

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Marilda Capitulina Costa Salgado**

**EDUCADORAS DE BEBÊS: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE PROFISSIONAL**

**São Caetano do Sul  
2018**



**MARILDA CAPITULINA COSTA SALGADO**

**EDUCADORAS DE BEBÊS: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE PROFISSIONAL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
– Mestrado Profissional - da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva**

**São Caetano do Sul  
2018**

## FICHA CATALOGRÁFICA

SALGADO, Marilda Capitulina Costa  
Educadoras de bebês: desafios na construção da identidade  
profissional/ Marilda Capitulina Costa Salgado – São Caetano do Sul:  
USCS- Universidade Municipal de São Caetano do Sul/ Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2018  
246 p.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva  
Dissertação (Mestrado Profissional) USCS, Universidade Municipal  
de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018

1. Identidade profissional. 2. Formação docente. 3. Educadoras de bebês. 4. Saberes docentes. 5. Relatos orais. I. SILVA, Marta Regina Paulo da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**



Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 10/04/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (orientadora)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Zeila de Brito Fabri Demartini (USP)



Dedico este trabalho aos bebês pelo encantamento com que percebem o mundo.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao grande mestre Jesus, amigo de todas as horas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva, pelas orientações, dedicação e paciência durante essa caminhada.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade pelas contribuições durante as apresentações de workshops e por aceitar o convite de participar das bancas de qualificação e defesa.

À Profa. Dra. Zeila de Brito Fabri Demartini, pelas relevantes considerações a este trabalho e por integrar as bancas de qualificação e defesa.

Às educadoras que se dispuseram a participar desta pesquisa, trazendo contribuições importantes para a educação de bebês nos espaços coletivos.

A todos(as) os(as) professores(as) do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, pelas contribuições durante as aulas.

À Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul pela bolsa de estudos concedida.

Aos meus pais, Antonio Costa Filho e Maria Capitulina Costa, meus eternos incentivadores.

Ao meu marido Geraldo P. Salgado Filho, meus filhos João Victor Costa Salgado e Pedro Augusto Costa Salgado pela compreensão e apoio.

Ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia pelo incentivo.

Às minhas amigas do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação, parceiras nos estudos e discussões sobre educação e infância, essa dissertação tem um pouco de cada uma delas.



*Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.*

*(Manoel de Barros)*



## RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com educadoras de bebês das escolas municipais integradas (EMIs) de São Caetano do Sul/SP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa inspirada em abordagens biográficas, que utilizou relatos orais em forma de depoimentos, fontes iconográficas, documentações oficiais (regimento escolar) e não oficiais (portfólios e registros de educadoras). Teve como objetivo compreender como as educadoras de bebês da Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul vêm constituindo sua identidade profissional. Parte do pressuposto de que a relação adulto-bebê nos berçários é relevante e que a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente relacionada à formação dos(as) profissionais que neles atuam. Procurou compreender essa identidade dentro de um contexto histórico que envolveu um resgate da história do atendimento aos bebês nas creches e EMIs. Por meio da pesquisa tal história pôde ser sistematizada, uma vez que não havia registros da mesma, estando ela em poder das pessoas que a viveram. Como referencial teórico, utilizou-se dos estudos de Zygmunt Bauman, Claude Dubar, Stuart Hall, Zeila de Brito Fabri Demartini, Maria Carmen Silveira Barbosa, Anna Tardos, Emmi Pikler, Loris Malaguzzi, entre outros(as). Os resultados evidenciam um modelo de atendimento exclusivamente assistencialista nos primeiros anos dos berçários no município. Diante das demandas que surgiam no dia a dia, as educadoras foram construindo seus fazeres e saberes apoiadas em conhecimentos de senso comum e também naqueles adquiridos em formações em serviço, planejadas e desenvolvidas por diretoras e professoras das próprias unidades educacionais, que buscavam qualificar o trabalho. O Projeto Bebê 2000, considerado pelas educadoras como a primeira ação formativa dedicada às auxiliares, promoveu a reorganização dos espaços dos berçários trazendo uma nova concepção de atendimento que passou a compreender a potência dos bebês como seres que se relacionam por meio de muitas linguagens. O envolvimento de todos(as) que participaram desse processo, que objetivava a qualificação das práticas, foi fundamental para que mudanças significativas ocorressem; no entanto, a pesquisa revela que a atuação de profissionais sem formação em magistério nos berçários produziu um contexto no qual as educadoras vêm assumindo atribuições de auxiliares e de docentes, onde se observa uma dicotomização do cuidar e educar presente nos relatos das educadoras, que classificam as práticas como pedagógicas e não pedagógicas, sendo que essas últimas, referem-se aos cuidados com alimentação e higiene. A análise do regimento escolar indica que tal documento não define, com clareza, as atribuições das auxiliares berçaristas, uma vez que não considera as especificidades inerentes à prática da docência com bebês, como também o contexto dos berçários do município, que se configura pela ausência de professor(a). A complexidade que envolve a docência de bebês requer uma sólida qualificação profissional, dadas as especificidades inerentes à profissão, sendo primordial o investimento tanto na formação inicial quanto na continuada, caso contrário, como salientam as educadoras que participaram da pesquisa, há risco de constantes retrocessos que podem levar ao antigo modelo assistencialista.

**Palavras-chave:** identidade profissional, formação docente; educadoras de bebês; saberes docentes; relatos orais.



## ABSTRACT

This essay presents the results of a research performed with infant educators from integrated municipal schools (EMIs) of São Caetano do Sul/SP. It is a qualitative research inspired by biographical approaches, that made use of oral statements, iconographical sources, official (school norms) and non-official (portfolios and educators' files) documents. Its objective was comprehending how infant educators from São Caetano do Sul's Municipal Education Department have been developing their professional identities. It starts from the assumption that the adult-infant relationship at the nursery is relevant and that the quality of the pedagogical work is directly related to the graduation of the professionals working there. It tried to understand this identity inside a historical context that involved a retrieval of the history of the infants' care at the nurseries and EMIs. Through the research it was possible to systemize such history, since there was no record of it, they being in the hands of the people that lived it. As a theoretical reference, the studies of Zygmunt Bauman, Claude Dubar, Stuart Hall, Zeila de Brito Fabri Demartini, Maria Carmem Silveira Barbosa, Anna Tardos, Emmi Pikler, Loris Malaguzzi, among others, were used. The results point to a model of service exclusively assistencialist in the first years in nurseries in the city. Facing the demands that appeared in the school's daily life, the educators developed their tasks and wisdom supported by common-sense knowledge, including those ones acquired in formative actions developed by directors and teachers from the institutions themselves that looked for theoretical references to qualify the job. The Bebê 2000 Project, considered by educators as the first formative action dedicated to assistants, promoted the reorganization of the nurseries' structure, also bringing a new concept of service that began to understand the babies' potential as beings that relate themselves through many languages. The involvement of everyone that participated in this process, that made the practices clearer, were essential to make significant changes occur; although, the research reveals that the practice of professionals without teaching graduation at nurseries produced a context in which educators have been assuming supportive and educational roles, where a dichotomization of caring and educating is noticed on the educators' stories, that label the practices as pedagogical and non-pedagogical, the latter regarding food and sanitation measures. The school norm's analysis indicates that this document does not define clearly the responsibilities of nursery assistants, once it doesn't regard the particularities inherent to teaching infants, neither the conditions of the city's nurseries, characterized by the absence of a teacher. The complexity around teaching infants asks for solid professional qualification, given the specifications inherent to the occupation, being essential to invest in both initial and continuous education, or else, as the educators that were part of the research stated, there is a risk of a constant involution that may lead to the former assistencialist model.

**Keywords:** professional identity; educational graduation; infant educators; educational wisdom; oral statements.



## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Olaria de Ângelo Moretti, presença de mão de obra infantil, 1916.
- Figura 2 Alunos da 1ª escola masculina de São Caetano do Sul, 1917.
- Figura 3 Grupo Escolar de São Bernardo, 1925.
- Figura 4 Prédio antigo do Colégio Externato Santo Antônio, 1931.
- Figura 5 Alunos do Jardim de infância do Externato Santo Antônio, 1936.
- Figura 6 Fachada do Lar Samaritano da Mãe Operária, década de 1970.
- Figura 7 Capa do Regimento Escolar, 2002.
- Figura 8 Regimento Escolar – Capítulo V – Art. 15, p. 11
- Figura 9 Regimento Escolar – Capítulo V – Art. 15, p. 12
- Figura 10 Regimento Escolar – Capítulo V – Art. 16, p. 10
- Figura 11 Regimento Escolar – Capítulo V – Art. 16, p. 11
- Figura 12 Berçário da EMI Alice Pina Bernardes. Espaço organizado com berços e carrinhos, 1999.
- Figura 13 Berçário de uma EMI de São Caetano do Sul. Organização do espaço durante o projeto Bebê 2000.
- Figura 14 Portfólio com registro sobre a participação das famílias na Festa Junina.
- Figura 15 Página introdutória de um portfólio, 2004
- Figura 16 Registros de práticas - brincadeiras para bebês, 2004.
- Figura 17 Registros de propostas de sensações, 2008.



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 Artigos localizados no banco de dados do GT de 0 a 6 anos da ANPED

Quadro 2 Artigos localizados na plataforma SCIELO

Quadro 3 Teses e dissertações selecionadas a partir de pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Quadro 4 Atribuições de docentes e auxiliares da primeira infância segundo o Regimento Escolar de 2002

Quadro 5 Ficha de registro dos cuidados diários

Quadro 6 Informações sobre os sujeitos da pesquisa

Quadro 7 Tema Corpo e linguagem – Professoras

Quadro 8 Tema Corpo e linguagem – Auxiliares

Quadro 9 Tema Corpo e linguagem – Diretora

Quadro 10 Tema Escuta e interações – Professoras

Quadro 11 Tema Escuta e interações – Auxiliares

Quadro 12 Tema Escuta e interações – Diretora

Quadro 13 Tema Relação com as famílias – Professoras

Quadro 14 Tema Relação com as famílias – Auxiliares

Quadro 15 Tema Relação com as famílias – Diretora

Quadro 16 Tema Cuidar-Educar – Professoras

Quadro 17 Tema Cuidar-Educar – Auxiliares

Quadro 18 Tema Cuidar-Educar – Diretora

Quadro 19 Roteiro de vídeo documentário



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APIs Auxiliares da Primeira Infância

CECAPE Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação

CEI Centro de Educação Infantil

CLT Consolidação das Leis Trabalhistas

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DICA Didática Informação Cultura e Arte

DEPEC Departamento de Educação e Cultura

EAP Equipe de Apoio Pedagógico

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EMIs Escolas Municipais Integradas

EMEI Escolas Municipais de Educação Infantil

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEH índice de Desenvolvimento Humano Municipal

LDBNE Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

PROAUDI Professora Auxiliar de Direção

SCIELO Scientific Electronic Library Online

SEDUC Secretaria de Educação e Cultura

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF United Nations Children's Fund

USP Universidade de São Paulo



# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>33</b>
<b>2. CONCEPÇÕES QUE SE CONSTROEM EM TEMPOS, ESPAÇOS E RELAÇÕES: A EDUCAÇÃO DE BEBÊS.....</b>	<b>43</b>
2.1 Educação de bebês uma história marcada pela submissão .....	43
2.2 A história da infância em São Caetano do Sul: do trabalho infantil ao surgimento das primeiras creches .....	52
2.3 Escolarização, assistencialismo e outras grades (in)visíveis que limitam os bebês .....	72
<b>3. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E OS SABERES DAS EDUCADORAS DE BEBÊS .....</b>	<b>81</b>
3.1 A construção da identidade profissional em um contexto de ambiguidades ....	81
3.2 Os saberes da docência de bebês à luz dos Indicadores de Qualidade .....	100
3.2.1 Planejamento Institucional .....	101
3.2.2 Multiplicidades de experiências e linguagens .....	103
3.2.3 Interações .....	106
3.2.4 Promoção da Saúde .....	108
3.2.5 Espaços, materiais e mobiliários .....	110
3.2.6 Formação e condições do trabalho dos(as) professores(as) e demais profissionais.....	112
3.2.7 Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social .....	114
<b>4. O PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>118</b>
4.1 A escolha metodológica .....	118
4.2 O campo de pesquisa: onde tudo começou .....	121
4.3 Os sujeitos da pesquisa: as educadoras e suas memórias.....	125
4.4 Fotografias como documento: a reconstrução do percurso histórico através de imagens .....	127



4.5 O caminho percorrido.....	128
<b>5. OS SABERES DAS EDUCADORAS REVELADOS EM SUAS NARRATIVAS</b>	<b>133</b>
5.1 Corpo e linguagem – “Bebê não tem espaço, não tem fronteira” .....	133
5.2 Escuta e interações – “Porque eles... são eles que têm as minúcias .....	144
5.3 Relações com as famílias – “Os pais hoje em dia eles não têm tempo para os filhos.....	150
5.4 Cuidar-Educar – “os bebês não são só para serem cuidados” .....	155
<b>6. PRODUTO – VÍDEO DOCUMENTÁRIO: HISTÓRIAS DOS BERÇÁRIOS EM SÃO CAETANO DO SUL NARRADAS POR SUAS EDUCADORAS.....</b>	<b>162</b>
6.1 Roteiro simplificado .....	162
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS – PROFESSORAS OU AUXILIARES? A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL COM DUPLA FUNÇÃO .....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário .....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE C – Transcrição de relatos orais .....</b>	<b>182</b>



## **APRESENTAÇÃO**

Escutar e refletir sobre os relatos orais de educadoras de bebês, no intuito de compreender a constituição identitária dessas profissionais e, paralelamente, um pouco da história das creches, ou mais especificamente do atendimento aos bebês no município de São Caetano do Sul, me conduziu a revisitar minha própria história profissional e pessoal, considerando que, se os relatos das educadoras revelavam concepções que foram se constituindo historicamente, era indispensável refletir acerca de minhas próprias concepções sobre creche e atendimento de bebês nesse espaço. Sendo assim, trago aqui um pouco do meu percurso profissional entrelaçado com experiências pessoais que de certa forma contribuíram para que os bebês fossem a motivação dessa pesquisa.

Minha história profissional com a educação infantil começa no último ano de formação no curso de magistério. O contato com esse segmento educacional durante o estágio me encantou por dois motivos: o primeiro foi em consequência da curiosidade que as crianças demonstravam em seus questionamentos e na forma como exploravam o mundo. O segundo, o trabalho desenvolvido pela professora responsável pelo grupo, fui impactada pela maneira como conduzia as propostas e se relacionava com as crianças, pude observar durante o estágio momentos de rodas de conversa, contação de histórias, brincadeiras e uma organização de espaço que proporcionava aos meninos e às meninas a oportunidade de interagir, dialogar e compartilhar. Naquele momento, me foi apresentado um novo mundo e uma referência de docência até então desconhecida por mim, já que não havia frequentado a pré-escola na infância. A identificação com esse segmento de educação e também com a faixa etária foi imediata e determinou a minha escolha profissional, me encaminhando para o trabalho na educação infantil, uma escolha há mais de 30 anos, que teve início em 1986 em escolas da rede privada e que continua até hoje na rede pública municipal.

Em 1988 iniciei minha primeira graduação, em Psicologia e, após concluí-la, atuei em clínicas realizando atendimento às crianças e adolescentes, em paralelo ao trabalho docente. Essa graduação me aproximou, ainda mais, da educação infantil, pois, pude aprofundar meus estudos sobre as características da faixa etária de 0 a 6 anos. Autores como Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vigotsky contribuíram para que eu pudesse apurar meu olhar, dando significação a minha prática.

No ano de 1995, ingressei na Rede Municipal de São Caetano do Sul, como professora de educação infantil. Nos dois primeiros anos atuei em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), com crianças de 4 e 5 anos. Em 1997, passei a atuar nas Escolas Municipais Integradas (EMI), tive então contato com outra realidade: a creche, espaço do qual ouvia comentários quase sempre negativos, que contribuíram para que eu construísse uma imagem nada favorável desse contexto. Estar na EMI exigiu de mim um grande esforço na busca da superação dessa visão negativa da creche. Lá tive o meu primeiro contato com os berçários, um contato distante, de visitas esporádicas para “agradar” os bebês quando choravam, brincar com um ou outro em raros momentos, uma vez que minha atuação era com as crianças de 3 a 5 anos. Naquele espaço repleto de berços e carrinhos, o choro constante dos bebês provocava em mim certa angústia e me fazia pensar que aquele não era o melhor lugar para eles; a creche como um “mal necessário”: era a maneira como eu concebia o atendimento de bebês nos espaços coletivos.

Esse conceito de creche me acompanhou por muitos anos e foi decisivo no momento em que precisei escolher onde deixar meus filhos João e Pedro, quando bebês. A creche se tornou uma opção improvável; a escolha, portanto, foi por reduzir a jornada de trabalho e contar com os cuidados da vovó e das tias, já que isso era possível naquele momento. O contato com a família nos primeiros anos de vida, segundo o que eu acreditava, garantiria a eles atenção exclusiva, espaço e liberdade para brincar, aconchego e o olhar de pessoas próximas. Hoje penso que essa escolha trouxe para eles ganhos significativos, por outro lado, perderam a oportunidade de estarem no coletivo, convivendo com outras crianças, interagindo e vivenciando situações ricas que só são possíveis no encontro com outros em um contexto de muitas diversidades.

Por quase vinte anos, atuei com as crianças de 4 e 5 anos, acompanhando sempre de longe as mudanças que aconteciam nos berçários da Rede Municipal de São Caetano do Sul, na configuração dos espaços, na formação dos(as) educadores(as) de bebês, na busca de caminhos para um melhor atendimento, tudo isso entre idas e vindas, permanências e ausências de professores(as) nos berçários.

Nos últimos cinco anos tenho atuado na formação de professores(as), atendendo educadores(as) de berçário a grupo 5 (crianças de 5 anos). O objetivo central das ações formativas desenvolvidas pela Equipe de Apoio Pedagógico (EAP), da qual faço parte, é atender os(as) profissionais em serviço, acolhendo as necessidades trazidas por eles(as), que surgem no seu dia a dia, em demandas específicas de suas práticas pedagógicas, promovendo a reflexão sobre seus fazeres enquanto educadores(as). O desafio da formação desses(as) profissionais me coloca diariamente diante de dilemas, conflitos e dúvidas que inevitavelmente requerem que eu também esteja em formação permanente, aprendendo no convívio com auxiliares de primeira infância, professores(as), proaudis<sup>1</sup> (professoras auxiliares de direção) e diretoras, enfim, em processos constantes de reflexão, pesquisa e estudos, condição primordial do ofício de quem opta pela educação.

Transitar por diferentes espaços de educação, observando e considerando realidades e contextos diversos, dialogando sobre o coletivo, mas com atenção e respeito ao individual, tem sido desafiador. Nesse universo, o que tem demandado de mim maior empenho e, ao mesmo tempo, mobilizado um desejo crescente de conhecer, aprender e apreender tem sido, certamente, o trabalho com os bebês. Estar nos berçários me levou a rever concepções, conceitos, pré-conceitos que de certa forma nublavam o meu olhar e me impossibilitavam de apreender toda a capacidade dos bebês e as inúmeras possibilidades de ação dos(as) profissionais que a eles se dedicam.

Redescobrir os bebês, ou melhor, descobri-los nos espaços coletivos, na riqueza das interações, na potência do seu brincar, no encantamento e alegria de quem está inaugurando um mundo cheio de possibilidades trouxe para mim inquietações, questionamentos e necessidades que me conduziram a buscar em estudos e pesquisas novos conhecimentos.

Em minhas buscas me deparei com os estudos da médica húngara Emmi Pikler, que contribuíram para que ampliasse meu olhar, sobretudo, no que diz respeito a importância do vínculo entre adultos e bebês nos espaços

coletivos. A perspectiva de uma ação humanizadora, que considera os bebês em suas competências, é o aspecto marcante dos estudos de Pikler, por sua abrangência, neles, a autora revela que todas as ações de cuidados físicos devem

---

<sup>1</sup> Proaudis são professoras auxiliares de direção responsáveis pela coordenação pedagógica, entre outras funções desempenhadas na escola.

estar pautadas no respeito e na relação amorosa, assim, trazendo à tona em suas pesquisas a complexidade e a amplitude do significado de cuidar do outro.

Conhecer os estudos de Emmi Pikler, me possibilitou observar de forma mais atenta as relações entre adultos e bebês, o que implicou em reflexões sobre a formação desses(as) profissionais. Nesse momento, me vi diante de alguns entraves que estão diretamente relacionados à forma como se estruturam os atendimentos nos berçários das EMIS e creches conveniadas de São Caetano do Sul: a ausência, algumas vezes temporária e outras permanente, do(a) professor(a) de berçário. Em consequência disso, a responsabilização exclusiva dos(as) auxiliares da primeira infância pelo trabalho com os bebês.

Essa configuração leva ao constante risco de um atendimento assistencialista e higienista, o que revela retrocessos, já que muitos estudos e pesquisas têm apontado a importância do vínculo adulto-bebê nos espaços coletivos e têm conduzido ao entendimento do cuidar e educar como ações indissociáveis. Traz ainda, implicações no processo de formação de professores(as), uma vez que, seus saberes se constituem por meio da reflexão sobre suas práticas, e não havendo uma continuidade do trabalho, não há como avançar na construção de saberes específicos que envolvem a docência de bebês. Ao mesmo tempo é possível observar que os berçários, na forma como se configuram hoje, sofreram mudanças ao longo dos anos, mudanças essas que podem ser atribuídas ao empenho das(os) auxiliares da primeira infância e às ações formativas que partiram da iniciativa de algumas diretoras e professoras que se preocupavam com a qualificação do atendimento aos bebês. Nesse sentido, conhecer essa história é também uma forma de compreender como se constituiu a identidade dos(as) educadores(as) de bebês dessa Rede Municipal de Educação.

Acompanhando ao longo dos anos as modificações ocorridas nos berçários, é possível constatar que a mais marcante delas foi a retirada dos berços e cercadinhos, proporcionando aos bebês liberdade de movimentos,

oportunidade de exploração e interação com outras crianças e, além disso, representou mais que uma mudança na configuração do espaço, inaugurou um período onde as concepções de infância e de docência de bebês precisaram ser revistas, tornando ainda mais evidentes a importância do(a) adulto(a) que atua com bebês e, conseqüentemente, sua profissionalização e qualificação.

Atualmente, considerando o desafio de atuar como professora de apoio pedagógico, me vi diante da necessidade de aprofundar minha compreensão sobre esse universo. Refletindo e dialogando com auxiliares, professores(as), proaudis e diretoras acerca da complexidade que envolve a educação de bebês, fui conduzida a realização dessa pesquisa, que considero de extrema relevância por vários aspectos, dentre eles podendo citar: a possibilidade de compreender quem são os(as) educadores(as) que atuam com bebês e quais são os saberes que envolvem suas práticas; discutir as especificidades que compõem a docência de bebês; e ainda, resgatar a história dos berçários em São Caetano do Sul, história essa que não apresenta registro sistematizado.

Desejo que as discussões que se desenrolam nessa dissertação, pautadas na experiência de São Caetano do Sul, possam, de certa forma, contribuir para que outros(as) pesquisadores(as) se inspirem e que novas reflexões surjam, com o objetivo de que os estudos sobre a educação na pequeníssima infância ganhe cada vez mais relevância e que dentro da realidade brasileira se reconheça, de fato, a importância de um investimento concreto em políticas públicas que considerem a profissionalização e qualificação dos(as) educadores(as), reconhecendo os bebês como sujeitos de direitos.



## 1. INTRODUÇÃO

Muitos estudos têm apontado a potência dos bebês, capacidades que há tempos atrás não eram reconhecidas e hoje não podem ser negadas. Esse reconhecimento tem provocado um impacto nas instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade, gerando a necessidade de rever conceitos e concepções, historicamente construídos, que influenciam as relações entre adultos(as) e crianças bem pequenas.

Essa pesquisa procurou compreender de que forma os(as) educadores(as) de bebês vêm constituindo sua identidade profissional, uma vez que, o(a) adulto(a) que se relaciona com bebês tem importância fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem desses pequenos. Entende-se que o relacionamento entre educador(a) e criança é importante em qualquer período da vida; há, porém, na relação com bebês, questões específicas, dadas as características dessa faixa etária. Ser educador(a) de bebês exige mais do que gostar de crianças bem pequenas, exige profissionalidade e conhecimentos que atendam às demandas próprias dos mesmos.

Os(as) educadores(as) de bebês vêm constituindo suas identidades profissionais dentro de um processo que envolve não só aspectos sociais e culturais, que retratam as mudanças ocorridas em uma sociedade que passou e passa por constantes e rápidas transformações, mas também, marcada por histórias pessoais que foram se desenhando por meio de experiências vividas dentro e fora dos espaços das creches.

Esta pesquisa traz relatos orais de profissionais que revelam práticas e saberes que se construíram a partir de suas experiências, olhando para os desafios e necessidades que surgiam diariamente nas creches. Os fazeres dessas educadoras foram tecidos com vivências práticas, trocas com seus pares, relação com as crianças, estudos teóricos e ainda, com certa dose de senso comum.

A escolha do termo educadora, no gênero feminino, é feita nessa dissertação de forma intencional, já que os berçários da Rede Municipal de São Caetano do Sul são povoados, em sua maioria, por profissionais do sexo feminino, considerando o ano de 2017, período no qual a pesquisa foi realizada. A feminização que caracteriza o atendimento aos bebês pode ser explicada pelo fato de que a tarefa de cuidar de crianças foi historicamente destinada à mulher. Tais questões de gênero

que permeiam à docência de bebês transpõem o caráter profissional sendo confundido, muitas vezes, com maternagem.

Em São Caetano do Sul, em um universo de 198 auxiliares que atuam nos berçários, apenas um é do sexo masculino. Nos últimos dez anos tem crescido o número de homens que ingressam na educação infantil do município. Contudo, o ingresso garantido por meio de concurso público não garante ainda o direito de exercer a função plenamente, principalmente quanto à realização de tarefas que envolvem cuidados físicos, como, por exemplo, a troca de fraldas, motivo pelo qual não podem atuar nos berçários.

Os relatos orais obtidos nessa pesquisa trazem as experiências vividas por seis educadoras, sendo uma diretora, três professoras e duas auxiliares da primeira infância, mulheres que foram marcadas e que deixaram marcas que hoje contam a história dos berçários desse município.

O atendimento aos bebês na Rede Municipal de São Caetano do Sul tem sido realizado por auxiliares da primeira infância (APIs), educadoras concursadas, com diferentes níveis de escolaridade, já que, a exigência mínima para a função, atualmente, é o ensino médio completo.

A identidade profissional de tais educadoras vem se constituindo ao longo de um processo histórico, político, social e cultural que produziu concepções de infância que estão presentes na forma de atendimento, nas práticas pedagógicas, na organização dos espaços, nas relações que se estabelecem entre adultos e crianças e no trato com as famílias. É importante considerar ainda, como as concepções sobre o cuidar e educar, dimensões presentes na educação de crianças pequenas, vêm se caracterizando dentro desse processo histórico.

Considera-se aqui bebês, crianças de 0 a 18 meses, sendo esta a faixa etária atendida nos berçários do município, dividida em dois grupos denominados: Berçário Menor (0 a 12 meses) e Berçário Maior (13 a 18 meses).

O caminho metodológico para esta pesquisa segue inspirado em abordagens biográficas, por meio de relatos orais em forma de depoimentos e ainda de complementaridade de fontes, uma vez que, utiliza fontes iconográficas, documentações legais (Regimento Escolar de São Caetano do Sul) e não legais (portfólios e registros de educadoras).

Compreender a identidade do(a) educador(a) de bebês nas creches a partir de narrativas, a meu ver, não é tarefa fácil, porque exige do(a) pesquisador(a) uma escuta atenta, um mergulho nos relatos trazidos pelos(as) envolvidos(as) na tentativa de analisar as muitas variáveis que contribuíram para a constituição da identidade desses(as) educadores(as). Nessa tessitura, na busca de compreender o outro, enquanto profissional e sujeito, se estabelece uma relação entre pesquisador(a)-pesquisado(a) permeada por subjetividades, que não podem ser negadas, mas que precisam ser cuidadas no intuito de garantir o rigor metodológico que a pesquisa exige.

A história das creches em São Caetano do Sul mostra que os(as) auxiliares da primeira infância sempre estiveram à frente do trabalho nos berçários. Mesmo após a Constituição de 1988, foram eles(as) que iniciaram o atendimento nas primeiras creches e que participaram ativamente de todas as mudanças ocorridas ao longo dos anos. Curiosamente, houve mais ações formativas para auxiliares da primeira infância que atuam em berçários do que para professores(as) de berçário. Não quero dizer com isso que não se justifique a formação dos(as) auxiliares, mas sim que, até hoje, não foi possível formar uma equipe de professores(as) potentes em suas práticas com bebês, como aconteceu com professores(as) que atuam com outras faixas etárias.

Esta pesquisa surgiu da necessidade de discutir este contexto de atendimento, buscando responder a questões que envolvem as profissionais dos berçários: Quem são as educadoras que neles atuam? Quais são as concepções que têm de infância? De que forma se constituíram os saberes e fazeres que compõem suas práticas? Parto do pressuposto de que a relação adulto-bebê nos berçários é relevante e que a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente relacionada à formação dos(as) profissionais que neles atuam. Analisar este contexto implica, necessariamente, em observar avanços e retrocessos ocorridos ao longo do processo histórico, na intenção de apreender os aspectos que configuram o quadro atual dos berçários em São Caetano do Sul.

Há fatos que a história revela e que precisam ser revisitados, porque compreender a identidade profissional implica necessariamente em conhecer a identidade da própria creche, resgatando a raiz histórica da educação de bebês em São Caetano do Sul. É importante enfatizar que não há um registro sistematizado desta história no município, ela encontra-se em poder daqueles(as) que a viveram e

em registros fotográficos espalhados por escolas ou em acervos particulares. Diretoras, professores(as) e auxiliares da primeira infância são arquivos vivos de momentos únicos, que organizados através de suas narrativas podem trazer contribuições e reflexões importantes sobre o atendimento nos berçários em São Caetano do Sul.

Nesse aspecto, nota-se a relevância da pesquisa para um município que tem o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do Brasil. Outro aspecto que torna relevante a realização dessa pesquisa é a escassez de publicações científicas sobre questões que envolvam docência de bebês e relação adultos-bebês nas creches e demais instituições que atuam com a pequeníssima infância. O levantamento bibliográfico realizado como parte desse estudo abrangeu os sete últimos anos, o período de 2010 a 2017. O recorte em 2010 deve-se ao fato de termos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), documento que orienta a construção dos projetos político-pedagógicos de creches e pré-escola.

Em pesquisa realizada nos bancos de dados do GT (Grupo de trabalho) de crianças de 0 a 6 anos da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, utilizando as palavras-chave: identidade de educadoras de bebês e educadoras de bebês, não foram obtidos resultados. Quando utilizada a palavra-chave “bebês”, foram localizados os seguintes artigos:

Quadro 1: Artigos localizados no banco de dados do GT de 0 a 6 anos da ANPED.

<b>Pesquisa ANPED – GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos</b> <b>Palavra-chave: bebês</b>
As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? RAMOS, Tacyana Karla Gomes
Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? DAGNONI, Ana Paula Rudolf
No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês GUIMARÃES, Daniela de Oliveira

As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica COUTINHO, Angela Maria Scalabrin
A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil CASTRO, Joselma Salazar de
Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil CASTELLI, Carolina Machado DELGADO, Ana Cristina Coll

Na plataforma SCIELO, quando utilizada a palavra-chave “educadora de bebês”, foram encontrados 10 artigos que estão relacionados no quadro a seguir:

Quadro 2: Artigos localizados na plataforma SCIELO

<b>Pesquisa Plataforma SCIELO – Artigos – Palavra-chave: Educadoras de bebês</b>
Transição para a creche e bem-estar emocional dos bebês em Portugal PEIXOTO, Carla
O potencial narrativo dos lugares destinados às crianças: incursões de pesquisa em psicologia da infância GPPIN ANDRADE, Daniela B. S. Freire
Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito – um estudo de caso sobre bebê mordedor em creche SAULLO, Rosaria Fernanda Magrin, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Katia de Souza
Família e creche: crenças e respeito de temperamento e desempenho de bebês MELCHIORI, Ligia Ebner
Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche RAPOPORT, Andrea PICCININI, Cesar A.
Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado BECKER, Scheila Machado da Silveira BERNARDI, Denise MARTINS, Gabriela Dal Forno

Beliefs of Mothers, Nannies, Grandmothers and Daycare Providers Concerning Childcare SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia
Comportamento de bebês em situações de separação e reencontro com os pais, na rotina diária da creche MELCHIORI, Ligia Ebner ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli
Crianças pequenas, brincando em creche: possibilidades de múltiplos pontos de vista. VASCONCELOS, Cleide Roberto Franchi, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde
Redes de significações: perspectivas para análise da inserção de bebês na creche AMORIM, Katia Souza VITORIA, Telma ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde

Ainda na plataforma SCIELO, quando utilizada a palavra-chave “bebês”, foram encontrados 499 artigos sendo que, a maioria, referentes às áreas da saúde como: nutrição, medicina, psicologia, fonoaudiologia e fisioterapia.

Em pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foram encontrados 667 resultados utilizando a palavra-chave “educadoras de bebês”. Dentre as teses e dissertações localizadas na pesquisa, treze se aproximaram do tema abordado nessa pesquisa e estão relacionados no quadro abaixo:

Quadro 3: Teses e dissertações selecionadas a partir de pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

<b>Pesquisa Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</b> <b>Palavra-chave: Educadoras de bebês</b>
E o bebê? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário POLLI, Rodrigo Gabbi
A dimensão corporal na relação educativa com bebês DEMETRIO, Rubia Vanessa Vicente

<p>A relação educadora – bebê: laços possíveis DIAS, Ivy de Souza</p>
<p>Artesãs do desejo: a função das educadoras de creche na constituição subjetiva dos bebês MAIA, Silvia Helena de Rezende Siste</p>
<p>A função educativa no laço professor e bebê a partir do desejo: alcances e limites BRANDÃO, Daniela Bridon dos Santos Reis</p>
<p>E os bebês na creche...brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras CARDOSO, Michelle Duarte Rios</p>
<p>Professoras de bebês DUARTE, Fabiana</p>
<p>Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na Abordagem Pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê GABRIEL, Marília Reginato</p>
<p>Os processos de socialização entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil PEREIRA, Rachel Freitas</p>
<p>Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês ARRUDA, Jeniffer de</p>
<p>O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche: as condições subjetivas e objetivas CORDEIRO, Angélica Maria Adurens</p>
<p>Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários OLIVEIRA, Rosmari Pereira de</p>
<p>O berçário como contexto das DCNEI n 5/2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo em uma Emei de Santa Maria/RS BARBOSA, Priscila Arruda</p>

Os estudos citados nesse levantamento bibliográfico, que integram o período de 2010 a 2017, revelam que, embora haja o predomínio de teses, dissertações e artigos que tratam do tema bebês sob o enfoque das áreas da saúde, é possível observar que as preocupações com os aspectos educacionais que envolvem a vida dos bebês nos espaços coletivos têm crescido, e novas discussões têm surgido sobre questões relevantes presentes no cotidiano das creches, como: o cuidar e educar, as interações entre bebês e bebês e entre bebês e adultos(as), a constituição da linguagem dos bebês, a inserção e adaptação dos bebês na creche, a brincadeira, a dimensão corporal, a organização da prática pedagógica, relação com a família, saberes que compreendem à docência de bebês e especificidades que compõem a prática docente, entre tantas outras. Nota-se que o campo de pesquisa sobre educação de bebês é amplo e complexo e carece ainda de muitos estudos e discussões.

Nesse universo, destaco a dissertação de Rosmari Pereira de Oliveira “Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidade docente em berçário”, defendida no ano de 2013 na Universidade de São Paulo (USP), por se tratar de uma pesquisa que teve como objeto de estudo a identidade do(a) professor(a) de bebês. Há neste estudo um aspecto principal que o diferencia da pesquisa realizada em São Caetano do Sul, o fato dos sujeitos serem professores(as) e não auxiliares, o que revela diferentes constituições identitárias. No entanto, é possível observar pontos de convergência entre as duas pesquisas, relacionados aos aspectos específicos que permeiam a ação docente com bebês. A autora apresenta um estudo empírico sobre identidades docentes em berçários, desenvolvida em um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de São Paulo. Utilizando abordagens biográficas, como resultados, verificou a existência de especificidades na prática docente em berçário, sobretudo as atividades envolvendo os cuidados dos bebês, que foram naturalizados como atributos femininos e que hoje não são valorizados em contextos escolares. Da mesma forma, na pesquisa realizada em São Caetano do Sul foi possível identificar nos discursos das educadoras indicativos da desvalorização do cuidado o que promove a dicotomização do cuidar e educar.

Como referencial teórico, utilizei nesta pesquisa os estudos de Zygmunt Bauman, Claude Dubar, Stuart Hall, Maria Carmen Silveira Barbosa, Anna Tardos, Emmi Pikler, Loris Malaguzzi, entre outros(as). Os referenciais teóricos que

embasam os estudos sobre relatos orais, nessa investigação são: Zeila de Brito Fabri Demartini, Marie-Christine Josso e Antônio Nóvoa.

O texto aqui apresentado está organizado da seguinte maneira: apresentação, introdução (item 1), quatro capítulos (itens 2, 3, 4 e 5), apresentação do produto final (item 6) e considerações finais (item 7).

No primeiro capítulo (item 2), intitulado “Concepções que se constroem em tempos, espaços e relações: a educação de bebês”, trago um histórico sobre o surgimento das creches no Brasil e em São Caetano do Sul, abordando questões sobre o assistencialismo que deixou marcas na história das creches, que ainda estão presentes nas práticas cotidianas desses espaços coletivos. Discuto as concepções de infância presentes nesse contexto fazendo uma interlocução com estudiosos(as) da Educação Infantil, já citados, visando compreender os dias atuais.

No segundo capítulo (item 3), “A construção da identidade profissional e os saberes das educadoras de bebês à luz dos Indicadores de Qualidade”, apresento o conceito de identidade segundo Hall (2014), Dubar (1997) e Bauman (2005). Nesse mesmo capítulo discuto os saberes necessários à docência de bebês à luz dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), estabelecendo uma interlocução com estudiosos(as) da educação e da infância.

No terceiro capítulo (item 4), “O percurso metodológico”, apresento a opção metodológica que seguiu numa perspectiva histórica fazendo uma triangulação entre relatos orais, fontes iconográficas e análise documental. Trago, também, o encaminhamento de tal investigação. Apresento os sujeitos da pesquisa, a descrição do campo de pesquisa e discorro sobre o uso de fotografias como documento.

No quarto capítulo (item 5), “Os saberes das educadoras revelados em suas narrativas” apresento os resultados da pesquisa por meio da análise dos relatos orais das educadoras, que foram classificados em três categorias: auxiliares da primeira infância, professoras e diretora. Nessas categorias foram analisados os seguintes temas: corpo e linguagens, escuta e interação, cuidar-educar e relação com as famílias.

Na sequência (item 6) apresento o produto desta pesquisa, “Histórias dos berçários narradas por suas educadoras”, que consiste em um documentário que resgata a história das EMIs de São Caetano do Sul a partir dos relatos orais de auxiliares, professoras e diretora.

Nas considerações finais “Professoras ou auxiliares? A constituição de uma identidade profissional com dupla função” (item 7) finalizo as discussões apresentando uma síntese dos resultados.

## 2. CONCEPÇÕES QUE SE CONSTROEM EM TEMPOS, ESPAÇOS E RELAÇÕES: A EDUCAÇÃO DE BEBÊS

### 2.1 Educação de bebês: uma história marcada pela submissão

O final do século XIX e o início do século XX foram fortemente marcados por transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que ocorreram em vários países. No Brasil, uma sucessão de fatos, que iniciou com a abolição da escravatura e culminou com o início do processo de industrialização, provocou mudanças nas relações do trabalho e também uma ampla reorganização social que abrangeu todas as camadas sociais. O crescimento populacional, somado ao advento da industrialização, produziu um aumento da demanda de trabalho, sobretudo nas indústrias, tendo como consequência a carência de mão de obra, o que contribuiu para a inclusão das mulheres no mercado formal de trabalho.

