteriormente de instrumento de reflexão da prática pedagógica (MACÊDO, 2002, p. 10).

O autor defendia um conceito de educação integral, frisando a importância de o professor conhecer a criança a partir de uma visão individual do sujeito – i.e., levando em consideração apenas o indivíduo e não o seu grupo – pois o conhecimento mais aprofundado a respeito desta permitia ao educador realizar ações mais específicas e reais.

Com base nessas afirmações, a escola seria o melhor lugar para se estudar a criança e o educador necessita ser um eterno pesquisador e observador da criança e de sua própria prática pedagógica, para que possa oferecer a cada bebê uma aprendizagem mais significativa. Nessa perspectiva, levando em consideração o papel do professor, o desenvolvimento das crianças pequenas deveria contemplar a afetividade, a motricidade e a inteligência.

Apesar disso, Wallon também considera que o desenvolvimento da inteligência depender depende das experiências oferecidas e da apropriação que o indivíduo faz dessas experiências (FELIPE, 2001, p. 28). Afirma, também, que o desenvolvimento não ocorre de forma contínua, mas sim descontínua, com retrocessos e rupturas, mas ressalta que é na interação com o meio que o indivíduo se constitui enquanto ser.

Apesar de ter uma obra vasta, Wallon dedicou-se a estudar e compreender o desenvolvimento do recém-nascido. Suas primeiras produções estão relacionadas à afetividade, fato que considera importantíssimo para a construção e o conhecimento do indivíduo, pois para ele a afetividade é primordial no processo de desenvolvimento do ser humano e esta seria fundamental para a sobrevivência do bebê.

De acordo com Macêdo (2002, p. 12), “a afetividade é anterior à inteligência, sendo, portanto, a etapa mais primitiva”. O bebê, inicialmente, utiliza-se das condições motoras para expressar suas necessidades, até que surjam as primeiras palavras.

Nesse sentido, é muito importante que o profissional da educação infantil crie um ambiente rico em experiências e aprendizagens, pois, segundo a teoria Walloniana, o meio no qual o sujeito está inserido é condição fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

As emoções também são formas de linguagem e passam por um processo de transformação ao longo do tempo. A exemplo disso, podemos citar uma situação em que o adulto mais próximo do bebê tenta descobrir o que ele está sentido por meio de suas emoções (choro, riso, movimentos em geral) até que futuramente surja a linguagem oral.

Em sua teoria o médico francês Henri Wallon (*apud* GALVÃO, 2001) considerou que as crianças passam pelos seguintes estágios: Impulsivo-emocional – 0 a 1 ano; sensório-motor – 1 a 3 anos; personalismo – 3 a 6 anos; categorial – 6 a 11 anos e a puberdade – 11 anos em diante.

Para compreendermos melhor esses estágios, vejamos, abaixo, uma breve descrição das características principais de cada um dos cinco estágios descritos na teoria Walloniana.

No estágio impulsivo-emocional, de 0 a 1 ano, há a predominância exacerbada da afetividade, favorecendo a orientação das primeiras relações do bebê às pessoas e também ao mundo físico. Esse primeiro estágio foi dividido em dois sub-estágios, sendo eles: a impulsividade motora e o emocional.

Sendo esta a etapa em que a criança está muito concentrada em si mesma, ou seja, está se construindo como ser, é de fundamental importância que o profissional da creche refine seu olhar quanto aos gestos, posturas, choros, apatias e movimentos dos bebês, pois estes sinalizam sinais importantes sobre o que sentem; seus desejos, suas emoções. Portanto, é importante que o educador reflita sobre suas ações pedagógicas, favorecendo a construção da identidade de cada criança.

Durante seus estudos Wallon (*apud* MACÊDO, 2002) considerou que os movimentos impulsivos do bebê são de suma importância, ainda que estes sejam apresentados de forma não coordenada, devem ser interpretados pelos adultos, pois os movimentos em questão funcionam como um meio de comunicação, a partir do qual a criança age indiretamente sobre o meio físico (MACÊDO, 2002, p. 29).

Todavia, sabemos que durante um tempo de sua vida, o qual Wallon (*apud* GALVÃO, 2001) chama de momento de imperícia, o bebê depende basicamente das pessoas que estão ao seu redor para sobreviver. Portanto, segundo essa visão, é através das reações motoras que eles conseguem comunicar suas necessidades e desconfortos.

Cabe ressaltar, ainda, que apesar do bebê não apresentar, de imediato, todas as funções dos órgãos prontas, pois estas vão se desenvolvendo ao longo dos meses de vida de cada um, as mesmas favorecem as modificações realizadas pelo bebê no meio em que está inserido. Portanto, em meio ao amadurecimento das funções dos órgãos do bebê “os gestos expressivos evoluem de acordo com o desenvolvimento da criança [...]” (MACÊDO, 2002, p. 31).

Assim, a principal característica do sub-estágio do período impulsivo-emocional é a interpretação dos gestos expressivos do bebê pelas pessoas ao seu redor, ou seja, neste momento da vida, compreendido entre 0 e 1 ano, o adulto consegue interpretar os gestos/manifestações emocionais, transformando, conforme descreve Macêdo (2002), “[...] os gestos impulsivos em canais de comunicação com o meio humano” (MACÊDO,

2012, p. 31). Como a emoção é a primeira manifestação do bebê, é , também, a responsável pelo nascimento das relações da criança com o próximo.

Por isso, se faz necessário que o educador do berçário tenha um olhar refinado para saber quando é preciso coibir o movimento da criança na creche e quando é necessário que este movimento seja favorecido. Ademais, deve refletir sobre sua prática para com os bebês, favorecendo, assim, o movimento em condições diferentes das que estão sendo oferecidas em determinado momento.

Em nossa sociedade ainda predomina o hábito de termos uma sala de aula silenciosa, em que todas as crianças estejam sentadas e organizadas. Todavia, isto é um equívoco, pois para que a criança aprenda não é necessário que esteja estática, isto porque o movimento também favorece a aprendizagem, especialmente, para o bebê que está construindo sua identidade.

É por volta dos seis meses que o bebê passa pela fase da organização do exercício sensório-motor e os estímulos são de suma importância para essa fase do desenvolvimento da criança pequena, que neste momento apresenta diversas manifestações afetivas, pois seu interesse neste período está na exploração do meio físico no qual está inserida.

Portanto, de acordo com a teoria estudada, é no estágio sensório-motor, que perdura até o terceiro ano de vida, que a criança passa a se interessar pela exploração sensório-motora do meio físico. A aquisição de certas habilidades motoras possibilita a realização da exploração autônoma dos espaços e a melhor manipulação dos objetos que são postos em contato com elas.

Outra característica fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. Ou seja, este estágio se apresenta de forma inversa ao estágio anterior, pois o fator cognitivo é quem predomina e uma série de conquistas são estabelecidas.

Nesse sentido, as crianças que estão no estágio sensório-motor têm suas expressões emocionais evoluídas e passam a responder aos estímulos exteriores de forma mais complexa. Entretanto, também devemos considerar que neste período a criança passa enxergar a realidade de forma mais objetiva.

Na verdade, como se trata de um processo de evolução e construção, os exercícios sensório-motores, iniciados no estágio impulsivo-emocional, passam por um processo de transformação e são ampliados, portanto, a criança passa a explorar mais os objetos e seu próprio corpo.

Até os 3 anos de idade as crianças realizam diversas conquistas que as possibilitam uma maior independência e liberdade de exploração do ambiente. Porém, assim como existe uma evolução das expressões emocionais e no campo sensório-motor, a inteligência prática também passa por um processo de ampliação, sendo que a linguagem é de suma importância nesse processo de evolução da inteligência prática, pois permite à criança explorar o mundo do seu jeito.

Para tanto, de acordo com Macêdo (2002, p.34), “o pensamento ainda é frágil, requer ajuda dos gestos para se exteriorizar”. De fato, a criança se comunica e utiliza os gestos para expressar seus pensamentos funcionando como um canal ativo de comunicação com o adulto. Sendo assim, cabe ao profissional de educação infantil valorizar o pensamento próprio da criança, já que consideramos que não chegam à escola como um papel em branco.

No que se refere ao estágio do personalismo, que, em geral, ocorre entre 3 e 6 anos, a característica principal é a formação da personalidade da criança, como também “a construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais e, reorienta o interesse da criança para as pessoas [...]” (GALVÃO, 2001, p. 44).

Considerando que, a criança passa por todo um processo de transformação e evolução, neste período outros desafios são apresentados a ela para o favorecimento de sua própria personalidade, como, por exemplo, a construção da consciência corporal, que servirá de base para distinguir e ter a consciência de si mesma e também a diferenciar o outro. Neste processo de construção de sua personalidade, a criança, pouco a pouco, construindo-se constrói como sujeito, passando a ter a necessidade de conquistar sua independência, o que gera um conflito.

É importante ressaltarmos, também, que neste estágio, caracterizado pela construção da personalidade e pela consciência de si, a linguagem também passa por um processo de transformação e evolução, ou seja, a criança que antes “[...] se referia a si própria na terceira pessoa, passa a fazer uso da primeira pessoa [...]” (MACÊDO, 2002, p.38). Nesta fase do personalismo devemos levar em consideração que a criança passa pelo processo de oposição, sedução e imitação, ou seja, a perspectiva Walloniana é de que na fase de oposição as crianças se opõem ao seu próximo para se afirmar como pessoa.

Assim, por volta dos três anos é comum a criança lutar pela posse dos brinquedos, como também mentir, fazer “birra”, fazer uso da força e se recusar a compartilhar os

brinquedos com os colegas, “[...] porém, pode emprestar ou dar o brinquedo a alguém que admira [...]” (MACÊDO, 2002, p. 38).

Apesar disso, neste período as condições motoras da criança estão mais desenvolvidas e elas sentem a necessidade de serem admiradas pelas outras pessoas. Portanto, o ciúme é um sentimento extremamente presente nesta fase. Assim como o ciúme a imitação também é deveras constante e relevante nesta fase de vida da criança pequena; a capacidade de imaginação e criação de personagens que mais gosta ou das pessoas que admira é muito presente no estágio do personalismo.

Em suma, as diversas fases de transformação e evolução que a criança enfrenta no estágio do personalismo têm como função “[...] propiciar a individuação de sua pessoa em relação ao meio humano e físico” (MACÊDO, 2002, p. 41).

Já no que se refere ao estágio categorial, podemos afirmar que ocorre por volta dos 6 anos e dá início ao estágio categorial, que traz consigo grandes avanços com relação à inteligência. Neste estágio a criança passa a se interessar pelos objetos presentes no meio em que a criança está inserida, pelo conhecimento e pelas conquistas no mundo exterior. Como as funções simbólicas estão mais consolidadas e já existe uma diferenciação da personalidade e reconhecimento do eu, devemos considerar que a inteligência da criança também está bastante evoluída, favorecendo o interesse maior delas “[...] pelo conhecimento e conquista do mundo exterior [...]” (GALVÃO, 2001, p. 44).