Essas transformações, somadas a outros fatores, acentuaram o drama da pobreza e do abandono de crianças no Brasil. É importante ressaltar que essa condição não provém exclusivamente do início do processo de industrialização, ela remonta ao período colonial onde órfãos(ãs) e filhos(as) de mães solteiras e de mulheres escravizadas eram abandonados(as) devido à miserabilidade, ao preconceito e à pressão social que as mulheres sofriam naquela época. Esse cenário, dentre outras questões, gerou a necessidade da criação de espaços de acolhimento, com o objetivo de atender às crianças provenientes da população de baixa renda, minimizando os efeitos da pobreza e oferecendo uma educação disciplinadora como forma de controle das relações sociais. Regidas por um caráter moralizador, tinham como mantenedores órgãos assistencialistas e da saúde, em sua maioria, vinculados às instituições religiosas, como menciona Negrão (2004, p. 33):

O espírito de compaixão mesclado ao sentimento de caridade levou a programas de assistencialismo e, posteriormente, de filantropia voltados para a criança desvalida, confinada em instituições fechadas, com destaque na formação profissional, para que se isolassem os problemas advindos dos que viviam desprotegidos, no sentido de que não cometessem atos que pudessem pôr em risco a sociedade circundante.

Segundo Marcílio (1997), as primeiras instituições assistencialistas que surgiram no Brasil foram as chamadas Rodas dos Expostos. A primeira delas se estabeleceu em 1726, na cidade de Salvador na Bahia, junto à Santa Casa de

Misericórdia. Trazida para o Brasil ainda no período do colonialismo, as Rodas dos Expostos seguiam o modelo assistencialista implantado em países da Europa, dentre eles Portugal. Tuteladas por instituições religiosas, ligadas a igreja católica, destinavam-se a acolher crianças abandonadas, filhos(as) de escravizados(as), de senhores e suas escravizadas, órfãos(ãs), crianças nascidas de uniões consideradas ilegítimas e filhos(as) de mulheres solteiras, solucionando situações consideradas problemas em uma sociedade burguesa.

A Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, trouxe liberdade aos(às) filhos(as) de escravizados(as) nascidos(as) a partir daquele ano, mas, segundo Kuhlmann (2007), gerou um problema para as donas de casa, em relação à educação das crianças de suas escravizadas que teriam de conviver com seus(suas) filhos(as). Em razão disso, muitas crianças foram privadas de conviver com suas famílias e encaminhadas para instituições de acolhimento, sob a alegação de que as escravizadas não tinham condições morais e intelectuais para criar seus filhos(as), alegava-se ainda, que portavam doenças que poderiam ser disseminadas.

Marcílio (1997) menciona que ao serem recolhidas nas rodas as crianças passavam por cuidados médicos, devido ao precário estado de saúde de muitas delas, o batismo, realizado por um padre, era também uma prioridade na chegada à instituição. Só então eram entregues às amas secas que se responsabilizavam por elas, outras eram doadas para famílias que, geralmente, não tinham filhos(as). Os cuidados oferecidos por essas famílias não garantiam à criança direitos assegurados por Lei, nem sequer poderiam receber a herança deixada pela família. As crianças cuidadas por amas, a partir dos sete anos, eram encaminhadas para lugares onde pudessem ter uma ocupação, geralmente colocadas como aprendizes.

Os ofícios destinados aos meninos eram, na maioria das vezes, de lavrador, mecânico, ferreiro ou sapateiro, alguns seguiam para as Companhias de Marinheiros ou para trabalharem com arsenais de guerra. Já as meninas tinham como destino as casas de famílias onde exerceriam a tarefa de empregadas domésticas. Segundo Negrão (2004), a situação das meninas deixadas nas rodas era complexa, após os sete anos muitas não encontravam uma casa que as acolhessem e ficavam pelas ruas, o que gerava preocupação por parte das elites sociais pelo risco que elas poderiam oferecer. Houve nesse período um empenho na criação de instituições de recolhimento dessas meninas, nas quais eram educadas para o casamento e se

aperfeiçoavam nos serviços domésticos. Os recolhimentos de órfãos desvalidas, como afirma Negrão (2004, p. 37), “representavam o adestramento à subserviência e à oligarquia, acobertada pelo manto da misericórdia, almejava serviçais instruídas e bem treinadas”.

A instituição cumpria, portanto, o papel de guardar e transmitir os valores morais da sociedade, dentro de um contexto discriminatório, impondo dominação sobre as classes menos favorecidas, evidenciando que a liberdade dos(as) filhos(as) de escravizados(as) não havia de fato se efetivado.

O caráter assistencialista e de dominação que configuram o atendimento à infância pobre, mencionado por Negrão (2004), foi também referido por Kuhlmann (1998, p.166), ao tratar sobre as instituições pré-escolares destinadas a esse público, que, segundo ele, revelavam uma concepção de educação para a submissão:

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

As creches, sob esse ponto de vista, surgiram como um favor oferecido aos pobres, colocando-os em posição de humilhação, reféns de um serviço de baixa qualidade e de um assistencialismo que trazia em si uma pedagogia da submissão, com o objetivo de manter a ordem social vigente. Esse estigma de creche desqualificada produziu uma concepção que tem atravessado a história. Sobre isso, Oliveira (1988, p.45) afirma que “as ideias de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade, acompanham as formas precárias de atendimento a menores neste período e, por muito tempo, talvez mesmo até hoje, tais ideias vão permear concepções acerca do que é creche”.

O termo creche, de origem francesa, significa "manjedoura" e foi utilizada para designar a primeira instituição criada pelo Padre Oberlin, "na França, para guardar e abrigar crianças pequenas consideradas necessitadas pela sociedade da época" (ABRAMOWICZ, 1995, p. 09). A instituição se prestava a proteger filhos(as) de operárias das ruas e da fome. Ao abrigar essas crianças, as mulheres, que eram mão de obra barata, ficavam liberadas para uma extensa e exaustiva jornada de trabalho.

As creches no Brasil nascem inspiradas em experiências e modelos de assistência a infância, vindos de outros países. Postuladas como novidades, como propostas modernas, são, como menciona Kuhlmann (1998, p.78), “parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres”. Mais do que um aprimoramento das Rodas dos Expostos, as creches apresentavam às mães uma alternativa para que não abandonassem seus(suas) filhos(as).

Dentro desse movimento assistencialista, no ano de 1899, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, um projeto pioneiro que se espalhou por outros estados do país. Sendo seu fundador o médico Arthur Moncorvo Filho, que sofreu influência do movimento higienista, representado por seu pai, o também médico, Dr. Carlos Arthur Moncorvo Figueiredo. A higienização teve como base conhecimentos médicos e científicos que atribuíam ao movimento o racionalismo, pautados nas descobertas científicas de Louis Pasteur e outros cientistas do campo da epidemiologia. Tais descobertas “dotaram a medicina e a higiene de uma autoridade social incontestável” como bem trata Kuhlmann (1998, p. 90). Atuando em várias frentes, os higienistas combatiam a mortalidade infantil, o infanticídio, o aborto e outras questões que envolviam as famílias pobres da época. Contrários ao atendimento precário prestado às crianças, nos asilos e orfanatos, discutiam novas propostas de assistência, inspiradas também nos modelos de atendimento à infância da Europa. Ainda em 1899, inaugura-se a primeira creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro.

O modelo de família tradicional, no Brasil, começa a sofrer transformações na metade do século XX. O crescimento populacional, a urbanização e a crescente industrialização impulsionam as mulheres pobres cada vez mais para o mercado formal de trabalho, a sobrevivência de muitas famílias passa a depender da figura feminina.

No mesmo período, movimentos organizados por imigrantes europeus, operários(as) das indústrias, reivindicam melhores condições de trabalho, dentre as reivindicações estava a criação de creches. As empresas, como forma de controlar o movimento oferecem creches, apostando na ideia de que operários(as) satisfeitos(as) produziram mais.

Torna-se ainda mais evidente, nesse período, a divisão de classes sociais, tendo em vista que, para atender à demanda de crianças das classes sociais média, média alta e alta, há uma expansão de pré-escolas particulares e mesmo públicas, muitas delas inspiradas pelas ideias de Fröebel, que apresentava uma proposta de educação integral, o Jardim de Infância, pautada em um currículo centrado na criança, ideias avançadas para a época, que se contrapunham, de certo modo, ao modelo de atendimento oferecido até então. Essas instituições, sobretudo da iniciativa privada, passam, dessa maneira, a desempenhar um trabalho voltado para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, numa perspectiva pedagógica Froebeliana. O modelo de atendimento, que era apresentado como uma novidade, inspirada em uma concepção europeia, deixava clara a distinção entre educação para os pobres e educação para os ricos. Porém, os ventos da inovação sopraram também na escola pública, como exemplo, é possível citar o Jardim da Infância Caetano de Campos, criado em 1896, uma escola modelo que contava com privilégios e uma estrutura que atraía a elite paulistana.

As pré-escolas particulares eram espaços de educação, também privilegiados e atendiam ao público financeiramente abastado. Kuhlmann (1998, p.81), discute os interesses que sustentavam a implantação de tais escolas:

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres.

O caráter assistencialista que acompanhou a história das creches dando-lhes uma conotação pejorativa, também pôde ser notado na pré-escola para os pobres, que se apresentava em precárias condições, o que segundo Kuhlmann, (1998, p. 167), configura uma proposta educacional com objetivos específicos, que não é neutra:

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade.

Neste sentido, a baixa qualidade nas pré-escolas e creches sempre esteve presente, como forma de controle social, numa clara intenção de manutenção da

ordem social vigente na qual não seria possível romper as barreiras que separam pobres e ricos.

As políticas sociais não acompanharam o crescente avanço da industrialização. A falta de saneamento básico nos grandes centros urbanos, provocando frequentes epidemias, trouxe na década de 30, a defesa, por parte de médicos e sanitaristas, das creches como espaço de manutenção da saúde e controle de doenças. Entre 1930 a 1960 a creche apresentava um caráter notadamente assistencialista e higienista apoiado em políticas populistas e uma concepção de infância restrita às necessidades físicas. Segundo Oliveira (2005, p.100), nesse período “as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico”.

Nesse mesmo período, as discussões geradas por preocupações acerca da criminalidade juvenil levam à criação da primeira legislação exclusivamente voltada para crianças e adolescentes, o Código de Menores do Brasil (Decreto nº 17943-A, de 12 de outubro de 1927), também chamado de “Código Mello Mattos”. A partir dessa disposição legal, a responsabilidade pela tutela de crianças abandonadas e órfãs passa a ser do Estado. Os menores desamparados, nesta fase, eram recolhidos em instituições, e recebiam orientação e oportunidade para trabalhar. Segundo Pereira (1998, p.46): “A concepção que permeia tal legislação é a tutela e a coerção, entendida como reeducação, e os menores passam a ser definidos, em razão de sua condição sócio-econômica e de atitude, ou seja, delinqüentes e abandonados”. Em 1979, o Código de Menores, sofreria alterações, trazendo um dispositivo de intervenção do Estado sobre a família, dando espaço a políticas de internatos-prisão. A destituição do pátrio poder em consequência de abandono autorizava o Estado a recolher crianças e jovens em situação considerada irregular, submetendo-os ao regime de internato até a maioridade.

É possível pensar que tais medidas legais respondiam ao incômodo e a insegurança de uma sociedade que considerava esses meninos e meninas um risco, impondo-lhes modelos assistencialistas de guarda e proteção, pautados numa concepção de controle e vigilância. As legislações e regulamentações que buscavam solucionar os problemas da infância, surgindo como medidas paliativas,

em sua maioria, procuravam isentar o poder público de suas responsabilidades com a educação das crianças.

A regulamentação do trabalho feminino e criação da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), em 1943, estabelecem: “a obrigatoriedade de creches no país, obrigatoriedade essa, restrita às empresas privadas que empreguem mão de obra feminina em idade fértil, e extensiva apenas a seus filhos até 6 meses de idade” (ROSEMBERG, 1989, p. 94). Esse é um exemplo de política populista criada para amenizar o problema da falta de assistência à infância, transferindo a responsabilidade do Estado na implantação de creches para as empresas, configurando a creche como um serviço oferecido aos pobres.

Em 1970, a marginalização e o abandono social das crianças das camadas mais pobres da população começam a se evidenciar nas escolas com a evasão e a repetência no início do primeiro grau. Surge, nesse período, a teoria da privação cultural, que tentava justificar essa crescente marginalização alegando que um melhor atendimento em creches e pré-escolas poderia compensar carências culturais presentes nas famílias pobres, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo caos social, sem considerar os inúmeros fatores envolvidos neste contexto, como analisa criticamente Kramer (1982, p. 54):

Assim compreendida, a educação compensatória deveria corrigir supostas defasagens que provocariam o fracasso das crianças. Por esse motivo, o discurso da privação cultural encontra-se presente, também, nas justificativas oficiais quanto a falência da escola de 1º grau: a evasão e a repetência são explicadas como resultados da “falta de cultura” e de hábitos das crianças, ou seja, elas são culpabilizadas pelo fracasso.

Diante desse quadro, acentuam-se as preocupações sobre a educação de crianças de classes sociais baixas, numa concepção educativa de preparar as crianças de 4 a 6 anos para a alfabetização, porém, semelhante às creches, apresenta-se uma estrutura precária, contando com a ajuda de voluntários(as) e de profissionais sem qualificação para o trabalho pedagógico.

As políticas públicas não ofereciam propostas consistentes para combater os reais problemas que assolavam a educação em creches, pré-escolas e escolas de primeiro grau. Como em outros momentos da história, o interesse se pautava na manutenção da ordem social vigente que não oferecia condições igualitárias de acesso e permanência nas instituições de educação para ricos e pobres. As desigualdades geradas nesse contexto produziram resistência por parte das classes menos favorecidas, que se organizaram por meio de movimentos sociais.

As lutas e os movimentos por creches surgem simultaneamente às lutas femininas por melhores condições de trabalho, numa sociedade machista e patriarcal, que considerava que a mulher deveria permanecer em casa cuidando dos(as) filhos(as). O trabalho feminino era destinado a mulheres em casos de extrema necessidade econômica, o modelo ideal de atendimento à infância passava pelo cuidado da mãe e não pelas creches, que eram consideradas um “mal necessário”. Essa concepção de creche como paliativo, desqualificava ainda mais o atendimento, entendido como um favor às crianças e às famílias.

Os ideais de creche como direito da criança e dever do Estado ganham força impulsionados por movimentos feministas e pelo Movimento de Luta por Creches em 1979, contando ainda com a adesão de pesquisadores(as) e estudiosos(as) da infância, que reivindicavam não só garantia de acesso ao atendimento, mas também a qualidade desse atendimento, rompendo com o modelo assistencialista, compreendendo a educação como direito à cidadania. Aliado a outros movimentos de luta pela democracia e de resistência contra a ditadura militar, o Movimento de Luta por Creches nasceu, como menciona Soares (1994), nos bairros periféricos dos grandes centros urbanos, formado por grupos de vizinhas que se constituíram como força que realizou os primeiros protestos contra o regime militar; a partir de então, o Movimento levou as mulheres a enfrentarem outras lutas por melhores condições de vida para suas famílias.

[...] lutaram contra o aumento do custo de vida, demandaram escolas adequadas, centros de saúde, água corrente, transportes, eletrificação, moradia, legalização de terrenos e outras necessidades de infraestrutura urbana, exigiram condições adequadas para cuidar de sua família, educar suas crianças” (SOARES, 1994, p. 16)

Resultado desse e de outros movimentos sociais, a Constituição de 1988 é, sem dúvida, um marco que destaca, pela primeira vez, direitos fundamentais das crianças. Por meio dela, a educação infantil obtém avanços legais no âmbito dos direitos, expressos nos artigos 205 e 208:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. (BRASIL, 1988, p. 76-77)

A Constituição trouxe contribuições importantes na garantia do direito à educação e à cidadania. Quando o Estado assume a responsabilidade pelo atendimento em creches e pré-escolas, o caráter paternalista e de favor prestado às famílias, que acompanhou a história das creches por longos anos, deixa de existir no âmbito legal, dando lugar ao direito a um atendimento visando o pleno desenvolvimento das crianças, nos aspectos cognitivo, afetivo, físico e social.

Este fato, por si só, representa um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como 'assistir' ou 'amparar' a maternidade e a 'infância', a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança. (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1992, p. 18).

Em 1990, reafirmando a concepção da criança como sujeito de direitos, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reitera como dever do Estado assegurar "o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade". (BRASIL, 1990, art.54, inciso IV).

Outro marco importante na garantia dos direitos da criança foi Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9.394) de 20 de dezembro de 1996 e, mais recentemente, a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, onde pela primeira vez na história do Brasil, a educação infantil é reconhecida como etapa da educação básica, as creches que anteriormente estavam vinculadas aos órgãos de assistência social, passam a compor a educação infantil. A LDBEN destaca no artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013, s/p)

É possível observar através da história que a instituição creche no Brasil não nasce de uma preocupação com a infância e sim de demandas sociais, políticas e econômicas que atendiam aos interesses de uma classe dominante. As creches apresentam-se desde o seu início como um favor concedido aos pobres, o que justifica, em muitos municípios brasileiros, o pouco investimento ao longo dos anos. Trazem em sua história um estigma de serviço oferecido aos(às) desvalidos(as), e, portanto, de baixa qualidade, no qual alimentar, higienizar e preservar a saúde eram suficientes para atender às necessidades das crianças de classes sociais mais desfavorecidas.

## 2.2 A história da infância em São Caetano do Sul: do trabalho infantil ao surgimento das primeiras creches e pré-escolas

A infância em São Caetano do Sul, entre final do século XIX e a primeira metade do século XX, segundo Carvalho (2012), não era permeada por brincadeiras e deveres escolares, mas sim pelo trabalho, quer no âmbito doméstico, quer contribuindo para o sustento da família em atividades agrícolas, trabalhando em olarias ou indústrias, como se observa na Fig. 1.

Figura 1: Olaria de Ângelo Moretti, presença de mão de obra infantil em 1916.



Acervo: Fundação Pró Memória de São Caetano do Sul.

O cenário social e econômico, as difíceis condições em que viviam as famílias de imigrantes que se estabeleceram nos núcleos coloniais da região, promoviam o trabalho infantil como contribuição para a complementação da renda familiar, garantindo o sustento de todos(as). O crescimento da produção oleira tornou a agricultura e a pecuária atividades secundárias, porém ainda necessárias. De acordo com Martins (1970), o trabalho agrícola tornou-se responsabilidade de mulheres e crianças.

Havia um envolvimento de todos os membros nos negócios da família. Os meninos trabalhavam nas olarias; as meninas, quando eram poupadas do serviço mais duro, ficavam incumbidas das tarefas domésticas, preparando comida,

cuidando dos afazeres da casa, ajudando em atividades nas lavouras, e outras, devido à escassez financeira, se tornavam empregadas domésticas.

Todas essas tarefas impossibilitavam as crianças de frequentarem escolas, conforme menciona Mimesse (1994, p. 57):

Podemos perceber que o número de crianças que não frequentavam escola era grande e que menores de sete anos eram aceitos ocupando as vagas das crianças maiores, que tinham outras ocupações. Como cita o professor Manoel dos Reys, em relatório de 01 de junho de 1896: "É muito elevado o número de meninos em idade escolar na colônia São Caetano, calculando-se aproximadamente, embora custe crer pela matrícula actual, em setenta ou oitenta a respectiva população, entretanto, muitos poucos são, relativamente, os que procuram a escola, sendo ainda para notar (o que aliás parece comum nas escolas de bairros) que compareçam à matrícula muitos menores de sete anos, ficando em casa ocupados ou não em serviços de lavoura, dezenas daqueles que possuem idade legal. Os professores tem de atender as solicitações que insistentemente se lhes fazem, admitindo à matrícula meninos muitas vezes sem o necessário desenvolvimento physico e intellectual, desejosos, como sempre estiveram e estão, de manter em suas escolas regular frequência, uma vez que aquelles que se acham abaixo da idade escolar frequentam as aulas com razoavel aproveitamento, e é o que tenho sido obrigado a praticar, apresentando ainda agora matriculados (...) diversos alunos de cinco e seis annos de idade"

Segundo os estudos de Mimesse (1994), é possível observar que, nesse período, houve um atendimento, ainda que rudimentar, às crianças em idade pré-escolar, que surgiu não da iniciativa pública, mas de demandas das famílias. A esse respeito, é possível inferir que tais crianças demandavam cuidados por parte das famílias, que, como vimos, mantinham-se ocupadas em tarefas para a garantia do sustento; o espaço da escola representava, então, para essas famílias, um local onde as crianças pudessem permanecer, já que, por serem pequenas, pouco podiam contribuir com o trabalho nas lavouras e olarias, diferentemente daquelas com idade acima de sete anos.

Havia nesse período, precisamente em 1883, duas escolas no Núcleo Colonial de São Caetano, uma feminina e outra masculina (Fig. 2), tais escolas eram chamadas de Cadeiras de Primeiras Letras e tinham como objetivo oferecer o ensino das primeiras letras, além de, segundo Mimesse e Maschio (2007), ser um lugar civilizador, onde muito mais que instruir, caberia formar moralmente a criança, moldar costumes, evitando a desordem social e o risco de desumanização dos(as) filhos(as) de imigrantes.

Figura 2: Alunos da 1ª escola masculina de São Caetano do Sul, em 1917. Ao centro, o Professor Waldemar Freire.



Acervo: Fundação Pró Memória de São Caetano do Sul

A criação de escolas no Núcleo Colonial gerou críticas. Segundo Mimesse (1994, p.57):

Críticas foram tecidas à criação de escolas nas colônias, à medida em que se afirmava que os trabalhadores não deveriam ter escolarização, mas somente deveriam produzir para engrandecer o país. Em contraponto a isso, temos o ideal de formação de núcleos autônomos, que valorizam a escola, na medida em que esta não interferisse no trabalho desempenhado pelas crianças, meninos e meninas maiores de oito anos.

A chegada das indústrias na região trouxe desenvolvimento em vários setores, o aumento de vagas de trabalho fez surgir a necessidade de escrita e leitura. A fluência na língua portuguesa representava a oportunidade de um futuro melhor para as crianças que poderiam trabalhar nas indústrias. Essas absorveram boa parte da mão de obra de trabalhadores(as) adultos(as); porém, a exploração da mão de obra infantil continuou, dessa vez nas indústrias. Carvalho (2012, p.14) afirma que essa tendência resultava de uma convergência de fatores, como as precárias condições socioeconômicas de inúmeras famílias e da inexistência de políticas públicas e de uma legislação que inibisse a exploração de mão de obra infantil. Segundo Moura (1994), a quantidade de crianças e adolescentes disponíveis

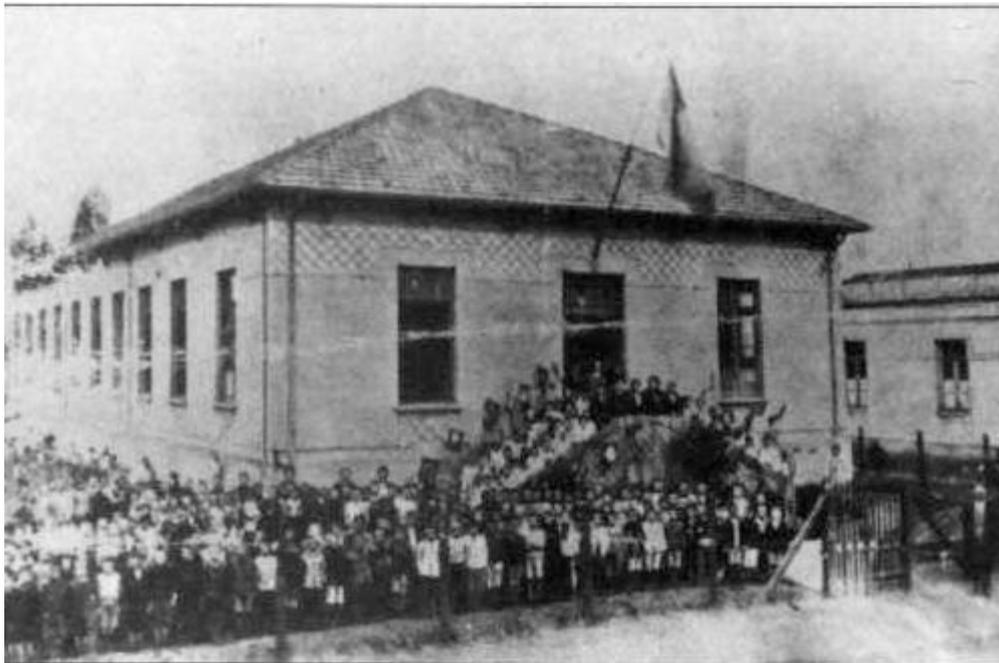
era tão expressiva que Francisco Matarazzo havia adquirido, na fábrica de Tecidos Mariângela, máquinas de tamanho reduzido para facilitar o manuseio.

Com o passar dos anos e com o crescimento populacional, o número de vagas disponíveis nas escolas de meninos e meninas se tornou escasso. Discutia-se, segundo Mimesse (1994), naquele momento, as condições das escolas, que funcionavam de forma precária, instaladas em um cômodo da residência de uma família, com mobiliários inadequados, falta de materiais e grupos constituídos por crianças de idades e níveis diferentes de aprendizagem. Outro fator tornou-se relevante no contexto das escolas para imigrantes, não só na colônia de São Caetano, mas também em outras colônias de São Paulo; em muitas delas as aulas eram ministradas por professores italianos, que também não tinham domínio da língua portuguesa, o que gerava o predomínio da língua italiana nas colônias. Em outros casos, professores brasileiros ministravam as aulas; porém, as crianças tinham dificuldade de compreensão, pois essa não era a língua que utilizavam em casa.

As escolas de imigrantes italianos passaram a ser consideradas risco a nação brasileira que, como menciona Mimesse (1994, p. 20), “formavam crianças brasileiras natas em cidadãos italianos”. Em 29 de setembro de 1896, a Lei Estadual de número 489 tornou obrigatório o ensino de língua nacional, da história e da geografia do Brasil.

Em busca de uma infraestrutura mais adequada para o atendimento às crianças, houve uma mobilização dos colonos de São Caetano que, por meio de um abaixo assinado, encaminhado ao vice-presidente da província, solicitavam a construção de uma escola. Em 1920 foi inaugurado o primeiro grupo escolar da província de São Caetano, chamado de 2º Grupo Escolar de São Bernardo (Fig. 3), já que São Caetano pertencia ao município de São Bernardo, passando a se chamar Grupo Escolar Senador Fláquer no ano de 1927.

Figura 3: 2º Grupo Escolar de São Bernardo em 1925. Professoras, funcionários e alunos em frente ao prédio.

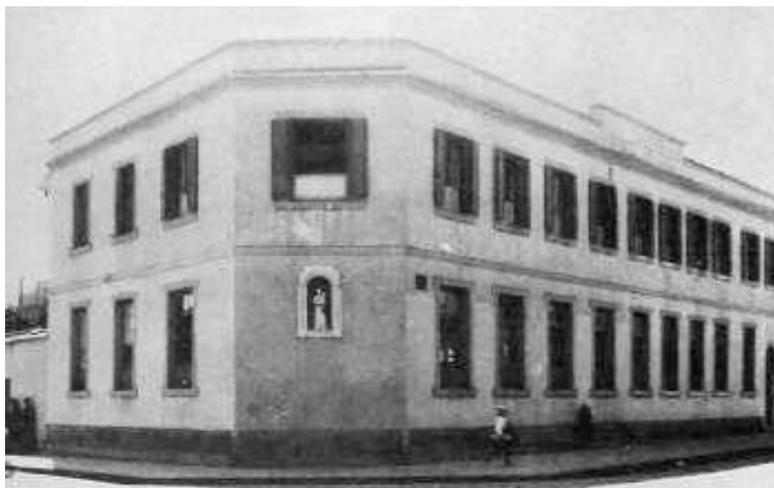


Acervo: Fundação Pró Memória de São Caetano do Sul.

A educação infantil na cidade de São Caetano do Sul teve seu início em 1929 quando o Padre Alexandre Grigolli, vigário de São Caetano, participou de um evento religioso, na cidade de Tietê, estado de São Paulo. Segundo Xavier (1996), naquela ocasião, em contato com as Irmãs da Providência, Congregação Italiana, o Padre fez o convite às irmãs para darem início a primeira instituição de educação infantil em São Caetano, quando ainda fazia parte do município de São Bernardo do Campo.

Esse trabalho, porém, foi adiado e dois anos depois retomado com o apoio direto da Madre Geral na Itália, Agnese Deluzen, que veio ao Brasil para dar início ao primeiro Jardim de Infância de São Caetano do Sul, que adotou o nome de Santo Antônio, por ter sido inaugurado dia 13 de junho, dia de Santo Antônio. O atendimento começou no dia primeiro de julho de 1930, com mais de 50 crianças. Essa experiência deu início ao Externato São Caetano (Fig. 4 e 5), que se mantém até hoje.

Figura 4: Prédio antigo do Colégio Externato Santo Antônio fundado em 13 de junho de 1931.



Acervo: Fundação Pró-Memória de São Caetano do Sul

Figura 5: Alunos do Jardim da Infância do Externato Santo Antônio. Da esquerda para direita: Madre Elias, Irmã Escolástica, Irmã Firmina, 1936



Acervo: Fundação Pró-Memória de São Caetano do Sul

O município de São Caetano do Sul foi emancipado em 24 de outubro de 1948. Dez anos após sua emancipação, o prefeito Oswaldo Samuel Massei inaugurou a Escola Municipal de Educação Infantil Primeiro de Maio, primeira escola de educação infantil do município. Em 1961, o prefeito Anacleto Campanella transferiu a administração da escola para o Estado, pedindo a exoneração das professoras que não haviam alcançado o tempo exigido de estágio. Três anos

depois, o Estado devolveu a instituição de ensino ao município, e as professoras exoneradas foram reintegradas à EMEI Primeiro de Maio.<sup>2</sup>

A história das creches no município de São Caetano do Sul é bastante recente, e não há muitos registros históricos que permitam descrever com precisão os fatores que levaram a implantação das creches no município. No ano de 2004, a Fundação Pró-Memória de São Caetano do Sul publicou o documento: “Jardins de infância – Registros das Escolas Infantis de São Caetano do Sul” (SÃO CAETANO DO SUL, 2004). Tal documento traz depoimentos de educadoras sobre alguns aspectos históricos das instituições de Educação Infantil do município, tais como: data de inauguração, patronos, diretoras que compuseram o quadro de gestores(as) no decorrer da história, educadoras que faziam parte da equipe na época da inauguração e no ano de publicação do documento. Há ainda breves relatos sobre as propostas pedagógicas e o trabalho desenvolvido com as crianças. Através desse documento, foi possível confirmar dados sobre as datas de inauguração das primeiras creches de São Caetano do Sul, que surgiram a partir da iniciativa de instituições religiosas e da Secretaria de Assistência Social. O documento não revela a trajetória histórica das instituições, apenas apresenta dados relativos às inaugurações e ao momento em que o documento foi produzido.

Segundo Ascêncio (1997), em 28 de fevereiro de 1956, foi fundado o Núcleo de Convivência Menino Jesus, criado por Dom Jorge Marcos de Oliveira, bispo diocesano. A Instituição era uma extensão da Associação Lar Menino Jesus, sediada em Santo André, e iniciou seus trabalhos em São Caetano do Sul em 1959, atendendo meninos em regime de internato. Os internos frequentavam as escolas do bairro. Entre 1968 e 1969, a instituição passa a funcionar em regime de semi-internato, atendendo meninos e meninas. Essa foi uma das primeiras instituições a acolher crianças, promovendo um atendimento que se aproximava ao que se realizava em creches.

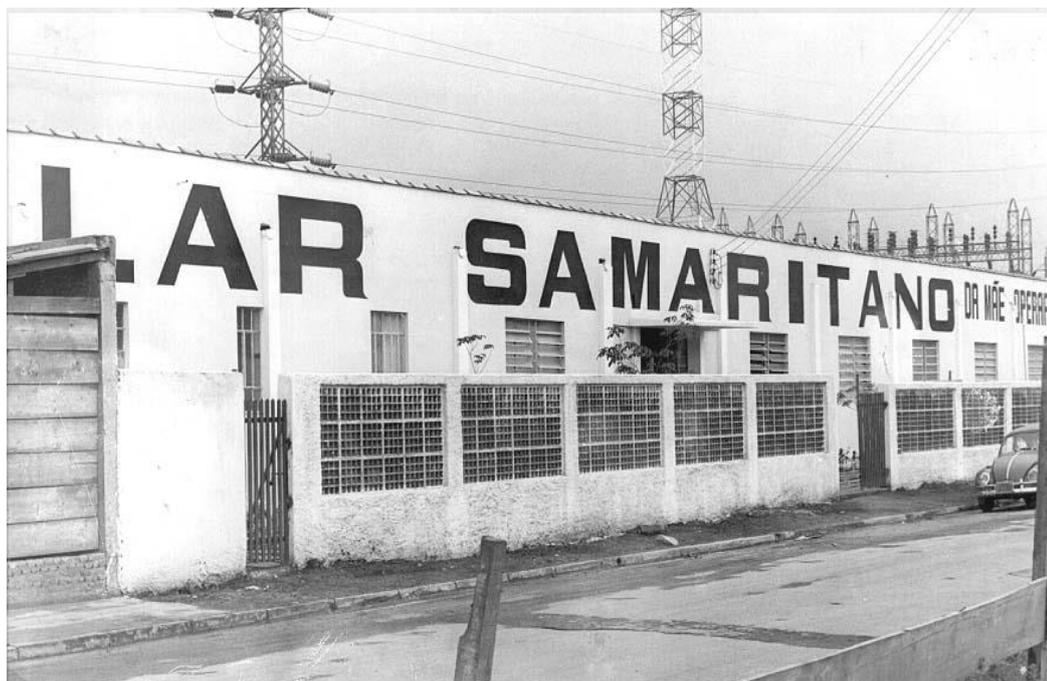
Em 1970, o empresário Manoel de Barros Loureiro Filho, presidente da Companhia Agrícola Comercial e Industrial Caci S.A, doou à Prefeitura um terreno de 1250 metros quadrados. O local foi cedido em comodato, pelo prazo de 99 anos, ao Centro Espírita Aprendizizes do Evangelho, que deu início à construção do Lar Samaritano da Mãe Operária (Fig. 6), creche destinada a abrigar os(as) filhos(as) de

---

<sup>2</sup> Fonte: Fundação Pró-Memória de São Caetano do Sul – Jardins de Infância: registros das escolas infantis de São Caetano do Sul, 2004.

mulheres operárias. As obras foram concluídas em 1974, ano de sua inauguração. Em 1992 a Prefeitura Municipal estabeleceu parceria com a Instituição Espírita, contribuindo com profissionais responsáveis por desenvolver o trabalho pedagógico.

Figura 6: Fachada do Lar Samaritano da Mãe Operária na década de 1970



Acervo: Fundação Pró-Memória de São Caetano do Sul

Além da creche Lar Samaritano da Mãe Operária, outras duas instituições surgiram, posteriormente, a partir de iniciativas da Igreja Católica e da Sociedade Maçônica de São Caetano do Sul: a creche Zilda Natel, inaugurada em 1975, e a creche Osvaldo Cruz que iniciou o atendimento em 1983. As três instituições mantêm, atualmente, parceria com a Prefeitura de São Caetano do Sul.

A primeira instituição municipal, destinada ao atendimento de crianças de 0 a 4 anos em período integral, foi inaugurada em 5 de dezembro de 1984, com o nome de creche Talita Thomé Tomarevisck, sob tutela da Secretaria de Assistência Social. O atendimento era prioritariamente assistencialista, direcionado ao público de baixa renda, o que pode ser constatado por meio do relato trazido pela educadora que vivenciou o período de implantação da primeira creche municipal, tutelada pela Secretaria de Assistência Social.

Essa escola começou em 5 de dezembro de 1984, como creche Talita Thomé Tomarevisck, pelo Serviço Social e as crianças também iniciaram nesse dia, eram 75 crianças a capacidade.... Era período integral, as crianças entravam

às 7h da manhã e saíam às 17h e lá só podia atender as crianças que realmente necessitavam, né? O salário não poderia passar do salário mínimo. Eles tomavam o leite da manhã, almoçavam... Ia, a assistente social... era feita a ficha na escola, na recepção da escola e essa ficha era encaminhada para o serviço social e o serviço social que ia fazer as visitas nas residências... É uma vez aprovada pela assistente social, ela retornava as fichas para a escola e as mães eram avisadas para “fazer” as matrículas. [...] Ahh, era colocado isso na visita da assistente social se a casa é azulejada, a cozinha tem azulejo, tem o fogão novo, tem uma geladeira nova ou uma geladeira seminova, era avaliado assim porque quem ganhasse mais que o salário mínimo não podia. (Auxiliar 1, 30/05/2016)

As setenta e cinco crianças matriculadas tinham idade de 4 meses a 4 anos e eram divididas por grupos: berçário menor, berçário maior, minigrupo, maternal e fase I. Os(as) profissionais destinados(as) ao trabalho de berçário a minigrupo eram pessoas sem habilitação no magistério, pajens, somente maternal e fase I eram atendidos por professores(as).

[...] era cinco salas de aula que tinha, um berçário com 15 crianças, berçário menor, o berçário maior também com 15, o berçário menor tinha berço, o berçário maior tinha chiqueirinho. Logo em seguida vinha um minigrupo que “era” 25 crianças e depois vinha maternal que também era 20 crianças e a fase 1 que eles saíam em torno de 4 ano, então só tinha professora no maternal e na fase 1. O restante era api, na época não era api, eram pajem. Então, nós éramos, contando com a diretora em 15 funcionários na escola. Na verdade, era creche, né? E tinha a supervisão da merenda, do serviço social que sempre estava indo lá para ver como estava o andamento. (Auxiliar 1, 30/05/2016)

Alguns fatores podem ser observados nos primeiros anos de funcionamento da creche Talita: o primeiro deles é a carência de profissionais e de qualificação dos(as) mesmos(as), principalmente de zero a 2 anos; o segundo fator diz respeito ao direcionamento do trabalho, que parte do modelo de atendimento da creche Zilda Natel, porém, haviam restrições que não estão claras, como se observa na fala da Auxiliar 1. Subentende-se que talvez existisse, naquele momento, a ideia de implantação de um novo modelo de atendimento.

[...] quando eu comecei eu fiquei meio assustada porque assim: “Meu Deus do céu, como vai ser tomar conta de 15 crianças?” Que eu não tinha experiência nenhuma, nenhuma. Eles conversaram bastante com a gente no serviço social, houve várias reuniões até começar, explicaram tudo como eles queriam, que ia ser o funcionamento da escola. Só que no falar é uma coisa né? No dia a dia é outra. [...] Antes de começar, nós passamos um tempo na creche Zilda Natel para ter noção do que era uma creche. Eles foram bem claros: “Vocês vão lá para ter uma noção, o que vocês vão ver lá não vai ser aplicado aqui”. Então nós passamos 1 mês.... (Auxiliar 1, 30/05/2016).

A preocupação era atender exclusivamente às necessidades básicas: cuidados com higiene e alimentação, uma prática notadamente assistencialista, que seguia um modelo de atendimento à população pobre que se naturalizou e, naquele momento da história, anterior a Constituição de 1988, era compreendido como adequado. Essa era a prática adotada em muitas creches, não só em São Caetano do Sul, mas em muitos municípios brasileiros.

Tinha os horários direitinho das refeições, horário de parque, horário de atividade da professora, mas era uma dificuldade grande porque não tinha as professoras. No meu caso, que trabalhava no minigrupo, se tinha que sair de lá, tinha que chamar...deixar uma servente na hora da troca. Essas crianças ficavam com ela, metade, e outra metade eu ia pro banheiro dar banho, que a gente era obrigado a dar banho nas crianças, depois retornar pra sala com as crianças já trocadas. Então nesse momento, se acontecesse alguma coisa, dentro da sala, quem era responsável era a gente. Não era quem tava fazendo o favor de olhar as crianças, e assim nas demais salas, exceto o berçário. O berçário tinha um vidro grande, então enquanto uma...as duas ficavam trocando, as crianças ficavam no berço e do espelho, do vidro, você visualizava as crianças...que tinham que todas tomar banho. [...] Então, foi de 84 a 89 nesse sistema. (Auxiliar 1, 30/05/2016)

Em 1990, com as mudanças trazidas por meio da Constituição de 1988, o Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de São Caetano do Sul, DEPEC, assume a responsabilidade sobre a creche Talita, que passa a se chamar Escola Municipal Integrada Marily Chinaglia Bonaparte. Segundo o relato da auxiliar da primeira infância, concomitante a essas mudanças houve também a transferência da creche para um novo endereço.