Nesse sentido, na teoria de Wallon o estágio categorial, o processo de transformação e evolução da criança acontecem de forma contrária ao que acontece no estágio do personalismo, pois a criança, segundo Macêdo (2001, p.42), “[...] é fortemente marcada pela objetividade [...]”. Em outras palavras, a criança passa a ter uma curiosidade maior em conhecer o mundo exterior.

Dessa forma, a principal marca da etapa categorial que toda a criança passa “[...] é o amadurecimento dos centros de inibição e discriminação [...]” (MACÊDO, 2001, p.42), ou seja, as funções do sistema nervoso passam por um processo de amadurecimento, favorecendo a estabilidade das disciplinas mentais.

No entanto, no estágio da adolescência (puberdade) existe um rompimento da tranquilidade afetiva presente no estágio anterior, desestruturada possivelmente pelas modificações corporais resultantes de funções hormonais. Nesse sentido, o rompimento da “tranquilidade” afetiva presente na transição da criança para a adolescência traz

consigo diversos conflitos sobre questões pessoais - de autoestima, de sexualidade, de moral, dentre outras.

Nessa perspectiva, consideramos importante que o profissional de educação seja conhecedor da teoria de Wallon, pois toda a base teórica deste grande pesquisador da criança fornece conhecimentos fundamentais para que ações sejam formuladas dentro da sala de aula.

Ademais, trazer esses estágios para o âmbito educacional que atende as crianças pequenas é de fundamental importância que o educador entenda as fases de desenvolvimento, com o objetivo de conhecer suas crianças, suas interpretações, seu choro, seu olhar, sua forma de se relacionar com outras crianças. Para isto, é necessário que o professor tenha conhecimento das fases pelas quais a criança passa, pois embora a criança do berçário não se comunique através da linguagem verbal, se comunica através de suas emoções, gestos, buscando afetar os adultos, se comunicarem com eles e expressar desejos.

Em contrapartida, o não conhecimento das fases de desenvolvimento da criança pode tornar o professor incapaz de administrar um ambiente instigador e propício para uma aprendizagem significativa a partir de situações didáticas adequadas para as crianças, ou seja, a falta de conhecimento sobre as fases de desenvolvimento da criança faz o professor fragilizar sua prática pedagógica.

Nesse sentido, é a falta de conhecimento a respeito dessas teorias que, muitas vezes, as manifestações do bebê, na creche, são interpretadas como indisciplina, mas, uma vez que tem conhecimento da teoria Walloniana, o professor compreenderá o quanto é importante o movimento, pois a criança pode, em um determinado momento, querer representar alguma necessidade ou emoção.

Nesse sentido, o professor como mediador do conhecimento e a escola como um meio rico de experiências têm como função propiciar o desenvolvimento integral da criança. Em linhas gerais, na teoria Walloniana o professor tem o papel de mediador do conhecimento, devendo este ser, também, o provedor do desenvolvimento e superar aquela concepção errônea de afeto que vai além do beijar, do abraçar e do carinho. Sendo assim, o profissional do berçário precisa permitir que o afeto no âmbito da creche também ocorra através do ouvir, do conversar e do reconhecimento dos avanços ou limitações de cada criança.

1.5 Infância como categoria social: A Sociologia da Infância

Foi a partir do século XX que começou a surgir um conhecimento científico sobre a criança. Neste século, novas concepções de crianças são construídas pela sociedade. Como também, foram instituídos documentos legais que asseguravam novas concepções de infância e criança como cidadãos de direitos, a exemplo da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, em 1889, adotada pela Organização das Nações Unidas – ONU.

No Brasil, a criança começou a ser considerada como sujeito de direitos, inclusive à educação, a partir dos aparatos legais, como a Constituição Federal de 1998, e, em seguida, com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8069/90).

Para Macêdo (2014), a criança passou a ter maior visibilidade social e política a partir de estudos na área de saúde, da psicologia e da psicanálise. Principalmente, em 1990, com o surgimento da nova sociologia da infância e da antropologia, a partir das “[...] quais surgem concepções de criança como sujeito social, produtor e produto da cultura, ator social capaz de participar e intervir nos processos de socialização” (MACÊDO, 2014, p. 58).

Os estudos da nova sociologia de infância surgem com o objetivo de dar visibilidade à criança e a valorizar as suas ações. Nesse sentido, Macêdo (2014) relata em sua tese que Jens Qvortrup foi o primeiro estudioso a criar o grupo de pesquisa em Sociologia da Educação. A valorização da infância perante a sociedade é o principal objetivo de estudos no campo da Sociologia da Educação, que, dentre outras ações, propõe um novo olhar para este ser, até então, ignorado pela sociedade.

No campo da sociologia da infância a criança é vista como agente na sociedade, com voz e ações independentes dos adultos. Para Soares (2001, p.38), foi a partir dos estudos nesse campo que a “infância passa a ser reconhecida como categoria social ou parte da sociedade”.

Seguindo a nova concepção da Sociologia da Infância (SI), que reconheceu a infância como categoria social, a criança passa a ser considerada sujeito que produz e reproduz cultura. Neste sentido, a infância passa a ser encarada como uma construção social e não mais como um período de transição, pois se entende neste novo campo de pesquisa que a concepção de infância é construída pela sociedade em cada época.

Apesar disso, ainda é comum, no âmbito educacional, não dar oportunidade à criança para se expressar, suas “[...] falas não são levadas em conta, não são

consideradas” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 24). No entanto, a SI propõe, em seus estudos, que os educadores e a sociedade apresentem um novo olhar para a realização de uma prática educativa que dê voz à criança e a considere agente ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Sendo assim, consideramos, no presente estudo, que as creches que atendem os bebês de 0 a 2 anos necessitam da elaboração de uma proposta curricular fundamentada numa concepção, a partir da qual a criança, desde seu nascimento, é uma cidadã em desenvolvimento e, principalmente, um ser ativo e atuante na construção do seu próprio desenvolvimento.

Essa nova área de estudo, aderida por sociólogos e pesquisadores, ampliou a percepção acerca da criança, permitindo que observemos esse sujeito para além das teorias formuladas, por exemplo, pelo campo da psicologia.

Vale ressaltar, ainda, que a SI se opõe à psicologia do desenvolvimento de corte interacionista por considerá-la “prescritiva, normalizante e moralizante no campo da infância” (ABRAMOWICZ, 2011, p.26).

Superar essa dicotomia de educação prescritiva pressupõe que repensarmos algumas concepções de infância existentes na sociedade, pois, levando em consideração a literatura da área, a criança é considerada protagonista no seu processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os cuidados realizados na creche não podem se resumir a meros atendimentos das necessidades físicas dos bebês, pois desde que nascem indagam sobre o mundo e sobre si mesmos. Por isso, é necessário que, no fazer pedagógico, no cuidar/educar, o professor leve em consideração as especificidades dessa etapa da vida.

Porém, não podemos ocultar o fato de que ainda provém da psicologia o maior interesse em realizar estudos sobre a criança. Nesse sentido, apesar da SI fazer sérias críticas à psicologia do desenvolvimento, ainda é um movimento aparentemente minoritário que tem como objetivo “pensar a criança para além do métier do aluno” (ABRAMOWICZ, 2011, p.28).

A atual SI reconhece o direito que toda criança tem a infância. Tratando-as como sujeito social desde seu nascimento, como agente construtor de conhecimento e ser ativo no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Essa vertente teórica emergiu, no Brasil, na 26ª reunião anual da ANPED e, desde então, só tem crescido o número de publicações que buscam fundamentos nesse novo movimento.

No entanto, a criança ainda hoje é vista pela sociedade como um ser em formação para uma sociedade futuramente melhor, ou seja, ela não é vista em si mesma. Para Nascimento (2011, p. 40), “paradoxalmente, as crianças são vistas como cidadãos do futuro, mas afastadas do espaço público do presente”, não tendo seus direitos reconhecidos na sociedade, ficando afônicas e sempre representadas por um adulto que as controla e as deixa sem voz.

Para tanto, a instituição creche, por meio do professor, precisa, de fato, escutar essas crianças, tendo em vista que têm o direito de serem ouvidas coletivamente e individualmente. Assim, esses seres que por muito tempo foram considerados “sem luz”, ao mesmo tempo em que influenciam todos ao seu redor através de sua cultura e são também influenciadas pelas diversas culturas.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância acena para uma nova concepção de infância:

“como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais são inseridas [...] a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. [...] são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele” (NASCIMENTO, 2011, p.41).

Dessa forma, a SI considera a infância não como uma etapa biológica da vida, mas como uma construção sociocultural. A criança, para esta vertente, é vista como sujeito histórico marcado pela cultura da qual faz parte. Portanto, não existe uma infância, mas várias, com características particulares de cada tempo.

Desse modo, o desafio do professor da educação infantil seria reconhecer as especificidades das crianças, reconhecendo-as como agentes no seu próprio processo de aprendizagem numa relação de trocas de saberes e experiências entre adulto e criança, dando visibilidade a este ser pouco ouvido.

CAPÍTULO II – PROPOSTAS-CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

No capítulo anterior discutimos um pouco da trajetória da criança na história, a contribuição de alguns teóricos que dedicaram parte de suas vidas para estudar a criança e que muito contribuíram para a educação das pequenas, como: Rousseau e Froebel. Além disso, também foi discutida a concepção do desenvolvimento infantil na visão de Piaget e Wallon. E, por fim, a sociologia da infância.

Após isso, consideramos relevante discutir sobre as propostas pedagógicas para a educação infantil, buscando compreender como estas se organizam no âmbito educacional.

Segundo Cardoso e Fragelli (2011), a partir de 1996, com a LDB, a Educação Infantil passou a compor duas etapas: creche – atendendo bebês que têm entre 0 e 3 anos; pré-escola - 4 e 5 anos.

O termo educação infantil aparece pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96, art. 29), caracterizando esta etapa de ensino como a primeira da educação básica. A partir dessa lei, segundo Amorim (2010, p.454), “[...] as instituições de Educação Infantil devem, portanto, integrar o sistema de ensino e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança”.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –DCNEI - (BRASIL, 2010) definem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, oferecida por creches e pré-escolas, sendo sua função social o cuidar/educar, de forma indissociável, as crianças que têm entre 0 e 5 anos de idade. Assim, coube ao Estado garantir uma educação gratuita e de qualidade. Nesse sentido a criança passa a ser considerada como sujeito de direitos.