E em 89, foi a V. B. (referindo-se a diretora) para lá, então ela ficou com a gente todo o ano de 89, ela chegava após o meio dia, porque ela tinha um outro trabalho de manhã, e de manhã não tinha ninguém, então em meados de julho, agosto, chegou professoras na escola. O SEDUC, não, DEPEC, mandou mas era pelo serviço social, então nós ficamos lá até o final de 89. Em janeiro de 90 estávamos de férias, ninguém falou nada que ia mudar. Quando nós retornamos para trabalhar, acho que foi no dia 2 de fevereiro, não estava mais lá. [...] Na Rua Tomaso Tomé, 270. Onde é o Josefa, Josefa da Cunha Leite. Aí viemos...então chegamos para trabalhar, tinha um aviso na porta que era pra gente se apresentar aqui. Então nós viemos para cá, então não “tava” assim. Ele tava inaugurado como Emi Marily, mas ele ficou cedido um ano pro Anne Sullivan...então assim, tava bem sujo, bem detonado, então precisou fazer adaptações, porque não estava preparado para receber a escola. Nesse momento, trocou a diretora também. Então, nós ficamos um ano sem diretora, um ano não, dois meses sem diretora porque “tava” naquele processo, as crianças não podiam começar porque eles estavam mexendo, até que veio a A. M. C (diretora). Ela veio, ela viu tudo que precisava fazer, conversou bastante com a gente que ia mudar muita coisa, mas aos poucos ia fazendo as adaptações, porque a partir de fevereiro não ia ser mais creche Talita, que ela disse que a portaria tinha saído desde janeiro, ia pertencer ao departamento de educação como Emi Marily Chinaglia Bonaparte. (Auxiliar 1, 30/05/2016)

Ainda segundo relata a auxiliar, todas essas mudanças provocaram reflexos na maneira de pensar a organização do espaço. Nesse período teve início o processo de retirada dos berços e chiqueirinhos, o que representou um passo importante para a conquista da autonomia dos bebês.

[...] veio a R. S. (professora), a professora S. junto com a A. (diretora), que a A. chegou uns dias antes que as meninas. Então, “foi” muitas reuniões que nós tivemos, então foi tudo aos poucos, assim, né? A A. foi fazendo as adaptações, a primeira coisa abolida foi os berços, os berços e os chiqueiros, porque as crianças ficavam presas ali e eles só podiam ir para o chão quando a gente estava sem trocar nenhuma criança (Pausa prolongada). Então aquilo era angustiante ver eles querendo sair e não podia sair, eles choravam, foi muito difícil no começo. E foi assim uma coisa maravilhosa que aconteceu, então a A. ela reunia a gente na hora do almoço, então ela fazia reunião com a gente, como ela gostaria que fizesse, né? Foi sendo feito uma adaptação do berçário até a fase 1. [...] Primeiro, inicialmente, com a A. M. (diretora), tiramos cinco berços e foi deixando os outros “pros” menorzinhos, porque tinha aqueles bem pequenininhos, de quatro meses que entrava e aqueles maiorzinhos já ia lá, ou pisava em cima, ou puxava a mãozinha ou alguma coisa assim. Então, inicialmente, foi ficando assim. [...] O chiqueirinho do berçário maior foi abolido logo quando nós viemos para cá, que foi assim a grande diferença que nós sentimos e com os berços também. (Auxiliar 1, 30/05/2016).

Houve nesse período, algumas iniciativas que podem ser consideradas como as primeiras de ações formativas, com o objetivo de dar um direcionamento ao trabalho com os bebês e instruir as educadoras. Para tanto, eram realizadas reuniões coordenadas pela diretora com a finalidade de dizer como deveriam ser realizadas as práticas a partir da visão da diretora e ações diretas de professoras que destinavam parte do seu tempo para brincar, estimular e desenvolver “atividades” com os bebês. Grosso modo, é possível dizer que nesses momentos, diretora e professoras ofereciam às educadoras de berçário um modelo de atuação com orientações centradas na figura da diretora.

Desde 1990 eu trabalho nas EMIs, e eu fui pro Marily Chinaglia Bonaparte e lá a gente começou um trabalho com os berçários, era a segunda EMI de São Caetano, a primeira era o Alice e a segunda foi o Marily, em 1990. Quando eu cheguei lá, a A. M. que era diretora, ela tinha muita preocupação com os bebês a gente não tinha nenhum planejamento, uma orientação curricular e tudo que nós fazíamos era com orientação da própria diretora, né? Então a A. ela via aqueles bebês durante o dia inteiro, se preocupava muito com o desenvolvimento deles e aí, ela começou pensar em algumas estratégias que a gente pudesse fazer com eles, com os bebês, né? Aí ela me convidou, como eu era professora da tarde, e naquela época eu era professora recreacionista e passava em todas as salas e ficava meia hora em cada sala brincando com as crianças. Então ela falou: “R. como você tem esse papel aqui dentro da escola você não queria na hora do jantar, enquanto tem menos auxiliares, você ir até a sala do berçário e brincar com as crianças?”. Foi quando a gente sentou, pensamos em algumas atividades, elencamos algumas atividades pra fazer pros berçário, o que que nós fazíamos naquela época: usávamos muito material de sucata, levávamos garrafas pet ,

ensinávamos as crianças a rasgar e levava até papelzinho rasgado para eles enfiarem dentro das garrafas, muita bolinha de meia, nós construímos bolinhas de meia pra eles jogarem nos potes, tínhamos uns materiais que eram próprios, brinquedos das crianças, como: carrinhos, bonecas e eles brincavam com esses materiais. E aí gente foi evoluindo e a A., que era a diretora da escola, foi vendo que valia a pena investir nos bebês, entendeu? E aí foi mudando a estrutura da rede e aí o tempo que eu ficava 30 minutos com eles, porque eu tinha as outras salas, eu tinha mais oito salas ali, e aí a estrutura da prefeitura foi mudando aí eu lembro que o tempo foi aumentando também de meia hora eu passei a uma hora, aí eu fui interferindo no berçário menor também passando a estimular, pendurar mobiles nos berços. [...]. Depois a gente passou pro menor, penduramos coisas, naquela época eles ficavam nos berços ainda. Não ficavam só no chão, eles tinham os berços, aí passamos a pendurar móveis nas salas com elásticos, entendeu? E aí o trabalho foi evoluindo naquela época. (Professora 2, 05/10/2016).

[...] eu, a S. M., que era professora de lá também, vimos a necessidade de tá ajudando as meninas, as auxiliares que trabalhavam no berçário, a ajudar a estimular os bebês, porque a gente passava por aqueles berçários e só via os bebês deitadinhos, aquela coisa de só cuidado e aquilo incomodava a gente e nós começamos com a ajuda, uma ajudando a outra, e aí nós entrávamos nos berçários, a gente ensinava musiquinhas pra elas cantarem com os bebês, porque não tinha essa prática, era uma coisa só de cuidados mesmo, não tinha formação, né? Não era exigido nada desse tipo pra elas e aí nós começamos. A gente fazia instrumentos musicais, a gente cantava com as crianças, a gente começou a fazer uma rotina de ir para o sol, fazer atividades lá fora porque lá tinha um solário bem gostoso, legal. E aí começou assim, não tinha nada assim: "Vamos pensar em ações pro berçário", foi uma coisa meio que de forma instintiva mesmo, de ver a necessidade de que tinha que ter alguma coisa, porque os bebês ficavam só deitadinhos, comendo, dormindo, elas não tinham outras ações com eles, era uma ou outra que sentava, cantava, mas não era uma prática. Aí introduzimos história, aí que começou mesmo uma coisa mais... mais organizada. (Professora 1, 13/12/2017).

As histórias narradas pelas educadoras que trabalharam na Emi Marily Chinaglia Bonaparte dizem do nascimento de uma instituição, com propostas claramente assistencialistas e higienistas, que de forma empírica, e até intuitiva, buscava, diante do choro dos bebês e da ausência de atividade e estímulos, estratégias para qualificar as educadoras e, conseqüentemente, o atendimento.

De forma diversa ao surgimento da Emi Marily, em 18 de junho de 1988, foi inaugurada a Escola Municipal Integrada Alice Pina Bernardes, primeira instituição, sob a responsabilidade do Departamento de Educação e Cultura (DEPEC), a atender crianças de 0 a 6 anos em período integral. Dessa instituição foi possível obter narrativas de duas educadoras, sendo elas, uma professora e uma auxiliar, que trabalharam nessa unidade desde a sua inauguração.

Bom, o início dos berçários na rede na EMI Alice Pina Bernardes começou em 1988. No primeiro ano funcionou só no segundo semestre, a partir de agosto, porque a escola foi inaugurada em junho, então as crianças começaram em agosto, após as férias. Já nesse primeiro ano, nós tivemos

berçário. As primeiras... primeiras experiências foram bem empíricas, porque ninguém tinha experiência de trabalhar com crianças abaixo de três anos, então foi naquela coisa de tentativa e erro e a literatura que existia também na época era muito escassa então, também a gente não conseguia fazer pesquisa em relação a... ao como trabalhar, porque também não tinha nem em relação a parte pedagógica e nem em relação a parte do educar, tanto educar quanto cuidar. (Professora 3, 24/10/2017).

Só tinha eu e o guarda. Creche maravilhosa! Nossa, a estrutura...era daquele jeito, que tinha que ser em todas elas, agora é tudo adaptado, né?. Não tinha criança. "Só tem eu e aí?" Não tinha diretor, né? Era a L. que ia lá, que trabalhava no departamento. Tinha acabado de fazer a escola, não tinha merenda, não tinha móveis ainda, pra você ver comecei assim, sem nada. Quando começou a vir os funcionários, eu aprendi a fazer de tudo. Por quê? Primeiro porque eu não era auxiliar, era pajem. Era pajem, era registrada como pajem e depois, que foi como auxiliar. [...] veio pajem, depois que veio servente, merendeira, essas coisas [...]. Passou muitos meses, a gente lavava a janela e passava jornalzinho na janela pra brilhar, entendeu? Aí quando tava tudo perfeito, começou chegar as crianças: "O que eu vou fazer?". Chorava, chorava, pegava no colo, não sabia o que fazer. (Auxiliar 2, 07/12/2017)

Enquanto, a EMI Marily Chinaglia tinha como referência a experiência e o modelo dos primeiros anos em que estava sob tutela da Secretaria de Assistência Social, a EMI Alice Pina Bernardes surge já tutelada pelo Departamento de Educação e Cultura, porém, a falta de conhecimento e o despreparo dos(as) profissionais para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, conduziram a supremacia das práticas assistencialistas, como foi possível observar nos relatos das educadoras. Houve, no entanto, um empenho de diretora e professoras na busca de literaturas que pudessem fundamentar as práticas.

Então o que foi feito, quando terminava um período, que era ao meio dia, as professoras...é nesse primeiro ano as professoras só trabalhavam meio período, só que não existia professora no berçário, era das outras turmas, mas o que que nós fazíamos, professoras e diretora, nós terminávamos o período ao meio dia, nós íamos para as livrarias tentar encontrar literatura que nos ajudassem a dar suporte pedagógico, pra poder aplicar no berçário, só que a gente encontrou uma literatura muito restrita sobre o cui...o educar dos bebês, então o que a gente fazia, a gente comprava esses livros que falavam algumas coisas sobre o educar, nós liamos, estudávamos, nós gestor e professoras fazíamos um apanhado um, um esquema do que a gente tinha lido e nós próprias lá da escola, conversávamos com as auxiliares pra tentar aplicar alguma coisa. Isso foi feito ao longo de uns quatro cinco anos, desde a inauguração até então não existia equipe técnica pedagógica e nem capacitação pra essa faixa etária, dos berçários, principalmente. Para as outras salas, para os outros grupos sim até existia, mas para os berçários, até então, não. Depois é que veio o... a Escola da Vila, Projeto bebê...e aí foi, mas até então, não tinha nada específico. (Professora 3, 24/10/2017)

As ações formativas começaram dentro da própria escola, tendo como formadoras, professoras e diretora, as demandas eram trazidas pelas educadoras que estavam nas salas de berçário, no contato direto com bebês. Não havia um

tempo específico dedicado às formações, as reuniões aconteciam no horário de almoço das auxiliares, horário de sono das crianças; nesse momento, havia o deslocamento de funcionárias para ficarem nos berçários, e então, as educadoras tinham um período de estudo de 30 a 40 minutos.

Nós, professoras e as gestoras, o trabalho era feito em conjunto. Na realidade como que acontecia, a diretora via com as auxiliares, qual era o tema. Um exemplo tá, mordida, como tratar em relação às mordidas que aconteciam nos berçários. Aí, a gente corria atrás da literatura, sentava com elas no horário de almoço, que as crianças estavam dormindo, horário de almoço das auxiliares, e horário de sono das crianças, que era das onze até umas quinze pra meio dia, a gente se reunia professoras e auxiliares e aí a gente tratava desses temas, temas que vinham delas: "Aí, a gente não sabe o que fazer com as crianças, quando está metade dormindo e metade acordada". Aí a gente ia pesquisar em relação a isso pra poder orientar, porque a gente também não sabia, até então a gente não tinha trabalhado com criança menor de três anos, né? Era só acima de três, então a gente também ia pesquisar e em cima do que a gente pesquisava, a gente falava: "Existe isso e isso que estão fazendo por aí, vamos tentar fazer isso". Aí a gente tentava, se dava certo, a gente implementava, não dava certo, tentava outra, falávamos: "Vamos tentar, vamos desse jeito?" Aí pegava: "Tal lugar faz isso, vamos tentar?". "Vamos". Experimentava, mesmo, por um tempo experimentava. Eu tenho muito isso nítido em relação à adaptação, eu acho que ficou uma coisa assim, muito forte em relação e isso não foi só em relação à adaptação, mas pra mim o que ficou marcado foi em relação à adaptação, que eu consigo enxergar esse processo todo e em relação ao restante também, mais assim em relação à adaptação. Quando nós começamos a experimentar alguns jeitos de fazer adaptação nós experimentávamos, o que dava certo a gente conservava, o que não dava a gente tentava substituir, né? Em relação à ampliação dos horários, era uma coisa que a gente foi aprendendo com o tempo, a gente não sabia o quanto um bebê precisava ficar para ele se adaptar, né? (Professora 3, 24/10/2017).

É possível dizer que, as ações de formação das educadoras realizadas na EMI Alice Pina se diferenciam daquelas realizadas na EMI Marily Chinaglia, no sentido de que os temas abordados emergiam de situações que aconteciam no dia a dia e que eram levantadas pelas próprias educadoras, situações entendidas por elas como desafios e dificuldades a serem resolvidas. Partia, portanto, de um ponto de vista que descentralizava as figuras da diretora e professoras, colocando como centro das ações formativas as próprias educadoras.

Posteriormente esse modelo de formação passou a ser compartilhado com as EMIs Marily Chinaglia Bonaparte e Candinha Massei Fedato, inaugurada meses depois da EMI Marily, que juntamente com a EMI Alice Pina Bernardes, até aquele momento, eram as únicas instituições municipais que atendiam bebês. Esse grupo de escolas reuniu-se iniciando um trabalho de formação no qual as educadoras podiam compartilhar experiências, dúvidas e situações exitosas. As ações

formativas até aqui estavam muito mais voltadas para os cuidados com a higiene e a saúde do que para as questões pedagógicas, como relata a professora 3:

Nós nos reuníamos, periodicamente, assim sabe, umas duas, três vezes por semestre, a gente se reunia pra ver quais eram os assuntos... por exemplo, vou dar um exemplo aqui, mas era mais em relação ao cuidar do que ao educar: Ah... como fazer a higienização dos trocadores? Então, a gente via quais os temas em comum, a gente se reunia estudava aquele assunto pra discutir, pra depois cada uma implantar na sua EMI. Porque eram as EMIs, nós não tínhamos contato, até então, nesses primeiros anos com as conveniadas. As conveniadas, eram... eram... elas tinham bebês também, mas elas não tinham contato direto com a gente, porque na inauguração eram só as três EMIs, que davam conta de matricular os bebês de quatro meses até um ano e pouquinho, que era o berçário maior e menor. (Professora 3, 24/10/2017).

Na procura de referências que levassem a um atendimento que não estivesse alicerçado unicamente nos cuidados e em práticas que se constituíam de forma empírica, as diretoras encontraram na Creche Carochinha, em Ribeirão Preto, literaturas que contribuiriam para a formação das educadoras, e para uma mudança de concepção que, primeiramente, deveria alcançar as gestoras, uma vez que eram elas as responsáveis pela formação das educadoras e pela viabilização de um novo formato de atendimento. Nota-se nesse movimento a busca de compreender qual era o papel da creche e as concepções que deveriam embasar o trabalho com os bebês.

E aí depois, depois que passou esses primeiros períodos, onde não tinha nenhum tipo de literatura, as diretoras dessas EMIs, elas em parceria com a secretária, conseguiram um convênio, uma visitação na Creche Carochinha [...]. E dessa visita elas trouxeram material lá da Creche Carochinha, muito material da Creche Carochinha, então a nossa base, a base mesmo lá da década de 90, onde começou a se estruturar a nossa concepção de criança e de infância, foi em cima da literatura que as diretoras trouxeram lá, dessa visita da Creche Carochinha e da Maria Carmem Barbosa. A Creche Carochinha é em Ribeirão Preto, é a creche da USP, onde já faziam um trabalho voltado pra concepção de criança que a gente acredita hoje. (Professora 3, 24/10/2017)

A visita à Creche Carochinha deu início ao primeiro projeto estruturado com apoio do Departamento de Educação e Cultura, para a formação de auxiliares educadoras de bebês, intitulado Projeto Bebê 2000. Até então as ações formativas eram direcionadas aos(as) professores(as) de crianças de 2 a 6 anos, nesse período a equipe da Escola da Vila era a responsável por essa formação. O projeto que iniciou em 1998, foi idealizado e desenvolvido por um grupo composto pela diretora da EMI Alice Pina Bernardes, uma assessora da secretária de educação (atualmente

diretora de EMI) e uma professora. O relato de uma das diretoras idealizadoras revela como nasceu o projeto:

Na verdade, ele iniciou porque nas salas de berçário não tinham os professores, as auxiliares tinham alguma base. Assim, pelo DEPEC, que na época ainda não era Secretaria de Educação, nós conversamos com a secretária dizendo que as crianças ficavam muito em berços, em carrinhos, que eles precisavam já ter um pouco mais de autonomia e ela pediu pra que a gente fizesse um projeto, e aí se intitulou Projeto Bebê 2000. Na verdade, na época, foi assim, bem direcionado as auxiliares mesmo, nós fomos buscar fora uma capacitação pra que nós sistematizássemos um trabalho pra estar junto com elas. A gente foi na Creche Carochinha em Ribeirão Preto, levamos todas as diretoras daqui primeiro pra conhecerem o local e depois a gente começou a fazer esse trabalho com elas. Nós fazíamos no sábado, normalmente, e em primeiro lugar a gente começou a formar um vínculo com as meninas, a gente começou não só no sábado, agora eu lembro que a gente também ia de manhã nas escolas, sete horas da manhã, antes delas começarem com as crianças. A gente fazia um tipo de uma ginástica com elas, mas assim, que elas se tocassem, que elas conseguissem tocar uma a outra para que elas fossem se sentindo também, né? O próprio corpo, o corpo do outro, porque assim era com os bebês. Depois disso, nós começamos a fazer algumas dinâmicas e estudos com elas aos sábados, onde a gente fazia um resgate da própria infância delas, com dinâmicas bem diferenciadas que a gente trazia tudo de lá da Carochinha, porque na nossa capacitação (referindo-se à capacitação que as diretoras faziam na Creche Carochinha em Ribeirão Preto), a gente falava o queria trazer pra elas (referindo-se às auxiliares) e elas (referindo-se às formadoras de Ribeirão Preto) traziam ou enviavam. A gente conseguia formatar, o que a gente queria pra trazer nesses sábados, que a gente foi fazendo esse trabalho junto com elas, e também a gente trazia um pouco uma parte teórica de Piaget, de Winnicott que, na época, era o que a gente tinha de referência pra falar sobre os bebês. Elas gostavam bastante, a gente sintetizava bem pra que elas entendessem as partes que a gente queria. Fizemos várias dinâmicas com elas, inclusive a gente teve dinâmica assim de sensações, que a gente passava umas melecass assim na boca e elas com o olho fechado, passava não, elas mesmas colocavam umas melecass que a gente fazia, pisava em pedrinhas e várias outras assim pra elas sentirem o que uma criança sentia quando estava com nariz escorrendo, quando tinha algum outro tipo de dificuldade na sala e, às vezes, elas nem sabiam como lidar com tudo isso. Quando elas sentiam isso, elas ficavam imaginando os bebês porque na verdade são muitos, então pra dar conta de todos com aquele nariz assim, era muito difícil. Mas, elas se sentiam muito incomodadas e tudo isso deu muito certo, porque a gente foi formando um vínculo afetivo tão forte, tão forte com elas, que elas sentiam confiança na gente. E aí que a gente começou retirada de berço, retirada de carrinhos, porque as escolas eram assim praticamente mais berço do que criança, tinha pouco espaço pra eles. (Diretora, 05/12/2017).

O projeto contribuiu, principalmente, por apresentar uma proposta que propiciava às auxiliares um novo olhar sobre os bebês, colocando o cuidado em outro patamar, substituindo as ações mecânicas de cuidados por uma relação mais próxima entre adultos(as) e crianças, descentralizando a figura do(a) adulto(a) e colocando as crianças como centro da ação pedagógica. No relato abaixo, a educadora que participou do Projeto Bebê 2000 analisa a proposta realizada em um

dos encontros formativos, estabelecendo um paralelo com as práticas desenvolvidas com os bebês.

[...] a gente fazia curso assim de sensações, era de sábado... todo mundo ia com muito amor. Como que eu vou lidar com a criança, como que eu vou entender uma criança se eu não sei o que ela sente? O que eles faziam? Montavam é... salas, vai, vamos supor... com outras coisas, que nem gelatina, pedrinha, sabe um monte de coisas penduradas. Aí, você não entra na sala, fica lá fora, não sabe o que tem lá dentro, vai vendado, vendado aí coloca você dentro da sala, tem onde pegar, tem tudo, tudo o que você imagina, você vai passando, se é uma coisa gelada você fica meio assim, se é uma coisa que vai machucar você vai com aquele medo, você, por exemplo, vai pisar numa coisa que fura o seu pé, você tem medo. Vai tentar? Você não sabe se vai sentar na água. Por que? Como que a criança vai entrar na escola? "O que vai acontecer comigo?". "Onde eu vou?". "Eles vão me levar? Vão levar pro parque, não vão me levar?". Como que é a sensação? "Tava na minha casa, na minha cama, como que eu vou...o que vai acontecer comigo lá?". "Será que eu vou gostar?". "Então, se eu não gostar?". A criança pode não gostar, você vai obrigar? Não pode obrigar, tem gente que obriga, né? "Não, vem sim que é gostoso". É pra você. Deixa lá, você oferece, tenta por devagar, se ela... por exemplo, na areia, antigamente tinha areia, põe a mãozinha na areia, tinha criança que adorava, punha até na boca, tinha criança que começava a chorar. "Olha, é assim, assim". Você tenta, se ela não gostar você tira, se ela não for você não pode obrigar, senão traumatiza. Então ele faz você sentir o que a criança sente, porque você está de olho vendado. Você é uma criança, não sabe o que tem lá, é surpresa, né? Então é uma coisa esquisita e tinha coisa, que você chorava. Por quê? É isso que ele sente quando você obriga a fazer uma coisa que você gosta, não ele. Você não pode obrigar ninguém, entendeu? Então, isso eu sinto até hoje quando eu falo, me dá até uma dor assim, porque fala a verdade, tá longe da família, do pai, da mãe, é uma tia que põe no lugar: 'Eu não vou poder falar pra minha mãe, que eu não sei falar, pra minha família'. "Eu vou pisar naquelas coisas, vou pôr a mão nessas coisas eu não sei se me machuca, se vai me fazer mal. Por que eu tenho que fazer isso? Sou obrigada? Ai, eu não quero, não quero ir na escola". Tem criança que....né? Não é assim, então você só pode fazer o que você aceita, o que você gosta, o que você não passa mal, tem criança que passa mal. Você entendeu? São sensações, movimentos... (Auxiliar 2, 07/12/17).

As famílias também foram contempladas, participando de reuniões nas quais as formadoras compartilhavam através de fotos e vídeos a rotina dos bebês na creche, com a intenção de sensibilizar sobre a retirada dos berços e a implantação do novo formato de trabalho que favoreceria a construção da autonomia dos bebês.

O projeto teve a duração de aproximadamente dois anos e representa um marco na educação de bebês em São Caetano. Outras propostas formativas, direcionadas às auxiliares foram desenvolvidas posteriormente, por equipes externas, como a Escola da Vila e o Projeto Didática, Informação, Cultura e Arte (D.I.C.A.), que a partir da experiência do Projeto Bebê 2000 trouxeram, também, contribuições significativas para a qualificação das práticas das educadoras de

bebês. Atualmente a formação é realizada por uma Equipe de Apoio Pedagógico (E.A.P.), composta por professoras da própria Rede Municipal.

O contexto atual é, evidentemente, muito diferente dos anos iniciais, muitas mudanças ocorreram na sociedade, nas famílias e na própria creche. A Rede Municipal de Educação cresceu, e é composta hoje por 42 unidades, sendo 24 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que atendem crianças de 2 a 5 anos, em período integral e em período parcial de quatro horas, 15 Escolas Municipais Integradas (EMI), de 0 a 3 anos, e 3 creches conveniadas que atendem de 0 a 5 anos em período integral.

Nesse breve histórico do surgimento das primeiras instituições de educação infantil em São Caetano do Sul, é possível dizer que a Constituição de 1988 promoveu mudanças no município, no sentido de afirmação do espaço da creche como espaço de educação, mudanças que podem ser observadas, na inauguração da Escola Municipal Integrada Alice Pina Bernardes, na transferência da creche Talita Thomé Tomarevisck da Secretaria de Assistência Social para o Departamento de Educação e Cultura, passando a se chamar Escola Municipal Integrada Marily Chinaglia Bonaparte e, finalmente, nas parcerias estabelecidas com as creches conveniadas, responsabilizando-se pela contratação e formação de professores(as).

Pode-se observar, por meio das narrativas, que houve nos primeiros anos uma manutenção do modelo assistencialista, que é a raiz do atendimento aos bebês, onde o foco das ações estava, exclusivamente, nos cuidados que naquele momento eram entendidos, apenas como garantia da saúde e da integridade física. As narrativas das educadoras nos contam de uma busca da definição do papel da creche enquanto espaço de educação de bebês e, conseqüentemente, do papel das auxiliares enquanto educadoras de bebês, num processo de constituição da identidade das educadoras, mas também da própria creche. Esse processo se dá em uma trajetória que é dinâmica, onde o que está em questão não é a superação do modelo assistencialista, mas em que grau ele se apresenta nos diferentes momentos da história, e que revela os avanços e retrocessos que acontecem ao longo desse percurso.

A história do atendimento aos bebês em São Caetano do Sul foi o fio condutor que possibilitou obter elementos para compreender como as educadoras de bebês vêm constituindo sua identidade profissional diante dos inúmeros desafios que têm surgido desde a implantação das EMIs. A educação de bebês, nesse

município, apresenta uma peculiaridade: o fato de que o atendimento nos berçários tem sido realizado, desde o seu início, por auxiliares de primeira infância, que foram constituindo saberes a partir das demandas que emergiam do cotidiano das instituições. A constituição identitária dessas profissionais se dá em um contexto complexo que compreende uma prática pedagógica que, teoricamente, não poderia ser desenvolvida por elas, pois não são professoras, e o cuidado, dentro desse contexto, passa a ser compreendido como dissociado do processo educativo. Para isso, foi analisado o período que abrange o atendimento nas creches anterior a Constituição de 1988 até os dias atuais, passando pelo Projeto Bebê 2000, que era destinado, exclusivamente, à formação de auxiliares de berçário, sendo considerado pelas próprias auxiliares a primeira ação formativa para educadoras de bebês do município.

A análise do contexto histórico revela que a identidade dos(as) educadores(as) de creche começa a se constituir de maneira análoga a constituição da própria identidade da creche, de forma precária e desvalorizada. As designações dadas a esses(as) profissionais foram se modificando ao longo dos anos, mas trazem em seu bojo uma concepção preconceituosa e de menos valia: babás, pajens, amas, mães substitutas, cuidadoras, segundas-mães, mães crecheiras e, mais recentemente, tias, designações essas que atribuem um caráter doméstico ao trabalho com crianças pequenas, como se a condição de mulher e mãe habilitasse para a função. Foi possível identificar nos relatos das educadoras aspectos que remetem a desvalorização profissional e a maternagem:

[...] eu trabalhava no banco, ganhava muito bem e tudo mais, eu não tava feliz, né? Não era aquilo que eu queria, eu queria trabalhar com crianças, com crianças, que eu gostava muito de crianças. Aí, o D. na época, ele era amigo do meu pai e tudo, ele: "Mas você é gerente!". Tem até gravação dele falando isso. "Você vai em escola, vai limpar bunda?". Tem que limpar". Falei: "Não faz mal que tem que limpar bunda". Aí eu falei: "Eu quero". "Ah vai inaugurar, quando inaugurar quem sabe?" Mas, ele queria me pôr em outro lugar [...]. "Você tem certeza?" "Tenho". Aí fiz mudar o meu documento tal, fui pra lá porque na época era contratada, né? (Auxiliar 2, 07/12/17).

Eu acho que tinha, elas (referindo-se às auxiliares de berçários) tinham que ser as mais doces, as mais tranquilas né? Não tinha que ser aquela pessoa mais agitada, era assim: Você entrava no berçário, você tinha um padrão de... era um equilíbrio, eram todas com o mesmo perfil assim, aquela mais tranquila, aquela mais acolhedora, tipo mãezona mesmo. Elas escolhiam mesmo aquela que tem um perfil de mãe, era esse o critério naquela época. (Professora 1, 13/12/2017).

É fazer papel de primeiro: mãe, professora, amiga, é como que eu falo? Impor respeito, cuidado, o cuidado principalmente, né? É, não sei se é disso que

você tá falando? É, não deixar de lado nada que acontecer, dá importância pra quando acontecer alguma coisa, não é nunca nada. Não é porque o bebê não fala que você acha que nunca é nada, às vezes uma coisinha de nada é mais grave né? [...] Eu pegava e comia, ou você tem paciência...é teu filho, vamos supor, saiu de você, finge, você tá ali... É teu filho, faz carinho, começa a agradar, vai conversando, a criança comia [...]. Naquela época tinha médico e enfermeira, tinha a sala dos dois e a assistente social que era a J., o médico era o M. A. e a enfermeira era a B. e eles que administravam os remédios tudo e orientava a gente, como eu não tinha filho, ele me orientava como eu tinha que fazer pra cada criança, com cada criança [...]. (Auxiliar 2, 07/12/17).

Essas concepções estão presentes nos dias de hoje, sendo parte constitutiva da identidade profissional das educadoras, o que se observa na massiva presença feminina em creches, e no preconceito e desconfiança em relação a figura masculina, como se estivesse invadindo um espaço que historicamente não lhe pertence. Romper com esses paradigmas tem sido uma tarefa árdua também para os homens, que mesmo tendo direitos assegurados por lei de atuarem como educadores de bebês encontram barreiras. Vemos aqui novamente que o caráter profissional na educação de bebês ainda não está consolidado. Em outro aspecto podemos perceber a desvalorização profissional que se evidencia nas precárias condições salariais e de trabalho presentes em muitas cidades brasileiras.

A história das creches resultou, portanto, em concepções que estão presentes nas práticas das instituições e, conseqüentemente, na própria constituição identitária dos(as) educadores(as).

### **2.3 Escolarização, assistencialismo e outras grades (in)visíveis que limitam os bebês.**

As primeiras creches surgiram com um caráter fortemente assistencialista e autoritário, com objetivo de controle, higienização e moralização, configurando um modelo de educação para a submissão. A essa realidade somava-se outro componente: o despreparo dos(as) profissionais que atuavam com essa faixa etária que, apoiados(as) em uma concepção de criança frágil, passiva e incapaz de interagir com o mundo, desempenhavam o papel de cuidadores(as), compreendendo o cuidado como ação mecânica, sem a preocupação com os vínculos afetivos, reafirmando, portanto, a visão adultocêntrica, disciplinadora e moralizante inerentes a esse modelo de educação. O atendimento precário se justificava, uma vez que, era destinado à camada mais pobre da população, com um intuito de substituir a família, que era considerada incapaz de educar seus filhos(as).

Esse conceito de creche como sinônimo de serviço de qualidade duvidosa foi identificado também, nos discursos das educadoras:

Elas não eram chamadas de auxiliares, elas eram pajens. O nome que a gente dava, eu sei disso porque os meus dois filhos estudaram lá, quando era creche. Então, eles ficavam lá porque eu trabalhava, não era da rede ainda, mas eu já trabalhava e eles ficavam na creche, eram mesmo aquelas coisas de creche de cuidar porque a mãe trabalha, não tinha nenhuma ambição ou pretensão de ser escola, era só de cuidado mesmo. (Professora 1, 13/12/2017).

Extremamente carentes, então era uma escola...era cinco salas de aula que tinha, um berçário com 15 crianças, berçário menor, o berçário maior também com 15, o berçário menor tinha berço, o berçário maior tinha chiqueirinho. Logo em seguida vinha um minigrupo que “era” 25 crianças e depois vinha maternal que também era 20 crianças e a fase 1 que eles saíam em torno de 4 ano, então só tinha professora no maternal e na fase 1. O restante era api, na época não era api eram pajem. Então, nós éramos contando com a diretora em 15 funcionários na escola. Na verdade, era creche, né? (Auxiliar 1, 30/05/2016).

Era uma coisa tão interessante que uma “tava” pronta pra vestir, ajudar a outra e ajudar a escola, a escola não, a creche...pra ver a creche funcionando, pra ninguém ser prejudicado. (Auxiliar 1, 30/05/2016).

Então, às vezes “se” encontrava na rua “se” dava aquele carinho, na escola, na escola não, na creche, se tinha que ser...que não podia dar moleza para as mães. (Auxiliar 1, 30/05/2016).

Eu tinha uma visão completamente diferente do que era creche e depois que passou para o pedagógico, essas crianças não ficavam ociosas<sup>3</sup>. (Auxiliar 1, 30/05/2016).

Em sua história a creche foi constituindo a identidade como espaço que não é de educação, “É creche, não é escola”, utilizado pelas educadoras que participaram dessa pesquisa indica que a creche é considerada por elas um lugar de pobreza, de carência, de cuidados compreendidos no sentido mais restrito da palavra, de profissionais desqualificados(as), enfim como última opção para deixar os filhos(as).

O aparecimento de tais instituições, marcadas por preocupações com questões de higiene, se revelava na própria configuração do espaço com muitos berços e cercadinhos, que em muito se assemelhavam aos espaços hospitalares. Neles as crianças passavam a maior parte do tempo privadas de interações, com a mobilidade restrita e poucos estímulos. Diante desse quadro, ao longo dos anos, as creches foram conhecidas como “depósito de crianças”. As grades que limitavam os bebês revelavam uma concepção de infância marcada pelo silenciamento, pela imobilidade e submissão ao(à) adulto(a).

Retomando a história e estabelecendo uma relação com os nossos dias, cabem alguns questionamentos: O silenciamento e a imobilidade ainda estão

---

<sup>3</sup> Esse relato diz respeito ao período no qual a creche Talita passa a ser Escola Municipal Integrada Marily Chinaglia Bonaparte já sob tutela do Departamento de Educação e Cultura.

presentes nas práticas pedagógicas com bebês? As grades de berços e cercadinhos, que separavam as crianças do mundo, foram retiradas, mas, quais são as grades (in)visíveis que ainda permanecem? Quais são as concepções de infância hoje?

As instituições, sendo elas públicas ou privadas, trazem em si muitos resquícios de práticas assistencialistas, camufladas em uma pedagogia que ainda busca caminhos para superar questões complexas que se estabelecem nas relações entre adultos(as) e crianças pequenas nos espaços educacionais. Tais questões dizem respeito à concepção que se tem de infância e a falta de clareza sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelas instituições que atendem bebês, que, muitas vezes, adotam práticas escolarizantes, reproduzindo modelos hegemônicos do ensino fundamental; em alguns casos, utilizando-se, inclusive, de materiais apostilados, ou mesmo de atividades que ao final de cada semestre são organizadas em pastas para serem apreciadas pelas famílias, como forma de afirmar o caráter “escolar” das creches, revelando uma concepção autoritária que escolhe e dita o que os bebês devem “aprender”, desconsiderando suas potencialidades. Essa escolarização que os coloca na posição de alunos(as) e não de crianças, sujeitando-os a uma cultura escolar que não abarca as necessidades e direitos próprios da infância, como menciona Fochi (2013, p. 30):

Garantir que a educação infantil seja habitada por crianças coloca em voga a possibilidade de viverem atribuições de crianças, como por exemplo, brincar. Ademais, situar a ideia de criança e não mais de alunos em contextos de vida coletiva provoca reivindicações relativas: (I) ao respeito à individualidade e contra os movimentos de homogeneização; (II) à possibilidade da construção de um espaço, para as culturas infantis e adultas convergirem, deixando de lado o caráter dominante do adulto sobre a criança; e também (III) à dimensão humana que reside sobre a ideia de criança que chega ao mundo.

Transformar os espaços que atendem a pequena infância em “centros de escolarização” pode levar a equívocos grotescos que retiram das crianças a oportunidade de viverem a infância em sua plenitude, com todas as possibilidades de descobertas que esse mundo que está sendo apresentado a elas tem a oferecer. Descobertas que são únicas, carregadas de subjetividades e que se manifestam em um período profícuo do desenvolvimento humano.

Outras práticas têm por objetivo acelerar o processo de desenvolvimento cognitivo e motor dos bebês, concebendo a criança como um “vir a ser”, que precisa ser estimulado sistematicamente para “aprender” a sentar, engatinhar, andar, falar,

etc., sem respeitar as características biológicas, psicológicas, sociais e culturais que são peculiares a cada criança. Dentro dessa concepção, o respeito às individualidades é rejeitado, colocando a criança em um padrão massificado, onde as fases do desenvolvimento deveriam se dar de forma análoga a todas as crianças. Trago aqui as considerações de Emmi Pikler, que através de suas pesquisas, concluiu ser fundamental respeitar o tempo do qual a criança pequena precisa para conhecer a si mesma, os outros e o mundo a sua volta.

Emmi Pikler não acreditava que o bebê tivesse necessidade da intervenção direta do adulto, de suas instruções nem de exercícios para adotar, conservar ou abandonar as diferentes posições do corpo, nem para mudar de posição, nem para deslocar-se, nem para aprender a colocar-se em pé e caminhar. Não acreditava que o passivo se tornasse uma pessoa ativa pelo impulso do adulto; além disso, não acreditava que aquele tipo de intervenção pudesse acelerar o desenvolvimento do bebê e pensava que, caso acelerasse, não representaria nenhuma vantagem para sua vida nem para seu desenvolvimento. (FALK, 2011, p.18-19)

A compreensão de que o processo de desenvolvimento motor dos bebês se dá de forma particular, impõe o necessário respeito ao tempo de cada um, tempo este para explorarem seu próprio corpo, descobrindo seus limites e possibilidades. A oportunidade de exploração livre, a brincadeira autônoma com o corpo, poderá garantir um desenvolvimento mais harmonioso, como afirmam Tardos e Szanto (2011, p. 51):

[...] aquilo que caracteriza cada fase e cada criança é a tranquilidade do gesto, a harmonia do movimento assimilado, ou seja, a correção e a precisão de seus atos [...] O interesse pela atividade motora e pelo jogo autônomo vivido desde os primeiros momentos da vida continua sendo válido mais tarde. A criança de 18 meses, de 3 ou de 10 anos carrega em si, por um lado, a harmonia, a simplicidade e a boa qualidade dos seus movimentos e de seus gestos; de outro o espírito de iniciativa, o interesse pelo descobrimento do mundo e o prazer da iniciativa rica e autônoma.

Há ainda, práticas voltadas exclusivamente para o atendimento de necessidades básicas, tais como: higiene, alimentação, sono e garantia da integridade física, talvez sejam as mais comuns encontradas hoje em muitas creches, devido ao peso histórico que trazem e que colocam o cuidado, no seu sentido mais restrito, como a ação primordial desvinculada do educar.

Discutir o cuidar e o educar, como uma especificidade do trabalho com os bebês, é premente, e envolve aspectos que esbarram obrigatoriamente nos conceitos e concepções acerca do que significa educar e cuidar. Alguns concebem educar como a transmissão de conhecimento, instrução e ensino, que coloca o outro, aquele(a) que é educado(a)/ensinado(a), numa condição de receptáculo de

informações, conceitos e conteúdos e, por outro lado, denota àquele(a) que educa um status de superioridade, aquele(a) que detém o conhecimento, o que configura uma posição de prestígio. Os cuidados, ao contrário, principalmente no contexto de creches, estão relacionados em boa parte das instituições, exclusivamente às questões físicas: alimentação, troca, higiene e prevenção de doenças. Esses cuidados, ao longo da história, vêm se confundindo com assistencialismo, maternagem e higienismo, ações muitas vezes consideradas desqualificantes e desprestigiadas, que não exigem preparo ou qualificação de quem as executa. Afirmar, contudo, que a superação do assistencialismo se daria no momento em que as creches se tornassem espaços educacionais, leva a outro equívoco: o entendimento de que as crianças não precisam de cuidados e assistência, como afirma Kuhlmann (2007, p.188):

Quando se apregooou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitaram essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o educacional, considerado atividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, se projetou para a educação infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se, assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada às crianças pobres.

Há, portanto, uma dificuldade em equalizar o cuidar e o educar no trabalho de quem atua com bebês. Superar concepções historicamente construídas não é um desafio fácil e exige uma ampliação do olhar, tanto para o que se concebe por educar, como para o que se concebe por cuidar, principalmente no que tange o atendimento aos bebês. A dicotomização do cuidar/educar vem se tornando objeto de pesquisa e discussões. Afinal: como compreender o cuidar sem educar e o educar sem cuidar? Quem cuida não educa? Quem educa não cuida?

A divisão do trabalho que ainda acontece em algumas creches evidencia essa dicotomização quando as tarefas relacionadas aos cuidados físicos dos corpos dos bebês são de responsabilidade das auxiliares e as tarefas consideradas pedagógicas, são de responsabilidade do(a) professor(a). Essa configuração termina por promover uma cisão entre corpo e mente, o que vai na contramão do que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,2010) que reconhecem a criança como ser integral, ativo, que estabelece relação com o outro, comunicando-se por meio de muitas linguagens. Essa inteireza,

característica fundamental dos bebês, impossibilita qualquer ação que não seja vivida de forma concisa. A divisão do trabalho nas creches produz ainda um efeito de desvalorização daqueles(as) que se encarregam dos cuidados de higiene e alimentação, quando na verdade essas ações envolvem uma extrema afetividade e exigem do adulto disponibilidade e conhecimentos, entre eles o conhecimento das diversas linguagens das crianças.

Cuidar e educar estão intrinsecamente relacionados e estão presentes em todas as ações realizadas nos berçários, sendo, portanto, funções da educação infantil, como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, o cuidado deve ser compreendido como base de qualquer relação humana, como ética e respeito no trato com o outro; talvez dessa forma o sentido de cuidado possa ser ampliado na educação de bebês (GUIMARÃES, 2011).

As práticas assistencialistas, escolarizadas e aquelas que visam promover a aceleração do processo de desenvolvimento, discutidas até agora, trazem em si concepções que mostram o retrato de uma educação de bebês restritiva, pautada em uma visão de criança fragmentada entre corpo e mente, submissa e impotente, já que é o(a) adulto(a) quem determina o que ela deve ou não fazer.

Barbosa e Richter (2010) apresentam em seus estudos, de forma poética e profunda, a definição dos bebês como “seres languageiros”, revelando o potencial da criança que chega ao mundo ávida por explorar e conhecer, afirmando a necessidade de uma nova concepção de infância que resulte em práticas mais respeitadas e que contribuam de fato para uma educação de qualidade nos primeiros anos da infância.

Essas três modalidades curriculares apontam para pedagogias adultocêntricas, higienistas e “escolarizadoras” nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres languageiros, ativos e interativos. Esses currículos não os consideram em suas primeiras aprendizagens de convivência “no e com o mundo”. São propostas que têm como característica a prescrição advinda de diferentes discursos: da psicologia, da medicina ou enfermagem, do senso comum. (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 90)

Os estudos e pesquisas vêm mostrando que a concepção de bebês como seres passivos e incapazes de estabelecer relações com outros e com objetos precisa ser superada. Ao nascerem, os bebês mergulham em um mundo que lhes impõe como necessário relacionar-se; dessa forma, desde que nascem já leem e pronunciam o

mundo através de inúmeras linguagens: choro, olhar, toque, gestos, etc. (SILVA, 2016). Expressam-se com o corpo, marcando sua posição no mundo e estabelecendo, em todo momento, relações com seus pares, com os(as) adultos(as), e com os objetos, afetando e sendo afetados por eles, construindo saberes e produzindo cultura por meio do brincar. Como menciona Prado (2002, p.101):

A cultura que as crianças estão produzindo, já considerada por Florestan Fernandes (1979): a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.

Compreender as especificidades no atendimento de bebês se faz necessário para superação de concepções que fragmentam os pequenos, colocando-os no centro dos processos educativos como protagonistas e garantindo não só o direito ao acesso as instituições, mas também o direito à brincadeira, à interação, à proteção e ao amplo respeito, tal como orientam as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010 p. 19-21):

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, estética e sociocultural da criança.

Ao olharmos para o trabalho com crianças de 0 a 3, sobretudo com bebês, nos deparamos com toda a complexidade de um ser, em seu processo inicial de desenvolvimento e de inserção na cultura. Temos então que considerar, com muita seriedade, a importância das relações que têm se estabelecido entre os(as) educadores(as) e os bebês. Nessa fase, saberes fundamentais estão sendo construídos através desta interação, portanto, torna-se evidente que cuidar e educar caminham entrelaçados ao longo de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A condição dos bebês, enquanto seres sociais que se constroem na relação com o outro e que se comunicam por meio de um corpo que fala, exige dos(as) adultos(as) que se relacionam com eles a disponibilidade de escuta atenta e

sensível, de tal maneira que possibilite interpretar esta forma tão particular de comunicação, estabelecendo com os pequenos um diálogo amoroso, onde os bebês possam ser reconhecidos e valorizados em suas inúmeras capacidades. Para tanto, é preciso que o (a)educador(a) se silencie para que possa escutar e dialogar com os bebês:

O silêncio do(a) educador(a) possibilita escutar os bebês com olhos e ouvidos atentos. Ler seus gestos, seus olhares, suas expressões, seus movimentos, estabelecendo com eles um diálogo que não é marcado pela palavra verbalizada, mas por outros canais de comunicação pelos quais as crianças pequenininhas dizem o mundo.

Importante ressaltar que tal silêncio nada tem a ver com omissão ou abandono, mas um profundo respeito à capacidade dos bebês, às suas formas de pensar, aos seus jeitos de ser. (SILVA, 2016, p. 164-165)

A Pedagogia ainda busca caminhos para compreender as especificidades necessárias ao atendimento aos bebês, visando atribuir ao trabalho desempenhado nas creches um caráter de profissionalidade, onde não cabe mais, tão somente, o saber de senso comum, mas sim, um saber pautado em pesquisas e estudos. O investimento na formação dos(as) profissionais que atuam nos berçários é, sem dúvida, um ponto relevante de discussão sobre a qualidade do atendimento, conhecer quem são essas pessoas que se dedicam à educação de bebês, pode ser o início de um processo que aponte caminhos para a qualificação do trabalho com a pequena infância.

Retomando os questionamentos que deram início a essa discussão até o momento, podemos concluir que obtivemos muitos avanços através de leis que garantem direitos às crianças, porém, há muito que avançar para rompermos com o silenciamento que ainda envolve o trabalho com os bebês nas creches. Há grades (in)visíveis que, talvez sejam as mais difíceis de serem retiradas, entre elas podendo destacar: a ausência de profissionais habilitados(as) para a docência nos berçários, o pouco investimento na qualificação dos(as) profissionais que atuam com bebês, sejam eles(as) auxiliares ou professores(as), e práticas pedagógicas que desconsideram as especificidades que envolvem a pequeníssima infância.

Pensar as crianças pequenas remete a um novo olhar sob os(as) adultos(as) que se relacionam com elas nos espaços de educação. Estar com bebês exige uma postura de diálogo e de relacionamento intencionalmente construída, na perspectiva de caminhar juntos, respeitando seus saberes, não saberes e seu próprio processo de desenvolvimento; a qualificação profissional é condição necessária para garantia

de qualidade no atendimento às crianças. É realidade que a formação inicial dos(as) professores(as), e muitas vezes a formação continuada, não têm oferecido subsídios que atendam às demandas do trabalho em berçários. Nesse sentido, é urgente pensar em políticas públicas, dentre elas a de formação, que supram essas deficiências.

### 3 - A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E OS SABERES DAS EDUCADORAS DE BEBÊS

#### 3.1 Construção da identidade profissional em um contexto de ambiguidades

A palavra identidade deriva do latim *identitas*; é conceituada como um conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo ou de uma comunidade. Esses traços caracterizam o sujeito ou a coletividade perante os(as) demais. Pode ser considerada também como a consciência que uma pessoa tem de si mesma, tornando-a alguém diferente das outras pessoas; propõe uma noção de estabilidade que se contrapõe ao caráter de construção que lhe é próprio<sup>4</sup>.

Hall (2014) discute três concepções de identidade distintas: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

A concepção de sujeito iluminista baseava-se na ideia de racionalidade, que concebia a pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado e unificado. Desse modo, “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2014, p.11). Esse núcleo central era considerado imutável, permanecia inalterado do nascimento até a morte. Tal conceito apontava para o individualismo do sujeito e de sua identidade, colocando aqui, como sujeito, o homem como figura masculina, numa conotação machista que colocava a mulher à margem.

A noção de sujeito sociológico é marcada pela complexidade do mundo moderno numa compreensão de que o núcleo interior, chamado de identidade do sujeito, era formado e modificado a partir da relação com outras pessoas, a ideia de autossuficiência é superada, dando lugar a um sujeito que dialoga com o mundo cultural exterior e outras identidades presentes nesse mundo. A identidade, não é, portanto, formada somente por um núcleo central, mas construída por meio de relações com o contexto social, seus significados e valores.

Quanto ao sujeito pós-moderno, Hall (2014, p.15) discorre:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias, ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como

---

<sup>4</sup> Fonte disponível em <http://conceito.de/> identidade Acesso em 10/02/2017

resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Pode-se dizer, a partir de tais considerações, que o sujeito pós-moderno possui uma identidade em mobilidade que se altera de acordo com os acontecimentos ou padrões instituídos. Há uma ideia de fragmentação: o indivíduo pode ter várias identidades que podem se contrapor. Esta mobilidade atrelada às mudanças históricas, fatos sociais, e outros elementos cultural e socialmente constituídos, definirão a identidade pós-moderna.

Com a modernidade surge então a concepção de um sujeito flexível, onde o EU é formado pelos outros, a identidade não é determinada por ele, sujeito, mas é continuamente inacabada, sendo um processo em andamento.

A identidade surge não tanto pela plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2014, p. 24)

Segundo Hall (2011, p. 8), há aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e acima de tudo, nacionais, esses aspectos configuram as identidades culturais. O processo de globalização tem impactado essas identidades culturais; na medida em que a vida social sofre influências do mercado global, há uma desvinculação das identidades de tempos, tradições, lugares e histórias, promovendo uma "homogeneização cultural". O fenômeno da globalização tem contribuído de forma significativa na maneira de perceber o mundo e nas relações sociais, impactando na constituição das identidades de forma ampla; vivemos em uma sociedade que passa por rápidas transformações.

De certa forma, os impactos apontados por Hall, resultados da globalização, dialogam com as ideias de Bauman (2005), que traz o conceito, dentro de um contexto histórico-social, de "modernidade líquida", que remete a uma fluidez social, onde nada se mantém do mesmo modo muito tempo, nada é estático, as relações e concepções se transformam na família, no trabalho, nos hábitos. Não há, portanto, possibilidade de estabilidade e de bem-estar social.

Em uma "modernidade líquida", a identidade dos sujeitos apresenta-se líquida e não mais pré-determinada. Segundo Bauman, (2005, p.60), "[...] uma identidade

coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade”.

A mudança de identidade se tornou comum. Para Bauman (2005, p.37), a identidade deve ser portada “como um manto leve pronto a ser despido a qualquer momento”. O sujeito é livre para a escolha das suas identidades e também pela decisão de quanto tempo quer permanecer com elas.

Hall e Bauman conceituam identidade dentro de um contexto social e histórico, discutindo o processo de transformação no qual as identidades, que eram anteriormente coesas e únicas, passam para um estado de fragmentação e fluidez na sociedade atual.

Dubar (1997) apresenta em seus estudos contribuições acerca do processo de socialização profissional e construção de identidade, numa perspectiva sociológica. Aponta para a ambiguidade presente na noção de identidade, sendo a identidade do sujeito:

[...] aquilo que ele tem de mais precioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte. Ora, a identidade, humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto de julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e auto definições. A identidade é um produto de sucessivas socializações (DUBAR,1997, p. 13).

A colocação de Dubar, de que a identidade é produto de sucessivas socializações, compreendida como construção de uma identidade social, por meio da interação e comunicação com os outros, corrobora e reforça as considerações de Hall (2014) sobre uma identidade que se forma ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, que não é dada no nascimento e que se mantém sempre incompleta em “processo”, sempre em “formação”.

No tocante a construção das identidades profissionais, Dubar (1997, p.14) observa:

[...] Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Porque se tornou um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a sutis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias muito além do período escolar.

Tal consideração revela que as inúmeras transformações sociais ocorridas ao longo dos anos interferiram e interferem diretamente na organização social do

trabalho. A cada dia novas demandas surgem, impondo uma necessidade de ajustes nas relações que se estabelecem no trabalho e com o trabalho, novas competências são necessárias para atender às exigências do mercado. Essas constantes exigências de adequação geram reflexos na constituição identitária dos sujeitos.

Compreendendo a socialização como elemento fundamental na constituição das identidades profissionais, Dubar traz importantes contribuições sobre a relação do trabalho e identidade profissional, enfatizando que:

É menos importante o trabalho efetuado que o sentido do trabalho vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional. Foi através da análise de discurso, proferido sobre situações de trabalho em entrevistas de investigação, que os sociólogos puderam identificar “mundos vividos” que representam, simultaneamente, dispositivos de categorização (quer dizer, formas de designar as realidades correntes do trabalho: os superiores, os colegas, o grupo de trabalho, a organização, os tempos livres...) e juízos sobre os ‘modelos de gestão’ (formas de traduzir a ‘mobilização para a empresa’, a ‘polivalência’ ou os ‘grupos de qualidade’...). Esta análise permite induzir dos discursos dos entrevistados, obtidos em ‘situação’, lógicas que articulam a descrição do seu trabalho, a narração das suas trajetórias e as suas convicções à formação. (DUBAR, 1997, p.47)

Há no processo de socialização “uma incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua visão de mundo e da sua relação com o futuro, das suas posturas corporais, assim como das suas crenças íntimas” (DUBAR, 1997, p. 79), envolvendo, portanto, aspectos não só culturais como também funcionais. Através desse complexo processo os sujeitos se constituem enquanto pessoas e profissionais. Os conceitos de atribuição e pertença de Dubar (2009) partem do pressuposto de que a identidade não é apenas social, mas também pessoal. Diante disso, torna-se necessária uma identificação das pessoas entre si e de cada uma por si. A dualidade presente nesse processo abrange a identidade, na singularidade do indivíduo, que o distingue do outro, mas impõe um paradoxo, uma dualidade: a identidade pessoal e a identidade para os outros.

Dubar (1997) considera, portanto, identidade como um processo inacabado, que se constrói à medida que os sujeitos se relacionam e se socializam, incorporando regras, normas, valores, crenças e comportamentos, levando a uma lógica entre a identidade herdada e favorecendo a integração social. O que o outro atribui (atribuição do outro), e assumir ou não como pertença essa atribuição, explica a constituição de formas identitárias marcadas pela constante tensão entre atribuição e pertença.

Nas relações que se estabelecem no trabalho é possível compreender que os atos de atribuição e pertença se fazem presentes como forma de definir quem é outro como pessoa, atribuindo-lhe uma identidade, e ao mesmo tempo atos de pertença, que determinam quem o outro quer ser, na apropriação de uma identidade para si. A decisão de mudar ou não é do indivíduo, já que sua identidade lhe pertence.

Tratar de identidade, atribuições e pertenças que mobilizam e provocam tensões durante todo o processo de constituição identitária, implica necessariamente em falar de crises de identidade, que de forma subjetiva estão presentes neste contexto. A crise de identidade se estabelece quando no processo de identificação rompe-se com as atribuições recebidas, na busca de uma construção identitária própria. Segundo Hall (2014, p. 9), a crise de identidade é vista como: “um processo mais amplo de mudanças, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”.

Dubar (2009, p.20) faz considerações acerca de crise:

A palavra crise remete à ideia de uma ruptura de equilíbrio entre diversos componentes. As crises identitárias podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estabilizadas entre elementos estruturantes da atividade (produção e consumação, investimentos e resultados etc.). A atividade que se trata aqui é a identificação, isto é, o fato de categorizar os outros e a si.

Tanto Hall quanto Dubar compreendem a crise como ruptura, mudança, passagem da estabilidade, do pré-estabelecido para um lugar novo, de posições ainda não firmadas.

Para compreender como as educadoras de bebês de São Caetano do Sul veem constituindo sua identidade profissional foi preciso considerar o contexto onde estão inseridas. Tratamos aqui de uma constituição identitária em um terreno arenoso, permeado por incertezas, que geram tensões. A realidade dos berçários da Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul é muito peculiar e revela-se incomum, se pensarmos nos aspectos legais que envolvem a formação dos(as) profissionais que atendem aos bebês nas creches, o trabalho nos berçários das Escolas Municipais Integradas é realizado exclusivamente por auxiliares, concursadas e com as mais diferentes formações.

A complexidade que se apresenta abrange aspectos fundamentais do trabalho com as crianças: a formação inicial desses(as) profissionais, a formação

continuada e a clareza sobre quais sejam as suas atribuições. Embora o Regimento Escolar de São Caetano do Sul, regule as atribuições de todos(as) os(as) Servidores(as) Municipais da Educação Infantil, muitas dessas atribuições têm sido questionadas, atualmente, pelas auxiliares. Este documento que data de 2002 surgiu pós o Projeto Bebê, em um período de muita efervescência nas ações das educadoras de berçário, resultado de ações formativas. A participação das auxiliares, a partir dos projetos de formação continuada, se tornou bastante efetiva, não só no planejamento das propostas, mas também na confecção de materiais para os bebês, nos registros escritos e fotográficos e na elaboração de portfólios que passaram a compor a prática das educadoras de bebês. O regimento escolar surge neste contexto definindo as atribuições de auxiliares e docentes, o documento não trata de questões específicas do atendimento de bebês, refere-se às ações de educadoras de 0 a 5 anos. Para estabelecer um paralelo entre atribuições do(a) docente e das auxiliares, são apresentados aqui os artigos 15 e 16 que dizem respeito a tais atribuições.

Figura 7: Capa do Regimento escolar, 2002.



Fonte: Secretaria de Educação de São Caetano do Sul

Figura 8: Regimento Escolar - Capítulo V- Art. 15 pg. 11

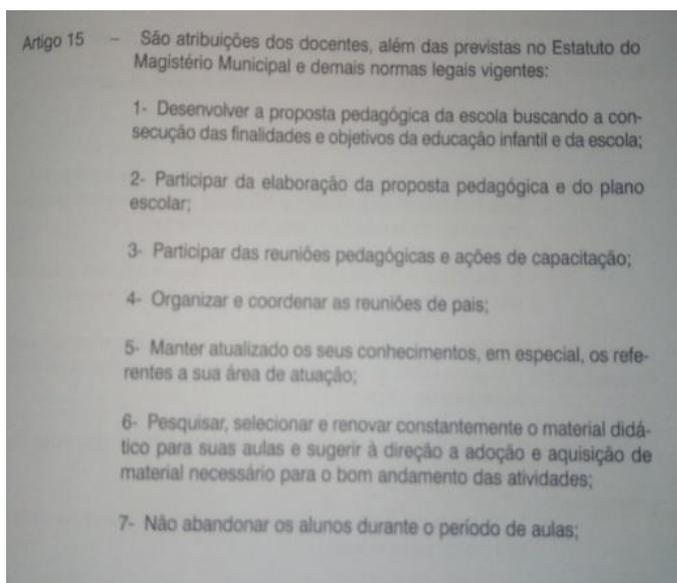
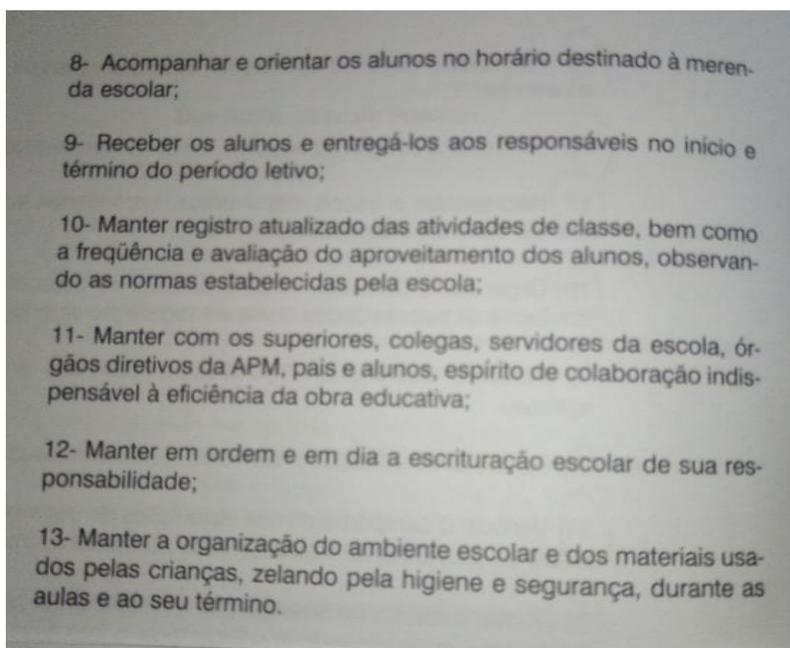


Figura 9: Regimento Escolar - Capítulo V- Art. 15 pg.12



Atribuições dos docentes, além das previstas no estatuto do Magistério Municipal e demais normas legais vigentes.

Figura 10: Regimento Escolar, 2002 - Capítulo V- Art.16, pg.10  
Atribuições dos Auxiliares de Primeira Infância

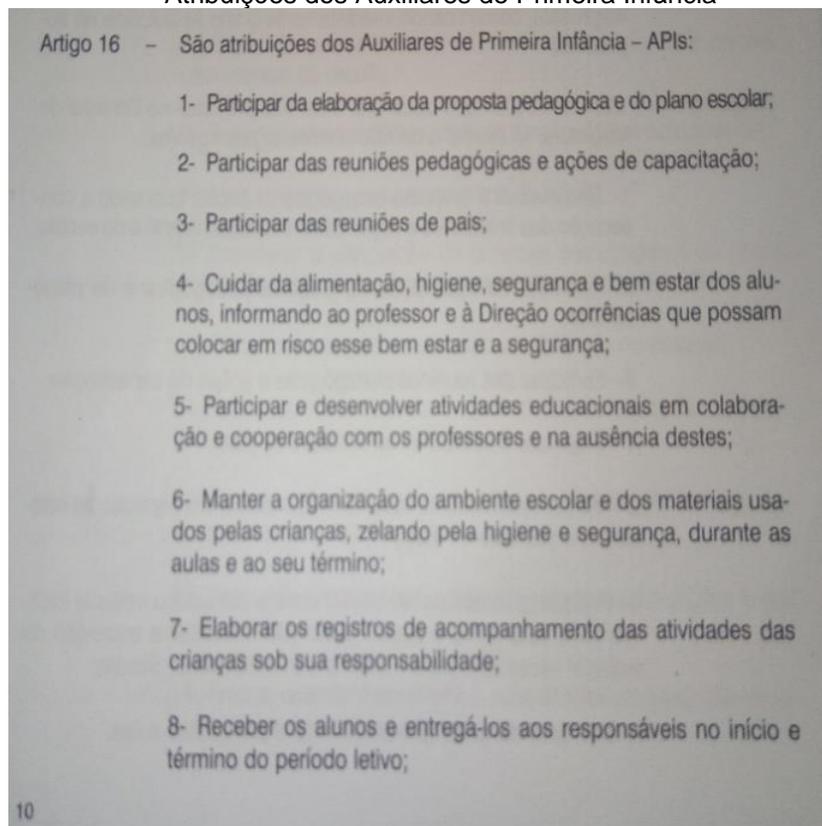
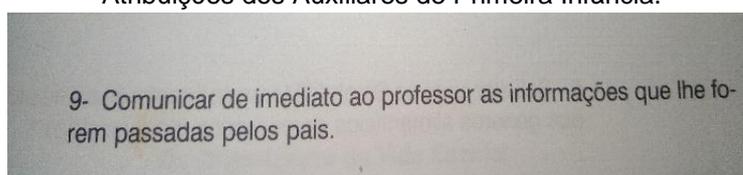


Figura 11: Regimento Escolar - Capítulo V- Art.16, pg.11.  
Atribuições dos Auxiliares de Primeira Infância.



Analisando os dois artigos do Regimento Escolar e estabelecendo uma comparação entre atribuições de docentes e atribuições de auxiliares, é possível constatar que há atribuições comuns às docentes e auxiliares, algumas que se assemelham e outras que são específicas de cada função. Há uma linha muito tênue que diferencia as ações esperadas para ambas e esse talvez, seja um aspecto gerador de tensões e disputas, principalmente, tratando-se de educadoras de bebês, onde as especificidades da prática dentre elas o cuidar e o educar tornam quase indistintas as atribuições de uma e de outra. É importante enfatizar que esse documento data de 2002, período no qual as ações formativas destinadas às auxiliares promoveram um empoderamento das auxiliares educadoras de bebês,

tornando-as detentoras de muitos saberes que desencadearam numa revolução nas práticas com os bebês, principalmente no que se refere a organização do espaço físico, proporcionando aos pequenos cantos acolhedores e desafiadores, materiais especificamente elaborados para eles e possibilidades de interação.

[...] elas foram empoderadas, né? Assim, a visão que elas tinham daquela coisa de cuidar só, foi caindo por terra e elas aprenderam e se apropriaram desse conhecimento, de que os bebês sabem muitas coisas, né? E que precisava mesmo ter uma rotina diferenciada, sistematizada. As oficinas que elas faziam davam subsídios para elas fazerem uma contação de história potente, um cantar, o falar com os bebês durante as trocas, isso tudo foi aprimorando. Tinha muita, naquela época, tinha muita gente que trabalhava com os bebês que tinha uma boa prática, só faltava isso, de ter este olhar direcionado, né? Mas, elas tinham uma boa prática, eram todas escolhidas a dedo, né? Pela diretora. (Professora 1, 13/12/2017)

O empoderamento, aliado à ausência da figura do(a) professor(a), garantiu as auxiliares total responsabilidade sob o trabalho nos berçários. Não havia, naquele momento, questionamentos sobre quais seriam as atribuições de professores(as) e quais seriam as atribuições que caberiam a elas. Discussões que hoje são comuns, sobre o que é ou não é “pedagógico”, naquele momento não existiam. Atribuições de auxiliares e professoras se confundiam e as auxiliares assumiam ambas as atribuições. Para uma análise mais detalhada, as atribuições foram organizadas em: comuns a docentes e auxiliares e aquelas que são específicas.

Quadro 4: Atribuições de docentes e auxiliares da primeira infância segundo o Regimento Escolar de 2002.

ATRIBUIÇÕES  COMUNS	Atribuições dos(as) docentes	Atribuições dos(as) Auxiliares
	Participação na elaboração da proposta pedagógica e do plano escolar.	Participação na elaboração da proposta pedagógica e do plano escolar.
	Participação das reuniões pedagógicas e ações de capacitação.	Participação das reuniões pedagógicas e ações de capacitação.
	Receber os alunos e entregá-los aos responsáveis no início e no término do período letivo.	Receber os alunos e entregá-los aos responsáveis no início e no término do período letivo.
	Manter a organização do ambiente escolar e dos materiais usados pelas crianças, zelando pela higiene e segurança, durante as aulas e ao seu	Manter a organização do ambiente escolar e dos materiais usados pelas crianças, zelando pela higiene e segurança, durante as aulas e ao seu

	término.	término.
ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS	Desenvolver a proposta pedagógica da escola buscando a consecução das finalidades pedagógicas e objetivos da educação infantil e da escola.	Participar e desenvolver atividades educacionais em colaboração e cooperação com os professores e na ausência destes.
	Organizar e coordenar a reunião de pais.	Participar da reunião de pais.
	Acompanhar e orientar os alunos no horário destinado à merenda escolar.	Cuidar da alimentação, higiene, segurança, e bem estar dos alunos, informando ao professor e à direção ocorrências que possam colocar em risco esse bem estar e a segurança.
	Manter registro atualizado das atividades de classe, bem como a frequência e avaliação do aproveitamento dos alunos, observando as normas estabelecidas pela escola.	Elaborar os registros de acompanhamento das atividades das crianças sob sua responsabilidade.
	Manter em ordem e em dia a escrituração escolar de sua responsabilidade.	
	Manter com os superiores, colegas, servidores da escola, órgãos diretivos da APM, pais e alunos, espírito de colaboração indispensável à eficiência da obra educativa.	Comunicar de imediato ao professor as informações que lhe forem passadas pelos pais.
	Manter atualizado os seus conhecimentos, em especial, os referentes à sua área de atuação.	
	Pesquisar, selecionar e renovar constantemente o material didático para suas aulas e sugerir à direção a adoção e aquisição de material necessário para o bom andamento das atividades.	
	Não abandonar os alunos	

	durante o período de aulas.	
--	-----------------------------	--

Ao tratarmos da atribuição: “*participação na elaboração da proposta pedagógica e do plano escolar*”, cabe salientar que as escolas elaboram, anualmente, um Plano Escolar, geralmente, realizado por diretora, proaudi e professoras. A elaboração desse documento baseia-se nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Município de São Caetano do Sul de 2013 devendo, também, ser considerada a realidade e as demandas de cada unidade escolar. No caso dos berçários, como o trabalho não é desenvolvido por professores(as), a elaboração do planejamento se torna responsabilidade da proaudi que deve contar com as contribuições das auxiliares. Há em algumas creches, auxiliares que se dispõem a realizar tanto o planejamento como a organização semanal das propostas, porém essas tarefas quando realizadas por educadoras auxiliares costumam ser questionadas, muitas vezes até dentro do próprio grupo de trabalho, porque são entendidas como atribuição do(a) professor(a). O regimento diz que cabe ao docente: “Desenvolver a proposta pedagógica da escola buscando a consecução das finalidades pedagógicas e objetivos da educação infantil e da escola” e às auxiliares cabe: “Participar e desenvolver atividades educacionais em colaboração e cooperação com os professores e na ausência destes”. As discussões surgem em torno do que sejam as “atividades educacionais”. O regimento dispõe que as atividades sejam desenvolvidas em cooperação com os(as) docentes e na ausência deles. Compreende-se que o professor(a) é a pessoa responsável por desenvolver a “proposta pedagógica” e que a “ausência” dos(as) docentes deve ser entendida como esporádica.

Quando tratamos, especificamente, das auxiliares educadoras de bebês a própria trajetória histórica mostra que tais atribuições não consideram a realidade dos berçários. A maneira peculiar com que o trabalho foi se organizando é mais um aspecto a ser considerado, os registros e práticas (“atividades educacionais”), foram constituídos a partir das experiências das educadoras auxiliares.

No início das EMIs, não havia nenhum documento que norteasse a ação das educadoras de bebês, não havia sequer a organização de uma rotina, os registros de que se tem conhecimento referiam-se aos horários de trocas e alimentação, como se verifica no quadro abaixo.

Quadro 5 – Ficha de registro dos cuidados diários

Nome do aluno	Mamadeira 8h	Suco 9H	Almoço 10h 45'	Mamadeira 13h	Jantar 15h	Troca 1	Troca 2	Fezes
Caio	X	X	NÃO	120ML	POUCO	Tânia	Deise	1X
Juan	X	X	X	100ML	NÃO	Maria	Tânia	2X
Heloisa	X	X	X	X	X	Tânia	Maria	3X

Com o Projeto Bebê 2000, deu-se início ao planejamento da rotina dos bebês, passando a ser realizado pelas próprias educadoras em parceria com as diretoras e professoras que se dispunham a colaborar com o trabalho nos berçários. A organização da rotina (semanário), bem como as propostas desenvolvidas com os bebês, são frutos de uma construção que se deu ao longo de anos e resultaram de experiências que se construíram na prática, com a participação de auxiliares, professoras e gestoras. A ação dos(as) auxiliares se deu de forma tão efetiva na construção da proposta pedagógica para bebês no município, que em 2013 um grupo desses(as) profissionais participou da elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Infantil (SÃO CAETANO DO SUL, 2013).

Quanto à *“participação nas reuniões pedagógicas e ações de capacitação”*, historicamente observa-se um empenho inicialmente por parte das diretoras na qualificação das auxiliares e, posteriormente, por meio dos projetos de formação continuada. Atualmente as ações de capacitação têm sido realizadas pela equipe de formação do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação, em horário de serviço, buscando atender às demandas das próprias educadoras e aquelas levantadas pelas equipes gestoras e formadoras do próprio, há uma equipe específica responsável pela formação das auxiliares é dedicada uma atenção especial às auxiliares de berçário, devido a ausência de professores(as), o número de horas de ações formativas é maior para as educadoras de berçários. Atualmente há questões sindicais que impactam as ações formativas. Há discussões sobre os limites da atuação dos(as) educadores(as), tais limites são determinados pelo que se considera ou não “pedagógico”, uma vez que não têm a função de professoras, não podem realizar tarefas que, a priori, seriam de responsabilidade e competência de professores(as), o que configuraria desvio de função. A delimitação entre o território pedagógico e do não pedagógico leva ao equívoco de considerar que as atribuições dos(as) auxiliares estão voltadas, unicamente, para os cuidados, desvinculadas da dimensão educativa. O regimento escolar prevê que as ações

dos(as) auxiliares devem abarcar não só cuidados físicos, mas um envolvimento efetivo em todo o processo que abrange a educação das crianças.

Durante a rotina das creches e EMIs é possível observar que os(as) educadores(as) cantam, dançam, contam histórias, brincam e conversam com os bebês. O que dizer então de tais práticas? São pedagógicas ou não pedagógicas? São cuidados ou não? Há, sem dúvida, muitas contradições presentes nesse contexto que oferecem risco a qualidade do trabalho com os pequenos.

Apesar do regimento prever a participação das educadoras auxiliares nas reuniões pedagógicas, ela se restringem às professoras, já que as auxiliares, neste momento, se encontram em sala com as crianças, essa é a realidade de todas as auxiliares, em todas as instituições da Rede Municipal. Há experiências isoladas de formação de auxiliares de berçário por meio da proaudi, que realizam ações *in loco* e formação em pequenos grupos, com o objetivo de promover momentos de reflexão e diálogo sobre as práticas.

Há um ponto a ser destacado no Regimento, que configura como atribuição específica ao(à) docente: *“manter atualizado os seus conhecimentos, em especial, os referentes à sua área de atuação”*. Não caberia também aos(às) auxiliares, já que está prevista a capacitação desses(as) profissionais no mesmo regimento? Considero que há uma incoerência nesse aspecto, principalmente se observarmos o envolvimento das auxiliares na constituição das práticas dos berçários.

Na atribuição: *“receber os alunos e entregá-los aos responsáveis no início e no término do período letivo”*, na rotina dos berçários são as auxiliares que recebem e entregam os bebês aos pais/mães ou demais responsáveis, estabelecendo com as famílias uma relação muito próxima, compartilhando as necessidades e conquistas dos pequenos. Além da comunicação que estabelece na chegada e na saída das crianças, há uma agenda para recados e assuntos específicos.

*“Manter a organização do ambiente escolar e dos materiais usados pelas crianças, zelando pela higiene e segurança, durante as aulas e ao seu término”*, é também atribuição das auxiliares e se aprimorou ao longo de um processo que iniciou com a retirada dos berços e chiqueirinhos, evoluindo para espaços intencionalmente planejados. Com a retirada completa dos berços, que aconteceu por volta do ano 2000, reflexo das ações formativas realizadas pelo Projeto Bebê 2000, houve a necessidade de repensar a organização do espaço, numa perspectiva

de favorecer a construção da autonomia dos bebês, proporcionando desafios motores e possibilidades de interação entre as crianças, entre crianças e adultos(as) e entre crianças e objetos, garantindo, ao mesmo tempo, segurança e conforto. Como relata uma das responsáveis pela elaboração e implantação do Projeto Bebê 2000:

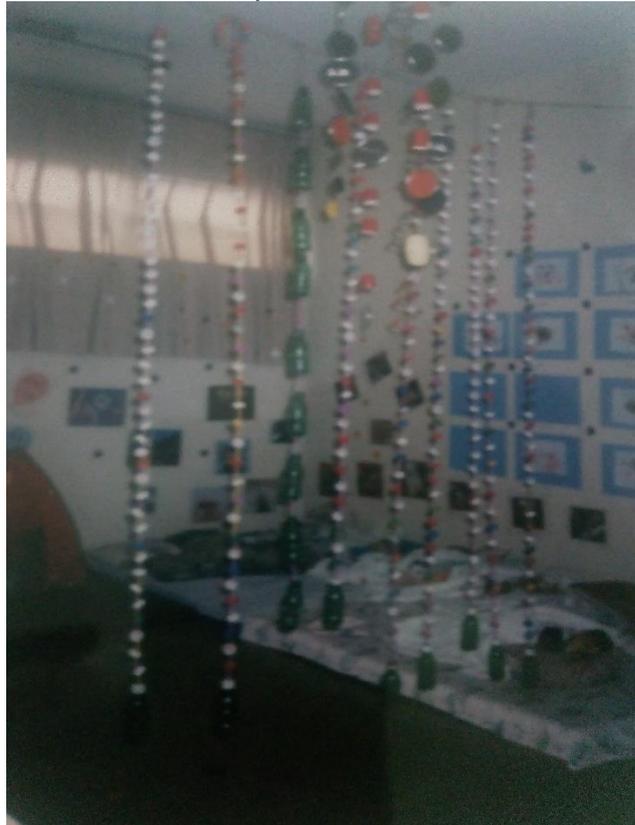
Porque a gente começou a trabalhar com sucatas, fazendo sofazinho, móveis, muitas atividades feitas com as auxiliares durante a semana, nas escolas. Porque pra retirada dos berços a gente não podia deixar um espaço vazio, a sala toda grande sem nada, a gente precisava introduzir os cantos também, pra introduzir os cantos tinha que ter material para fazer pequenas divisórias que conseguissem ver as crianças do outro lado, mas que seria assim praticamente: "aqui é um local mais pra descansar, aqui é pra dormir mesmo, aqui é pra contar uma história, aqui esse canto é pra brincar" queríamos que elas também se apropriassem disso né? E aí foi dando muito certo na verdade, lógico que uma escola ou outra a gente sempre tinha dificuldade porque alguns pais não entendiam, a gente fazia umas reuniões com essas escolas, mas na verdade eu acredito assim que o Projeto foi um sucesso mesmo por esse vínculo afetivo que a gente fazia com as pessoas, com as auxiliares. (Diretora, 05/12/2017)

Figura 12: EMI Alice Pina Bernardes, sala de berçário. Espaço organizado com berços e carrinhos, 1999



Acervo: EMI Alice Pina Bernardes

Figura 13: Sala de berçário de uma EMI de São Caetano do Sul. Organização do espaço durante o Projeto Bebê 2000

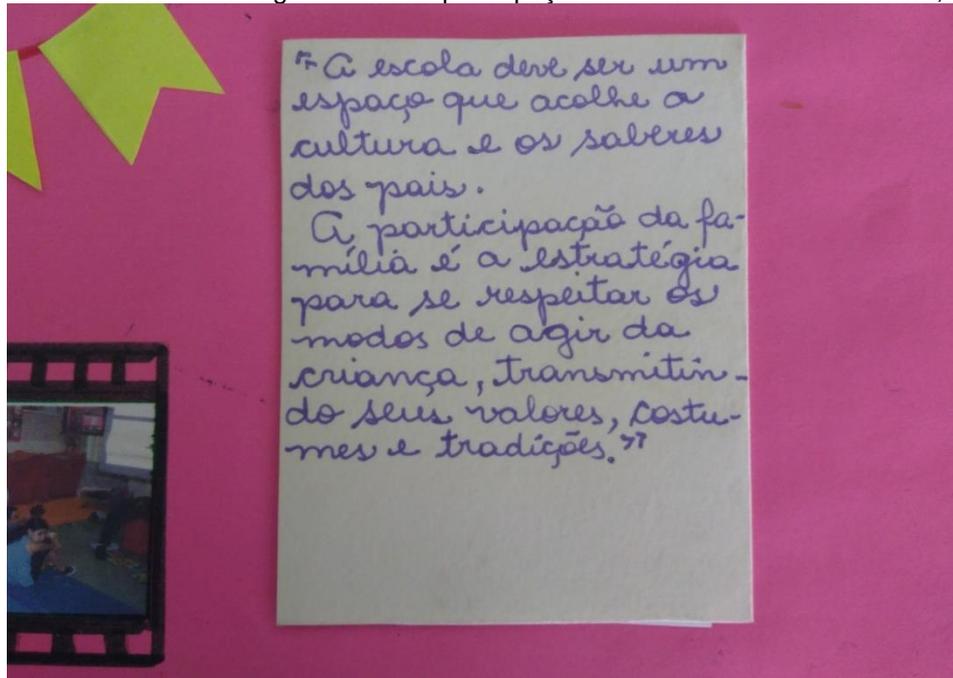


Acervo: EMI Alice Pina Bernardes

Outra atribuição que, segundo o regimento é de responsabilidade do(a) docente e que ao longo dos anos tem sido assimilada pelos(as) auxiliares diz respeito à organização e coordenação das reuniões com as famílias, , o regimento estabelece que os(as) auxiliares participem das reuniões, mas não deixa claro que tipo de participação lhes cabe.