Em linhas gerais, no Brasil, a partir dos aparatos legais nacionais, foi garantido os direitos da criança ao atendimento em instituições específicas de educação infantil. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a criança é definida como cidadã de direitos, que produz e reproduz cultura, sujeito ativo com suas especificidades e necessidades.

Apesar disso, tais conquistas são recentes. A história trata de nos mostrar outras visões de educação e de currículo que insistem em permanecer atualmente nas instituições de educação infantil.

Para Veiga (2010, p.23), ainda hoje na sociedade o “sentimento em relação à infância” aparece de forma ambígua, apesar de todos os estudos científicos existentes e da diferenciação geracional consolidada isto é, a sociedade educa a criança para o futuro. “Apesar de termos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis”, “continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus-tratos nas instituições educacionais”. . (KULHMANN JR. 1998, p.21).

Assim, ainda hoje podemos dizer que a criança, na maioria das vezes, é silenciada, continuando sem voz e sem participação em sua própria história, pois para Kuhlmann Jr (1998, p.31) a infância precisa ser encarada como uma condição dela própria. “O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida”. Portanto, acreditamos que é preciso que a criança seja reconhecida como produtora, que as reconheçam como concretas e ativas nas relações sociais e, para que isso aconteça é necessário que a sociedade as veja como sujeito histórico, produto e produtor de culturas.

Os primeiros dados sobre o significado de currículo se dão no século XVI e essa concepção corresponderia à trajetória acadêmica e profissional do aluno (CARDOSO e FRAGELLI, 2011). Quando se tenta evidenciar uma definição do que seja currículo é possível encontrar vários significados e conceitos. Como aborda Cardoso e Fragelli (2011), as definições direcionadas ao currículo se modificaram na história, sendo assim, ora é considerado como algo construído culturalmente, ora como construção social que orienta a escola e sistematiza o conteúdo.

Como sabemos, está descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19) que o objetivo das propostas pedagógicas deve ser garantir à criança “o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e a interação com outras crianças”.

Nesse sentido, consideramos importante e urgente que as instituições de ensino assumam sua função social de cuidar e educar de forma integrada, reconhecendo que desde o nascimento o bebê apresenta gestos e movimentos para se comunicar com seus parceiros. Por isso, é necessário que o trabalho pedagógico com bebês seja fundamentado no conhecimento e especificidade de cada etapa de seu desenvolvimento

e, acima de tudo, no respeito de que são sujeitos protagonistas ativos no seu próprio processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem.

Seguindo esse pensamento, Amorim (2010, p. 456) conceitua currículo como “(...) aquilo que ocorre nas escolas e salas de aula, como resultado da interação entre os sujeitos do ato educativo e o objeto de conhecimento. Entende-se que este artefato está inserido em complexas relações de poder”. Diante disso, pensar e organizar um currículo para os bebês de 0 a 2 anos requer pensarmos em uma educação integrada ao cuidado. Portanto, defendemos que as creches precisam assumir sua função social e educativa - não assistencial - que consiste no desenvolvimento integral da criança.

Diante dessa demanda, vale ressaltar que se compreende- que o cuidado e educação dos bebês não é uma tarefa simples, pois exige do profissional um contato direto e uma dedicação integral, o que demanda tempo, planejamento e conhecimento das fases de desenvolvimento da criança. Entretanto, cabe ao professor organizar todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, considerar o que seja relevante ensinar aos pequenos, levando sempre em consideração o respeito às fases de desenvolvimento de cada um, como também, ouvindo-os, dando vez e voz, considerando suas formas de ser e estar no mundo.

Diante dessa discussão, observando as exigências e as difíceis tarefas atribuídas ao profissional da educação infantil, amplia-se o debate acerca das funções das creches e pré-escolas: o cuidar e o educar. Essas práticas trazem à tona uma dicotomia que já é pesquisada na área em questão. Isso se dá pela trajetória da educação infantil no Brasil, que, como lembra Macêdo e Dias (2005, p.6), as creches, em sua origem, tinham um caráter assistencialista, enquanto à pré-escola era reservado o papel de preparar para o ingresso no ensino fundamental.

Nessa perspectiva, com o intuito de orientar as instituições de educação infantil para que garantissem o desenvolvimento integral das crianças, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento este que, além de apresentar uma proposta flexível para a educação infantil, retoma as discussões entre as diferenças entre creches e pré-escolas, bem como entre as práticas de cuidar e educar.

Com o objetivo de superar essa dicotomia, é afirmado no RCNEI (BRASIL, 1998) que a educação infantil já havia superado essas questões por uma visão de educação oferecida às crianças pequenas, cuja função seria a de cuidar e educar inseparavelmente.

O documento aborda, ainda, a necessidade de que as instituições de educação infantil têm de realizar as práticas de educar e cuidar de maneira integrada. O cuidar, nessa perspectiva, não está relacionado a uma visão assistencialista, mas implica em valorizar e ajudar a criança a desenvolver capacidades.

Nesse sentido, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), o cuidado nas práticas pedagógicas da educação infantil deve compreender a criança no que se refere à sua natureza singular e suas especificidades e atuar no sentido de ajudá-la em seu desenvolvimento. Em linhas gerais, o documento em questão passou a ser considerado como proposta curricular nacional, como aborda Amorim e Dias (2012, p. 13).

Apesar disso, seguiu um rumo diferente do planejado. O Referencial foi elaborado com a intenção de colaborar na elaboração das propostas pedagógicas no contexto de cada instituição de educação infantil, mas o mesmo assumiu o caráter de currículo nacional.

Com as críticas feitas ao RCNEI, pela comunidade científica da área, o MEC elaborou, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Dez anos depois foi reafirmada a necessidade de elaborar as novas DCNEI (2009).

Por sua vez, as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 17) trazem a concepção de proposta pedagógica, explicitando que, além de outras garantias, as instituições de educação infantil devem assumir a responsabilidade de complementar a educação e o cuidado das crianças junto à família.

Ainda de acordo com as DCNEI, as Propostas Pedagógicas – PP – das instituições devem garantir às crianças de 0 a 5 anos de idade o “acesso ao conhecimento, à aprendizagem das diferentes linguagens, seus direitos de cidadãos e a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes” (BRASIL, 2010, p.18).

Desse modo, é oferecendo e garantindo aos pequenos a interação com os outros e com os profissionais da instituição que esses pequenos poderão explorar o ambiente e se expressar, através de múltiplas linguagens - a oral, gestual, o desenho, a pintura, músicas, movimento, escrita, dentre tantas outras possibilidades. Nesse sentido, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96, art. 29), a educação infantil deve ser uma prática educativa que vise o desenvolvimento integral da criança, tendo como objetivo o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e motor.

2.1 Propostas Curriculares para os Bebês de 0 a 2 anos

O reconhecimento da criança como sujeito histórico, produtor e reproduzidor de culturas levou os pesquisadores da área a uma ampla discussão no cenário brasileiro. Essa discussão envolveu a participação de diversos movimentos populares, inclusive dos próprios profissionais de educação.

Para o RCNEI (BRASIL, 1998) a educação infantil deve criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, levando em consideração as diferentes faixas etárias (crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos). Portanto, as creches devem oferecer as condições favoráveis para que as crianças aprendam a conviver, a ser e estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança. (BRASIL, 1998)

Desse modo, a educação infantil tem como função precípua educar e cuidar, portanto, é lugar de prática pedagógica fundamentada, o que pressupõe a participação de profissionais com formação adequada e específica para atuar com crianças de 0 a 5 anos de idade. “Para isto, necessitamos de práticas articuladas às experiências e saberes das crianças e para a promoção do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos” (BRASIL, 2010, p. 12). Nessa perspectiva, as instituições de educação infantil têm como função social educar e cuidar de forma indissociada (MACÊDO e DIAS, 2006), ou seja, aliando uma prática à outra.

Nesse sentido, o currículo direcionado a esta etapa de educação deve levar em consideração o cuidado com o corpo, alimentação, desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo; também a diversidade, a linguagem, dentre outros fatores.

Assim, os cuidados realizados no âmbito das creches não devem ser reduzidos apenas ao atendimento das necessidades físicas do bebê, mas integrar a educação e o cuidado. Essa prática requer planejamento, pois como sabemos, os cuidados físicos – quando trabalhados com intencionalidade – representam uma aprendizagem cultural significativa para as crianças pequenas que estão no processo de desenvolvimento.

Diante das singularidades e peculiaridades das crianças e, especialmente, das crianças de 0 a 2, pensando na perspectiva de cuidar a partir de práticas educativas, se faz necessário a elaboração de um currículo que leve em consideração a criança como ser ativo na construção do seu conhecimento, que tem suas necessidades e, ao mesmo tempo, o direito de ser cuidada e educada para se constituir como cidadã.

Sabemos que a criança é um ser capaz de interagir com o outro no meio social no qual está inserido. Portanto, segundo Ramos (2012) a criança é capaz de agir no seu processo educativo e no seu próprio desenvolvimento, com os conhecimentos e recursos que dispõe, desde bebê, pois para Arce (2002, p. 56) “a criança aprende desde seu nascimento, desde o momento em que seus sentidos entram em contato com o mundo”.

Pensadores clássicos como: Pestalozzi, Froebel, Montessori e Freinet, que há séculos estudaram as especificidades da educação da criança pequena, ainda exercem influência nos currículos e práticas atuais. Porém, segundo Cardoso e Fragelli (2011), as formas de atuação de algumas professoras da Educação Infantil retratam a imagem de mãe substituta, atribuindo às suas práticas apenas o cuidado físico, fato que tem provocado uma confusão de papéis por parte das profissionais de educação infantil, tendo em vista que o currículo para os bebês é compreendido apenas como sendo direcionado ao cuidado físico, como uma extensão das funções da família.

Portanto, o grande desafio enfrentado, hoje, pelos estudiosos da área consiste na construção de uma proposta educacional a partir da qual as crianças tenham voz e que se leve em consideração que desde seu nascimento têm a capacidade de construir cultura, ou seja, as crianças não são apenas receptoras de culturas já elaboradas, mas agem sobre o meio em que estão inseridas.

Diante disso, se faz necessário que o professor que atua no berçário proponha práticas que visem o desenvolvimento integral/pleno da criança, proporcionando a ela um ambiente favorável para brincar, explorar, experimentar, inventar e se mexer, porque é em um ambiente rico de possibilidades, de interações com o meio físico e social, que a criança elabora, conforme Ramos (2012), o entendimento de si e do mundo no qual está inserida.

Na verdade, séculos nos separam da teoria de Pestalozzi, mas é possível verificar, de acordo com Arce (2002), que este já fazia sérias críticas ao ensino de sua época, que não utilizava objetos concretos para o ensino aprendizagem, utilizar da abstração “significa desrespeitar o desenvolvimento infantil, ferir sua natureza” (p. 174).

Ramos (2012) destaca que desde o final da década de 1980 alguns avanços da ciência em relação à criança foram notáveis, ampliando as possibilidades de um currículo na educação infantil centrado na criança e que valorize sua forma de ser e estar no mundo. De acordo com essa visão, a criança passou a ser vista como um ser de culturas, que estabelece relações ricas com seus parceiros, explorando o mundo ao seu

redor, reinventando o cotidiano e produzindo conhecimento a partir das interações com seus pares.

Desse modo, cabe ao professor do berçário criar condições para as experiências e aprendizagens entre as crianças e entre elas e os adultos; o que pressupõe transformações nas práticas educativas, as quais devem considerar a interação das crianças como elemento provedor e fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento do bebê.

Contudo, segundo Ramos (2012), a criança no seu primeiro ano de vida é subestimada por ser imatura em diversos aspectos. No presente estudo, acreditamos que é preciso romper com tal representação e rever nossas concepções de criança, infância e educação infantil, ou seja, assumir uma nova perspectiva, resultante de pesquisas no campo da psicologia sóciohistórica (VIGOTSKY, 2007; WALLON, 1995). As quais afirmam que as crianças são seres que se constituem na cultura, são ativas, agem e promovem, com a mediação qualificada dos adultos e da cultura, o seu próprio desenvolvimento (RAMOS, 2012).

Apesar de não se comunicar oralmente, a criança do berçário é capaz de expressar seus interesses ou ações, pois elas se utilizam de outras linguagens - como o choro, o riso, o gesto, a mímica facial – do movimento e das emoções, como estratégias para interagir com o meio físico e social. Portanto, o professor tem um importante papel no desenvolvimento destas crianças, promovendo um ambiente de atividades diversificadas e desafiadoras.

Nesse sentido, a professora do berçário deve ter como característica fundamental o olhar observador e valorizar, por menor que seja, a ação da criança, e, acima de tudo, acreditar que ela é autora do seu próprio desenvolvimento, “é ativa, é capaz de aprender, construir, duvidar questionar e discordar” (RAMOS, 2012, p.38). Assim, o currículo do berçário precisa ser elaborado para atender às necessidades dos bebês com propostas educativas contextualizadas, para cada faixa etária, respeitando sempre o ritmo de cada uma.

Nessa perspectiva, é necessário que a professora tenha conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da criança e da antropologia e sociologia da infância, para compreender que esse sujeito, a partir do nascimento, está inserido em uma cultura, não apenas sendo moldado por esta, mas também por ser ativo/ ator social, interfere no meio cultural e produz culturas singulares, denominadas de culturas infantis (MACÊDO, 2014).

Em suma, o ingresso do bebê nas instituições de educação infantil, especificamente, no berçário, é de fundamental importância para o desenvolvimento do mesmo, desde que seja descartado o caráter assistencialista das práticas vigentes por muitos anos no Brasil, quando a creche era entendida apenas como depósito de crianças.

Atualmente, a partir das políticas educacionais implementadas, tendo por base os documentos oficiais supracitados e, também, a partir das pesquisas acadêmicas realizadas (MACÊDO e DIAS, 2006; AMORIM e DIAS, 2012; RAMOS, 2012), não é mais possível entender o currículo para bebês como mera assistência e cuidados físicos.

Levando em consideração que desde o nascimento, conforme relata a perspectiva Walloniana, o bebê já se comunica com seu entorno social por meio de gestos, construindo significados e cultura, pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança mostram que a creche deve pensar uma proposta pedagógica em que as crianças interajam com seus pares, ou seja, que elas interajam com os adultos e com as outras crianças em diversas situações, sendo uma organização preocupada em garantir o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês.

Portanto, considerando a educação infantil a primeira etapa da educação básica, a primeira deve ter como finalidade o respeito e o desenvolvimento integral da criança. A respeito disso, as DCNEI colocam entre seus objetivos para a proposta curricular das creches que estas devem garantir à criança o conhecimento e aprendizagem das diversas linguagens, bem como, o direito a proteção, ao respeito, à brincadeira, dentre outros benefícios. Além disso, devem garantir à criança condições para que possam interagir com outras crianças (BRASIL, 2010 p. 18).

Frente ao exposto, devemos sempre considerar que a PP deve ser a referência norteadora da escola. Para isso, a elaboração desse planejamento requer a participação de todos que compõem a comunidade escolar, rompendo assim com os antigos modelos de gestão centralizados, conforme relata Vasconcelos (1999):

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 1999, p.169).

Diante disso, o objetivo das práticas curriculares no berçário deve ser o desenvolvimento integral dos bebês em seus aspectos cognitivo, afetivo, motor e social, complementando a ação da família.

Portanto, é necessário que seja um ambiente rico em possibilidades, de interações prazerosas entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os adultos. Assim sendo, o cuidar e o educar precisam estar indissociados, pois as crianças de 0 a 2 anos são seres que merecem cuidados, já que vulneráveis, cuidado este que deve ser entendido como algo voltado à pessoa em todas as suas dimensões, buscando seu pleno desenvolvimento e autonomia.

CAPÍTULO III – UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, CRIANÇA E CURRÍCULO

3.1 Metodologia da Pesquisa

Neste capítulo, primeiramente, descrevemos e explicitamos a metodologia empreendida na pesquisa, expomos o contexto da pesquisa e, por último apresentamos os procedimentos utilizados para a mesma. Em seguida, analisamos e discutimos os dados produzidos.

A pesquisa é uma ação intencional do pesquisador, metodologicamente estruturada na busca de obter respostas à(s) pergunta(s) previamente elaboradas. Desse modo, podemos situar que:

Produzir pesquisa é ser criativo, reinventar a história e os fazeres humanos sob um olhar particular. Trata-se de uma atividade coletiva, cuja função primordial é atribuir sentidos ao cotidiano, revendo e significando identidades e histórias (FERREIRA, 2009 p.44).

No processo de pesquisa, o diálogo assume forma significativa, pois garante não apenas o relato da situação pesquisada, mas também uma reflexão deste relato por parte do pesquisador.

Nesse sentido, entendemos a pesquisa como o ato de mergulhar em uma piscina, na qual nos molhamos por completo. Ademais, é possível fazer uma ressalva acerca do momento em que entramos na piscina, pela escada, pois podemos nos molhar aos poucos e escolher molhar o cabelo ou não. Assim também acontece com o pesquisador, pois não há como pesquisar sem fazer parte da realidade pesquisada, ou seja, o pesquisador não consegue ser neutro diante dessa realidade.

Dessa forma, a presente pesquisa é de natureza quantiquantitativa, tendo em vista que buscamos analisar e compreender a concepção de currículo, bem como as propostas pedagógicas dos profissionais de educação que atuam no berçário com os bebês de 0 a 2 anos, pois, como afirma Ludke e André (1986, p. 18), os estudos qualitativos buscam “[...] focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Para tanto, utilizamos o questionário sócio acadêmico¹ como meio quantitativo para fundamentar e elaborar as entrevistas semiestruturadas² a partir dos dados obtidos

¹ Ver apêndice.

nos questionários. Malheiros (2011) aponta dois pontos fundamentais e de grande valia para a pesquisa quantitativa, quais sejam: “[...] a possibilidade de transformar a realidade em números e a facilidade de lidar com trabalhos em grande escala” (MALHEIROS, 2001, p.138).

Ainda segundo Malheiros (2011), a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador entender a realidade pesquisada. Portanto, como a nossa pesquisa está situada no campo educacional, buscamos entender as concepções de infância, criança e currículo que permeiam a educação dos bebês de 0 a 2 anos no âmbito das creches pesquisadas.

A coleta dos dados foi realizada no município de Campina Grande – PB, em 9 instituições³ que atendem crianças de 0 a 5 anos. Inicialmente, fomos à Secretaria de Educação do município para entregarmos à gerente de educação a declaração da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a cópia do nosso projeto, para que fosse dado entrada no termo de autorização da pesquisa.

Em seguida, entramos com o processo no Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB. Com a documentação necessária, retornamos à Secretaria de Educação e solicitamos, junto à gerente de educação, uma lista com o endereço e telefone das creches que atendem desde o berçário até a pré-escola. A ação da gerente ocorreu rapidamente e no mesmo dia nos foi entregue os nomes das creches que atendem crianças de 0 a 5 anos, totalizando 10 instituições.

Assim, iniciamos as visitas às creches, para, a partir daí, entregar a cada gestora uma cópia do nosso projeto de pesquisa, bem como do termo de autorização da Secretaria de Educação. Esse procedimento foi necessário para nossa apresentação nas instituições e para a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido.

Após isso, foram feitas as visitas em todas as creches, acerca das quais trataremos como C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9 e C10. Feita essa renomeação, voltamos para as creches pesquisadas e entregamos questionários a todas as professoras que atuam no berçário, totalizando 40 questionários.

Conforme foi combinado com as professoras, retornamos às creches duas semanas após a entrega dos 40 questionários, todavia, recebemos apenas 26 (65%), os

² Ver apêndice.

³ A lista das creches que atendem as crianças de 0 a 5 anos entregues pela gerente de educação do município era composta por 10 creches. No entanto, a creche C9 estava passando pela transição de responsabilidade do estado para o município. Mesmo assim entregamos os questionários, mas não recebemos nenhum.

quais que foram analisados através da estatística simples e análise de conteúdo das respostas.

Apesar de considerarmos o número de questionários recebidos satisfatório, o nosso objetivo era verificar a visão de todas as professoras do berçário sobre currículo, criança e infância. Por isso, retornamos várias vezes além da data que combinamos, porém não obtivemos retorno dos questionários da creche C9. Portanto, nesta primeira etapa analisamos apenas os dados referentes a nove creches.

A segunda etapa da pesquisa se constituiu na realização das entrevistas semiestruturadas. Das 26 professoras⁴ do berçário que atuam com os bebês de 0 a 2 anos e que responderam aos questionários, 10 foram entrevistadas com base nos critérios pré-estabelecidos: ter formação em nível superior e ter participado da elaboração da proposta pedagógica da instituição. Porém, nosso objetivo era entrevistar 14 professoras, ou seja, duas professoras por creche. Contudo, não foi possível entrevistar esse total, pois 4 dessas educadoras⁵ já não se encontravam mais nas creches onde atuavam.

Por fim, destacamos que nosso papel é buscar compreender qual é o currículo proposto para essa faixa etária, de 0 a 2 anos (berçário); quais as concepções de cuidar/educar permeiam o pensamento dos educadores que atuam junto aos bebês e verificar se as propostas curriculares das creches pesquisadas estão ancoradas nas DCNEI.