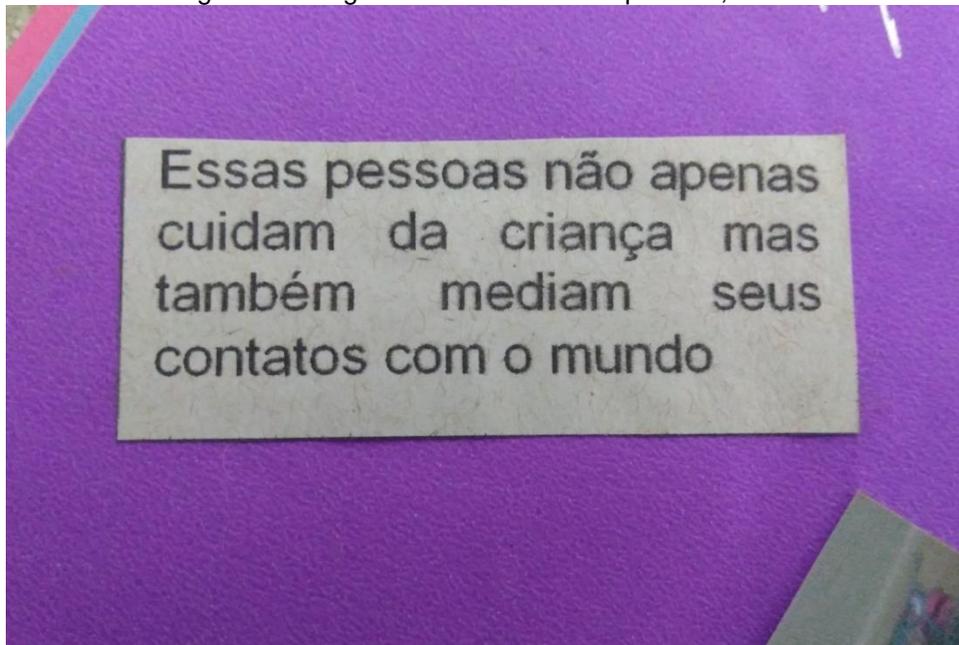
Há, ainda, uma polêmica em relação aos registros, segundo o regimento: “*é atribuição das(os) auxiliares elaborar os registros de acompanhamento das atividades das crianças sob sua responsabilidade*”. Embora as(os) auxiliares realizem registros fotográficos, não consideram essa uma atribuição pertinente a sua prática; são poucos(as) aqueles(as) que realizam registros escritos. Durante os períodos de formação do Projeto Bebê e posteriormente da Escola da Vila, a prática de registrar se tornou muito frequente, registros reflexivos e confecção de portfólios (fig. 10,11,12 e 13) eram realizados com participação efetiva das auxiliares, tais registros eram apresentados às famílias em mostras culturais e reuniões de pais.

Figura14:: Portfólio com registro sobre a participação das famílias na Festa Junina, 2004



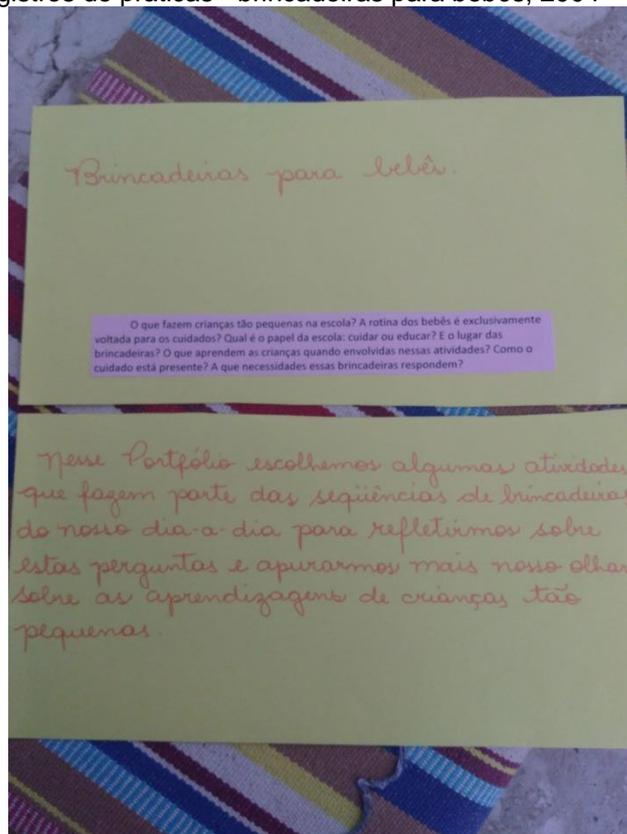
Acervo: Emi Fernando Pessoa

Figura 15:: Página introdutória de um portfólio, 2004



Acervo: Emi Fernando Pessoa

Figura 16: Registros de práticas - brincadeiras para bebês, 2004



Acervo: EMI Fernando Pessoa

Figura 17: Registros de propostas de sensações, 2008



Acervo: EMI Fernando Pessoa

É possível observar por meio dos registros que havia uma preocupação em compartilhar com as famílias práticas que iam além dos cuidados com a higiene e a alimentação. As educadoras colocavam-se como “mediadoras dos contatos das crianças com o mundo” (fig. 11) o que revela a forma como se percebiam enquanto educadoras. Os portfólios trazem ainda registros de práticas que estão presentes na maioria das Emis e creches.

Outro aspecto relevante no contexto de trabalho dos(as) educadores(as) de São Caetano, é que em alguns períodos da história dos berçários houve a presença de professores(as), inicialmente para “ajudar” os(as) auxiliares, promovendo ações como: cantar, brincar, acolher e orientar em como proceder com os bebês. Esses(as) professores(as) permaneciam nos berçários em média duas horas. Posteriormente, em outros momentos da história, os(as) professores(as) assumiam as salas de berçários até que não surgisse a necessidade de deslocamento para outras salas “de crianças maiores”, para substituir outros(as) professores(as), que por algum motivo se afastavam. A presença dos(as) docentes gerava nos(as) auxiliares sentimentos controversos: alguns(as) sentiam-se apoiados(as) ou percebiam o(a) professor(a) como parceiro(a) nas ações. Outros(as) sentiam-se em um território de disputa, considerando que conheciam mais sobre os bebês do que os(as) professores(as), o que em certa medida pode ser considerado como uma realidade, já que as(os) auxiliares haviam passado por um processo de formação continuada que lhes garantiu acesso à conhecimentos específicos da docência de bebês e, além disso, possuíam muitos anos de experiência atuando nos berçários.

Esse contexto de ambiguidades envolve profissionais da educação, pessoas que se dedicam diariamente a tarefas assumindo atribuições que de certa maneira não estão claras. É possível dizer que o regimento apresenta lacunas que dão margem a questionamentos, o documento prevê atribuições pertinentes às(aos) auxiliares que atuam com crianças de 0 a 5 anos e, como temos discutido, há especificidades na prática com bebês que precisam ser contempladas. Ao longo dos anos as educadoras vêm assumindo uma gama de atribuições que segundo o regimento escolar caberia aos(as) professores(as). Isso se justifica porque historicamente as(os) auxiliares tiveram participação efetiva na construção das práticas presentes no cotidiano das EMIs e creches; por outro lado, essa construção contou também com a participação de professores(as) que contribuíram na formação desses(as) auxiliares. Assumir ou negar essas atribuições é parte de um

processo dinâmico que influi na constituição identitária dos(as) educadores(as), uma vez que, o contexto histórico e as experiências vividas por eles(as) têm influência sobre essa apropriação. As constantes mudanças ocorridas nos berçários e a alternância de períodos com e sem professores(as) conduzem ao movimento de repensar, de se ver e se rever em suas ações.

Segundo Dubar (1997), a imagem que o(a) profissional tem de si interfere em suas ações, e são estas que sustentam a imagem como identidade profissional. Ela se constrói nas relações de trabalho, não é permanente e transforma-se a partir das relações advindas de suas marcas, características pessoais, história de vida, habilidades, competências, desejos, fracassos, em contraponto com o que se espera que faça, pense, enfim, como atue.

Esta pesquisa partiu de uma perspectiva que buscou compreender a identidade profissional dos(as) educadores(as) a partir de relatos orais, que revelam marcas pessoais constituídas por acontecimentos e relações estabelecidas ao longo dos anos nas mais diversas situações, nos espaços das Escolas Municipais Integradas de São Caetano do Sul. Os relatos dessas experiências, carregados de subjetividades e de emoção, compuseram um quadro e trouxeram à tona elementos da identidade profissional.

Partindo do pressuposto de que a identidade profissional se constitui no trabalho (Dubar, 1997) e que várias dimensões estão imbricadas nesse processo, é preciso entender os elementos que constituem a identidade do(a) educador(a), compreendendo também as relações que se estabelecem no contexto profissional, bem como as atribuições que lhe são aferidas. Tais atribuições, no contexto dos berçários da Rede Municipal de São Caetano do Sul, se apresentam de forma contraditória, produzindo conflitos entre atribuição e pertença, até mesmo a maneira como o(a) próprio(a) educador(a) percebe seu papel resulta em conflitos que influem em sua atuação. A identidade do(a) educador(a) de bebês está relacionada também ao seu desenvolvimento profissional, na forma como busca conhecimentos sobre suas práticas e o sentido que esses conhecimentos têm para ele(a).

As questões que envolvem a relação entre adultos e crianças nos espaços de vida coletiva estão historicamente vinculadas a desqualificação profissional, sem a necessidade de conhecimentos técnicos, com ações pautadas no senso comum ou na ideia de missão, onde ser mulher, ser carinhoso(a) e gostar de crianças basta.

Essas concepções historicamente construídas estão presentes, ainda hoje, no imaginário de muitos(as) educadores(as) e devem ser considerados na constituição da identidade profissional. Sobre isso Guimarães (2011, p.50) cita Kramer (2001):

[...] a condição de ser mulher da grande maioria das profissionais de Educação Infantil, especialmente nas creches, traz uma peculiaridade social para o trabalho. As marcas culturais de um profissional considerado como de nível inferior são muito presentes. Nesta perspectiva, o “fazer com conotação de cuidar passou a ser atividade de mulher, o que exige pouca qualificação”.

Ao analisarmos os relatos das educadoras envolvidas nesta pesquisa é possível encontrar em suas falas evidências de que há ainda uma cultura que associa a figura feminina ao trabalho com crianças pequenas, estabelecendo uma relação do papel de mãe com o de educadora de bebês. Essa concepção de maternagem tem conduzido ao equívoco de que não há a necessidade de profissionais habilitados(as) no exercício da docência de bebês. Talvez discutir o caráter de profissionalidade do atendimento aos bebês seja o caminho para solucionar ambiguidades e equívocos que estão postos na educação de bebês em São Caetano do Sul. Sobre o conceito de profissionalidade, Oliveira-Formosinho (2002, p.42), menciona:

O conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos assumindo a dimensão moral da profissão.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002, p.44-48), há aspectos específicos da profissionalidade das educadoras da infância que as caracterizam:

A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características da criança pequena - globalidade, vulnerabilidade e dependência da família.

A especificidade da profissionalidade docente das educadoras da infância derivada das características das tarefas – a abrangência do papel da educadora da infância.

A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância baseada em uma rede de interações alargadas.

A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância – uma profissionalidade baseada na integração e nas interações – entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes.

Grosso modo, é possível dizer que tais especificidades da profissionalidade se correlacionam com as especificidades das crianças pequenas exigindo da educadora, formas particulares de exercer suas atribuições profissionais, integrando saberes e afetos, funções e vivendo interações alargadas. Exige ainda, uma

responsabilidade na constituição do próprio desenvolvimento profissional, na construção de saberes.

### **3.2 Os saberes da docência de bebês à luz dos Indicadores de Qualidade**

Discutir qualidade no atendimento em creches requer cuidados, tendo em vista o caráter subjetivo que relativiza a definição do que possa ser considerado um serviço de qualidade. Fatores culturais, religiosos, científicos, históricos e econômicos estão presentes nos diferentes contextos institucionais, atuando de forma dinâmica.

A necessidade de considerar a qualidade no atendimento aos bebês, entendida nessa pesquisa como de estreita relação com os saberes e atribuições dos(as) educadores(as), conduziu a escolha de discutir esses saberes à luz dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), os Indicadores da Qualidade na Educação compõem um documento que se caracteriza como um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade. Foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam nessas instituições, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de auto avaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador (BRASIL, 2009, p. 9-14).

O documento traz cinco aspectos importantes que norteiam o processo de avaliação da qualidade na Educação Infantil:

Os direitos humanos, reafirmados pela Constituição e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

O reconhecimento e a valorização das diferenças de gênero, étnico-racial, religiosa, cultural e relativas a pessoas com deficiência.

A fundamentação da concepção de qualidade na educação em valores sociais mais amplos, como o respeito ao meio ambiente, o desenvolvimento de uma cultura de paz e a busca de relações humanas mais solidárias.

O respeito à legislação educacional brasileira.

Os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar a criança pequena em ambientes

coletivos e a formação dos (as) profissionais de Educação Infantil. (BRASIL, 2009)

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) sintetizam os principais fundamentos para monitoramento da qualidade da educação infantil. Através dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, esses parâmetros foram detalhados com o objetivo de oferecer às equipes de educadores(as) e às comunidades um instrumento de apoio para a avaliação das instituições.

As discussões propostas aqui neste estudo estão embasadas nas sete dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), que são elementos importantes na realidade das creches e pré-escolas. São elas:

- Planejamento Institucional
- Multiplicidade de experiências e linguagens
- Interações
- Promoção da saúde
- Espaços, materiais e mobiliários
- Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais
- Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social

Cada uma das dimensões será discutida com foco no atendimento aos bebês, fazendo uma interlocução com estudiosos(as) da infância.

### **3.2.1 Planejamento institucional**

Pensar em planejamento institucional com foco no atendimento aos bebês, nos impõe, anteriormente, compreender quem são os bebês. Retomamos, portanto, uma concepção já abordada neste capítulo: o reconhecimento dos bebês como “seres linguageiros, ativos e interativos em suas primeiras aprendizagens de convivência no e com o mundo” (BARBOSA; RICHTER, 2010, p.85).

A condição de seres potentes e recém-chegados ao mundo nos coloca diante do desafio de pensar propostas e práticas pedagógicas que atendam às

necessidades e especificidades dessa faixa etária, de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças e sua inserção na cultura.

Os bebês em todo momento revelam sua potência, tanto em suas ações motoras como na capacidade de comunicar-se e estabelecer relações com os outros e com o mundo a sua volta, mostram-se ávidos por explorar. Apresentar o mundo para os bebês, com todas as suas cores, sons, sabores e surpresas, é tarefa dos adultos que com eles se relacionam. Eles aprendem por meio das vivências cotidianas, todas as situações são situações de aprendizagem, como bem menciona Barbosa e Richter (2010, p.91):

Os bebês e as crianças pequenas estão construindo suas primeiras aprendizagens e, em todas as situações aprendem: quando conversamos com eles e nos respondem com balbucios, quando trocamos suas fraldas eles nos auxiliam esticando as pernas. Todas as vivências são educadoras nessa faixa etária. A criança nasce inscrita em um código natural e sociocultural. Na interação com o outro, nas inúmeras possibilidades que o outro lhe aponta, ela imprime as marcas do humano e constrói sentidos nas linguagens. Sentidos intimamente vinculados ao ato de brincar, criar, linguajar.

As práticas pedagógicas devem, portanto, considerar dois aspectos importantes que envolvem as aprendizagens dos bebês: o brincar e as interações, aspectos estes definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) como eixos estruturantes para a elaboração do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas.

A brincadeira está presente na vida do bebê desde que nasce, na maneira como se relaciona com o corpo do adulto que lhe cuida, na forma como se relaciona com seu próprio corpo, explorando movimentos e sons, descobrindo os objetos a sua volta. Todo esse rico universo de descobertas e explorações é permeado pelas interações com adultos e outras crianças numa relação marcada por afeto e linguagens simbólicas, que contribuem para que as experiências sejam únicas, onde cada criança constrói sua narrativa e produz cultura.

A chegada do bebê na creche inaugura um novo período em sua vida: a saída do ambiente familiar, onde as relações estão restritas às pessoas mais próximas, para um ambiente onde essas relações se ampliam, tanto no relacionamento com adultos, quanto no relacionamento com outras crianças.

Dentro desse processo de socialização, Musatti (2008, p. 190) considera o aspecto da inserção dos bebês nas creches:

O problema da inserção em geral foi enfrentado pelos seus aspectos de ruptura do relacionamento exclusivo da criança com seu próprio ambiente familiar. Da mesma maneira, e com razão, na intervenção educacional consideram-se a separação da mãe, a familiarização com os educadores, a alternância destes, etc. Se levarmos em consideração a presença de mais crianças é para reduzir os eventuais efeitos negativos: garantir à criança a atenção exclusiva de um adulto ou limitar os eventuais comportamentos de ciúmes por parte das outras crianças em relação ao recém-chegado.

Ainda, segundo Musatti (2008), esse novo ambiente no qual a criança é inserida apresenta como traço mais distintivo o fato de ser habitado por tantas crianças pequenas. É nesse espaço de vida coletiva, que no convívio diário, os bebês se familiarizam, se conhecem e se reconhecem por meio das interações que estabelecem.

A elaboração de um planejamento institucional na creche requer que este universo, onde os aspectos que dizem respeito à forma como se expressam e se constituem os bebês e que, ao mesmo tempo, são permeados por relações complexas entre adultos e crianças e entre adultos e adultos sejam considerados. Além disso, colocar os bebês como figuras centrais, participantes da elaboração das propostas pedagógicas, garantindo assim, experiências ricas, intencionalmente planejadas que assegurem o direito a infância. Se concebermos que eles dizem coisas através de muitas linguagens, por que não escutamos o que nos dizem ser valioso para o seu desenvolvimento e aprendizagem?

### **3.2.2 Multiplicidade de experiências e linguagens**

*A criança tem cem linguagens, mas roubam-lhe  
noventa e nove.  
(Loris Malaguzzi)*

As ideias de Loris Malaguzzi contribuem aqui para a discussão de qualidade a partir da dimensão da multiplicidade de linguagens. Em sua poesia “As cem linguagens da criança”, ele afirma que as crianças têm uma centena de linguagens que se apresentam de diferentes maneiras: na fala, no movimento, no desenho, na brincadeira, na dança, no canto, enfim, em infinitas formas expressivas, que estão presentes desde o nascimento. A ideia deste educador e pesquisador da infância corrobora as ideias de Barbosa e Richter (2010) que define os bebês como “seres

linguageiros” e amplia a discussão colocando como premente a escuta do(a) educador(a).

Dentro dessa perspectiva, Mallaguzzi denuncia que são roubadas noventa e nove linguagens das crianças, portanto, pensar em qualidade a partir das concepções desse autor, nos alerta para os riscos das armadilhas iminentes que promovem, diariamente, nos espaços de vida coletiva, um sequestro da imaginação, dos sonhos, da espontaneidade e do encantamento das crianças. Na busca de superação desse formato de educação, apresentamos algumas concepções que, segundo ele, devem ser considerados quando falamos de educação de crianças pequenas.

Acolher a multiplicidade de linguagens dos bebês exige dos(as) educadores(as), em primeiro lugar, respeito ao direito de serem escutados e considerados em suas opiniões, para isso o adulto precisa ter uma escuta ativa, observando suas reações e repostas. Esta postura de ouvinte, cuidadoso e acolhedor leva a reflexões que confrontam as relações de poder que se estabelecem entre adultos e crianças como menciona Kinney, (2009, p.23).

Considerar a ação requer coragem. Considerar a ação como resultado de escutar as crianças significa, às vezes, ter de mudar direções já tomadas. Isso às vezes exige lacunas no nosso pensamento e entendimento de adultos. Considerar a ação significa que temos de reconhecer e confessar isto ou admitir que estávamos errados e, talvez, mais importante, que não detemos todo o conhecimento. (apud CLARK et al., 2005, p.122)

Compreender os bebês como participantes contribui para a construção da autonomia, que se dá a partir do momento em que são encorajados a fazerem escolhas e a participarem de forma ativa das práticas que acontecem nos espaços educativos. Há a necessidade de um ambiente propício, portanto, pensado de maneira a oportunizar essas escolhas e a interação entre adultos e crianças e entre crianças e seus pares, favorecendo o aprimoramento de competências.

Esse ambiente é uma arquitetura orientada pelo processo. Que incentiva a comunicação e é, ele próprio, uma comunicação. Ele toma uma forma capaz de sustentar as interconexões protetoras – esse sistema de sistemas – que são o nido e scuola dell’infanzia. Ele cria um ambiente agradável, que pode ser explorado com todos os sentidos e inspira avanços posteriores no aprendizado: um ambiente que é empático, que captura o significado da vida das pessoas que o habitam, mas que também lhe dá significação. (RINALDI, 2012, p. 163-164)

Esta concepção dialoga com os princípios Piklerianos, que colocam como “essenciais, o movimento livre, a atividade de exploração, a aprendizagem

autônoma, a atividade iniciada pela própria criança e, mais recentemente, a noção de competência. Todas essas noções enfatizam a autonomia do bebê e da criança pequena, desde o começo da vida” (TARDOS, 2010, p.51).

Nessa perspectiva os bebês são concebidos como agentes sociais ativos, participantes competentes de sua própria aprendizagem e como construtores de significados, e aqui cabe considerar os modos como eles extraem sentido do seu mundo. Segundo Kinney e Wharton (2009), as crianças estabelecem conexões, desenvolvem teorias, constroem hipóteses por meio da série de experiências e atividades a elas oferecidas.

A partir da observação dos adultos é possível entender que os bebês se envolvem de forma espontânea e ativa, buscando sentido para as coisas e os eventos que acontecem a sua volta, estando em constante processo de construção de significado, eles pensam o mundo. Nesse aspecto podemos contar, também, com as contribuições de Tardos (2014, p.9):

Gracias a su interés, juega cada vez más tiempo y cada vez está más sumergido en el juego. Aprende a observar y a actuar seriamente. Mientras agrupa los objetos, los junta y construye algo, aprende a prever lo que construirá, a hacer e llevar a cabo proyectos, y todo ello mientras descubre el gozo de vencer las dificultades de superar los obstáculos.

Compreender os bebês como co-construtores da aprendizagem, pauta-se no pressuposto de que, a partir de uma interação significativa com outros bebês e adultos, encontram espaço para construírem suas aprendizagens, conjuntamente.

Para apreender de que forma essas a aprendizagem se constituem estabelecendo um diálogo com os pequenos, a concepção da Pedagogia da Escuta, talvez seja, a mais relevante contribuição, porque permeia todas as outras concepções e apresenta uma perspectiva respeitosa e amorosa do papel do educador. Leva a uma reflexão sobre o significado de escutar, considerando que as formas de escuta, assim como as linguagens das crianças, também são múltiplas. A escuta é, na concepção de Mallaguzzi, como uma “cultura e como uma abordagem para a vida”. As concepções que Mallaguzzi nos apresenta, oferece uma perspectiva de infância feliz e respeitada, que pode servir como um norte, como inspiração para uma educação de qualidade.

Nessa mesma perspectiva, não podemos desconsiderar as contribuições de Freire (1996) quando afirma que “ensinar exige saber escutar”. Escutar os bebês

requer do(a) educador(a) humildade e um respeito que permite percebê-los em sua grandiosidade.

Se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 1996, p.127).

A convicção de que os bebês são sujeitos de direitos impõe ao(à) educador(a) a responsabilidade de escutá-los. Por muitos anos o direito a escuta lhes foi negado, o adultocentrismo que dominou as creches e demais instituições que atendiam bebês, promoviam, literalmente, uma fala de cima para baixo. Hoje está claro que eles têm muito a dizer e os(as) educadores(as) precisam estar prontos para escutá-los.

### 3.2.3 Interações

Bebês são capazes de interagir a partir de muitas linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz de conta, entre outras) antes mesmo de se comunicarem por meio da linguagem verbal. São seres relacionais competentes, como menciona Bondioli (1998, p.21):

A pesquisa dos últimos anos na área sócio-cognitiva [...] coloca em evidência o modo pelo qual a criança, desde os primeiros dias de vida, deva ser considerada um parceiro ativo e competente no jogo interativo relacional. Desde a predisposição à interação com o parceiro humano adulto, à precoce diferenciação das respostas (Shaffer, 1977), à criação de sequências ritmadas de interações, pausas, interações, cada vez mais intencionais e chamadas pseudodiálogos, à articulação diferenciada de mecanismos comunicacionais, como o choro e o sorrir (Stern, 1977; Stroufe, 1979; Shaffer, 1979; Dunn, 1979).

Em busca da qualidade é preciso romper com os velhos paradigmas, concebendo os bebês como seres competentes na interação e na produção de cultura no meio em que se encontra. A interação deve ser compreendida em sentido amplo, segundo Vygotski, (1986), como um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, não sendo possível dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. Nessa perspectiva, ainda para esse pensador (1991), a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce.

A interação social vista como fator preponderante do desenvolvimento, levamos a considerá-la como uma especificidade da pedagogia da pequena infância, como afirma Rocha (1999, p.31):

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade.

As interações permeiam todas as ações que envolvem os bebês nos espaços coletivos, esta humana necessidade de convivência, de estar com o outro, se conhecendo e se reconhecendo nele. As interações são a fonte do desenvolvimento humano, numa perspectiva de que ninguém se faz só, os bebês vão se constituindo enquanto pessoas a partir do outro.

Os bebês interagem também com objetos e com tudo que está ao seu redor, buscando conhecer o mundo investigando, se relacionando, estabelecendo relações, construindo saberes e competências a partir do que apreende do mundo.

Nesse sentido é o(a) educador(a) que promove, com intencionalidade, situações para que as interações entre os bebês ocorram, organizando espaços seguros com propostas e materiais que convidem às crianças a brincarem com seus pares. As interações que estabelecem com os(as) adultos(as) nos diversos momentos da rotina merecem também atenção, uma vez que é na figura destes(as) que as crianças buscam segurança para empreender suas explorações.

### **3.2.4 Promoção da saúde**

*Como é positiva a imagem que uma criança recebe do mundo quando mãos silenciosas, pacientes, cuidadoras e ainda seguras e resolutas cuidam dela; e como parece ser diferente o mundo quando essas mãos são impacientes, rudes, apressadas, inquietas e nervosas.*  
(Emmi Pikler)

A dependência da criança em relação ao adulto, como forma de sobrevivência é um fato, a creche não pode, no entanto, ser um espaço no qual se priorize e supervalorize unicamente os cuidados, ou contrário a isso, um lugar onde os cuidados sejam administrados de maneira displicente, sem qualificação. Ambas as formas reafirmariam as práticas assistencialistas que marcaram a história das creches brasileiras e que ainda hoje se mantêm em muitas instituições, configurando uma educação de baixa qualidade, como afirma Kuhlmann (2007, p. 187-188):

Diante desse contexto, de que adianta, dizer que as creches precisam deixar de ser assistenciais para se tornarem educacionais? Essa polarização não leva a nada. Ou pior – e aí se revela a armadilha referida acima – leva a uma reacomodação da mesma concepção assistencialista anterior, ao sugerir que a sua superação iria ocorrer quando se substituísse a assistência por educação.

No contexto da creche e principalmente no atendimento aos bebês, deve-se acolher a uma especificidade: o cuidar/educar como uma única ação que objetiva também a atender aos direitos e as necessidades das crianças em relação à alimentação, à saúde, à higiene e à proteção. Considerar esta especificidade contribui para que os espaços coletivos sejam ambientes saudáveis que promovam segurança e estabilidade aos pequenos.

A responsabilidade das instituições com relação à saúde dos bebês é muito grande e, portanto, é importante discutirmos a abrangência dessa dimensão, atentando para a qualidade desses cuidados, considerando, que não são unicamente físicos, mas também envolvem aspectos afetivo-emocionais.

Nessa discussão nos referenciamos nos estudos de Emmi Pikler (1902-1984) que a partir de uma pesquisa desenvolveu uma proposta de cuidados que se apoia em princípios de valorização da atividade autônoma da criança, baseada em sua própria iniciativa, valorização das relações pessoais estáveis da criança, aspiração de que cada criança tenha uma imagem positiva de si mesma e de que aprenda a conhecer, sua situação, seu entorno social e material, e os acontecimentos que a afetam, além da manutenção de um bom estado de saúde física e de bem estar corporal. Por meio desta abordagem é possível compreender a importância das primeiras experiências que ocorrem durante os cuidados. Segundo Pikler (apud FALK, 2010), é durante os cuidados que se estabelecem as bases para a construção de um vínculo harmonioso, que leva a uma consciência de si e do outro.

O sentido do cuidar é profundo, porque não trata simplesmente do atendimento às necessidades físicas, trata da constituição do outro enquanto pessoa. Quanta humanidade está envolvida na relação de ser cuidado e de cuidar, sobre isso Falk (2010, p. 21-22) menciona:

Os momentos mais importantes da interação adulto-criança são os referentes aos cuidados corporais [...], pois é quando a criança se depara cara a cara com o adulto, que pode nesse momento lhe dedicar uma atenção profunda que permite o desenvolvimento das relações mútuas. É, sobretudo, durante os cuidados quando se

satisfazem as necessidades corporais, que o recém-nascido chega a se conhecer e a conhecer o adulto.

Os cuidados devem ser olhados de forma muito criteriosa; se de fato considerarmos esta condição humana, não caberá mais nos espaços de educação ações mecânicas de higiene e alimentação, como se berçários fossem linhas de montagem. Quando falamos da necessidade de promover autonomia, nos preocupa perceber que em muitas situações os bebês são surpreendidos por movimentos abruptos dos adultos que não possibilitam em nenhum momento autonomia, mas antes sim promovem a submissão.

Quando os cuidados são realizados desta maneira, os momentos passados com o adulto, que se repetem várias vezes por dia, não serão fonte de alegria, mas sim, uma experiência desagradável que a criança terá que suportar. O bem-estar da criança depende, antes de mais nada, do adulto, ou seja, da maneira como ela toca. A respeito desta questão: “a mão da educadora”, as experiências das crianças educadas em instituições de acolhimento não são sempre tranquilas e reconfortantes. Uma das fontes de experiências desagradáveis podem ser os movimentos rotineiros, mal aprendidos pelas educadoras. (TARDOS, 2010, p. 63)

A condição para um trabalho humanizado exige, no entanto, conhecimento e formação dos adultos, dada a importância desses(as) profissionais para a constituição dos bebês enquanto pessoas.

### **3.2.5 Espaços, materiais e mobiliários**

*Defendemos a importância de um ambiente físico e pedagógico capaz de construir situações onde as competências inatas (que são muitas) das crianças possam explorar-se, entranhar-se, e favoreçam a elaboração de perguntas e teorias.*  
(Vecchi)

Os espaços dizem muito das concepções de criança e de educação. Espaços povoados com muitos berços e cercadinhos, como já vimos, fizeram parte da história das creches, este cenário revelava uma concepção que não considerava todo o potencial dos bebês.

Os bebês querem ser respeitados no seu direito de brincar e explorar o mundo. A escolha, por parte dos adultos, da forma como esses espaços devem ser organizados, deve ser pautada na concepção de que eles são espaços de aprendizagem, são espaços que ensinam e devem ser pensados, segundo Ortiz e

Carvalho (2012, p. 61) considerando os materiais, os tempos e rotinas e as interações.

Os bebês não interagem somente com pessoas, interagem também com o espaço, os elementos que o compõem afetam os bebês que agem sobre eles atribuindo-lhes significados. A relação dos pequenos com o espaço físico promove a construção da imagem de si e do outro, contribuindo para a construção da autonomia. É em um espaço cuidadosamente pensado pelo(a) educador(a) que os bebês realizam suas explorações e experiências, estabelecendo relações e pensando sobre o que lhe é oferecido.

É possível pensar que, no caso dos bebês, o papel do(a) adulto(a) tem grande relevância porque para planejar e organizar espaços desafiadores é necessário que ele tenha conhecimento sobre o desenvolvimento dos pequenos, e, além disso, que seja um(a) observador(a) atento(a) às necessidades de cada criança, reconhecendo suas conquistas e descobertas durante as brincadeiras. Nesse sentido, atua como organizador(a), observador(a), mediador(a) e ao mesmo tempo envolve-se nas brincadeiras fortalecendo o vínculo afetivo. A intencionalidade pedagógica transforma espaços físicos em ambientes (BRASIL, 2009, p. 91) e é essa mesma intencionalidade que os potencializa com o objetivo de promover experiências significativas aos bebês.

Uma sala de berçário precisa promover ambientes amplos para as explorações dos bebês onde possam brincar no chão, engatinhar, ensaiar seus primeiros passos e também garantir aqueles que favoreçam a intimidade, para os momentos nos quais eles queiram se recolher ou mesmo para os bebês que ainda não exploram amplamente o espaço.

Carvalho e Rubiano(1996), menciona David e Weinstein (apud,1987) afirmam que:

[...] todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para o crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade

A identidade pessoal está ligada à noção de identidade de lugar. Os espaços imprimem em nós memórias que se acumulam ao longo dos anos e que constituem nossa identidade; os bebês precisam se sentir pertencentes a esses espaços,

encontrando ali suas marcas, seus objetos, identificando-se com esse lugar onde passam tantas horas e onde estão construindo sua história.

Destacamos ainda, a possibilidade que os ambientes planejados podem oferecer aos pequenos, a partir de intervenções que os desafiem, a resolver problemas por si mesmos, sem a interferência constante do adulto, onde sentir-se capaz contribui para a autoestima, sobre isso Tardos e Szanto (2011, p. 52) relatam:

Trata-se de ir mais além de dizer “a criança pode brincar sozinha e tirar proveito disso”. A hipótese é esta: a atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento. A motricidade em liberdade (segundo Pikler) e um ambiente rico e adequado que corresponda ao nível dessa atividade são duas condições sine qua non da satisfação dessa necessidade.

As explorações dos bebês não devem ocorrer apenas em ambientes fechados, é importante garantir uma área externa onde eles possam tomar banho de sol e vivenciar experiências junto à natureza.

Os aspectos mencionados aqui são apenas alguns dos muitos que envolvem espaços e ambientes nas creches, sabemos que em muitas instituições talvez seja essa uma das dimensões dos indicadores de qualidade mais comprometidas. Muitas creches que surgiram a partir do modelo assistencialista, mantiveram o mesmo espaço para o atendimento das crianças após as mudanças da legislação, quando se tornaram responsabilidade dos municípios, a precariedade e o descaso com as questões estruturais dos espaços também se mantiveram em muitas delas.

### **3.2.6 Formação e condições de trabalho dos(as) professores(as) e demais profissionais**

“Um dos fatores que mais influenciam na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças” (BRASIL, 2009, p.54). Esta afirmação trazida nos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil, que aponta de forma geral a importância da qualificação dos(as) profissionais, coloca diante de todos(as) que estão envolvidos(as) com a educação, principalmente o poder público, uma grande responsabilidade. Pensar políticas públicas que qualifiquem os(as) profissionais que atuam na educação infantil, e, principalmente, aqueles(as) que atuam na pequeníssima infância é premente.

O caráter específico da atuação de educadores(as) de bebês ainda é um desafio a ser enfrentado, considerando que a história da educação e do cuidado coletivo de crianças pequenas no Brasil, apesar de ter mais de cem anos, teve seu reconhecimento como de caráter educativo recentemente, se considerarmos que as mudanças em termos de legislação vieram com a Constituição de 1988 e com a LDBNE em 1996, pouco mais de vinte anos, que em termos históricos representa um curto período. Há, ainda, muito a conquistar em termos de formação e qualificação dos(as) profissionais.

Discutiremos, inicialmente, a questão da formação inicial dos(as) professores(as) para a atuação com bebês. Todos(as) sabemos que os percalços na formação inicial dos(as) professores(as) de forma geral são muitos; quando falamos de educação de 0 a 3 anos, sobretudo, de educação de bebês, o contexto ganha maior dimensão. As universidades, de um modo geral, não trazem em seus currículos conteúdos que abordem as questões sobre a educação de bebês, essa é uma lacuna que precisa ser preenchida.

Secanechia (2011), em sua pesquisa de mestrado realizada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, identificou a invisibilidade da criança pequena na formação do(a) pedagogo(a). A invisibilidade, segundo a autora, se revela na ausência de atividades acadêmicas voltadas para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, o que decorre no desinteresse dos(as) alunos(as) em realizar seus estágios nos berçários, e dessa forma, concluem o curso sem conhecer a realidade das creches, e nelas, os berçários.

Foi captado, ainda, por meio dos discursos de alunos(as) dos cursos de pedagogia, a subalternização dos bebês em relação a outras idades, e também a compreensão da creche em posição inferior a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Segundo Secanechia, os discursos que desqualificam as ações de cuidado nessa etapa impõem ações de discriminação ao profissional e à criança, tais ações estão diretamente associadas à hierarquia etária: quanto mais tenra a idade da criança atendida, menos valorizada, mais próxima da natureza, o que parece implicar menor exigência profissional.

Esse é um grande desafio, quando falamos de formação inicial de professores(as) para a atuação com bebês. O resultado deste “buraco” na formação resvala nos berçários de todo o Brasil, que acabam por se configurar como um lugar

de passagem, porque diante da incompreensão do que seja trabalhar com os bebês, os profissionais se sentem desvalorizados e consideram estar exercendo uma atividade sem importância, o que os(as) levam a buscar outros espaços na educação.