Portanto, também temos como objetivo identificar quais são as linguagens privilegiadas nas propostas pedagógicas das creches em questão, apesar de, lamentavelmente, não termos acesso às propostas pedagógicas das instituições participantes da pesquisa, pois a maioria dessas propostas, segundo as gestoras, estavam em fase de avaliação ou de reformulação.

⁴ Utilizamos o gênero feminino, pelo fato de que as 26 profissionais que atuam no berçário e que participaram da pesquisa são de gênero feminino.

⁵ Essas 4 educadoras no ano de 2015 não tiveram seus contratos renovados, por isso não estavam mais presentes nas creches pesquisadas.

3.2 Análises dos Questionários

Recortamos os dados e as análises referentes a 26 questionários respondidos pelas professoras do berçário. Os valores convertidos em porcentagem, correspondentes às respostas das participantes da pesquisa, estão apresentados nos dados seguintes.

Tabela 1.0: Totalização da formação acadêmica das professoras

Formação acadêmica	Berçário
Ensino médio (magistério/pedagógico)	(03) 11,5%
Ensino superior incompleto	(01) 3,8%
Ensino superior completo	(22) 84,6%
Total	100%

Tabela 2.0: Pós-Graduação

Pós-Graduação	Berçário
Especialização	(19) 73,0%
Especialização incompleta	(01) 3,8%
Não tem especialização	(03) 11,5%
Não responderam	(03) 11,5%
Total	100%

Tabela 3.0: Especializações

Especialidades	Berçário
Educação Infantil	(09) 34,6%
Psicopedagogia	(05) 19,2%
Saúde da Família, Educação Especial, Formação do Educador e Supervisão e Orientação Educacional	(06) 23,0%
Não especificou	(06) 23,0%
Total	100%

Tabela 4.0: Condições de Trabalho

Vínculo empregatício	Berçário
Efetivo	(16) 61,5%
Prestador de serviço	(10) 38,4%
Total	100%

Tabela 5.0: Experiência Profissional

Experiência profissional	Berçário
1 a 5 anos	(03) 11,5%
6 a 10 anos	(09) 34,6%
11 a 20 anos	(11) 42,3%
21 a 26 anos	(02) 7,6%
Não responderam	(01) 3,8%
Total	100%

Observando as tabelas 1.0, 2.0, 3.0, 4.0 e 5.0, podemos perceber que a maioria das professoras têm ensino superior completo e especialização em Educação Infantil. Observamos também que as condições de trabalho são boas para grande parte das professoras e que a maioria das docentes tem uma larga experiência na área.

Tabela 6.0: Participação na Elaboração do Projeto Pedagógico da Creche

Participação na elaboração da proposta pedagógica	Berçário
Participaram	(12) 46,1%
Não participaram	(14) 53,8%
Total	100%

Quando indagadas sobre a não participação dessas professoras na elaboração do Projeto político pedagógico – PPP – foi justificado por XXX que eram novatas na instituição e que, portanto, não estavam presentes na época da elaboração.

Tabela 7.0: Professoras que Utilizam a Proposta Pedagógica na Elaboração do Planejamento

Utilização do PPP na prática pedagógica	Berçário
Utilizam	(13) 50,0%
Não utilizam	(11) 42,3%
Não responderam	(02) 7,6%
Total	100%

As professoras que afirmaram fazer uso do projeto pedagógico justificaram que buscam se basear nele para manter o sistema eficaz, para melhor planejar, para alcançar metas, para saber as metas de cada faixa etária e, além disso, entender porque – o PP – funciona como suporte.

Tabela 8.0: Professoras que consultam o RCNEI para o planejamento das atividades pedagógicas

Consulta o RCNEI	Berçário
Sim	(19) 73,0%
Não	(06) 23,0%
Não responderam	(01) 3,8%
Total	100%

Tabela 9.0: Justificativa das que afirmaram consultar o RCNEI

Justificativas	Berçário
Norteador	(06) 23,7%
Elaborar atividades	(03) 11,5%
Eventualmente	(04) 15,3%
Outras fontes	(06) 23,7%
Não justificaram	(03) 11,5%
Total	85,7,0%

Tabela 10. Justificava das que afirmaram não consultar o RCNEI

Justificativas	Berçário
Já conhece	(01) 3,8%
Trabalha de acordo com a realidade	(02) 7,6%
Segue a proposta do município	(01) 3,8%
Total	15,2%

Por fim, solicitamos às professoras que elaborassem uma definição de currículo, sobre o qual pudemos perceber as seguintes concepções: (1) currículo como o norte/caminho do trabalho pedagógico, (2) como objetivos e métodos de ensino, (3) como as próprias atividades desenvolvidas para atingir habilidades, (4) como conteúdo, (5) como prática/ação pedagógica sistematizada, (6) conjunto de experiências culturais.

3.3 Análise e Discussão das Entrevistas

Das 26 professoras que responderam o questionário, 10 foram entrevistadas com base nos seguintes critérios pré-estabelecidos: ter formação em nível superior e ter participado da elaboração da Proposta Pedagógica da instituição na qual exerce a docência.

As professoras entrevistadas foram submetidas a questões que versavam sobre os seguintes assuntos: concepção de infância, concepção de criança, eixos e princípios presentes na proposta curricular da instituição, o que deve contemplar o currículo para a Educação Infantil, conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Além disso, verificaremos se, na proposta pedagógica da instituição, estão especificados os temas/conteúdos para cada etapa da Educação Infantil.

Os dados coletados nos permitiram perceber que a concepção de infância evidenciada nas falas é em sua maioria (60,0%) relacionada à ideia de infância como base, fase ou etapa da vida, como podemos confirmar no trecho seguinte:

A infância é uma fase importante da criança, né? É a base pra o desenvolvimento de um adulto, né? Ela tem que ser bem alicerçada, bem orientada, cuidada. Por que o adulto depende de sua infância. De como ela é trabalhada (C2, P2, 11/03/2015).

[...] acho que é a etapa melhor das nossas vidas. (C2, P3, 11/03/2015)

Infância (pausa) eu acho! Que é uma das melhores etapas da vida [...] (C4, P4, 02/03/2015).

Acredito que a infância seja a base pra tudo, à base pra personalidade, pra novos conhecimentos, maturidade. Enfim, é na infância que a gente procede tudo pra personalidade de um adulto (C7, P1, 04/03/2015).

Essa concepção de infância como fase ou etapa da vida é uma visão característica do período renascentista, quando a criança era encarada como incompleta/incapaz. Assim, para Ariés (2002), de acordo com Kuhlmann Junior (1998), até o final do século XVI o sentimento de infância se fazia ausente na sociedade, sendo a infância vista como uma etapa biológica, compreendida apenas como o período que se inicia no o nascimento, até o momento em que a criança ainda não tinha condições físicas e biológicas de se manter.

No entanto, podemos perceber que a concepção de infância, na atualidade, ainda é encarada como tempo de preparação para a vida adulta e a criança é vista como projeto de futuro. A infância, para as professoras entrevistadas que atuam no berçário, se apresenta como algo natural na vida delas.

Na verdade, a concepção de infância para este grupo de professoras não aparece em nenhum momento como categoria social, atravessada por determinações sociais criadas pela sociedade e que atinge o desenvolvimento integral dos bebês, ou seja, estas profissionais da educação não veem estes sujeitos inseridos na história, os quais produzem e reproduzem culturas.

A infância, segundo a Sociologia da Infância (SARMENTO, 2009), é reconhecida como uma construção social, pois se entende que é construída pela sociedade em cada época. Nessa perspectiva, desde o nascimento o bebê indaga sobre o mundo ao seu redor e sobre si mesmo, trilha por diversas culturas, produzindo-as e reproduzindo-as ao mesmo tempo, ou seja, eles não são apenas meros receptores de conhecimentos.

Outra constatação foi que o brincar/lúdico também foi evidenciado nos discursos das professoras entrevistadas. 30,0% consideram a infância como tempo de brincar, conforme a fala a seguir:

A infância me deixa ver. São tantas coisas que a gente pensa sobre ela. Uma das principais é que a infância a gente sempre pensa ao mesmo tempo em brincar. Quando a gente pensa infância a gente só pensa em brincar. E nesse pensamento quando a gente pensa em brincar, ao mesmo tempo como professora, eu estou falando como professora e não com pensamento em criança. É além do brincar, a gente pensa ao mesmo tempo em educar com essas brincadeiras, entendeu? Tentando trazer propostas que mesmo eles

brincando, eles cantando que essas vivências sejam transformadas em educação também (C4, P3, 02/03/2015).

É inegável para estas professoras que a infância é tempo de brincar, de desenhar e de educar, o que de fato caracteriza a cultura infantil presente. Além disso, a experiência profissional dessas professoras e o conhecimento produzido por elas na prática com os bebês, bem como a formação em nível superior, são essenciais para elas elencarem a infância como tempo de brincar, do lúdico, da criatividade e da descoberta.

Froebel, em seu tempo, já reconhecia o brincar como forma da criança expressar o mundo. Para este teórico, segundo Arce (2002) a brincadeira deveria ser uma atividade importante e constante no cotidiano das crianças, pois esta era uma ótima oportunidade para o professor conhecê-las. Assim, Froebel elegeu a brincadeira e os brinquedos como norteadores da aprendizagem das crianças pequenas, respeitando sempre o desenvolvimento e a faixa etária de cada uma.

Todavia, constatamos que existe uma diferenciação nos discursos das professoras que atuam no berçário, para além da concepção de infância como fase/etapa da vida ou tempo de brincar: 10,0% das professoras entrevistadas demonstrou uma visão romântica de amor e carinho, conforme está expresso no fragmento de fala abaixo:

[...] tem que ser explorado por eles o carinho, né? O amor. Acho muito importante isso para eles se desenvolverem melhor (C5, P2, 17/03/2015).

A respeito disso, entendemos que superar essa visão romântica requer o reconhecimento da criança como um sujeito ativo, curioso, com direitos e necessidades que precisam ser supridas tanto no ambiente familiar como na creche. Para Boto (2002), a criança é encarada pelo que lhe falta, pela carência e pela fragilidade.

Esse fato pode ser relacionado à vida moderna, que tem favorecido cada vez mais a participação da mulher no mercado de trabalho e isto, se comparado ao passado, é fator positivo para o desenvolvimento destas. Todavia, as contradições fazem parte do movimento histórico. A participação da mulher na economia cria as necessidades da escolarização precoce das crianças, cujas instituições nem sempre estão prontas para oferecer educação e cuidados com qualidade.

Nesse sentido, esse fato histórico pode interferir no desenvolvimento dos bebês, tendo em vista que pesquisas em diversas áreas têm demonstrado que, desde o nascimento, o bebê constrói uma forma de se comunicar com os adultos, seja por meio

do choro, do sorriso ou do gesto. Em outras palavras, o profissional de educação que lida com os bebês precisa reconhecê-lo como seres ativos no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No que se refere à concepção de criança, foi possível verificarmos, a partir das falas das professoras, que a concepção de criança mais evidenciada é a de um ser carente (50,0%).