Como tratamos anteriormente, há uma necessária humanização das ações com bebês, através do fortalecimento de vínculo entre adultos e criança. Como trata Pikler, pensamos que diante de uma realidade que transforma os berçários em um espaço, de frequente rotatividade de profissionais, cabe-nos questionar a qualidade dos vínculos que ali se estabelecem.

Na tentativa de qualificar os(as) professores(as) e atendendo as exigências da LDB, alguns municípios, dentre eles São Caetano do Sul, têm investido em formação continuada. A formação em serviço talvez seja um caminho para a qualificação dos(as) professores(as) que atuam com bebês, dadas as especificidades que envolvem esta atuação e que podem ser discutidas por meio de situações vividas na prática. Por meio de ações formativas pensadas e planejadas em conjunto, envolvendo educadores(as) e equipe gestora, é possível levantar demandas e necessidades que surgem no dia a dia da sala de aula, nas interações que se estabelecem entre adultos e crianças e adultos e adultos; pensar em formação com um olhar para a própria prática pedagógica contribui para reflexões mais consistentes que podem levar a melhoria na qualidade do atendimento.

É importante pensar também na formação dos(as) demais profissionais que compõem a equipe escolar. Na realidade de São Caetano do Sul, pensar formação para auxiliares da primeira infância que atuam diretamente com as crianças, e no caso dos berçários, sem a presença do(a) professor(a), é uma tarefa necessária e desafiadora, diante das questões que envolvem as atribuições, enquanto auxiliares e o trabalho pedagógico, conforme discutimos no capítulo sobre identidade.

### **3.2.7 Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social**

*Os modos como a escola e a professora olham, escutam, relacionam-se com as crianças produzem nos pais e nas mães outros modos de olhar, sentir, conversar e dialogar. E isso é educação social.  
(Barbosa e Horn)*

Houve um tempo na história das creches onde as famílias eram desconsideradas, a ideia de atendimento como favor colocava as famílias à margem da vida escolar das crianças. Hoje se propõe que as famílias atuem de forma efetiva nas decisões das instituições, participando da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola integrando uma comunidade formada por famílias e equipe escolar, compreendendo a criança como responsabilidade de ambas. Nessa tríade, família-criança-creche, se estabelecem relações complexas e muitas vezes conflitantes porque envolvem expectativas e avaliações, tanto da família, quanto da instituição.

A concepção, construída historicamente, de que a pessoa que cuida assume o papel de substituta da figura materna, nos últimos anos tempos tem disputado espaço com a busca de atribuição de um caráter de profissionalidade da creche e do(a) profissional que nela atua, sendo necessário refletir sobre um aspecto fundamental, que é o relacionamento entre os adultos que compartilham os cuidados da criança, como afirma Bonomi (1998, p.161):

Atualmente está mais claro o caráter crucial que o relacionamento educadoras-pais possui sobre a evolução da imagem e da ideia de creche e sobre o significado do profissionalismo da educadora. Também é evidente que esse é um dos aspectos mais problemáticos e difíceis da vida da creche e um dos pontos onde mais se solicita um trabalho de reflexão e pesquisa.

A participação das famílias nas decisões sobre todos os aspectos que envolvem as instituições, embora compreendida como necessária, ainda não é bem vista por alguns profissionais da educação. Os discursos de que pais/mães só se interessam pelos cuidados físicos são frequentes: “se a criança foi alimentada” e “a quantidade de trocas de fraldas realizadas durante o dia”, os(as) professores(as) queixam-se de que pais/mães não os(as) reconhecem enquanto professores(as), acham que são apenas “cuidadores(as)”, as queixas são as mesmas em relação as auxiliares que muitas vezes quando tratadas por “tias” pelas famílias, acabam por assumir essa forma de tratamento. A raiz de tais discursos pode estar no sentimento de desvalorização dos(as) profissionais que semelhantemente as creches se constituiu historicamente como de menor valor.

Há ainda outros aspectos presentes nesta relação que levam a tais discursos, a falta de clareza do(a) educador(a) e também das famílias sobre seus papéis em relação à criança dentro de um espaço que é coletivo. Por outro lado, o(a) educador(a) deve refletir sobre o manejo dessa relação, compreendendo-a como

parte de suas atribuições, e não como um aspecto isolado da vida da criança. A qualidade do atendimento está vinculada a um bom entrosamento entre família e educadores(as).

Como se pode ver, o trabalho sobre o relacionamento é considerado importante, e a educadora o percebe, procurando enfrentá-lo, mas culturalmente e profissionalmente ainda não entrou nas tarefas que designam a sua competência, Institucionalmente, ainda não é considerado trabalho pedagógico. (BONOMI, 1998, p.165)

Pré-julgamentos, temores e outros sentimentos não explicitados podem levar a uma comunicação falha criando muralhas que distanciam e impedem a formação de vínculos que promoveriam um diálogo verdadeiro e proveitoso para as crianças. As creches têm, elas mesmas, a tarefa de transformarem-se em espaços de convívio, “comunidades educativas” como afirmam Barbosa e Horn (2008, p.89):

[...] concebidas como espaço social de construção interativa de valores, de conhecimentos e de promoção de uma comunicação intersubjetiva assentada em um sentimento de partilha e pertencimento coletivo com significados compartilhados. [...] a comunidade precisa tornar-se uma comunidade de aprendizagem aberta, onde os indivíduos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm, nessas trocas, um papel fundamental.

A instituição, é, portanto, responsável por rever sua atuação, conquistando o respeito das famílias e construindo um coletivo pautado na participação democrática, que acolhe as diferenças com respeito para que as famílias se sintam pertencentes a um espaço que por direito é delas.

A discussão de cada uma das dimensões, destacadas nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, leva, necessariamente, a reflexões sobre o papel do(a) adulto(a) como responsável pelas práticas pedagógicas, intencionalmente planejadas e, portanto, condicionadas ao conhecimento. A figura do(a) adulto(a) se destaca em cada uma das dimensões; sem ele(a) não é possível promover uma educação de qualidade.

Retomando o objetivo desse capítulo, de discutir os saberes da docência de bebês à luz dos indicadores de qualidade, para concluir, é possível elencar alguns aspectos que podem ser considerados como de grande relevância no desempenho da docência de bebês. São eles:

- Conhecer e acreditar no potencial dos bebês;
- Estar “alfabetizado” nas suas linguagens;
- Saber escutar o que comunicam;

- Saber dialogar com os bebês, estabelecendo com eles um vínculo amoroso;
- Saber articular em seu planejamento as peculiaridades dos bebês, considerando e acolhendo o que comunicam e desejam;
- Ter intencionalidade pedagógica apoiada em conhecimentos que compreendem as legislações e teorias formuladas por meio de pesquisas científicas que discutem questões pertinentes aos bebês nos espaços coletivos;
- Ter conhecimento sobre desenvolvimento infantil;
- Comprometer-se com sua formação profissional, refletindo sobre sua prática.
- Ter intencionalidade para transformar espaços em ambientes, oportunizando situações de acolhimento, exploração, interação, brincadeira e livre escolha.
- Compreender o cuidar-educar como indissociáveis;
- Zelar pela saúde física e emocional dos bebês qualificando as ações que envolvem também os cuidados físicos;
- Saber articular ações com as famílias, compreendendo esse aspecto como prática pedagógica.

É possível pensar que a identidade profissional do(a) educador(a) de bebês se constitui dentro múltiplas dimensões que envolvem sua formação, a maneira como é acolhido e considerado na instituição onde trabalha, na forma como percebe as famílias e como é percebido por elas, nas concepções que tem de infância que transparecem em seu planejamento, na interação com as crianças, na organização dos espaços, na compreensão que tem sobre os cuidados e educação de criança pequenininha.

No próximo capítulo, será apresentado o caminho metodológico desta pesquisa na busca de compreender, dentro do contexto das escolas municipais de São Caetano do Sul, como esta identidade profissional vem se constituindo.

## 4. O PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1 A escolha metodológica

O objeto de estudo, a constituição da identidade profissional das educadoras de bebês da Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul, a que se dedicou essa pesquisa, é bastante complexo por se constituir dentro de um processo dinâmico que abrange contextos e relações inter e intrapessoais diversos; refletir sobre as identidades profissionais de educadores(as) de infância, como bem trata Sarmiento (2002, p.78):

[...] obriga analisar um processo de construção social, no qual cada uma joga sua história de vida com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com contexto onde se desenvolve a sua ação educativa, transformando e permitindo-se transformar, nessa teia de interações numa forma própria de ser e agir.

Nesse sentido, considerando os aspectos sociais e históricos presentes no objeto estudado e na perspectiva de responder como os(as) educadores(as) de bebês da Rede Municipal de Educação de São Caetano do Sul vêm constituindo sua identidade profissional, a opção nesta pesquisa foi por uma abordagem qualitativa, que segundo Gil (1991) e Severino (1996), pode ser considerada como uma metodologia que produz dados a partir de informações do estudo de pessoas, lugares ou processos com os quais se procura estabelecer uma interação para entender os fenômenos estudados.

O caminho metodológico que orientou esta investigação foi se delineando durante os estudos que a estruturariam e também na busca da definição do campo. A princípio, a opção metodológica que se mostrava mais adequada era a do estudo de caso, por meio de observação de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de fontes iconográficas obtidas nas instituições que se configurariam como campo de pesquisa, compreendendo que a triangulação dos dados, a partir dessas três fontes, permitiria uma aproximação ao fenômeno estudado.

Porém, durante o processo de delimitação do campo, foram surgindo relatos e novas fontes iconográficas que determinaram outro encaminhamento metodológico. Relatos espontâneos de educadoras de berçários forneceram informações ricas sobre o período no qual as primeiras creches municipais foram instituídas. Tais relatos forneceram dados históricos importantes que apresentavam estreita relação com a identidade profissional dessas educadoras.

Outro aspecto que contribuiu para a mudança de percurso foi a constatação de que não havia um registro sistemático da história das creches no município de São Caetano do Sul; tal história encontra-se em poder de quem a viveu. A possibilidade de resgatar essa história, numa perspectiva de investigar nela marcas identitárias de educadores(as) de bebês, direcionou a pesquisa para um percurso metodológico que se apoiou em uma complementaridade de fontes, uma vez que, utilizou relatos orais, fontes iconográficas e análise de documentos oficiais (Regimento escolar do município) e não oficiais (portfólios e registros das educadoras).

A pesquisa foi então conduzida por um viés histórico caminhando paralelamente à constituição da identidade da própria creche, o que possibilitou estabelecer relações com a identidade das profissionais que atuam com bebês. A compreensão do presente passa por uma necessária análise de fatos que ocorreram no passado e que contribuíram para o momento atual. Trata-se, portanto, de perceber o presente reconhecendo-o como produto histórico como afirma Demartini (2013, p.231):

Ora, se o conhecimento do presente é importante há outra dimensão do problema que não pode ser ignorada, e, ao contrário, 'deve' também ser pesquisada: trata-se da análise das questões segundo uma perspectiva histórica, isto é, procurando conhecer os fatos através do tempo.

As narrativas, a partir dessa concepção histórico-sociológica, forneceram dados relevantes sobre que espaço é este dedicado ao atendimento aos bebês e como foi se configurando ao longo dos anos, sendo revelado através do olhar de quem viveu e vive o cotidiano das Escolas Municipais de São Caetano do Sul. Ofereceram ainda informações sobre as próprias educadoras, indicando a forma como se relacionavam com as crianças, colegas e com sua profissão. Demartini (2009, p. 286) considera que as memórias dos(as) educadores(as) possibilitam:

[...] apreender formas insuspeitas de relações de aprendizagem entre crianças, explorar a questão de gênero relacionada à formação e à carreira do magistério primário, perceber como as culturas e identidades de educadores e de educandos estão presentes na prática pedagógica, imprimindo suas marcas nas culturas escolares, como a atuação dos professores pode se pautar mais pelos relacionamentos estabelecidos no contexto sócio-político vivenciado, apresentando resistências às determinações oficiais e os diferentes posicionamentos frente às metodologias de ensino.

Há ainda, segundo Demartini (2006), outros aspectos importantes que conduzem às reflexões no campo da educação que dizem respeito: as influências familiares e teóricas na formação do educador; as qualidades e dificuldades/deficiências na formação recebida; as práticas pedagógicas que desenvolve; o cotidiano escolar; as avaliações; os relacionamentos estabelecidos com crianças de diferentes grupos sócio-étnico-culturais; as políticas educacionais e suas influências no trabalho pedagógico; as representações e apropriações das propostas de ensino; as modificações no campo educacional e as formas como foram vivenciadas; a importância do registro da prática docente e do arquivamento de documentos visando reflexões sobre questões atuais e futuras.

Na pesquisa qualitativa, as narrativas, além de instrumento metodológico de coleta de dados, contribuem para o trabalho formativo, na medida em que possibilitam ao sujeito rever sua história, reorganizando e ressignificando determinadas experiências que levarão a uma nova compreensão e um novo posicionamento diante de sua prática. Para Nóvoa (1988, p.116), as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida.

As memórias das educadoras de São Caetano do Sul, associadas às fontes iconográficas de diferentes espaços e épocas da educação de bebês nas creches, permitiram estabelecer uma análise aprofundada de períodos marcantes na história da educação do município, como, por exemplo, o período do “Projeto Bebê 2000”, que proporcionou às educadoras ações formativas que levaram a reorganização dos espaços e a retirada dos berços que limitavam a mobilidade dos bebês e impossibilitavam as interações entre as crianças.

Os relatos traduzem o significado destas mudanças, tanto nas ações das educadoras quanto nas ações das crianças, e trazem indicadores de quais são as concepções de criança, de infância e de educação de bebês que esses(as) adultos(as) têm. Compreender de que forma concebem a infância e o papel do(a) adulto(a) em relação às crianças pequeninhas foi o grande desafio dessa pesquisa, tendo em vista que a constituição da identidade profissional está intimamente relacionada com as vivências de cada uma, sendo construída historicamente.

Segundo Lang (2001), por meio das histórias narradas é possível conhecer o passado através da versão de pessoas que o viveram, permitindo ainda conhecer diferentes versões sobre um mesmo período, marcadas pela posição social daqueles(as) que dele são testemunhas vivas.

#### **4. 2 O campo da pesquisa: onde tudo começou**

Situado em São Paulo (Brasil), mais precisamente na região do Grande ABC Paulista, São Caetano do Sul é um pequeno município que se destaca por ser o mais rico da região, apresentando um PIB per capita de R\$ 84.177,85, uma população estimada de 149.263 habitantes, segundo censo de 2010 do IBGE, vivendo em uma área de 15,36 Km<sup>2</sup>. Apresenta ainda o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), confirmado em 2013.

O município foi fundado em 28 de julho de 1877, por imigrantes italianos que formaram o Núcleo Colonial criado pelo Império Brasileiro. Sua emancipação político-administrativa começou a ser planejada em 1947, com o movimento autonomista, apoiado pelo extinto Jornal de São Caetano, e pela Sociedade Amigos de São Caetano, criada para lutar pela autonomia do município, até então distrito de Santo André. A mobilização gerou abaixo assinado composto por 5.197 assinaturas enviado à Assembleia Legislativa solicitando a realização do plebiscito, que culminou na emancipação em 24 de outubro de 1948.

São Caetano apresenta 100% rede de esgoto tratada e pavimentação das ruas também na sua totalidade. Ostenta, ainda, o primeiro lugar em expectativa de vida: 78,2 anos, sendo que no Estado de São Paulo a expectativa é de 75,7 anos e, no Brasil, de 73,9 anos<sup>5</sup>.

Na educação, apresenta um índice de 76,21% da população de 18 anos ou mais de idade com o Ensino Fundamental completo, e 62,46% o Ensino Médio.

Em 2009, o município contabilizava 2681 crianças matriculadas em escolas municipais (1977) e escolas particulares (704), segundo dados do IBGE, mas essas informações são divergentes daquelas que constam no site da Secretaria de Educação de São Caetano do Sul. Por outro lado, de acordo com informações do Censo Demográfico 2010, São Caetano do Sul atendia, neste ano, de um total de 5.631,57% (3.202) das crianças de 0 a 3 anos, em creches públicas, conveniadas ou particulares. Diante disso, ele é o único município do Grande ABC que conseguiu cumprir a meta do PNE (2001) com a educação infantil quanto ao atendimento de pelo menos 50% de crianças nessa faixa etária. (MIRANDA, 2015, p. 81-82)

---

<sup>5</sup> Fonte: página do IBGE disponível em:

<http://www.cidades.ibge.gov.br>brasill>sao-caetano-do-sul> Acesso em 01/02/2018

Segundo dados da Secretaria de Educação do município de São Caetano do Sul, a Rede é composta por 20 escolas municipais que atendem atualmente cerca de 13.500 alunos(as) nos ensinos fundamental e médio e 42 pré-escolas e creches, sendo: 23 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) que atendem 3019 (três mil e dezenove) crianças em meio período e integral, 16 Escolas Municipais Integradas (EMIs) que atendem 2841 (duas mil oitocentos e quarenta e uma) crianças e 3 creches conveniadas que atendem 436 (quatrocentos e trinta e seis) crianças ambas, exclusivamente, em período integral. Do total de crianças atendidas em creches e EMIs, 711 (setecentos e onze) são bebês.

O trabalho nas instituições está organizado em:

- Berçário menor: bebês de 4 a 11 meses.
- Berçário maior: bebês de 12 a 16 meses.
- Grupo 1: crianças de 16 a 24 meses.
- Grupo 2: crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses.
- Grupo 3: crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses.
- Grupo 4: crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses.
- Grupo 5: crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses.

A equipe escolar das unidades é formada por: 1 diretora, 1 professora auxiliar de direção (Proaudi), professoras (as), auxiliares da primeira infância, serventes, merendeiros (as), porteiros (as) e lactaristas (em EMIs e creches).

A formação dos(as) profissionais é realizada pelo Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação – CECAPE, que constituiu em 2013 a Equipe de Apoio Pedagógico (EAP), composta por professoras da própria rede que, entre muitas ações, desenvolve o trabalho de formação e profissionalização de professoras (as), auxiliares da primeira infância e proaudis da rede, atuando na prática pedagógica, nas vivências e nas experiências educativas. Numa perspectiva de que a formação continuada deve ser percebida como um processo construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua, as ações formativas ocorrem *in loco*, o que permite atender às especificidades, considerando as diferentes realidades e demandas trazidas pelos(as) educadores(as). O objetivo de tais ações é promover a reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas na busca de qualificação profissional.

Dentro desse amplo contexto, optou-se pela escolha de duas unidades escolares como campo de pesquisa, que serão: EMI Alice Pina Bernardes e EMI

Marily Chinaglia Bonaparte. A opção por essas duas EMIs se deu pelo fato de serem as duas primeiras instituições municipais a realizarem atendimento a bebês. Nestas unidades atuam alguns(as) profissionais que iniciaram o trabalho desde a sua inauguração. Será apresentado um breve histórico de cada uma das instituições, com vistas a trazer uma aproximação a este campo.

A EMI Alice Pina Bernardes, inaugurada em 1988, foi a primeira escola municipal, sob tutela do Departamento de Educação e Cultura, dedicada ao atendimento de crianças em período integral. Está localizada no bairro Fundação, geograficamente situado no limite de São Caetano com o bairro de Vila Prudente, São Paulo Capital, entre o Rio Tamaduateí e a Estrada de Ferro, que praticamente o separa da área central do município. Já a divisa com o bairro Prosperidade é feita por meio do Córrego do Moinho e fica numa faixa estreita de um vale alagadiço.

O bairro Fundação representa o berço dos fundadores do município de São Caetano. Foi o primeiro núcleo colonial dos imigrantes italianos e cresceu ao redor da Igreja São Caetano, a Matriz Velha da cidade. Antes da vinda dos imigrantes, já tinha seu valor histórico por ter abrigado, entre 1631 e 1877, a fazenda dos monges beneditinos. Nele se localizava a área primitiva, tanto das olarias como das indústrias, as primeiras repartições públicas e privadas, como a Sociedade Príncipe Di Napoli, o Grupo Escolar Senador Fláquer, o cinema, a cadeia e os primeiros casarões, como o Palacete De Nardi, que hoje é sede do Museu Histórico Municipal<sup>6</sup>.

A EMI Alice Pina Bernardes iniciou suas atividades atendendo 104 crianças de quatro meses a cinco anos e cinco meses, e hoje atende 146 crianças de zero a três anos; para isso, conta com o trabalho de 55 funcionários. Seu prédio está dividido em dois pavimentos: o superior com três salas de aula, banheiros e uma biblioteca/sala de vídeo, o inferior com 4 salas, cozinha, lactário, refeitório, banheiros, solário, parque, pátio, diretoria e secretaria.

Nessa EMI foi possível coletar fotos que datam de sua inauguração e outras do Projeto Bebê 2000. Sua primeira diretora, Telma Sílvia de Aguiar Brito, já falecida, foi uma das idealizadoras e executoras do projeto, que pode ser considerado a primeira ação formativa promovida pelo Departamento de Educação,

---

<sup>6</sup> Fonte: Fundação Pró-Memória disponível em <http://www.saocaetanodigital.com.br/sao-caetano-do-sul/bairros/fundação/> Acesso em 26/05/2017

dedicada às educadoras de berçário. Há, ainda, relatos orais de uma professora e uma auxiliar que acompanharam a implantação dos berçários.

A EMI Marily Chinaglia Bonaparte está localizada na parte alta do município de São Caetano do Sul, no bairro Santa Maria. Este bairro é resultado da fusão das antigas Vilas Santa Maria e Saúde, do Jardim Cândida e de parte da Vila Pujol. Formado por imigrantes espanhóis, o local foi loteado, na década de 1920, pela Empresa Imobiliária de São Bernardo, dirigida pelos irmãos Hippolyto Gustavo Pujol Júnior e Ernesto Pujol que, além de proprietários das terras, foram os responsáveis pela divisão dos lotes e implantação de sistema de *tramways* (bondes) que ligavam São Caetano a outras vilas. O Bairro Santa Maria, no início formado por chácaras cobertas de flores, hoje tem características residenciais e está dotado de ampla infraestrutura: serviços, comércio, escolas e vários edifícios<sup>7</sup>.

A história da EMI Marily Chinaglia Bonaparte começa em 1984, com a inauguração da creche Talita Thomé Tomarevisck, sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência Social. Em 1988 passou a ser tutelada pelo Departamento de Educação e Cultura, tendo sido reinaugurada em 1989 com novo endereço e com o nome que traz atualmente. Não há registros do número de crianças atendidas na época, o relato de uma de suas primeiras funcionárias, o qual está presente nesta pesquisa, revela o número de 75 crianças na creche Talita Thomé Tomarevisck. Hoje a EMI atende 267 crianças de 0 a três anos e conta com 74 funcionários(as). O espaço físico da escola é um dos maiores da rede municipal, dividida em dois pavimentos possui 11 salas de aula, 2 refeitórios, cozinha, lactário, banheiros, biblioteca/sala de vídeo, sala para materiais, solário, pátio interno, parque e diretoria.

Foi possível, também nessa unidade, obter fotos e gravar o relato de uma das auxiliares mais antigas da instituição que acompanhou todo o processo de implantação da creche e o período de transição quando passou a ser tutelada pelo Departamento de Educação e Cultura. Há também relatos, de duas professoras, que atuaram nos berçários com ações diretas com os bebês e contribuindo na formação das auxiliares.

---

<sup>7</sup> Fonte: Fundação Pró-Memória disponível em <http://www.saocaetanodigital.com.br/sao-caetano-do-sul/bairros/santa-maria/> Acesso em 26/05/2017

### 4.3 Os sujeitos da pesquisa: as educadoras e suas memórias

Essas duas unidades são o berço do atendimento aos bebês no município, onde foi possível encontrar tanto documentos, quanto profissionais dispostos a contribuir com a pesquisa. O quadro a seguir traz algumas informações sobre os sujeitos da pesquisa. Para preservar suas identidades, seus nomes não serão mencionados.

Quadro 6 – Informações sobre os sujeitos da pesquisa

Sujeito	Idade	Função	EMI	Tempo de atuação na Prefeitura	Tempo de atuação na EMI	Tempo De atuação com bebês	Formação
Auxiliar 1	54 anos	Auxiliar da primeira infância	EMI Marily C. Bonaparte	32 anos	5 - Creche Talita 27- EMI Marily	23 anos como berçarista.	Fundamental completo
Professora 1	52 anos	Professora	EMI Marily C. Bonaparte	28 anos	9 anos	5 anos como “estimuladora”. <sup>8</sup> 4 anos como professora	Graduação em pedagogia Pós-graduação em Reggio Emilia
Professora 2	49 anos	Professora	EMI Marily C. Bonaparte	29 anos	10 anos	10 anos como “estimuladora”. 3 anos como professora de bebês (em outra unidade)	Magistério Graduação em psicologia e pedagogia Pós-graduação em ludoterapia

<sup>8</sup> Termo utilizado pelo sujeito para nomear a função que desempenhava nos berçários de orientação de auxiliares da primeira infância e de estimulação de bebês.

Professora 3	52 anos	Professora	EMI Alice Pina Bernardes	32 anos	26 anos	3 anos como professora . 5 anos como “madrinha” <sup>9</sup> dos berçários	Graduação em pedagogia
Auxiliar 2	54 anos	Auxiliar da primeira Infância	EMI Alice Pina Bernardes	32 anos	18 anos	18 anos de atuação como berçarista.	Ensino médio incompleto .
Diretora	69 anos	Diretora	Projeto bebê 2000	37 anos	2 anos como formadora de apis.	2 anos - período do Projeto Bebê 2000. Atua desde 2001 como diretora de EMI.	Magistério Graduação em pedagogia.

A escolha dos sujeitos obedeceu ao critério de terem atuado com bebês nas duas EMIs que compõem o campo de pesquisa, como professoras, auxiliares da primeira infância ou diretoras que participaram da implantação do Projeto Bebê 2000.

Foi possível chegar até elas por meio de conversas nas escolas, na tentativa de obter documentos que contribuíssem com a pesquisa. Durante essas conversas surgiram pessoas que se dispuseram, espontaneamente, a relatar suas histórias enquanto educadoras de bebês; outras foram reconhecidas por colegas em fotografias e indicadas para participarem da pesquisa. As fotos tiveram, portanto, papel importante na escolha dos sujeitos.

<sup>9</sup> Termo utilizado pelo sujeito para nomear a tarefa de orientar as auxiliares da primeira infância no trabalho com bebês.

A pesquisa abrangeu os anos iniciais de atendimento na creche Talita Thomé Tomarevisck (1984), por ser a primeira creche do município, até os dias de hoje, passando pelo Projeto Bebê 2000 (1998), considerado pelas educadoras a primeira iniciativa de ação formativa dedicada exclusivamente às auxiliares.

#### **4.4 Fotografias como documento: a reconstrução do percurso histórico através de imagens**

As fotografias surgiram na pesquisa antes mesmo dos relatos orais; foram elas que reavivaram memórias, fazendo nascer narrativas e relatos; no momento em que as educadoras olhavam as fotos reconheciam nelas suas próprias histórias. Como menciona Campos (1999, p.77):

O registro fotográfico representa um fragmento da realidade social e a tarefa do pesquisador é ir além desse fragmento, isto é, situar esta visão parcial da realidade no contexto em que ela foi produzida e a partir dos interesses que norteiam o estudo.

Pensar sobre a constituição identitária das educadoras tendo como uma das fontes de análise fotografias possibilita remeter as pessoas que viveram a história a contextos que foram se transformando ao longo do tempo, as fotografias, nessa perspectiva, contribuem para que, através da memória, fatos e contextos sejam ressignificados.

A memória é sem dúvida um elemento primordial para a compreensão do presente. Na busca por fotografias que contassem a história dos berçários, um aspecto deve ser destacado no que diz respeito à forma de arquivamento e preservação das imagens, o acervo fotográfico das duas primeiras escolas municipais a implantar berçários, encontrava-se guardado em caixas, misturadas a muitas outras; não havia uma organização ou um registro que trouxesse maiores informações sobre as mesmas, além disso, segundo informou uma das diretoras, muitos registros foram descartados, sobretudo vídeos gravados em VHS. É possível dizer que não há uma preocupação em manter um registro sistematizado para preservação da memória de cada instituição. As fotos, que hoje são digitais, são utilizadas em ações formativas para reflexão e discussão da prática, para exposições e mostras culturais como forma de compartilhar com as famílias o trabalho desenvolvido. Com as novas mídias, o risco de que as memórias das instituições se percam torna-se ainda mais evidente, já que as fotos, geralmente, são apagadas ao final de cada ano letivo.

Como afirma Campos (1993), Leite e Simson (1993), as fotos, associadas aos relatos orais, se consistem em poderoso elemento desencadeador do processo de rememoração. As fotografias encontradas tiveram um papel fundamental na reconstrução da história dos berçários, e serviram como um disparador de emoções que conduziu a relatos históricos importantes; porém, sua força enquanto documento é maior que as imagens reveladas por elas, talvez sendo os únicos registros de episódios de vida nas escolas que quando reunidos compõem a história da educação de bebês do município.

A organização desse material só foi possível com a contribuição dos sujeitos da pesquisa e de outros(as) educadores(as) que conseguiram resgatar alguns momentos da história dos berçários em São Caetano do Sul. Houve, porém, limitações no uso das fotos. Muitas delas não tinham datas para uma identificação precisa dos períodos a que cada uma se referia; as memórias das educadoras foram fundamentais nesse sentido. Elas se basearam em elementos fornecidos pelas próprias imagens: ao olhar as crianças, colegas e a forma como os espaços estavam organizados, conseguiam estimar o ano em que as fotos haviam sido tiradas. Segundo Leite (2009), o retrato é um instante congelado da memória. A memória é um processo muito dinâmico, e o retrato é uma fixação de um momento. Mas a memória que se tem é a fixação de vários momentos sucessivos. Nessa perspectiva, os retratos conduziram as educadoras a uma sequência de eventos; mais do que descrever a fotografia e relatar o que acontecia naquele instante específico, as imagens trouxeram lembranças de fatos carregados de sentimentos. Uma educadora, por exemplo, lembrou a história de um dos bebês da fotografia que havia falecido ainda bem pequeno, após uma grave doença. Essas memórias remeteram à relação afetuosa que tinham com as crianças e suas famílias.

As fontes iconográficas produzem informações e exigem uma análise cuidadosa de seu conteúdo, para que essas informações possam ser recuperadas de forma satisfatória. Barthes (1978) considera que a fotografia revela o universo ideológico dos sujeitos que participaram de seu processo de produção. Para analisá-las, segundo ele, seria necessário considerar elementos de ordem social, política e cultural desses sujeitos. Ainda segundo esse estudioso, há uma ambiguidade na imagem fotográfica, visto que possui duas estruturas opostas, que não se anulariam, mas que se constituem. Essa ambiguidade está presente porque a fotografia se apresenta como uma constatação do real, mas ao mesmo tempo é carregada por

muitos significados, que se revelam partir dos elementos contidos na imagem, objetos, cenários, poses, etc., que possibilitam muitas interpretações. A fotografia, não é, portanto, um objeto estanque, ela mobiliza no outro, formas diversas de ver o mundo de acordo com ideologias, crenças e culturas.

Este documento histórico teve nessa pesquisa a função de apoio para que as educadoras pudessem lembrar antigas histórias, mas também serviu como fonte na qual foi possível observar a trajetória de práticas que revelavam as concepções que se apresentavam, nos diferentes momentos históricos. O uso das fotografias atendeu ao propósito de situar as educadoras em diferentes espaços e tempos, fornecendo elementos para analisar aspectos que se relacionavam à constituição da identidade da creche e das próprias educadoras. De acordo com Leite (2009), a fotografia é principalmente sobre a dimensão do espaço e para obter a dimensão do tempo é preciso construir esse tempo. É preciso ter várias fotografias, em vários momentos para obter a dimensão do tempo.

Por meio das fotografias foi possível percorrer um período histórico no qual a concepção que os(as) adultos tinham dos bebês se revelava na forma como organizavam os espaços, na escolha dos mobiliários, na decoração das salas, nas suas ações e em outros elementos, como por exemplo a maneira como as educadoras se vestiam. As imagens revelam que à medida em que a concepção muda os espaços também se transformam. Como fonte de análise, pode-se dizer que as fotografias caminharam lado a lado com os relatos orais, corroborando fatos narrados, complementando os depoimentos e possibilitando uma melhor compreensão da realidade pesquisada.

#### **4.5 O caminho percorrido**

A organização deste trabalho contemplou a pesquisa bibliográfica, com revisão da literatura e a coleta de dados, com integração das análises.

A pesquisa foi desenvolvida com seis educadoras da Prefeitura municipal de São Caetano do Sul, sendo três professoras, duas auxiliares da primeira infância e uma diretora.

As educadoras foram previamente informadas sobre os objetivos da pesquisa, e ,tendo concordado em participar, autorizaram, por meio de Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) a divulgação dos relatos orais para fins de pesquisa. Tiveram ainda assegurado o direito ao anonimato. Foi elaborado um questionário para identificação dos sujeitos (Apêndice B), com questões sobre formação acadêmica, ano em que iniciou o trabalho com bebês e atividade profissional anterior.

Os relatos orais foram gravados em áudios e ocorreram em locais, datas e horários combinados previamente com as educadoras, com exceção do primeiro relato oral que aconteceu durante uma visita à EMI Marily Chinaglia Bonaparte para coletar fotografias do início do atendimento aos bebês. Durante essa visita a diretora mencionou que havia uma auxiliar que participara da implantação dos berçários em 1984 e que a mesma tinha interesse em contribuir. Com isso iniciou-se com ela uma conversa. Diante da riqueza do relato e informada de que se afastaria do trabalho por conta de problemas pessoais, entendeu-se que o diálogo deveria ser gravado naquele momento, o que foi feito com autorização da educadora, utilizando um gravador de celular. Esse relato aconteceu no dia 30 de maio de 2016. O inusitado da situação e a inexperiência da pesquisadora não permitiu que alguns pontos do diálogo fossem aprofundados. O relato seguiu de forma muito espontânea, onde a educadora trouxe informações que ela própria julgava relevantes para compor a história dos berçários. Em muitos momentos se emocionou, demonstrando que não era só a história da instituição que estava sendo contada, mas a sua própria história. Em sua fala a educadora revelou detalhes sobre o processo de implantação e anos iniciais da creche que traziam elementos que foram considerados relevantes para apreensão de dados sobre a identidade das educadoras de bebês. Nesse sentido, destacaram-se alguns pontos que ao longo dos relatos que se seguiram, passaram a ser investigados. São eles:

- As condições de atendimento;
- A relação das educadoras auxiliares com as crianças;
- A formação das educadoras auxiliares;
- A atuação de diretoras e professoras na formação das educadoras auxiliares;
- A relação das educadoras auxiliares com as famílias;
- A organização dos espaços e o que esses espaços representavam para educadoras e crianças;

Havia a preocupação em não transformar os relatos em uma entrevista dirigida, o que poderia inibir o sujeito, impossibilitando que os dados emergissem a partir de uma narrativa espontânea que poderia fornecer elementos novos e significativos. Demartini (1999) afirma que uma postura mais aberta e o modo de formular as questões nos momentos certos dependem tanto da experiência do(a) pesquisador(a) quanto dos conhecimentos que ele(a) acumula ao longo do processo da pesquisa, o que impossibilita estabelecer um roteiro único. Dessa forma é possível dizer que a cada relato, novos aspectos surgem, o que, segundo a autora, revela um processo cumulativo, que resulta da escuta atenta, da reflexão sobre as informações que vão sendo coletadas e que levam a novos questionamentos nas entrevistas subsequentes. Cada sujeito traz em sua narrativa posições diferentes sobre o mesmo tema de acordo com seu contexto e a leitura que faz da situação; além disso, a pesquisa abrange três categorias de sujeitos: auxiliares, professoras e diretora; o que implica uma riqueza maior, uma vez que torna possível observar os elementos que emergem das falas por diferentes ângulos, revelando como as educadoras auxiliares se percebem e como são percebidas por professoras e diretora.

Nesta trajetória, é possível dizer que o processo de análise ocorreu durante toda a pesquisa, a cada novo relato novos questionamentos surgem e são eles que, de certo modo, delineiam a pesquisa. Há, porém a necessidade de manter o foco, não perdendo de vista o objeto que está sendo investigado. Sobre isso Demartini (1999, p. 36-37) trata:

A coleta e a reflexão podem caminhar juntas, esta última subsidiando a própria coleta, que vai assim se alterando durante o trabalho de campo. Com isso se introduz diferenciações entre os relatos quanto ao tipo de questões formuladas, dado o aprofundamento que se vai estabelecendo ao longo do estudo. Os relatos podem tornar-se mais ricos, toca em aspectos que inicialmente não se cogitava em abordar. Em estudos como estes, os relatos não são excludentes e competitivos – eles podem ser complementares, uns esclarecedores de outros, uns questionadores de outros. Não se busca uniformidade, a padronização, mas a riqueza que cada entrevistado tem a contar – riqueza que não se traduz na extensão das falas, mas às vezes na citação de um fato desconhecido, na descrição de um fato corriqueiro.

Os relatos foram transcritos à medida que as entrevistas eram realizadas e isso permitia uma análise que de certa maneira ampliava o olhar da pesquisadora. Sobre as transcrições, é importante enfatizar que Demartini (1988) destaca que a transcrição textual deve, preferencialmente, ser realizada pelo(a) próprio(a)

entrevistador(a), na intenção de manter o registro escrito o mais próximo possível do narrado, conservando a linguagem do(a) entrevistado(a), as pausas que ocorreram durante o diálogo e a emoção que transpareceu durante a entrevista. No entanto, devido à grande demanda da pesquisa e o prazo para o encaminhamento da mesma, não foi possível à pesquisadora realizar a transcrição, que foi feita por terceiros. Porém, houve o cuidado de revê-la, fazendo correções de palavras que muitas vezes não eram compreendidas pela pessoa que transcreveu. As transcrições são partes integrantes dessa dissertação (Apêndice C). A partir das transcrições iniciou-se o processo de análise. Segundo Pereira de Queiroz (1988, p.41-42), “a análise, em seu sentido essencial, significa decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca”. Para a análise dos dados, os relatos foram divididos em três categorias definidas aqui pelas funções desempenhadas pelas educadoras:

- Auxiliares da primeira infância
- Professoras
- Diretora

Dentro dessas três categorias foram delimitados temas que, apoiados na discussão teórica sobre as especificidades da docência de bebês e em fatos que emergiram dos relatos, nortearam as análises sobre a identidade da educadora de bebê. São eles:

- Corpo e linguagem
- Escuta e interações
- Relação com as famílias
- Cuidar e Educar

Foram organizados quadros com as categorias e temas utilizados; as falas foram recortadas e agrupadas de acordo com cada categoria e cada tema. A partir dessa sistematização iniciou-se a análise dos dados. Muitos fatos narrados pelas educadoras foram analisados e constituíram o capítulo que conta a história das creches em São Caetano do Sul, no qual se puderam apreender elementos constitutivos da identidade das educadoras nos diferentes momentos e contextos históricos, os relatos, portanto, permearam toda a dissertação, estando presentes

também nas discussões relacionadas ao Regimento Escolar, onde foi possível entrelaçar a análise de tal documento aos relatos e às fotografias.

## 5. OS SABERES DAS EDUCADORAS REVELADOS EM SUAS NARRATIVAS

Atuar com bebês, como tratamos até aqui, requer das educadoras, conhecimentos e práticas que atendam às especificidades derivadas das características da criança bem pequena. Tais características, como menciona Oliveira-Formosinho (2002), se devem ao seu estágio de desenvolvimento, ao seu processo de crescimento e à sua vulnerabilidade. Há, porém, nessa criança vulnerável, uma extensa capacidade de comunicar-se por meio de “cem linguagens” que não podem ser ignoradas pelas educadoras. Considerando-se essas características, é possível dizer que a constituição dos saberes e fazeres das educadoras relaciona-se a maneira como as educadoras percebem os bebês em suas linguagens e interações. Destaca-se, ainda nessa análise o aspecto indissociável do cuidar-educar, entendido aqui como uma relevante especificidade.

A profissionalidade da educadora de criança pequena, baseia-se, segundo Oliveira-Formosinho (2002), em uma “rede de interações alargadas” com as famílias e com outros profissionais. O trato com as famílias é parte integrante dos fazeres das educadoras, por isso se torna importante analisar como as educadoras percebem as famílias e de que forma se sentem percebidas por elas.

Com base nessas especificidades, discutidas a partir dos estudos teóricos que nortearam esta pesquisa e considerando os relatos das educadoras, foram levantados os temas: corpo e linguagem, interação e escuta, relação com as famílias e cuidar-educar, com o propósito de apreender elementos presentes reveladores das concepções que as educadoras têm de infância e como as relações adultos-bebês foram se constituindo no contexto de São Caetano do Sul.

### 5.1 Corpo e linguagem - *“Bebê não tem espaço, não tem fronteira”*

Nas narrativas das educadoras, um aspecto se destaca: a mudança do olhar em relação às capacidades e à potência dos bebês. Isso só foi possível quando foram desafiadas a modificar o espaço e a observar como meninos e meninas se relacionavam com o mesmo, com o próprio corpo, com outras crianças e com os objetos. A compreensão do significado de autonomia só surgiu quando puderam constatar, em situações práticas, o que os bebês conseguiam realizar por eles próprios. A autonomia do bebê, como menciona Tardos(2008, p. 52),

se refere a capacidade que tem de realizar ações competentes, utilizando o repertório de comportamentos de que dispõe em determinada fase de seu desenvolvimento (tanto no domínio de sua motricidade, como na sua capacidade de retomar as experiências ativas relacionadas ao seu ambiente) e para desenvolver o conhecimento de si mesma.

A observação que os(as) adultos(as) passaram a fazer dos bebês permitiu entendê-los na maneira como se envolviam de forma espontânea e ativa, buscando sentido para as coisas e os eventos que aconteciam a sua volta, estando em constante processo de construção de significado. As linguagens dos bebês ganharam destaque, aprimorando, cada vez mais, o olhar e a escuta das educadoras, se constituindo como forma de diálogo com os pequenos.

#### Quadro 7 – Tema Corpo e linguagem – Professoras

<b>Corpo e linguagem – Professoras</b>
<p><b>Professora 1:</b>[...] a gente via deitadinhos lá, apáticos, o máximo que acontecia era quando já tava maiorzinho, que ficava de pé se apoiando naquele berço e depois nos colchões no chão eles faziam o que queriam né? Rolavam, começavam a engatinhar, saía do colchão e o espaço da sala era deles, foi a conquista da autonomia, liberdade e autonomia para os bebês, mas as meninas (referindo-se às auxiliares) tinham, aquilo que te falei, elas eram escolhidas a dedo, então elas acompanhavam essas mudanças e vibravam com essas mudanças, né? Mas, também sem saber porque era importante, né? Algumas começaram a ler mais, foram aprender, outras não, faziam aquilo que era mandado, mas faziam, mas viram essa mudança como coisa boa, nenhuma: "Aí agora vou ter que ficar olhando bebê que tá engatinhando, saindo do...". Não, ninguém tinha esse problema de achar que os bebês iam dar mais trabalho, pelo menos eu não via com esse olhar, elas eram muito boas no que elas faziam.</p> <p><b>Professora 1:</b> Foi muito intenso sim, quando você... você mesma disse, eu passei por todas essas transições e quando eu tive que parar e pensar no espaço que já tinha um espaço constituído no berçário maior, né? Aí venho eu, professora que vou dar outro tom pra essa sala, e aí eu tive que... E assim quando as meninas falaram do kit: "Vocês têm que pensar em boas propostas dentro da sua sala...".</p>

**Marilda:** Kit<sup>10</sup> eram as propostas que vocês tinham que desenvolver com as crianças?

**Professora 1:** E elas não vinham com nada pronto, foi construindo ao longo do processo então tinha assim: "Você tem que pensar numa planta baixa pra sua sala; você tem que pensar em bons cantos que proporcionem ações para os bebês". E aí você vai ter que parar e pensar mesmo uma coisa que já estava ali pronta, né? A sala teoricamente já estava configurada: "E aí eu vou ter que mexer?". Aí que eu tive que parar e pensar: de novo você tem que observar seus bebês, o que é preciso? É isso que eu te falei, tem aquele que tá deitadinho, aquele que já tá se movimentando pra engatinhar, tem aquele que já tá andando, então o que esse espaço vai ter que favorecer? E aí eu tive que parar e pensar junto com a equipe porque também tem que envolvê-las porque senão elas acham que você tá pondo muita coisa, que tá atravancando a sala: "Porque a sala vai ficar assim...". "Tem que ficar guardando, porque é difícil tem que pôr pra cima pra limpar". Então se você não envolve a equipe também nada disso acontece né? Então tive que passar por todas essas ações, por todo esse movimento aí, então foi um aprendizado também né? Trabalhar com material de largo alcance favorece muitas coisas para os pequenos, então virei sucateira também, via a possibilidade em qualquer coisa né? Uma latinha, uma garrafa PET, uma barrica de textura, uma caixa pequena, média, grande, grandona, tudo se vê possibilidades. Por quê? Porque você tem o olhar daquilo que as crianças precisam.

**Marilda:** O que representou isso para as crianças, para os bebês? (referindo-se à retirada dos berços)

**Professora 3:** Acho que para os bebês um ganho muito grande né? Porque eles puderam explorar e ter mais espaço, mais oportunidade de explorar, mais oportunidade de se locomover, se mexer, de livre escolha, no berço é o adulto que põe e tira, no chão não, ele pode ir para onde ele quer e não depender exclusivamente do adulto pra poder se mexer, pra andar, se locomover, né? [...]

---

<sup>10</sup> Kit era um material utilizado pelas formadoras do Projeto DICA que apresentava propostas de práticas às professoras e auxiliares como forma de disparar reflexões sobre o trabalho com bebês.

Uma coisa também que eu me lembro muito é que quando eles começaram a ir para o chão, eles exploravam todos os espaços da sala, até o espaço, até onde tinha os berços, sabe o que eles faziam? Eles iam para debaixo dos berços e o que nós começamos a fazer? Colocar coisas debaixo dos berços para eles irem pra debaixo dos berços porque, em um primeiro momento, a gente tinha um pouco de receio que eles se machucassem debaixo dos berços porque os berços eram de ferro, então a gente deixava os berços de um lado e eles só do outro e aí a gente foi percebendo que o bebê não tem fronteira né? Bebê não tem espaço, não tem fronteira. Eles não têm obstáculo, então eles querem explorar todos os espaços e aí a gente percebendo isso o que a gente foi fazendo? Colocar coisas debaixo do berço para eles irem debaixo dos berços porque, a gente via que eles conseguiam ir, se levantar e não se machucar porque todo mundo falava: "Eles vão lá e vão bater a cabeça", só que eles não batiam a cabeça, eles sabiam como levantar, eles sabiam que na hora que eles levantassem ia ter alguma coisa ali em cima, então eles levantavam bem devagarinho, a gente olhava, eles levantavam e na hora que ia chegar perto, eles já davam aquela abaixadinha assim pra não pegar a cabecinha. Aí a gente começou a colocar coisas embaixo, amarrava bem debaixo do berço: bolinha, fazia tipo de umas redzinhas com uns objetos pra estimular mesmo, pra eles usufruírem daquele espaço também, então eu acho que o ganho todo para eles em relação a exploração, interação e aprender outros caminhos né? Aquele confinamento, aquilo pra gente ali, os profissionais dali eles eram meio rebeldes, e aquela situação acabava mexendo muito com a gente né? Ver aquelas crianças ali, tanto que, logo de início, sem a gente ter esse modelo, depois a gente viu que era importante, nós saímos com os bebês, pedíamos para as meninas saírem com os bebês todos os dias para o solário, a gente não sabia disso né? Fazia isso bem que empiricamente, mas a gente já...

**Professora 3:** Eu acho que assim, o educador ele precisa de apoio e precisa de apoio da equipe, de apoio dos colegas que trabalham com ele, eles precisam entender como é o trabalho porque se eles não entendem como é o trabalho, eles não conseguem né? É assim ó: a criança pequena ela não fala, ela não explica quais são as necessidades, ela chora né? Tem a linguagem não verbal, se esse educador trabalhar com uma criança maior e pergunta para essa criança e a criança fala: "eu tô com sede", é diferente. Agora esse educador que trabalha no berçário menor, maior, ele precisa ter esse feeling de fazer essa leitura corporal da criança. Eu acho que o educador pra trabalhar com criança pequena ele precisa disso, ele

precisa tentar ler, ele precisa ter uma escuta muito ativa, ele precisa ter um olhar muito atento pra entender e até diferenciar um choro do outro, uma atitude da outra porque a criança se expressa através da linguagem corporal, a criança pequena. Eu acho que esse adulto precisa disso, ele precisa disso, ele precisa saber identificar isso e se o adulto não consegue saber identificar isso ele não consegue trabalhar no berçário. Eu vi muitos adultos passarem pelo berçário, ficarem dois, três dias chegarem na direção e falarem: "Por favor, me tira daqui" e graças a Deus que ele falou né? "Por favor me tira daqui que eu não consigo escutar esse bebê chorar" e aí a gente falava: "Por que o bebê chora?" "Porque é irritante" ele respondia. "Não, porque ele não sabe falar, é o jeito dele se comunicar". Falava: "mas eu não consigo ver, eu não consigo enxergar, pra mim ele chora porque ele chora, ele chora porque ele é irritante, ele chora porque ele é chato". Então, esse tipo de perfil profissional, esse tipo de pessoa não pode trabalhar no berçário, ele não tem essa afinidade, vamos dizer assim, essa habilidade de saber ler essa linguagem corporal dos bebês, ele não pode trabalhar no berçário, acho que é isso.

**Professora 3:** Então, se você não tem aquela coisa de sentar e observar o que os bebês precisam, você se sente mesmo não fazendo nada, porque não é você que tem que trazer atividade pra aplicar como teoricamente se pensa, é observá-los pra aí assim pensar em ações, em planejamento, em coisas em ações com intencionalidade, mas é a partir dessa observação. É diferente do que você vir com planejamento pronto e ir pra ação com as crianças. No berçário, é o contrário, você tem que observá-los, ver quais são as demandas que eles te trazem e aí sim planejar, ações em cima disso se não você se sente inútil mesmo. "O que que eu tô fazendo aqui?" Eles não vão te responder nada porque não falam, eles não vão, aquilo que você trouxe nem sempre vai ser de acordo com o que eles precisam, né? Então é ter este olhar, não é ficar também de fora assistindo o que eles estão fazendo e apática, não, mas é a partir disso planejar ações, mas é dessa observação, o que os bebês precisam, né? Porque dentro do berçário você vai ter várias características ou momentos, tem bebê que tá começando, tem 4, 9, 10 meses, tem bebê que já tá começando a engatinhar, tem bebê que já tá andando, mas ainda é bebê, só que ainda não fala, então você tem uma diversidade dentro de um berçário e se você não parar e olhar essas especificidades você vai se sentir mesmo não professora e aí o que você trouxe não tá de acordo com o que eles precisam não vai ter aquela resposta que a professora teoricamente quer né?

Nas falas das professoras transparece a mudança de olhar provocada pela modificação dos espaços. A professora 1 teve a oportunidade de vivenciar essas mudanças, enquanto professora de bebês. As ações da professora e as reflexões sobre as práticas desenvolvidas eram compartilhadas com as auxiliares, portanto atuava também como formadora. “Você tem que observar seus bebês”. “Porque você tem o olhar daquilo que as crianças precisam”. É possível pensar que essas falas remetem à necessidade de uma leitura das diversas linguagens dos bebês. O elemento “observação” é identificado também no relato da professora 3, que aponta que se os bebês não se comunicam por meio da linguagem verbal há muitas linguagens não verbais que precisam ser olhadas atentamente, dentre elas a linguagem corporal. A escuta ativa e o *feeling* do(a) educador(a) que possibilitam a comunicação entre educadoras e bebês.

“Bebê não tem espaço, não tem fronteira”, essa fala revela a descoberta da potência dos bebês que só pôde ser notada quando eles foram colocados em situações de movimento autônomo. As ações dos(as) adultos(as) antes limitavam e direcionavam as ações dos bebês, a partir dessa observação, as ações dos bebês passam a direcionar as ações dos(as) adultos(as), essa pode ser considerada uma forma de comunicação. O movimento das crianças passa a ser vivido pelas educadoras, “como convite ao brincar, à reestruturação do espaço, à cooperação” (Siebert, 1998, p. 83).

#### Quadro 8: Tema Corpo e linguagem – Auxiliares

<b>Corpo e linguagem – Auxiliares</b>
<p><b>Auxiliar 1:</b> Primeiro, inicialmente, com a A. M., tiramos cinco berços e foi deixando os outros “pros” menorzinhos, porque tinha aqueles bem pequenininhos, de quatro meses que entrava e aqueles maiorzinhos já ia lá, ou pisava em cima, ou puxava a mãozinha ou alguma coisa assim. Então, inicialmente, foi ficando assim. Depois, em 92 até meados de abril, por aí, tinha berço, aí a gente conversando, “tava” faltando, precisava espaço na sala e foi tirado todos os berços. Todos não, minto, “ficou” três berços, aí deu aquele espaço enorme. Aí com mais um ano depois, aí eliminou todos os berços, o chiqueirinho já não existia mesmo. O chiqueirinho do berçário maior foi abolido logo quando nós viemos para cá, que foi assim a grande diferença que nós sentimos e com os berços também.</p>

**Marilda:** Por que você acha que mudou bastante com...?

**Auxiliar 1:** Em nível de espaço.

**Marilda:** E aí o que as crianças ganharam com isso?

**Auxiliar 1:** Espaço, autonomia, foi completamente diferente. Nossa, foi assim, as crianças mais calmas, mesmo porque até “veio” umas crianças da outra escola também, da creche. Mas, pra trabalhar foi outra coisa. Bem mais tranquilo e com orientação das professoras, né? (referindo-se ao trabalho de orientação das auxiliares e de estimulação dos bebês, que as professoras desenvolviam).

Às vezes a gente pegava uma caixa de ferrinho e “se” colocava ali no chão, aí a S. chegava, todo dia ela chegava e falava “Oi, gente bom dia tudo bem?”. Ela falava assim: “Olha, e se vocês colocarem um paninho, se vocês colocarem a tábua de passar roupa?”. E a gente era meio resistente né? “Não, mas eles vão se machucar, vai machucar a mão”. Ela falou: “Não, coloca só um. Vamos ver o que que dá. Coloca uns tecidos assim em cima do colchão, vamos ver o que as crianças fazem”.

**Auxiliar 2:** [...] Ninguém sabia, tinha chiqueirinho, por causa disso (referindo-se ao choro dos bebês), olha que esquisito pareciam uns porquinhos né? “Eles se sentem mal, ficar ali dentro sem ninguém”.

**Marilda:** Por conta do chiqueirinho né?

**Auxiliar 2:** Chiqueirinho

**Marilda:** As crianças ficavam muito tempo ali? V., no chiqueirinho?

**Auxiliar 2:** Às vezes punha ali, dava brinquedo, só pegava na hora de comer, que a gente ficava em volta. Como você ia brincar ali? Falava assim: “A gente não tem nem como ficar com contato, T.” (referindo-se ao que disse à diretora). “Eu vou resolver” (disse a diretora). Que ela era assim, você falava e ela ia atrás pra ajudar e ela ia no departamento, falava: “Não, tem como tirar, tem que pôr outras coisas porque eles ficam como se tivessem numa cadeia, eles estão inseguros, eles não conseguem ficar. Só carrinho, também não pode, tem que ter a movimentação do corpo, né?”.

**Marilda:** E em relação as brincadeiras entre as crianças, porque no começo eles

ficavam todos no berço. Quando tiraram os berços e eles puderam se movimentar, como foi?

**Auxiliar 2:** Nossa, era uma alegria, era uma liberdade que corriam nas paredes, porque a gente tinha bonequinho, brinquedo tudo novo e não tinha liberdade para brincar. Quando ficaram livres, um jogava brinquedo no outro, eles corriam muito, que eu acho que eles tavam preso, porque o que faltava era isso, era a liberdade, era sinal de liberdade. [...] E uma coisa que eu percebi é, que você pode dar o brinquedo mais caro, mais maravilhoso que tem, eles gostam de sucata, eles brincam mais com sucata, mais simples.

**Auxiliar 1:** Primeiro, inicialmente, com a A. M., tiramos cinco berços e foi deixando os outros “pros” menorzinhos, porque tinha aqueles bem pequenininhos, de quatro meses que entrava e aqueles maiorzinhos já ia lá, ou pisava em cima, ou puxava a mãozinha ou alguma coisa assim. Então, inicialmente, foi ficando assim. Depois, em 92 até meados de abril, por aí, tinha berço, aí a gente conversando, “tava” faltando, precisava espaço na sala e foi tirado todos os berços. Todos não, minto, “ficou” três berços, aí deu aquele espaço enorme. Aí com mais um ano depois, aí eliminou todos os berços, o chiqueirinho já não existia mesmo. O chiqueirinho do berçário maior foi abolido logo quando nós viemos para cá, que foi assim a grande diferença que nós sentimos e com os berços também.

**Marilda:** Por que você acha que mudou bastante com...?

**Auxiliar 1:** Em nível de espaço.

**Marilda:** E aí o que as crianças ganharam com isso?

**Auxiliar 1:** Espaço, autonomia, foi completamente diferente. Nossa, foi assim, as crianças mais calmas, mesmo porque até “veio” umas crianças da outra escola também, da creche. Mas, pra trabalhar foi outra coisa. Bem mais tranquilo e com orientação das professoras, né? (referindo-se ao trabalho de orientação das auxiliares e de estimulação dos bebês, que as professoras desenvolviam).

Às vezes a gente pegava uma caixa de ferrinho e “se” colocava ali no chão, aí a S. chegava, todo dia ela chegava e falava “Oi, gente bom dia tudo bem?”. Ela falava assim: “Olha, e se vocês colocarem um paninho, se vocês colocarem a tábua de passar roupa?”. E a gente era meio resistente né? “Não, mas eles vão se machucar,

vai machucar a mão”. Ela falou: “Não, coloca só um. Vamos ver o que que dá. Coloca uns tecidos assim em cima do colchão, vamos ver o que as crianças fazem”.

**Auxiliar 2:** [...] Ninguém sabia, tinha chiqueirinho, por causa disso (referindo-se ao choro dos bebês), olha que esquisito pareciam uns porquinhos né? “Eles se sentem mal, ficar ali dentro sem ninguém”.

**Marilda:** Por conta do chiqueirinho né?

**Auxiliar 2:** Chiqueirinho

**Marilda:** As crianças ficavam muito tempo ali? V., no chiqueirinho?

**Auxiliar 2:** Às vezes punha ali, dava brinquedo, só pegava na hora de comer, que a gente ficava em volta. Como você ia brincar ali? Falava assim: “A gente não tem nem como ficar com contato, T.” (referindo-se ao que disse à diretora). “Eu vou resolver” (disse a diretora). Que ela era assim, você falava e ela ia atrás pra ajudar e ela ia no departamento, falava: “Não, tem como tirar, tem que pôr outras coisas porque eles ficam como se tivessem numa cadeia, eles estão inseguros, eles não conseguem ficar. Só carrinho, também não pode, tem que ter a movimentação do corpo, né?”.

**Marilda:** E em relação as brincadeiras entre as crianças, porque no começo eles ficavam todos no berço. Quando tiraram os berços e eles puderam se movimentar, como foi?

**Auxiliar 2:** Nossa, era uma alegria, era uma liberdade que corriam nas paredes, porque a gente tinha bonequinho, brinquedo tudo novo e não tinha liberdade para brincar. Quando ficaram livres, um jogava brinquedo no outro, eles corriam muito, que eu acho que eles tavam preso, porque o que faltava era isso, era a liberdade, era sinal de liberdade. [...] E uma coisa que eu percebi é, que você pode dar o brinquedo mais caro, mais maravilhoso que tem, eles gostam de sucata, eles brincam mais com sucata, mais simples.

Um aspecto comum nos relatos das auxiliares é o incômodo gerado pelo choro dos bebês quando ficavam nos berços e chiqueirinhos. Esse foi um dos fatores que contribuiu para a reestruturação do espaço, porém, nota-se no relato da auxiliar 1 que havia ainda a preocupação de que os bebês maiores machucassem os pequenos e isso foi por muito tempo motivo de resistência para a retirada completa dos berços. Nos relatos é possível perceber, que no início o espaço não era compreendido como terceiro educador, um ambiente que pudesse promover aos bebês possibilidades de exploração, escolha e aconchego, a retirada dos berços foi compreendida como oportunidade de ampliação do espaço. Essa compreensão, do

espaço como um educador, começou a se construir a partir de ações formativas e reflexões sobre as necessidades dos bebês. Foi necessário conhecer de fato quem eram as pessoas que ocupavam aquele espaço, para transformá-lo em ambiente. “Ao pensar no ambiente é preciso conhecer os seres que o habitam e construir com eles uma experiência de vida temporal nele enraizada” (BRASIL, 2009, p.91).

A percepção de que os bebês tinham preferência por brincadeiras com sucatas é um ponto a ser destacado porque revela um olhar atento da educadora sobre a forma como os bebês empreendem suas brincadeiras.

Quadro 9: Tema Corpo e linguagem – Diretora

<b>Corpo e linguagem – Diretora</b>
<p><b>Diretora:</b> Porque pra retirada dos berços a gente não podia deixar um espaço vazio, a sala toda grande sem nada, a gente precisava introduzir os cantos também. Pra introduzir os cantos tinha que ter material para fazer pequenas divisórias que conseguissem ver as crianças do outro lado, mas que seria assim praticamente "aqui é um local mais pra descansar, aqui é pra dormir mesmo, aqui é pra contar uma história, aqui esse canto é pra brincar" queríamos que elas também se apropriassem disso, né? (referindo-se às auxiliares).</p> <p><b>Diretora:</b> [...] Naquela época não se preocupava assim que tivesse que ler um livro para as crianças de história, que eles precisavam ficar frente ao espelho pra ter essa parte do desenvolvimento corporal... que mais? [...] O sofá que elas faziam de caixa de leite, os móveis, as divisórias eram assim encantadoras.</p> <p>[...] eu penso, que os bebês ficaram numa situação tão confortável depois que a gente entrou e conseguiu fazer todo esse trabalho com os berços, com os carrinhos, com os cantos, que eles não eram mais presos e que eles, a gente, sentia até mais alegria assim, tanto nas auxiliares que não tinham mais aquela obrigação de tá ali, o bebê tá chorando, ela tem que tirar do berço enquanto que eles mesmos se entendiam no chão porque um chorava, mais há pouco outro estava sorrindo e aquele movimento já não favorecia só a questão do choro né? Favorecia a outra parte de alegria deles, isso mexeu muito com a gente, comigo.</p>

A diretora revela em suas falas que os espaços vazios começaram, intencionalmente, a transformarem-se em ambientes, pensados e construídos com a participação das auxiliares apoiadas nas observações que faziam dos bebês. Segundo Forneiro (1998), apesar de estreitamente relacionados, há distinção entre espaço e ambiente. Considera-se que o espaço compreende os locais onde ocorrem as propostas, incluindo materiais, mobiliários e decoração; já o ambiente abarca o espaço físico e as relações que nele se estabelecem, permeadas por afetos entre os envolvidos, crianças e adultos. Ambiente é lugar de encontros. A preocupação em envolvê-las na organização dos espaços era parte das ações formativas desenvolvidas pelo Projeto Bebê 2000 e contribuiu para que as educadoras pudessem percebê-los como espaços de aprendizagens. A compreensão de que os bebês se comunicam por meio de muitas linguagens é uma premissa na docência de bebês. A linguagem corporal é sem dúvida a mais expressiva forma de comunicação dos pequenos. Nos primeiros anos das creches em São Caetano do Sul, essa linguagem estava de certa forma silenciada e o choro foi a linguagem utilizada pelos bebês para expressar o desconforto dos corpos silenciados.

Observa-se que as educadoras foram a partir das demandas do dia a dia aprendendo a ler o que os bebês comunicavam por meio de suas muitas linguagens. As hipóteses que as educadoras levantavam eram testadas de forma empírica. Um exemplo foi a percepção de que estar preso nos berços era o que, possivelmente, provocava o choro; deixá-los soltos foi uma tentativa de solucionar o problema, oferecendo um espaço amplo onde pudessem se movimentar. A organização dos espaços transformando-os em ambiente foi um segundo passo que exigiu não só observação atenta das educadoras sobre como as crianças atuavam no espaço, como também formação para que houvesse a compreensão de que o que transforma um espaço em ambiente é a intencionalidade do(a) educador(a) na busca de oferecer situações promotoras de exploração, interação e autonomia. Tardif (2014, p.39), ao tratar dos saberes experienciais dos professoras diz que no exercício de sua prática profissional o professor “desenvolve saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. Nesse sentido, as educadoras foram constituindo sua forma de conceber os bebês a partir das vivências diárias.

## 5.2 Escuta e interações - “porque eles... são eles que têm as minúcias, os pequenos”

Quando falamos de corpo e linguagens é impossível não adentrarmos na discussão sobre escuta e interações, porque a escuta do(a) educador(a) é o elemento mais potente de comunicação com os bebês e a interação bebê-educador(a) é resultado dessa comunicação. Porém, não trataremos aqui, exclusivamente da interação entre educador(a) e bebê, mas de outras formas de interação que emergiram dos relatos das educadoras, uma vez que o berçário é um espaço de múltiplas interações: entre os(as) educadores(as) e os bebês, entre os bebês, entre os bebês e as crianças maiores, entre as auxiliares, entre professora (quando há a presença dessa profissional) e auxiliares, dos bebês com o espaço e materiais, entre educadoras e famílias, entre educadoras e gestoras (diretora e proaudi) e entre educadoras e equipe de apoio (lactaristas, merendeiras, serventes e provedores (as))etc. É possível dizer que as interações tem reflexos na vida dos bebês e também na constituição da identidade profissional das educadoras, pois envolve, atribuições e pertenças. Para Dubar (1997), a socialização é um processo de identificação de constituição da identidade. Socializar-se é assumir o sentimento de pertença ao grupo, isto é, “assumir pessoalmente as atitudes do grupo que, sem que nos apercebamos guiam as nossas condutas” .

O processo de socialização vivido pelas educadoras em suas diversas interações, foram modificando sua forma de se relacionar com os bebês, as famílias, as professoras e gestoras.

Quadro 10: Tema Escuta e interações - professoras

<b>Escuta e interações - Professoras</b>
<p><b>Professora 1:</b> Olha quando troca”. Foi mesmo uma coisa de ensinar mesmo: “Quando troca tem que conversar com o bebê né?” (Referindo-se às orientações que passava para as auxiliares novas).</p> <p><b>Professora 1:</b> E aí eu tinha a prática de sentar com elas e fazer reuniões de equipe mesmo, o que estava dando certo, qual a melhor maneira de registrar, se houve troca, se comeram todos, se a roupa estava... sabe, coisas assim pontuais. Criamos tabela de marcar quantas trocas, quantos, na época dava banho, tinha tudo uma rotina mesmo de trabalho, de sistematizar mesmo, mas tudo isso foi sendo assim de olho, não só de olhar o que era</p>

bom para as crianças, mas ver também o que era bom pra que elas trabalhassem bem com as crianças. Quando eu via assim que tava um clima assim... meio pesado: "O que que tá acontecendo?" Já chamava, aí elas falavam: "a fulana, eu tô trocando, sei lá, 10 crianças ela chega depois só troca três". Sabe assim, umas coisas... "Vamos sentar vamos juntas, vamos pensar, o que é melhor?" "Como vai ficar justo esse, essa troca, tem que ser uma troca com qualidade não adianta querer ficar..."

**Marilda:** Na sua prática com os bebês, o que ficou dessa experiência toda que você teve?

**Professora 1:** Eu acho, até brinco, que toda professora tinha, todas nós tínhamos que passar pelos berçários, porque nosso olhar, até com os maiores, muda. O olhar muda, você fica mais focada em pequenas coisas e isso você só aprimora esse olhar, este foco passando pelos bebês porque eles... são eles que têm as minúcias, os pequenos... às vezes você vê um bebê ou uma criança pequena ali quietinha num canto mexendo em alguma coisa se vai olhar é um fio de cabelo e tá ali no dedo sentindo ou uma linha que ele pega que, aí se fica: "mas porque será que isso chama atenção dele né?". Coisa que com os maiores já não teria tanta, não seria tão significativo. E aí você fica pensando: "Poxa, se aquilo lá que é tão pequenininho ele prestou atenção, o que eu preciso fazer diante disso né?" Então são essas situações que só quem faz com os bebês você tem esse olhar, essa atenção.

**Marilda:** Você chamaria isso de uma forma de comunicação, uma forma de se comunicar com esses pequenos?

**Professora 1:** Sim, com esses pequenos você aprimora seu olhar até quando você vai trabalhar com os maiores, você começa a prestar atenção em detalhes que antes você não prestaria, até com os maiores porque aí o olhar fica tão aguçado que você vê nas entrelinhas até. Por isso que eu falo, só quem passa com os bebês aprimora isso, aguça esse sentido né? Porque os bebês te trazem, te remetem a isso e o professor tem que ter essa sensibilidade porque também pode parecer por eles e não aprimorar nada, aí vai se sentir frustrado e vai falar que não é professora mesmo, mas é uma qualidade que só quem trabalha com os bebês eu acho que tem ou adquire ou aprimora.

**Marilda:** Com relação ao trabalho com as auxiliares, quais foram as dificuldades, houve dificuldades?

**Professora 2:** Então, no começo lá com a A. em 90 eu não lembro... eu não tenho nenhuma lembrança de resistência das auxiliares, eu lembro que eu fui bem recebida que a A. como eu falei ela fazia reuniões e ela explicava do meu trabalho, qual era intenção de eu fazer parte daquele grupo junto com os bebês Já quando eu estava em 2006 no Simonetti, que foi

a escolha de eu subir para os berçário, eu já cheguei na sala sentindo uma resistência maior porque as auxiliares nessa época elas já tinham o domínio das salas, elas tinham muitas responsabilidades, como não tinha professor, nunca teve professor de berçário, então elas tinham toda a responsabilidade e naquele momento elas teriam que dividir comigo, então, eu senti um pouco de resistência da parte delas em entender que eu estava ali pra orientar, eu era a professora da sala naquele momento, então, eu me senti como uma espiã. No começo eu senti uma resistência, aos poucos elas conversavam comigo e aí eu fui chegando, pedi pra R. deixar eu fazer planejamento junto com elas, sentava junto com elas pedia sugestões. Falava pra elas... sempre valorizava elas no sentido assim:” Como vocês já estão aqui há muito tempo, o que vocês poderiam me sugerir?”. E aí as coisas foram se encaminhando, entendeu? Depois do primeiro ano que passou, o segundo e o terceiro foram super tranquilos.

**Professora 3:** [...] no berço eles ficam ali, paradinho, no máximo em pé, nem interação entre uma criança e outra. Às vezes, a gente até via que isso acontecia, tinha um espaço entre um berço e outro, e aí quando a gente arrumou naquela estrutura que os berços já ficavam mais próximo um do outro, a gente via até uma criancinha tentando pôr uma mão assim entre uma grade e a outra, davam até a mãozinha, assim, e a gente ficava pensando: "Quanta coisa, agora a gente entende né? Quantas coisas eles não perderam ali de ficarem confinados naquele berço durante tanto tempo. E se eles tivessem oportunidade, como é agora de se locomover, pra chegar perto daquela criança que eles quisessem". Eu acho que os ganhos foram todos, em relação a interação, em relação a organização, exploração também né? (referindo-se à retirada dos berços).

A professora 1 traz em seu relato, o aspecto da interação que diz da relação entre professora e auxiliares. É possível dizer que tal relato reforça a importância da professora na formação das auxiliares e na organização do trabalho nos berçários. Em sua fala, a professora revela a preocupação com as interações auxiliar-bebê e auxiliar-auxiliar. A professora era responsável por mediar as situações que ocorriam no cotidiano dentro de um contexto de relações complexas que compreendiam diferentes atribuições e concepções. A interação entre auxiliares e bebês é outro aspecto relevante, que merece ser destacado. O relato mostra informações de que havia uma preocupação de que as auxiliares estabelecessem com os bebês uma relação de diálogo durante as trocas; havia a intenção de qualificar esses momentos dedicados aos cuidados físicos. Ainda, segundo relata a educadora, a escuta passa

pela observação dos detalhes, “das minúcias” presentes na ação dos bebês, que revelam seus interesses e a forma como pensam o mundo.

O aspecto da interação professora-auxiliar aparece também no relato da professora 2, no qual é possível observar que a relação entre essas profissionais se modifica de acordo com o contexto histórico. Em 1990, na EMI Marily, a professora tinha a função de orientadora, oferecendo de certa forma às auxiliares um modelo de atuação com os bebês; a figura do(a) professor(a) não era constante nos berçários e se resumia a ações pontuais. Em 2006, ano em que houve professoras nos berçários atuando efetivamente na docência de bebês, a relação professora-auxiliar ganhou outro status, uma vez que no período de 1990 à 2006 as auxiliares passaram por projetos de formação e ganharam muitas competências na prática com os pequenos, além disso, assumiram nesse período todas as atribuições<sup>11</sup> das professoras. A presença de uma professora habilitada nesse momento, gerava desconfiança por parte das auxiliares porque representava, de certa maneira, uma ameaça ao espaço por elas conquistado. A partir desse período começam a surgir questionamentos sobre quais seriam as atribuições de uma e de outra.

A professora 3 relata a relevância da interação entre os bebês, confirmando a ideia de que eles são seres relacionais e buscavam o outro mesmo “entre grades”. O relato reitera, ainda, a mudança de olhar da educadora que foi se construindo ao longo do processo de retirada dos berços.

Quadro 11: Tema Escuta e interações - Auxiliares

<b>Escuta e interações - Auxiliares</b>
<p><b>Auxiliar 1:</b> Assim, no meu ponto de vista, eu fui uma pessoa muito resistente, porque eu tinha aprendido cinco anos de uma forma e mudar cinco anos assim? “Tá” certo que não foi de uma vez, mas eu fui tendo outra visão... (referindo-se ao trabalho que as professoras desenvolviam nos berçários).</p> <p><b>Marilda:</b> E por que você tinha resistência assim? Qual era e por quê?</p> <p><b>Auxiliar 1:</b> Porque a gente era impedida de dar opinião, por mais que a gente achasse que aquilo não tava certo. Então às vezes você dava uma sugestão, mas a gente não podia se manifestar, por N coisas, porque nossa função era pajem e tinha que se restringir aquilo. Então, você não poderia dar uma opinião, eram carências que...tinha</p>

<sup>11</sup> As atribuições estão elencadas no documento Regimento Escolar de 2002 discutido no capítulo 3, dessa dissertação.

crianças que chegava lá extremamente carentes que você ia dar um afago, um carinho você não podia dar, então essas coisas, mexia muito com a gente. Então, às vezes “se” encontrava na rua “se” dava aquele carinho, na escola, na escola não, na creche, se tinha que ser....que não podia dar moleza para as mães. (A auxiliar refere-se ao período no qual a creche estava sob a tutela da Secretaria de Assistência Social).

**Marilda:** O que você acha que precisa ter pra trabalhar com bebês? O que precisa ter para trabalhar com os pequenos, com os bebês?

**Auxiliar 2:** Muito mais funcionário com vontade, em primeiro lugar. Porque tem cursos... eu já fiz todos, não adianta fazer de novo que eu já fiz, mas eu acho que todas deveriam fazer pra, antes de entrar pra começar com eles, porque senão entra cru, acha que só é dar comida e pôr pra dormir, porque eu vejo isso hoje...

**Marilda:** E o que tem mais, além de dar comida?

**Auxiliar 2:** Olha, berçário menor, por exemplo, as minhas crianças do menor, hein? Porque eu era do menor, depois que eu fiquei 20 anos no maior, eu só saí por causa do meu problema. Era assim: brincava, tinha o horário de manhã, eles chegavam já tinha que trocar tal, dava o leite, tudo bem, sentadinho. Aí esperava um pouquinho dava...você pensa que não, mas existe história para bebês. Você põe, você não consegue no primeiro dia, numa semana você consegue, vai pondo sentadinho, vamo cantando, né? Começava a cantar com o livro na mão ia sentando no colchão, podia olhar tava tudo sentando em volta. Você pega coisa que eles gostam e você pode fazer micagem, eu adoro fazer palhaçada, eles gostam disso, fica assim de boquinha aberta, você conta a historinha, 09h30, 09h hora do sol, tem que sair um pouquinho, se não tem sol tem que sair no pátio, tomar um ar pra cabecinha deles, fica uns 15 minutos lá, entra tem que trocar pra dar o almoço, tudo bem, mas vamo engatinhar, vamo pôr brinquedo, pra que? Pro movimento, vamos estimular pra andar, pra ficar de pé, a gente tem que tá junto com eles, levanta, eu fazia andar, uma semana a criança aprende, estica, vamos andar, é trabalhoso é, por isso que eu não posso mais. Vamos se movimentar, é o movimento, vamos comer, depois do almoço é o soninho, aí a tarde era outra rotina. Elas faziam, eu fazia fantoche, eu tinha casinha, me fantasiava, contava historinha com fantoche, o bebê quer coisa diferente, que chama atenção e o maior fazia a mesma coisa.

**Auxiliar 2:** [...] Tem, o foco é olhar muito, bebê de berçário se tem que olhar muito o rostinho dele, muito que ele fala com o olhar, não fala com a voz, você bate o olhar você sabe o que ele tem, o que ele quer. Tinha criança que tinha muita sede, ninguém sabia, é tão simples né?

**Marilda:** É importante no berçário...?

**Auxiliar 2:** O olhar, se você não olhar a fundo eles, não ficar olhando pro teto nada, é ele mesmo, eu olhava só pra baixo, não posso mais. Bebê é olhar, você tem que ver o que ele quer ali, você se não... você não conhece, você não sabe o que vai dizer, ele não vai falar...

O relato das auxiliares, no que se refere ao tema escuta e interações, mostram dois momentos distintos do atendimento aos bebês em São Caetano do Sul, o período onde a creche estava sob a tutela da Secretaria de Assistência Social e o período no qual as creches passaram a ser tuteladas pelo DEPEC. O relato da auxiliar 1 revela que nos primeiros anos a interação entre pajem-bebês se restringia, exclusivamente, ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, sono, higiene e preservação da integridade. A narrativa traz indicativos de uma relação fria, onde não havia espaço para afetos. A auxiliar denota em seu relato que a própria função de pajem, de certa forma, delimitava a atuação das profissionais. A creche não oferecia espaço para o diálogo entre pajens e bebês e pajens e famílias, uma vez que *“não podia dar moleza para as mães”*. A identidade das educadoras começa a se constituir nesse contexto de silenciamento e de relações pouco afetivas. Ainda hoje é possível ouvir de algumas educadoras: *“Não pode ficar pegando os bebês no colo porque ficam mal-acostumados”*. É possível que esse discurso tenha as suas raízes no modelo de atendimento adotado pela creche em seu período inicial.

A auxiliar 2 parece demonstrar, por meio de seu relato, que a interação entre auxiliar e bebê se constitui além do atendimento aos cuidados físicos, ela se dá nos diversos momentos da rotina nos quais é possível estabelecer um diálogo por meio da escuta, entendida por ela como “olhar”. Porém é possível identificar na fala *“Você põe, você não consegue no primeiro dia, numa semana você consegue, vai pondo sentadinho, vamo cantando, né?”* que há ainda um caráter de imposição do adulto em relação às crianças.

Quadro 12: Tema Escuta e interações - Diretora

<b>Escuta e interações – Diretora</b>
<b>Diretora:</b> Na época como a gente tinha a parte teórica então elas sabiam, lógico que

com bebê você tem que ser delicada, você tem que sempre estar atenta a várias coisas porque eles se locomovem com muita facilidade e não dá pra ficar só sentada e tem que tá sempre junto com eles o tempo todo, principalmente o berçário menor que depende muito do adulto. O maior não, porque no berçário maior eles já andam, então você consegue ter um trabalho mais diferenciado com eles, né? Mas, eu acredito mesmo que é sempre essa atenção e entender o porquê, estar ali com os bebês porque eles precisam sim da leitura, que eles precisam dos brinquedos e você precisa saber porquê você deu aquele brinquedo pra ele. Eu acredito que elas precisam entender isso pra ficar junto com os bebês.