Vejo as crianças como carentes em todas as condições [...] (C6, P2, 13/03/2015).

[...] são crianças carentes, crianças às vezes sem pai, às vezes sem mãe. Assim, elas vêm para creche mais com aquela? Como posso dizer? Aquela necessidade tanto na alimentação, como também da carência afetiva [...] (C7, P1, 04/03/2015).

Na fala das professoras, observamos que a concepção de criança que permeia suas é a de que os bebês são carentes, do ponto de vista econômico e afetivo. A criança, na percepção dessas educadoras, ainda é vista como um ser incompleto, ou seja, atualmente, ela continua sendo vista como ser incompleto e frágil.

No entanto, pela convivência, experiência e conhecimento que as professoras detêm, para 40,0% delas as crianças, apesar de todos os problemas advindos do seio familiar, da carência econômica e afetiva são consideradas ativas, participativas, criativas, espertas, inteligentes e que aprendem, conforme está expresso no fragmento de fala abaixo:

[...] porém, com uma vivencia rica onde sendo exploradas nesses aspectos surpreende em sua interação e conhecimento (C6, P2, 13/03/2015).

Na tocante à concepção de criança, percebemos que estas profissionais reconhecem os bebês como seres sociais, marcados pelas histórias de vida, mas que aprendem, interagem e são criativos. Em outras palavras, são encarados “como sujeito social, produtor e produto da cultura, ator social, capaz de participar e intervir nos processos de socialização” (MACÊDO, 2014, p. 58).

Por fim, outro discurso evidenciado nos dados analisados diz respeito à criança como ser integral. Para 10,0% das professoras entrevistadas a criança é um ser integral, ou seja, que precisa de todos os cuidados, como é demonstrado no trecho a seguir:

Um ser integral que precisa de... todos os cuidados, de todas as formas, de todas os lados. Tanto é ... o pedagógico como o cuidar, por que o cuidar e o pedagógico é uma coisa só, né? O cuidar é pedagógico... é... é... tem que ser integral. Precisa de todas as facetas e cuidar de todas elas (C8, P2, 04/03/2015).

Com base no trecho descrito acima, percebe-se que para as professoras em questão a criança é vista como ser que precisa de cuidados, ou seja, cidadã de direitos, e que o cuidar e o educar são práticas indissociáveis. Quando as indagamos sobre o que pensam sobre a infância (questão1), também foi evidenciada como tempo de brincar/lúdico, o que reforça a visão de criança que aprende muito nas brincadeiras na creche, conforme relata o fragmento da fala seguinte:

[...] eu me identifico muito que faz 20 anos que trabalho pra educação infantil e tem a questão assim... de você primeiro se identificar com o que você faz você gostar, e você saber o que é a criança, a criança... você entender a criança no integro dela, criança tem seus direitos e também a gente pode dizer que tem o dever, né? A criança aprende, ela brincando a gente escuta muito aqui... Ah! A creche é só pra brincar, mas o que significa brincadeira na creche? Será que essa criança não aprende? É o psicomotor desenvolvimento do corpo, são as habilidades que ela desenvolve aqui na creche, e que... é... a criança daqui ela tem todo nosso respeito, todo nosso carinho e o cuidado também, porque o educar e o cuidar eles tem que andar na mesma linha de pensamentos (C6, P3, 13/03/2015).

Em síntese, as professoras do berçário reconhecem que os bebês são cidadãos de direitos e destacam em suas falas a definição de criança presente nas DCNEI (BRASIL, 2010) como seres que brincam, aprendem, imaginam e fantasiam. Em outras palavras, os reconhecem , como sujeitos participativos, espertos, ativos e que interagem com as professoras do berçário, com os outros bebês e demais profissionais da creche, através da brincadeira e por meio de gestos, além de comunicar-se com os adultos e, principalmente, como um ser que tem todo direito de viver sua infância.

Quando convidadas a falar sobre os eixos e princípios presentes na proposta curricular da instituição, as professoras do berçário evidenciaram uma confusão entre estes e os conteúdos trabalhados por elas no cotidiano; 80,0% não conseguiram responder quais são os eixos/princípios presentes na proposta curricular da instituição que atuam. Elas se reportaram ao que fazem na prática com os bebês, conforme está expresso na fala abaixo:

Os eixos e os princípios? Na questão aqui que é do berçário, entendeu? É voltado para questão psicomotor, entendeu? A gente trabalha mais essa fase deles, lógico que também não dava para trabalhar nenhuma outra coisa. É...

deixa eu te explicar melhor como seria. É mais assim... como aqui é o caso do berçário é mais assim... é mais essa questão da afetividade e psicomotricidade, aqui no berçário, entendeu? (C4, P4, 02/03/2015).

As professoras se mostram inseguras para falar sobre as propostas pedagógicas, não diferenciando o que dizem as DCNEI e a prática delas com os bebês. Contudo, 20,0% conseguiram identificar alguns eixos/princípios trabalhados por elas e que estão presentes no documento, como demonstram as falas a seguir:

[...] formar as habilidades neles porque precisa [...] E nos como profissionais nos temos essa obrigação de trabalhar essas habilidades, para que, futuramente, quando eles estiverem no fundamental, essas habilidades sejam desenvolvidas [...] (C2, P2, 11/03/2015).

[...] Nós trabalhamos a questão deles terem autonomia, né? Lá no berçário trabalhamos mais essa questão da autonomia [...] (C5, P2, 17/03/2015).

[...] identidade e autonomia. [...] é por que a gente segue projetos, né? Tudo o que envolve a educação infantil, tudo o que a criança necessita nessa fase aqui a gente trabalha no meu caso o berçário, né? E depois a que a gente trabalha identidade e autonomia a gente parte pra leitura, pra os livros, né? O ler, o tatear, o pegar, o manusear. Só depois e que a gente parte para essa parte oral e não verbal né? E também, verbal e não verbal (C8, P2, 04/03/2015).

As professoras também destacaram em suas falas alguns dos princípios presentes nas DCNEI (BRASIL, 2010), como os éticos e estéticos, que devem ser respeitados e trabalhados na creche com os bebês. No entanto, apesar das professoras falarem a respeito da autonomia, não relacionam aos princípios presentes nas DCNEI.

Observamos que as professoras do berçário utilizam a metodologia de projetos, contudo, eles vêm da secretaria de educação e são adaptados, segundo a realidade e faixa etária e isto pode ser verificado na sexta questão. Este pode ser um fator que inibe/desestimula a consulta à PP da instituição, já que, de certa forma, fica engavetada, tendo em vista o direcionamento é feito pela da secretaria de educação.

É importante ressaltar, também, que um dos critérios para a participação na entrevista era ter participado da elaboração da PP e ter formação superior. Nessa perspectiva, talvez as professoras tenham omitido informações, quando afirmaram no questionário terem participado da elaboração da PP. Outra hipótese provável é a de que

este documento foi elaborado apenas para seguir regras, sendo em seguida engavetado e não contribuindo, portanto, para a elaboração do planejamento⁶ das professoras.

Por fim, fica evidenciado que a educação infantil é considerada como um tempo preparatório para o ensino fundamental, causando certa contradição na visão das profissionais, quando entendem que a função da creche não é somente o cuidado físico, mas também a preparação para o ensino fundamental.

A quarta questão da entrevista questiona sobre o que seria fundamental na constituição do currículo para a educação infantil; constatamos que os conteúdos, o brincar, a afetividade, a oralidade, a motricidade e o cuidar/educar foram amplamente destacados nas falas das professoras. A ideia de currículo está fortemente relacionada ao cuidar e educar, ou seja, para 80,0% das professoras o currículo se constitui como “o tudo”, pois as experiências vividas por elas e pelos bebês no berçário também é currículo.

Currículo tem que abranger desde o vigia até a merendeira. Eu acredito que todos aqui são professores, o vigia tem que tratar bem a criança, ele tem que entender o que é essa criança, a merendeira quando faz a comida, ela não faz só por fazer, ela tem que fazer com carinho, ela tem que saber pra que, que ela tá fazendo [...]. Digo isso pelo fato de trabalhar no berçário [...] então, currículo é tudo. Ele é desde o olhar a criança, desenvolvimento das atividades que é feita com elas [...] então, currículo abrange a todos e, principalmente, os pais dessas crianças que em reunião participam [...] (C6, P3 13/03/2015).

[...] é que tudo é currículo. Na educação infantil tudo é currículo. Não existe coordenação motora, manuseio, percepção, experimentação tudo é currículo. É você perceber a criança, é cantar, é alimentação, é o banho, é o botar pra dormir, é olhar, é o cuidar, é o carinho, é o acalantar, tudo é currículo, a troca de fraldas [...] é como eu disse a você, a concepção de educação infantil graças a deus tá melhorando, porque antigamente o cuidar era cuidar, hoje não, o cuidar é educar. Então é o educar em todas as facetas né? Então, currículo é tudo na criança, tudo que você puder fazer com a criança, para o desenvolvimento integral dela é currículo (C8, P2 04/03/2015).

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2010, p.12), o currículo se constitui como uma série de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças aos conhecimentos apresentados pela sociedade, a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, observamos que a grande maioria das professoras tem noção do que seja fundamental ser proposto no currículo da educação infantil. Isto,

⁶ ⁶ Na verdade nunca tivemos acesso a PP das creches pesquisadas, apesar de levarmos todos os documentos necessários como a declaração da universidade e a autorização da Secretaria de Educação do município. As justificativas foram sempre a mesma, a PP da creche está sendo reformulada.

provavelmente, se deve ao fato de todas as profissionais que atuam no berçário possuírem um bom nível de formação acadêmica, o que justifica o conhecimento delas sobre aquilo que é o centro do trabalho pedagógico: o desenvolvimento integral dos bebês.

Todavia, o currículo para a educação infantil não deve ser entendido como um plano individual e predeterminado e sim como um projeto coletivo que envolve uma sensibilidade e visão de criança como ser competente e de direitos (OLIVEIRA, 2011).

Observamos, também, nas falas das professoras do berçário, uma visão de currículo como construção coletiva (20,0%). Segundo elas, o currículo para educação infantil deveria ser mais discutido para que as necessidades e dificuldades fossem supridas.

O que seria fundamental em minha opinião seria discutir esse currículo em conjunto. Ai, a partir disso a gente iria saber as dificuldades e as necessidades melhores para o currículo ideal da escola, entendeu? E muitas vezes, isso não acontece. [...] então, no currículo seria a discussão em conjunto no caso (C4, P3, 02/03/2015).

A gente precisa mais assim, se reunir. Eu estou achando o momento muito pouco, entendeu? [...] é muito pouco o momento que a gente fica, [...] eu acho muito curto para a gente fazer, é muito corrido, fica muito corrido (C8, P1, 04/03/2015).

Sendo assim, observamos que as professoras têm conhecimento de que o planejamento do currículo pressupõe levar em consideração as concepções, necessidades e dificuldades que vivenciam. Para tanto, se faz necessário a participação de toda a comunidade escolar e da família. Afinal, temos que reconhecer que as instituições de educação infantil devem primar por uma estrutura curricular aberta e flexível.

Nesse sentido, defendemos a perspectiva de que as instituições que cuidam dos bebês de 0 a 2 anos fujam das mesmices e atos mecânicos, i.e., defendemos que as instituições que cuidam das crianças pequenas invistam em formação e discussões coletivas com os profissionais e familiares das crianças, para que se construa uma proposta curricular pautada nas necessidades e desejos destas. .

Também indagamos as professoras sobre o conhecimento delas a respeito das DCNEI. 100% afirmaram conhecer este documento, como demonstrado no trecho a seguir.

É um documento importante na educação, ao qual, veio para nos orientar. Como a gente trabalhar as habilidades da criança, o desenvolvimento da criança. É muito importante e nos temos que realmente ler. É um documento que nos ajuda muito à gente chegar até onde nós queremos que os objetivos sejam atendidos para o desenvolvimento da criança (C2, P2, 11/03/2015).

Todavia, quando indagadas para falar um pouco sobre o documento, obtivemos o seguinte resultado: 60% das professoras afirmaram que não lembram, já que a leitura foi feita há algum tempo.

[...] porque eu não tenho lido mais eu conheço algumas (C2, P3, 11/03/2015).

[...] no momento eu não me recordo. (C4, P3, 02/03/2015)

Eu li, faz tempo, entendesse? [...] Assim, eu li faz tempo, pra ser sincera (C4, P4, 02/03/2015).

É que agora eu não tô lembrada (C5, P2, 17/03/2015).

Conheço, mas no momento eu me recordo. Faz tempo que li (C6, P2, 13/03/2015).

No presente estudo, reconhecemos, portanto, o quanto é importante o conhecimento das DCNEI (BRASIL, 2010) para as profissionais que cuidam dos bebês, pois este documento, articulado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, reúne fundamentos e princípios elencados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a fim de orientar a elaboração, planejamento e execução das propostas pedagógicas voltadas à educação infantil.

Nesse sentido, seria fundamental que as professoras tivessem um conhecimento aprofundado acerca do documento em questão, o qual busca contribuir na organização das propostas pedagógicas desenvolvidas nas creches.

Ademais, a grande maioria das professoras tem pouco conhecimento a respeito desse documento, tendo em vista que buscam, segundo os dados analisados, fundamentar suas práticas pedagógicas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), sendo este considerado, atualmente, como a “bíblia” da educação infantil. Inclusive, os dados dos questionários comprovam esse fato, pois 77,0 % das entrevistadas afirmaram que consultam o documento.

Contudo, consideramos que as professoras não tiveram a oportunidade de ver o currículo da educação infantil para além do RCNEI. Isso, de certa forma, é uma necessidade do sistema de educação das universidades e municípios é uma necessidade que o curso de graduação em pedagogia precisa, urgentemente, suprir na formação dos seus profissionais.

Por fim, 40% das professoras conseguiram falar um pouco sobre as propostas das DCNEI, apresentando-o como um documento importante para a Educação Infantil, pois orienta a realização de um bom trabalho nessa área.

[...] conheço uma grande parte e a gente trabalha nos planejamentos em cima dessas diretrizes. É, recentemente, eu concluí um curso de especialização e falei esse cuidar, essa prática pedagógica que existe na creche, é muito importante você saber o que é infância, o que é essa criança, você tem um olhar diferenciado, uma sensibilidade uma afetividade, [...] principalmente, o respeito em relação ao desenvolvimento, porque, ninguém é homogêneo, todos nós somos heterogêneos, né? Então a criança, umas desenvolvem mais, outras menos e, você tem que ter esse olhar e essas diretrizes nos dá cunho pra que a gente possa fazer um bom trabalho na creche (C6, P3, 13/03/2015).

[...] A ideia geral eu conheço. [...] o cuidar e o educar andam juntos, uma coisa só e, trabalhar com as crianças de maneira integral, de forma integral, nada é separado, tudo junto (C8, P2, 04/03/2015).

De acordo com o fragmento apresentado, as professoras, ao destacarem que seus planejamentos são fundamentados nessas diretrizes e que o cuidar e o educar são práticas indissociáveis, nos informam, de maneira sutil, que consideram os bebês como sujeitos de direitos e autores no seu processo de desenvolvimento.

Em relação à sexta questão, que se refere à especificidade dos temas/conteúdos para cada etapa da Educação Infantil na proposta pedagógica da instituição, a análise dos das falas demonstrou que, 60% das professoras entrevistadas afirmaram que os temas/conteúdos não estão especificados para cada etapa da Educação Infantil, pois, mesmo seguindo os eixos coordenados pela Secretaria de Educação do município de Campina Grande (SEDUC), os mesmos são adaptados para cada faixa etária, para a realidade dos bebês e de acordo com o nível de desenvolvimento deles.

Seguimos os eixos coordenados peça secretaria (C6, P2, 13/03/2015).
Não, geralmente é um tema pra creche toda, entendeu? Ai, a gente faz o trabalho específico pra cada turma, né? Tem aqueles eixos, né? Aqueles temas. Ai, geralmente a gente escolhe, por que tem certos temas que é meio complicado trabalhar em berçário por exemplo. Mas, ai no maternal e pré já são mais fáceis. Mas assim, geralmente é um tema e a gente trabalha os específicos de cada turma (C2, P3, 11/03/2015).

Diante do fragmento exposto, é bastante evidente nas falas das professoras o fato de trabalharem com projetos, os quais, na nossa concepção, representam uma metodologia bastante significativa, desde que o bebê seja visto como um ser ativo e agente do seu próprio desenvolvimento (AMORIM, 2011, p.140).

Como sabemos, a educação dos bebês está mudando, são várias as pesquisas que chamam a nossa atenção para a necessidade de reconhecê-los e percebê-los enquanto sujeitos que produzem e reproduzem culturas. Desde o nascimento e a partir das interações com seus parceiros no dia-a-dia, eles se desenvolvem de forma significativa. Desse modo, o professor deverá se apresentar como mediador do conhecimento.

Por outro lado, 40% das professoras mencionaram que na instituição onde atuam os temas/conteúdos estão especificados para cada etapa da Educação Infantil.

Sim. Nós temos [...] (C2, P2, 11/03/2015).

Como eu te falei, assim... como se trata de creche varia muito, né? Por que aqui... mais em termo de... A gente trabalha mais essa parte no berçário, o psicomotor e a afetividade. Nos maternais já passam para uma fase mais avançada, entendeu? Dentro disso. Ai nos prés trabalham mais os conteúdos, já é pré escola, já entra no maternal dois, eu acho. E a pré escola já vai para essa fase mais de conteúdo, entendeu? Aqui no berçário é mais essa questão: afetividade e motricidade, de...de... é mais assim (C4, P4, 02/03/2015).

Para 90% das entrevistadas é importante a especificação desses temas, isso é justificado pelo fato de objetivarem facilitar o próprio trabalho e por terem um fundamento e respaldo, conforme é relatado abaixo:

Sim, eu acho porque assim, isso facilita o trabalho da gente no momento que você tem um tema e através daquele tema aparece vários subtemas e, isso assim, ajuda na questão do planejamento e ajuda também na questão da gente conseguir materiais para trabalhar aqueles temas daquele jeito. [...] no momento que a gente tem um norte facilita o nosso trabalho (C2, P3, 11/03/2015).

Com certeza, por que a criança tem o desenvolvimento dela e você tem que seguir claro as faixas dela, a etapa dela, a época de, né? Porque senão ela não vai se desenvolver né? Isso é do berçário até o pré II, e principalmente, no berçário, tem que ter mesmo por que já é outra concepção de currículo é diferenciado, né? (C8, P2, 04/03/2015).

Contudo, para 10% das professoras entrevistadas a especificação dos temas/conteúdos para cada etapa da Educação Infantil é e não é importante. Para esta docente do berçário estes conteúdos ou temas se tornam repetitivos e, às vezes, não dão espaço para se trabalhar outras questões consideradas importantes no cotidiano do berçário, conforme expresso no fragmento a seguir:

Sim e não. Acho que também tem alguns que se tornam repetitivo, entendeu? Poderia ser mais bem revista à questão, a gente ver a necessidade de outras questões, tanto que a gente vai dando uma pincelada, fugindo um pouquinho do planejamento né? Já que o planejamento é flexível, a gente foge um pouco (C7, P1, 04/03/2015).

A professora destaca em sua fala que a especificação dos temas/conteúdos é importante, todavia, se contradiz dizendo que não é. A justificativa que ela dá é a repetição de alguns conteúdos e a ausência de outros que ela considera importantes serem trabalhados com os bebês.

Em síntese, seria necessário que a elaboração desses projetos partisse das observações das professoras e necessidades das crianças, ou seja, os temas/conteúdos trabalhados no berçário deveriam surgir, precisamente, das professoras e das necessidades apresentadas pelos bebês.

Por fim, observamos que a maioria das professoras (60%) trabalha com a metodologia de projetos. Porém, esses projetos são elaborados pela Secretaria de Educação do município, conforme foi descrito ao longo da análise. No entanto, não podemos obscurecer o fato delas adaptarem esses projetos de acordo com a realidade das crianças, levando também em consideração a faixa etária e o tempo de desenvolvimento destas.

No entanto, adaptamos os projetos a realidade da creche. Acho muito importante termos um fundamento e respaldo. (C6, P2, 13/03/2015).

[...] a gente procurar trabalhar adaptando a realidade deles (C2, P3, 11/03/2015).

Ressaltamos que os temas/conteúdos devem surgir das professoras e das necessidades apresentadas pelas crianças. Apesar de constatarmos a necessidade de elaboração dos projetos, sua elaboração centralizada fragiliza a autonomia das professoras em refletirem sobre a prática pedagógica e, principalmente, colocam as crianças no papel de meras receptoras de conhecimento. Em outras palavras, a criança não é vista como sujeito de direitos e ator social.

Nesse sentido, as crianças pequenas não são vistas pelas profissionais de educação como atores sociais; com voz, sujeito ativo e que contribui de forma significativa para as mudanças ocorridas na sociedade, conforme afirma Soares (2001). A Sociologia da Infância (SI) ressalta a necessidade de dar voz à criança, todavia, ao analisarmos as falas das professoras sobre a execução desses projetos, vindos de cima para baixo, o que verificamos é a ausência da voz e a falta de participação das crianças em todo o processo de elaboração.

Vale salientar, ainda, que se é importante para os bebês conhecer e integrar os valores estabelecidos pela sociedade é também necessário que se reconheça a

importância desses sujeitos na construção do seu próprio desenvolvimento. A respeito disso, compartilhamos das afirmações de Soares (2001, p.36), quando expõe que “é fundamental encarar a criança como ator no processo, de tal modo que sua voz e ação sejam tidas em conta, no qual, naturalmente, é influenciada, mas no qual também exerce influência”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, pretendemos descrever conclusões provisórias e demonstrar algumas propostas para o berçário, baseando-nos nos resultados encontrados na análise dos dados.

Para tanto, explanaremos as questões pesquisadas, quais sejam: concepção de infância, concepção de criança, eixos e princípios presentes na proposta curricular da instituição; o que deve contemplar: o currículo para a Educação Infantil, conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e se, na proposta pedagógica da instituição, estão especificados os temas/conteúdos para cada etapa da Educação infantil.

O nosso objetivo foi analisar as concepções de infância, criança, e currículo de professoras que atuam no berçário. Vale ressaltar que o nosso estudo é de caráter quali-quantitativo, cujas técnicas de produção de dados foram construídas através de questionários e de entrevistas semi-estruturadas, com professoras que atuam no berçário com bebês no âmbito das creches.

Inicialmente, afirmamos que os resultados analisados a partir dos 26 questionários recebidos na primeira etapa da pesquisa contribuíram para uma análise acerca da forma como as professoras consideram a PP da instituição e o RCNEI em seus planejamentos e em suas práticas para/com os bebês de 0 a 2 anos. As análises nos permitiram, também, compreender que as concepções de currículo são diversas e superficiais, no tocante à etapa educação infantil.

Todavia, os resultados obtidos a partir das 10 entrevistas realizadas na segunda etapa da pesquisa contribuíram para uma compreensão quanto à forma como as professoras do berçário consideram a infância, a criança, os eixos/princípios e o currículo em seus planejamentos e práticas para/com os bebês de 0 a 2 anos no âmbito das instituições. Assim, foi constatado que a grande maioria das professoras não usa a PP da instituição como referencia para elaborar sua prática pedagógica. Embora considerem muito o RCNEI em suas práticas, o que talvez justifique o fato de, nas entrevistas, justificarem a infância como o tempo de brincar e, até mesmo, o fato do brincar também aparecer na concepção de currículo que elas têm.

As professoras recebem os temas/conteúdos trabalhados diretamente da secretaria de educação do município, esses temas tratam de assuntos como diversidade cultural,

meio ambiente, família, dentre outros. São decisões tomadas hierarquicamente, o que pode limitar a construção da proposta pedagógica de cada instituição a partir de suas necessidades e dificuldades, como também, sua consulta para elaborar os projetos de ensino.

Em face dos dados analisados, podemos inferir que condições de planejamento e reflexão das práticas pedagógicas no berçário apresentam fragilidade e que a autonomia das professoras, nesse sentido, é relativa, pois recebem direcionamentos externos e prontos. Para tanto, evidenciamos que, de certa forma, esses direcionamentos podem gerar acomodação e, até mesmo, inibir o pensar e o fazer pedagógico das professoras, algo que é essencial para o educador em todas as etapas e níveis educacionais.

Por fim, destacamos que a maioria das professoras reconhece a infância como uma etapa da vida e a criança como um ser carente economicamente e afetivamente. Verificamos, também, uma tendência em pensar a infância como tempo preparatório para a vida adulta e como preparação para o ensino Fundamental I.

Em linhas gerais, destacamos que é necessário vencer o paradigma de criança como ser incompleto e encará-las como sujeitos históricos, produtores e produtos da cultura, portanto, autores e atores no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ademais, é importante perceber que no berçário os bebês produzem e reproduzem cultura, que se modificam e modificam o meio no qual estão inseridos, portanto, as propostas e a prática pedagógica devem considerar a criança como centro do processo. Desse modo, o ponto de partida de todo planejamento e prática pedagógica na educação infantil deve ser as crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância**. In: Sociologia da infância no Brasil. Campinas, SP: Autores associados, 2011, p. 17 a 36.

AMORIM, Ana Luísa Nogueira de Amorim. **Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos**. In: Espaço do currículo. v. 3. n. 1.p. 451-461, mar/set, 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 30 Abr. 2014.

_____. DIAS, Adelaide Alves. **Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais**. In. Espaço do currículo. v.4, n. 2, p. 125-137, Mar, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 30 Abr. 2014.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Constituição Federal da República**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2006.

BOTO, Carlota. **O desencantamento da criança: Entre a Renascença e o Século das Luzes**. In: Os intelectuais da história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

CARDOSO, Luciana Cristina; FRAGELLI, Patrícia Maria. **Currículo (s) e educação infantil: retrospectiva e perspectivas de trabalho**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

FELIPE, Jane. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Maria Carmen; KERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org). **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 3, p. 27 a 37.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. A abordagem qualitativa de pesquisa: pesquisa etnográfica e os estudos de caso. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986, p.11 a 24.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro. **A infância resiste à pré-escola?** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2014, 237f.

_____. **O lugar das emoções na educação infantil: O que pensam os educadores?** Monografia (especialização). Universidade Federal da Paraíba – 2002.

_____. DIAS, Adelaide Alves. **O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil**. Outubro, 2005-2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf>. Acesso em: 30 Abr. 2014.

MALHEIROS, Bruno Taranto. Coletando dados qualitativos. In: **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011, p. 39 a 203.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedrosa. **Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa - algumas considerações**. In: *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores associados, 2011, p. 37 a 54.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. In: *A construção social da criança*. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 127 a 136.

_____. **Educação infantil: muitos olhares**. 9º edição. São Paulo: Cortez, 2010.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygostsky: A relevância do social. In: **A concepção de Jean Piaget**. São Paulo: Summus, 1998, p. 13 a 84.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ROSENAU, Luciana dos Santos. **Pesquisa e prática profissional: Educação infantil**. Curitiba: Ibrex, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, 2009. p. 17-39.

SOARES, Natália Fernandes. Outras infâncias... A situação social das crianças atendidas numa situação de proteção de menores. In: **A infância: Contornos e dimensões**. Centro de estudos da criança – Universidade do Minho, 2001. p. 19 a 67.

VASCONCELOS, Celso dos S. Projeto Político pedagógico. In: **Planejamento: Projeto de ensino–aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, Cynthia Greive. **As crianças na história da educação**. In: Educar na infância: Perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

APÊNDICE**APÊNDICE A - Questionário Sócio Acadêmico****Universidade Estadual da Paraíba – UEPB****Centro de Educação****Curso de Licenciatura em Pedagogia****Programa de Iniciação Científica****Projeto: O Currículo nas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Campina Grande, PB.****Questionário Sócio Acadêmico**

1. Sexo: M () F ()

2. Faixa-etária:

() 20 a 30 anos () 30 a 40 anos

() 40 a 50 anos () 50 a 60 anos

3. Estado civil: _____

4. Tem filhos? () Sim () Não

Caso tenha, quantos? _____

5. Formação Acadêmica:

() Ensino Médio

() Ensino Médio (Magistério/Pedagógico)

() Ensino Superior Incompleto

() Ensino Superior Completo

Caso tenha ensino superior completo, especificar o curso: _____

6. Possui Pós-Graduação: () Sim () Não () Incompleto

Se sim, especificar: _____

7. Instituição em que trabalha: _____

8. Função que exerce na instituição: _____

9. Etapa/nível em que atua na educação infantil:

() Berçário

() Maternal

() Pré-escola

10. Tempo de atuação na educação infantil: _____

11. Vínculo empregatício:

() Efetivo

() Prestador de Serviço

() Outro (especificar) _____

12. Possui quantos vínculos empregatícios? _____

Caso tenha, especificar: () Municipal () Estadual () Privado

13. Faixa-salarial:

() um salário mínimo

() dois a três salários Mínimos

() quatro a cinco salários mínimos

() seis ou mais salários mínimos

14. Você participou do processo de elaboração do projeto político pedagógico da instituição?

() Sim () Não

Caso não tenha participado, justificar:

15. Na elaboração do planejamento das atividades pedagógicas você costuma consultar o Projeto Político Pedagógico da instituição? () Sim () Não

Justificar:

16. Você consulta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, para elaborar o planejamento das atividades pedagógicas?

() Sim () Não

Justificar:

17. Além do PPP da instituição, existe alguma outra proposta sendo executada, a exemplo do projeto Paralapraca, Avisalá, Instituto Alparagatas, dentre outras? () sim

() Não

Caso exista, especificar:

18. Como você define currículo na educação infantil?

APÊNDICE B – Roteiro entrevista

Roteiro Entrevista

1. Como você pensa a infância?
2. Fale sobre as crianças que estão na creche, como você as percebe?
3. Quais os eixos e princípios presentes na proposta curricular da instituição em que você atua?
4. Para você o que é fundamental no currículo para a Educação Infantil?
5. Você conhece ou já leu a proposta das DCNs para a Educação Infantil? Se você conhece fale um pouco sobre este documento?
6. Na proposta pedagógica da instituição estão especificados os temas/conteúdos para cada etapa da Educação Infantil?

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes da pesquisa



Termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes da pesquisa

Eu, **Isabela Ferreira dos Santos**, aluna de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba e minha orientadora, Professora Doutora **Lenilda Cordeiro Macêdo**, responsáveis pela pesquisa intitulada “*Análise das Propostas Curriculares para as Crianças de 0 a 2 anos em Creches da Rede Municipal de Campina Grande, PB*”, estamos fazendo um convite para você participar como voluntária deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar as concepções de criança, cuidar/educar e currículo na Educação Infantil, buscando compreender como se apresentam tais concepções no espaço da creche, em especial para as crianças de 0 a 2 anos (berçário), e para tanto gostaria de realizar uma entrevista com você individualmente. Para registro das entrevistas, estas serão gravadas. Sua participação não envolve nenhum risco ou desconforto.

Durante todo o período dessa pesquisa, que se encerra em agosto/2015, você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, durante e após as entrevistas, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas exclusivamente em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação das voluntárias, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado sigilo sobre sua participação (confidencialidade).

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, após a leitura deste documento, acredito estar suficientemente informada, que minha participação é voluntária. Estou ciente também do objetivo da pesquisa, dos procedimentos e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Dados da Pesquisadora:
Isabela Ferreira dos Santos
Rua Índio Piragibe , nº 132, Conceição
(83) 88239655
Isabela_ferreiradossantos@yahoo.com.br