No relato a diretora enfatiza a necessidade de conhecimento teórico e de intencionalidade nas ações. As interações entre educadoras e bebês se diferenciam de acordo com a faixa etária, ser “delicada” e atenta é parte importante dessa relação, porém, a intencionalidade é fator primordial.

### **5.3 Relação com as famílias – “os pais hoje em dia eles não têm tempo para os filhos”**

A relação com as famílias é um aspecto relevante na atuação com os bebês nas instituições e deve ser compreendida como inerente a função do(a) educador(a). A maneira como as educadoras se relacionam com as famílias, bem como a forma como são percebidas por elas, revelam o que consideram seu papel enquanto profissionais e quais expectativas as famílias têm a seu respeito.

Quadro 13: Tema Relação com as famílias - Professoras

<b>Relação com as famílias – Professoras</b>
<p><b>Professora 1:</b> Tinha reunião de pais, lá no Marily, quem fazia isso era a diretora, as reuniões eram muito... ela que conduzia, no começo, depois tinha sempre uma auxiliar que era a porta voz, vai vamos dizer...a mais sabida, aquela que não tinha muito medo ou vergonha de se expor. E ela começou a trazer pra si essa responsabilidade, mas quem orientava, quem conduzia, fazia a pauta, tudo era a diretora, isso lá no Marily. Já quando tava aqui no Zilda, porque aqui tinha berçário, também eram as meninas,</p>

sempre tinha uma auxiliar que era a mais sabida e tomava pra si essa responsabilidade. Aqui no Zilda já tinha registro, então já tinha uma prática de fazer meio que um portfólio, vai. Não era "o portfólio", mas era o registro com as ações do dia a dia, então elas fotografavam, organizavam aquilo num álbum mesmo, tanto que até pouco tempo a gente tinha esses álbuns lá guardados e aquilo era muito bem feito, elas tinham uma habilidade manual e deixava aquilo muito bonito e aquilo era apresentado para os pais, mas era assim nada foi pensado com a intenção, não, era intuição. Depois foi virando uma prática, até que de fato veio um portfólio já com o pessoal, não era mais escola da Vila, já era....Tinha outro nome na época, não era Dica. Mas, era o pessoal da A. C. que norteou essas ações delas, mas elas já tinham essa prática de fazer um portfólio e elas tinham uma prática de fotografar, aqui no Zilda era muito forte isso, talvez porque era entidade e tinha que tá sempre mostrando as coisas pra comunidade, então era uma prática de tirar fotos da rotina, naquela época dava banhos nos bebês, né? Então, tirava tomando banho, tirava foto fazendo meleca, elas já tinham isso muito potente lá.

**Professora 2:** Eu não lembro de muitas confusões não, eu acredito que era tranquilo, as mães não tinham muito conhecimento, a preocupação delas (referindo-se às famílias) era no sentido se eles tinham passado bem o dia e a parte de alimentação porque naquela época dava-se banho, hoje eu não sei se dá banho, mas naquela época eles tomavam banho, eles saiam da escola tomados banho, então era bem puxado mesmo, uma parte da sala tomava banho de manhã e a outra parte da sala tomava banho a tarde. Quando a mãe chegava ela queria saber de todo histórico da criança, mas assim, com relação a parte pedagógica, se a criança estava se desenvolvendo eu lembro que as mães não questionavam muito essas... e eu nem lembro de reuniões, eu acho que quem fazia a reunião...eu não lembro de ter participado, assim no começo, de reuniões quem participava era a A. mesmo, porque como eu era a professora recreacionista da escola eu acabava ficando com as outras professoras, e...mas o trabalho com os pais era tranquilo.

**Professora 2:** Tinham eles entravam na escola que nem hoje, era a mesma coisa, entravam nas salas pra retirar as crianças, conversavam com as auxiliares. (Referindo-se ao aceso dos pais à escola).

**Professora 3:** O contato direto (das famílias) era com as próprias auxiliares, porque os pais entravam no horário da entrada né? Deixavam os bebês na porta da sala, então era um contato direto com a auxiliar e se tinha um problema pra resolver mais

sério, aí era chamada a diretora pra resolver uma ação mais pontual, mais séria que precisaria tratar, senão todo relacionamento do dia a dia, da rotina, tudo era tratado com a auxiliar, só se tinha alguma questão que a auxiliar não conseguisse resolver, é que passava para a gestora e a gestora era a única, era só a diretora de escola mesmo, não existia outro tipo de gestora, né?

As professoras relatam que havia um contato direto das auxiliares com as famílias; porém, algumas situações eram tratadas diretamente com a diretora. O relato da professora 2 aponta um tema que ainda hoje é recorrente quando se discute a participação das famílias nas creches: o possível desinteresse das famílias pelo que a professora intitula “pedagógico” e a valorização dos cuidados com a alimentação e a higiene. As ações formativas forneceram às auxiliares estratégias para compartilhar com as famílias o trabalho que era desenvolvido nos berçários, os registros fotográficos organizados em álbuns e portfólios que forneciam às famílias informações sobre a rotina das crianças que incluíam os momentos de alimentação, higiene, brincadeiras, contação de histórias, músicas, exploração de materiais, entre outros. As auxiliares, diante da ausência de professoras nas salas, sempre estiveram à frente do trabalho com as famílias, desde o atendimento na porta da sala até a organização, planejamento e execução das reuniões que com o passar do tempo tornaram-se uma atribuição abraçada pelas auxiliares.

Quadro 14: Tema Relação com as famílias – Auxiliares

<b>Relação com as famílias - Auxiliares</b>
<p><b>Auxiliar 1:</b> Não, a gente não podia se envolver. Se houvesse algum, um caso de extrema necessidade, que via que a criança estava precisando...então acionava a assistente social, diretora acionava e a assistente social ia na casa da criança. Que tinha um caso de um menino, que ele tinha piolho demais, o cabelo dele era cortado bem rentinho, então ele chegava na escola já “tava” andando. Então ele chegava na escola, ele ia direto para o banho. Que a gente sempre deixava uma roupa separada para ele, até que a coisa não saia, não melhorava com os remédios que a médica passava, orientação, a médica conversava com a mãe, a diretora... até que foi acionada a assistente social para ir na casa dele, o problema estava na casa dele. (Referindo-se ao período no qual a creche estava sob a tutela da Secretaria de Assistência Social).</p> <p><b>Marilda:</b> O trato com as famílias era por meio da assistente social?</p>

**Auxiliar 1:** A gente conversava: Passou bem? Teve febre, não teve? E outra coisa, muito importante, as mães não podiam entrar dentro da escola, as mães não podiam, “era” recebida no portão, tinha uma porta de vidro. Aquela porta de vidro que tem em frente da escola da S., a gente recebia as crianças até lá e levava para sala. As mães não tinham acesso à escola, só ia se houvesse alguma reunião, mas era difícil ter reunião. Então, depois, quando já mudou em 89 que as mães passaram a entrar dentro da escola, já foi bem diferente. Não sei, elas sentiram um aconchego, né? Você tá podendo ir conversar com as mães, a pessoa que estava com a criança já podia conversar com a mãe, olho no olho, a mãe falava se “tava” tomando remédio, se não “tava”, se tinha comido, se não tinha.

**Marilda:** Aproximou mais?

**Auxiliar 1:** Bastante, bastante.

**Auxiliar 2:** A M. e a T., que falava que a T. parecia comigo, lembra. Que ia fazer com os pais.... e sabe o que era bom, Marilda? Eles participavam mais, os pais hoje em dia eles não têm tempo para os filhos, e de sábado fazia reunião, ficava com os filhos na escola, lembra que tinha a ginástica, a terapia, tinha um monte de coisas que a T. e a M. davam, se lembra? E eles participavam, gostavam, iam com amor, as crianças, eram outras crianças, (referindo-se as reuniões promovidas pelo Projeto Bebê 2000 para atender às famílias), hoje eu acho muito frio, não tem tempo, vai de perua, volta de perua, e não tem reunião, entendeu? Tem muitos que não vem em reunião, e não tem a referência, a criança, olha, não tem escolha só tem a escola, não tem mais nada, a gente sente muita diferença.

No relato da auxiliar 1 é possível notar que a creche em seu início, estabelecia com as famílias uma relação muito distante que foi se transformando ao longo dos anos. A entrada das famílias na escola, não só proporcionou a proximidade com as auxiliares, como também conhecer o espaço onde as crianças permaneciam. Também no relato da auxiliar 2 aparece o discurso da pouca participação das famílias, compreende que hoje a relação entre família e creche é fria. Traz relatos das reuniões promovidas pelo Projeto Bebê, que segundo ela, contava com maior participação das famílias.

Quadro 15: Tema Relação com as famílias – Diretora

<b>Relação com as famílias - Diretora</b>
<p><b>Diretora:</b> Com a retirada dos berços, também nós fazíamos reuniões aos sábados com os pais, só de berçário, uma reunião assim bem agradável, a gente fazia dinâmicas com os pais. Deixava as crianças bem à vontade, mostrando como eles iriam ficar sem os berços, também porque tinha que informar a família primeiro, senão a família não ia entender, como que as crianças iam ficar no chão, com a nova proposta. Para eles, o berço ainda era o mais cômodo e, com essas reuniões, as diretoras se dispuseram a fazer tanta coisa bonita, mostravam um trabalho... que a gente começou a trabalhar com sucatas, fazendo sofazinho, móveis, muitas atividades feitas com as auxiliares durante a semana, nas escolas. (A diretora foi uma das responsáveis pelo Projeto Bebê 2000 e nesse trecho refere-se às reuniões realizadas com as famílias).</p>

A entrada das famílias nas EMIs possibilitou a elas acompanhar as mudanças ocorridas nos espaços, o período de retirada dos berços representou uma relevante mudança. É possível dizer que esse processo gerou nas famílias insegurança, uma vez que temiam que os bebês ficassem expostos a riscos. Nesse sentido, as ações de formação se estenderam também ao atendimento às famílias; segundo relata a diretora, era necessário envolver as famílias nesse processo para que compreendessem a importância dessas mudanças para os bebês. Nessas ações as auxiliares tiveram participação efetiva porque eram elas as responsáveis pela organização dos espaços e pela produção de materiais para a exploração dos pequenos.

Os relatos de professoras, auxiliares e diretoras mostram diferentes aspectos da relação com as famílias. O aspecto do que as famílias consideram ser papel da educadora: garantia da integridade física e dos cuidados com a alimentação e higiene, que pode ser assumida pelas educadoras como pertença, ou seja, a identidade que elas têm de si mesmas coincide com aquilo que as famílias lhes atribuem. Outro aspecto diz respeito ao empenho em apresentar às famílias outras atribuições das educadoras, que estão além dos cuidados com higiene e alimentação, o que tem sido realizado através de reuniões com as famílias e da organização de registros e portfólios que evidenciam as práticas das educadoras na

relação com os bebês. Há nesse sentido uma resistência às atribuições de “cuidadoras”, que segundo os relatos lhe são atribuídas pelas famílias. Envolver as famílias no cotidiano das Emis é outro aspecto a ser discutido; a proposta desenvolvida pelo Projeto bebê 2000 em compartilhar com as famílias as práticas surtiu bons resultados.

#### 5.4 - Cuidar-Educar – “os bebês não são só para serem cuidados”

Quadro 16: Tema Cuidar-Educar – Professoras

<b>Cuidar-Educar – Professoras</b>
<p><b>Marilda:</b> Que mudanças você acha que o Projeto Bebê 2000 trouxe de mais significativo para os bebês?</p> <p><b>Professora 1:</b> Ah, foi a criação de uma rotina, né? O fato das meninas...elas foram empoderadas, né? Assim, a visão que elas tinham daquela coisa de cuidar só, foi caindo por terra e elas aprenderam e se apropriaram desse conhecimento de que os bebês sabem muitas coisas, né? E que precisava mesmo ter uma rotina diferenciada, sistematizada. As oficinas que elas faziam davam subsídios para elas fazerem uma contação de história potente, um cantar, o falar com os bebês durante as trocas, isso tudo foi aprimorando. Tinha muita, naquela época, tinha muita gente que trabalhava com os bebês que tinha uma boa prática, só faltava isso, de ter este olhar direcionado né? Mas, elas tinham uma boa prática, eram todas escolhidas a dedo, né? Pela diretora.</p> <p><b>Marilda:</b> A. como você percebe os berçários hoje? Como você percebe o trabalho nos berçários hoje?</p> <p><b>Professora 1:</b> Bom, agora a gente, eu tô do outro lado né? Na formação. Assim, fico triste porque nós não temos a professora que, seria primordial tê-la ali porque faltam essas ações de pensar nas boas situações para os bebês, não que as meninas não façam, mas não tem aquele olhar com aquela intencionalidade que deveria ter né? Elas fazem, cumprem as tarefas que têm que ser cumpridas, mas as crianças acabam ficando...Falta essa intencionalidade nas ações. Continuam as diretoras tendo o olhar, pensando em quem vai ficar nesse berçário, tal, mas também corre o risco dos bebês ficarem só sendo cuidados, então isso me preocupa e entristece de ver que isso, na nossa Rede que tem uma prática tão boa, vai acabar, acaba acontecendo isso né? Mas, ainda sim é uma prática boa né? Que tem lugares que são bem piores, mas a gente não pode pensar nisso né? A gente tem que pensar que poderia estar melhor do que a gente tá, eu acho que a professora seria uma boa saída aí pra nossa questão na nossa rede. Agora, temos escolas que tem boa prática né</p>

com esses bebês e temos escolas onde os bebês são só cuidados né? Aquela coisa de ta trocado, tá comido e se você não instiga nem no banho de sol vai, então nós ainda temos isso.

**Marilda:** Há uma fala recorrente de professoras que passaram pelo berçário: eu não me sinto professora no berçário. O que você pensa disso?

**Professora 2:** Porque, talvez as professoras hoje elas saem da faculdade pensando só no trabalho de alfabetização mesmo, não sei se hoje o professor... como eu nunca fui professora de alfabetização, eu sempre fui professora de pequenos, então pra mim aquele momento...eu lembro que quando eu estava no Simonetti que veio a proposta do Dica que tinha que escolher uma...a diretora tinha que escolher uma professora na escola para subir para os berçários, que ia levar o trabalho pedagógico da escola, dentro dos berçários e a R. me escolheu eu me senti muito engrandecida com isso, né?

**Professora 3:** As primeiras... primeiras experiências foram bem empíricas, porque ninguém tinha experiência de trabalhar com crianças abaixo de três anos, então foi naquela coisa de tentativa e erro e a literatura que existia também na época era muito escassa então, também a gente não conseguia fazer pesquisa em relação a... ao como trabalhar, porque também não tinha nem em relação a parte pedagógica e nem em relação a parte do educar, tanto educar quanto cuidar.

**Professora 3:** Porque a primeira impressão que a gente tem quando a gente entra no berçário, como professor, a gente, eu tô falando por mim, tá? Não da professora nova, vou falar por mim que é que aconteceu comigo. Quando a gente entra como professor, a primeira vez no berçário, a gente não se vê como professor, eu me senti assim. Por quê? São tantas questões no primeiro momento que você acaba olhando muito mais, primeiramente, o que aconteceu comigo, tá? Não que isso aconteceu com todo mundo, a gente acaba olhando muito mais para o cuidar, num primeiro momento, do que o educar, eu não sei o motivo, mas aconteceu comigo isso. Eu tinha no começo, ali no primeiro mês que eu fiquei no berçário, de que o cuidar era privilegiado em relação ao educar, num primeiro momento e depois conforme a gente foi adentrando naquela estabilização da rotina que ficou equilibrado o cuidar e o educar, eu senti isso quando eu iniciei o primeiro ano no berçário, por quê? Porque, eu não sei porquê. Era lá na escola, porque a gente já tinha trabalhado de várias formas no berçário, mas as meninas esperavam muito, nesse primeiro ano, das professoras que trabalhavam ali e elas vieram com uma expectativa muito grande "Oh, agora tem professora no berçário" né? E eu como professora também fui com aquela, sede: "Ah agora eu vou conseguir". Só que não era só isso, a gente não tinha que lidar só

com as crianças, a gente tinha que lidar com um grupo muito grande de funcionários que não estavam acostumados a trabalhar com professor, então esse primeiro ano da mudança...foram poucos anos que teve professor no berçário. Então eu acho que, agora em relação as professoras novas que entram no berçário que elas não se sentem professora por conta disso, não sei se é por conta disso, é que num primeiro momento se a gente não tem o objetivo, sabe o planejamento e o foco que a gente quer atingir e a gente não sabe da característica da criança a gente não tem isso muito nítido, a gente acaba se perdendo em relação a eles e eu acho que é real mesmo essa coisa de tentar excluir o educar e se concentrar mais no cuidar.

Através dos relatos, as professoras mostram de forma implícita que há uma cisão entre o cuidar e o educar. Parece haver no discurso das professoras a ideia de que os cuidados devem ser superados, porém, eles estão presentes em todo momento da rotina dos berçários e são parte importante do trabalho com bebês. Portanto, pertencem também às atribuições pedagógicas, considerando cuidar e educar como dimensões indissociáveis, nessa perspectiva:

O ato de cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações [...] cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. (BRASIL, 2009, p. 69).

Essa dicotomização vem se constituindo ao longo dos anos e se revela nas discussões sobre o que cabe, ou não cabe às educadoras auxiliares.

Quadro 17: Tema Cuidar-Educar – Auxiliares

<b>Cuidar-Educar – Auxiliares</b>
<p><b>Marilda:</b> O que você achou mais significativo, mais marcante dessa passagem? Da gestão da assistência social e quando mudou para o Depec? Que foi assim, mais significativo?</p> <p><b>Auxiliar 1:</b> Olha, eu acho que foi o pedagógico. Eu tinha uma visão completamente diferente do que era creche e depois que passou para o pedagógico, essas crianças não ficavam ociosas. Então o aprendizado das crianças que “iniciava” em fevereiro, período pedagógico, até dezembro, o desenvolvimento das crianças era muito grande. Eu acho que isso, o pedagógico e a rotina, assim foi uma mudança muito grande.</p>

Assim, no meu ponto de vista, eu fui uma pessoa muito resistente, porque eu tinha aprendido cinco anos de uma forma e mudar cinco anos assim? “Tá” certo que não foi de uma vez, mas eu fui tendo outra visão...

**Marilda:** E quais são as atribuições que você acha que são das auxiliares de berçário? Quais são as atribuições dela?

**Auxiliar 2:** Olha, complicado. É fazer papel de primeiro: mãe, professora, amiga, é como que eu falo? Impor respeito, cuidado, o cuidado principalmente né? É, não sei se é disso que você tá falando? É, não deixar que nada acontecer, dá importância pra quando acontecer alguma coisa, não é nunca é nada. Não é porque o bebê não fala que você acha que nunca é nada, às vezes uma coisinha de nada é mais grave né? Tem, o foco é olhar muito, bebê de berçário se tem que olhar muito o rostinho dele, muito que ele fala com o olhar, não fala com a voz, você bate olhar você sabe o que ele tem, o que ele quer.

No relato da auxiliar 1, a passagem da gestão da creche pela Secretaria de Assistência Social para o Departamento de Educação e Cultura trouxe o “pedagógico” que promoveu o desenvolvimento das crianças e organizou a rotina. É possível pensar que o “pedagógico” refere-se às propostas que eram desenvolvidas com os pequenos; as ações de cuidados parecem não se encaixarem nessa categoria. A auxiliar 2 relata como principal atribuição da auxiliar o cuidado, a proteção de não permitir que nada aconteça à criança. Esse cuidar do qual se refere a educadora é também educar.

Quadro 18: Tema Cuidar-Educar – Diretora

<b>Cuidar-Educar – Diretora</b>
<p><b>Marilda:</b> Pra trabalhar com bebê o que você acha que é necessário, o que o educador de bebês precisa ter? Existem requisitos necessários para trabalhar com os bebês? Elas precisam conhecer, saber....</p> <p><b>Diretora:</b> Ah na verdade, como elas já vêm de uma experiência, porque não são pessoas novinhas, porque já tem um pouco de experiência, né? Eu acredito assim, que quando elas</p>

chegam na escola, na verdade, hoje continua novamente a mesma coisa, elas voltaram a cuidar então, que a gente precisa fazer todo trabalho novamente dentro da escola com elas, dizendo que os bebês não são só para serem cuidados na escola, porque elas vêm pra nós sem essa percepção, mesmo do que fazer e a gente que tem que fazer o cuidar e educar novamente.

**Marilda:** Tivemos momentos na Rede que havia professoras e havia uma fala muito recorrente de algumas professoras, elas diziam que não se sentiam professoras nos berçários, por que que você acha que elas pensam assim? Por que que você acha que elas têm essa fala?

**Diretora:** Ai realmente eu não consigo entender muito isso porque o berçário é uma fase difícil realmente pro professor que vem de uma pedagogia, ele já pensa em estar junto às crianças com outros tipos de fazeres, né? E no berçário como tem primeiro essa parte do cuidar logo no começo do ano não tem como ser diferente, primeiro você tem que conhecer cada criança, tem que se inteirar de como é cada um, os horários deles são totalmente diferentes, uns dormem outros estão acordados, então são muito diferentes das crianças maiores, que já entendem até o que você fala né? Eu acredito mesmo que para um professor deve ser muito difícil, assim, se inteirar de toda essa situação e também porque tem as auxiliares que têm prática na verdade com os bebês, que já estão acostumadas com aquela dinâmica da sala, porque quando a gente faz as escolhas no início do ano, lógico que a gente seleciona realmente quem vai para o berçário, quem vai para o grupo I porque a gente já tem esse *feeling* pra perceber quem realmente vai conduzir melhor aquela sala né?

**Marilda:** Quando vocês iniciaram esse projeto, as auxiliares que trabalhavam com os bebês, já tinham uma vivência da prática de sala de aula e como foi isso, como vocês lidavam com essas experiências que elas já tinham, que elas já traziam?

**Diretora:** Sim, a gente sempre tirava um pouquinho, um pouquinho não, muito do que já tinham de experiência porque pra lidar com bebê tem que ter experiência também, mas elas se preocupavam muito com o cuidar. Naquela época não se preocupava assim que tivesse que ler um livro para as crianças de história, que eles precisavam ficar frente ao espelho pra ter essa parte do desenvolvimento corporal... que mais? A gente fazia tanta coisa assim desses campos, que nós fomos montando... e muitas músicas direcionadas para os bebês que a gente tinha na época e tem até hoje, mas que elas não imaginavam que aquilo poderia ser uma dinâmica da escola no dia a dia para um bebê, então para elas era aquela coisa só do cuidar mesmo, não tinha o cuidar e o educar. Foi aí que a gente começou a introduzir, e a gente sempre falava para elas que elas cuidavam e educavam, mas que a gente tinha uma outra forma que poderia ser feito de tudo que elas já sabiam.

Semelhante ao relato das professoras, é possível notar no discurso da diretora a oposição cuidar X educar. Em um trecho do relato a diretora diz: “elas voltaram a cuidar” referindo-se ao momento atual. Porém o cuidado nunca deixou de existir; somos seres que cuidam e que precisam de cuidados, e isso se faz necessário no espaço dos berçários, devendo ser entendido de forma não dicotomizada da dimensão do educar. Pensar o cuidar e o educar em uma perspectiva de oposição pode levar ao engano de que o cuidado não exige intencionalidade e qualificação. Essa dicotomia produz marcas que são elementos da identidade profissional da educadora de bebês. Na trajetória profissional das auxiliares, as práticas referentes ao cuidado (alimentação, higiene, sono e proteção) não tinham a mesma relevância daquelas consideradas como educativas ou pedagógicas (propostas de exploração de materiais, música, brincadeiras, contação de histórias). Há, porém, nas duas, elementos do cuidar e do educar por isso são indissociáveis o que evidencia que não há uma única ação desenvolvida nos berçários que não seja pedagógica que não se configure como cuidar e simultaneamente educar. No relato, a expressão: “os bebês não são só para serem cuidados” é preciso ser entendida como: as ações de alimentar, higienizar e proteger não podem ser as únicas práticas realizadas nos berçários, se considerarmos o potencial dos bebês.

Chegamos aqui a algumas reflexões sobre a maneira como vem se dando a constituição da identidade das educadoras de bebês em São Caetano do Sul. Há atribuições que, de certa maneira, foram impostas às educadoras, pelas próprias demandas do trabalho com os bebês e pela ausência do professor; tais atribuições foram sendo assumidas como pertencças e se configuraram como parte da identidade profissional dessas educadoras. Nesse sentido, Dubar (1997, p. 108) observa que “a construção das identidades faz-se, pois na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as trajetórias vividas, no interior das quais se forjam as identidades reais a que aderem os indivíduos”.

Durante a trajetória profissional dessas educadoras, houve momentos nos quais as atribuições foram assumidas como suas, em outros, foram questionadas ou negadas, o que revela que o processo de constituição da identidade é dinâmico e se transforma de acordo com os diferentes contextos e momentos históricos.

Dentro desse processo, alguns elementos constitutivos dessa identidade podem ser observados a partir dos temas levantados para análise. A concepção de que os bebês se comunicam por meio de muitas linguagens foi construída, como apresentado até aqui, através das práticas e de ações formativas que colocavam as educadoras diante de reflexões sobre os seus fazeres. Além disso, as educadoras foram desenvolvendo a capacidade de ler essas diversas linguagens, através de uma escuta atenta compreendida por elas como “olhar” e “observação”.

O sentido de interação foi ampliado, uma vez que as interações se davam nos primeiros anos, essencialmente entre educadoras e bebês, porém essas interações aconteciam em uma relação verticalizada, que dependia unicamente das ações do adulto em direção às crianças. Dentro de um processo que envolveu a escuta e o reconhecimento do potencial dos bebês, foi possível dar outro significado às interações. É possível dizer que as educadoras de bebês concebem hoje os bebês como seres potentes que se expressam por meio de muitas linguagens e que utilizam essas linguagens para interagirem com o mundo.

No que se refere às famílias, observa-se que há o entendimento por parte das educadoras de que são reconhecidas por elas como “cuidadoras”. É possível perceber que as educadoras negam o papel de “cuidadoras” atribuído pelas famílias não tomando como pertença. Essa negação se revela nos materiais que produzem para compartilhar com as famílias nas reuniões.

A rejeição à atribuição de “cuidadora” revela a maneira como os cuidados são compreendidos pelas educadoras. O que de certa maneira reafirma a dicotomização identificada nos relatos. É possível dizer que os cuidados dentro do contexto de São Caetano do Sul são considerados como de menor importância e não como prática educativa. Esse talvez seja o ponto mais relevante dessa pesquisa, já que muito tem se discutido sobre essa especificidade do atendimento aos bebês.

## 6 - PRODUTO - VÍDEO DOCUMENTÁRIO: HISTÓRIAS DOS BERÇÁRIOS EM SÃO CAETANO DO SUL NARRADAS POR SUAS EDUCADORAS

Não há registro sistematizado da história dos berçários no município de São Caetano do Sul. O envolvimento com os relatos orais, obtidos durante a pesquisa, e a compreensão de que estes constituem um rico documento histórico que poderá contribuir para futuras discussões e estudos sobre o atendimento aos bebês nos espaços coletivos me levou a compreender a importância de transformar os depoimentos em um vídeo documentário, como forma de registro da memória dos berçários de São Caetano do Sul.

O documentário, como contribuição desse trabalho de pesquisa, tem o objetivo de preservar a história dos berçários no município, bem como, de oportunizar a reflexão sobre questões atuais da docência de bebês, cujas raízes encontram-se em diferentes contextos e momentos históricos.

O público alvo desse documentário são: gestores(as), educadores(as), historiadores(as), pesquisadores(as), munícipes, e todos(as) aqueles(as) que se interessam pelas crianças e por sua educação.

Apresento aqui, neste material, um roteiro simplificado. Após a defesa o vídeo documentário será concluído e seu link disponibilizado na página do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul e, espero, no site da própria Secretaria de Educação do Município.

### 6.1 Roteiro simplificado

Duração: aproximadamente 30 minutos

Quadro 19: Roteiro de vídeo documentário

Texto	Vídeo
<p><b>Música:</b> Clair de Lune (Claude Debussy)</p> <p><b>Texto:</b> Histórias dos berçários em São Caetano do Sul narradas por suas educadoras</p>	Várias imagens dos berçários em diferentes momentos históricos.
<p><b>Texto:</b> Muitos estudos têm apontado a potência dos bebês, capacidades que há tempos atrás não eram reconhecidas e que</p>	Narração do texto escrito ao lado com as imagens dos berçários.

<p>hoje não podem ser negadas. Esse reconhecimento tem provocado um impacto nas instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade, gerando a necessidade de rever conceitos e concepções historicamente construídos e que influenciam as relações entre adultos e crianças bem pequenas.</p> <p>Os relatos apresentados nesse documentário trazem as experiências vividas por seis educadoras, sendo uma diretora, três professoras e duas auxiliares da primeira infância, mulheres que foram marcadas e que deixaram marcas na educação, e que hoje contam a história dos berçários desse município.</p>	
<p><b>Texto:</b> Com a urbanização e o crescimento das populações, no século XIX, começam a surgir na Europa as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas. Tais instituições tinham como objetivo principal a garantia da integridade física dos bebês, higienizar e alimentar. Quanto menores as crianças, maior deveriam ser os cuidados com a saúde. Essa concepção de criança frágil justificou por muitos anos a permanência dos bebês em espaços extremamente higienizados, que mais se pareciam com enfermarias, nos quais passavam o dia impedidos de interagir, brincar e explorar o mundo.</p>	<p>Narração do texto ao lado com imagens antigas.</p>

<p>A expectativa destas instituições era que os bebês fossem saudáveis, do ponto de vista físico apenas. O desenvolvimento afetivo, cognitivo e social não era reconhecido como possível foco da ação dos educadores e das educadoras, que recebiam diferentes denominações: pajens, cuidadoras, amas, entre outras. Essa marca assistencialista e higienista ainda se encontra presente em muitas instituições, em maior ou menor medida, refletindo nas práticas dos e das profissionais que atuam com os bebês.</p>	
<p>E em São Caetano? De que forma se constituíram as primeiras instituições destinadas ao atendimento aos bebês?</p> <p><b>O Contexto:</b> Situado em São Paulo (Brasil), mais precisamente na região do Grande ABC Paulista, São Caetano do Sul é um pequeno município que se destaca por ser o mais rico da região, apresentando um PIB per capita de R\$ 84.177,85, uma população estimada de 149.263 habitantes, segundo censo de 2010 do IBGE, vivendo em uma área de 15,36 Km<sup>2</sup>. Apresenta ainda o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), confirmado em 2013.</p> <p>São Caetano apresenta 100% da rede de esgoto tratada e pavimentação das ruas. Ostenta, ainda, o primeiro lugar em expectativa de vida: 78,2 anos, sendo que no Estado de São Paulo a expectativa é de 75,7 anos e, no Brasil, de 73,9 anos<sup>12</sup>.</p>	<p>Narração do contexto.</p> <p>Imagens: mapa, imagens da cidade e das EMIs e creches municipais.</p>

<sup>12</sup> Fonte: página do IBGE disponível em:

<p>Na educação, apresenta um índice de 76,21% da população de 18 anos ou mais de idade com o Ensino Fundamental completo, e 62,46% o Ensino Médio. Segundo dados da Secretaria de Educação do município, a Rede é composta por 20 escolas municipais que atendem atualmente cerca de 13.500 alunos(as) nos ensinos fundamental e médio e 42 pré-escolas e creches, sendo: 23 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) que atendem 3019 (três mil e dezenove) crianças em meio período e integral, 16 Escolas Municipais Integradas (EMIs) que atendem 2841 (duas mil oitocentos e quarenta e uma) crianças e 3 creches conveniadas que atendem 436 (quatrocentos e trinta e seis) crianças, ambas, exclusivamente, em período integral. Do total de crianças atendidas em creches e EMIs, 711 (setecentos e onze) são bebês.</p>	
<p>Experiências vividas na primeira escola municipal integrada Alice Pina Bernardes.</p>	<p>Depoimentos: auxiliar e professora da EMI Alice Pina Bernardes.</p> <p>.</p> <p><b>Imagem da professora intercalando com fotos da instituição</b></p>
<p>As raízes assistencialistas do atendimento.</p>	<p>Depoimento: auxiliar da primeira infância da Creche Talita Thomé Tomarevisck que posteriormente,</p>

	<p>passou a chamar-se Emi Marily Chinaglia Bonaparte.</p> <p><b>Imagem da professora intercalando com fotos da instituição</b></p>
<p>De creche Talita Thomé Tomarevsck à Escola Municipal Integrada Marily Chinaglia Bonaparte.</p>	<p>Depoimentos: auxiliar da primeira infância e professoras da EMI Marily Chinaglia Bonaparte.</p>
<p>Os desafios dos anos iniciais: buscando uma identidade.</p>	<p>Depoimentos: professoras e auxiliares da primeira infância das EMIs Alice Pina Bernardes e Marily Chinaglia Bonaparte.</p> <p><b>Imagens das educadoras intercalando com fotos das instituições.</b></p>
<p>Procurando caminhos: a qualificação das educadoras em ações formativas organizadas na própria escola.</p>	<p>Depoimentos: professoras e auxiliares da primeira infância das EMIs Alice Pina Bernardes e Marily Chinaglia Bonaparte.</p> <p><b>Imagens das educadoras intercalando com fotos das instituições.</b></p>
<p>“Bebês não têm espaço, não têm fronteira”. A descoberta do potencial dos bebês.</p> <p>Projeto Bebê 2000 A retirada dos berços e a construção de</p>	<p>Depoimento: professora da EMI Alice Pina Bernardes e diretora responsável pelo Projeto Bebê 2000.</p> <p><b>Imagens de professora e diretora intercalando com fotos da instituição.</b></p>

<p>uma nova concepção.</p> <p>A reorganização do espaço: espaço como terceiro educador.</p>	
<p>A identidade dos berçários: entre avanços e retrocessos.</p> <p>Conquistas e desafios.</p>	<p>Depoimentos: professoras, auxiliares e diretora.</p> <p>(vídeo)</p> <p><b>Imagens dos berçários hoje.</b></p>
<p><b>Música:</b> Clair de Lune (Claude Debussy)</p> <p><b>Encerramento:</b> Créditos e agradecimentos</p>	

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS – PROFESSORAS OU AUXILIARES? A CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL COM DUPLA FUNÇÃO**

Esta pesquisa seguiu por uma vertente histórica no intuito de compreender os processos que levaram à constituição da identidade profissional das auxiliares de primeira infância, educadoras de bebês no município de São Caetano do Sul. A hipótese inicial dos estudos era de que essas educadoras vêm constituindo sua identidade em um contexto ambíguo, onde suas atribuições não estão claras e se confundem com as das professoras, o que levou à análise das questões referentes às atribuições e pertencças desse grupo. Atos de atribuição dizem respeito ao que os “outros” dizem que você é, e as pertencças referem-se aquilo que você quer ser (DUBAR, 2009). Os relatos orais de professoras, diretora e das próprias auxiliares contribuíram para perceber de que forma essas últimas têm sido percebidas (o que se espera delas) e de que forma elas se posicionam diante de tais incumbências.

A questão central que norteou esta pesquisa foi “como as educadoras de bebês vêm constituindo sua identidade profissional no município de São Caetano do Sul?” A partir dela, outras indagações se fizeram presentes ao longo de toda a investigação: Quem são as educadoras de bebês? Quais concepções têm de criança e infância? De que forma se constituíram os saberes e fazeres que compõem suas práticas?

Ao percorrer a história das creches e EMIs de São Caetano do Sul e, conseqüentemente, a história das educadoras de bebês, foi possível observar que a identidade profissional de tais educadoras foi se modificando ao longo dos diferentes contextos e momentos históricos, o que Bauman (2005) e Hall (2011) consideram como estado de fragmentação e fluidez da identidade. Há, porém, elementos que se conservam, uma vez que a constituição identitária se dá por meio de processos de socialização, como menciona Dubar (1997), há uma incorporação de alguns modos de ser, pensar e agir. Dessa forma, a opção por buscar compreender a constituição da identidade profissional das educadoras dentro de um contexto histórico se mostrou muito assertiva e produziu um material vasto que poderá gerar outros estudos como, por exemplo, a relação entre professoras e auxiliares nos berçários.

Com esta pesquisa, pode-se verificar que, apesar das mudanças decorrentes da Constituição Federal (BRASIL,1988), não havia o reconhecimento da profissão

de professor(a) quando foram implantadas as primeiras creches no município de São Caetano do Sul. O atendimento de crianças de 0 a 3 anos nas instituições de educação representava para as equipes gestoras, professoras e auxiliares, um grande desafio, visto que as creches traziam uma marca de serviço assistencialista e, portanto, considerado desqualificado.

Nos primeiros anos de atendimento aos bebês nesse município houve a supremacia do modelo assistencialista, que se revelava na organização do próprio espaço e na relação que as educadoras estabeleciam com as crianças e suas famílias. A creche não era compreendida como espaço de educação, a busca pela organização e qualificação das educadoras de bebês caminhava numa perspectiva que reforçava as práticas assistencialistas e polarizava educação e cuidado.

As primeiras ações formativas direcionadas às auxiliares surgiram a partir de iniciativas de diretoras e professoras que dispunham de parte do seu período de trabalho para atuar na formação das educadoras de berçário. A presença de profissionais com formação em magistério, frente à todas as ações formativas, mostra que a figura do(a) professor(a) no berçário é fundamental, dadas as especificidades que envolvem a educação de bebês. Exige saberes e fazeres sustentados por conhecimentos científicos, intencionalidade, observação, escuta e reflexão, o que se contrapõe às propostas dos anos iniciais, nas quais os fazeres se pautavam em práticas domésticas e de senso comum. É possível constatar, por meio dos relatos, imagens e documentos, que o processo de formação vivenciado pelas educadoras, sobretudo durante o Projeto Bebê 2000, permitiu que o modelo exclusivamente assistencialista fosse, gradativamente, dando lugar a um novo modelo de atendimento. As educadoras foram constituindo seus saberes e fazeres a partir de experiências vividas no cotidiano dos berçários, que aliadas a ações formativas, proporcionaram às educadoras a construção de conhecimentos e de práticas presentes no cotidiano das EMIs e creches de São Caetano do Sul.

Os estudos e as reflexões sobre as ações diretas com os bebês levaram as educadoras a uma mudança de concepção que partiu de uma compreensão de bebês como seres frágeis e incapazes para uma concepção que compreende e considera o potencial dos pequenos como seres relacionais e que, portanto, se relacionam com tudo à sua volta por meio de muitas linguagens. Essa concepção de criança produziu mudanças significativas no atendimento aos bebês, sobretudo em relação a organização dos espaços.

A ação das educadoras e de todos(as) que participaram do processo de formação, que contribuiu para que essas mudanças fossem possíveis, não pode ser negada; há que se discutir, no entanto, a questão da atuação de profissionais sem formação em magistério nos berçários. A realidade de São Caetano do Sul revela que ao longo dos anos as educadoras vêm assumindo atribuições tanto de auxiliares quanto de docentes.

A dupla função das educadoras (docente/auxiliar) nunca havia sido questionada pelas educadoras, uma vez que, no início das creches, pouco se discutia a profissionalidade no atendimento aos bebês, todas as práticas desenvolvidas nos berçários eram entendidas por elas como parte de suas funções. O espaço dos berçários, segundo essa perspectiva, pertencia as auxiliares, dessa forma assumindo uma identidade de docente.

Os questionamentos quanto as atribuições começaram a surgir em 2007, quando professoras passaram a assumir os berçários. Nesse momento, houve uma ruptura, uma divisão de tarefas, entre aquele(a) que cuida (auxiliar) e aquele(a) que educa (professor(a)). A permanência de professoras nos berçários não durou muito tempo e o atendimento voltou a ser realizado, exclusivamente, por auxiliares.

A análise dos dados revela que não há uma definição das atribuições que competem às educadoras de berçário. Observa-se que mesmo o regimento escolar não contempla, de forma clara, quais são as atribuições dessas profissionais. Há fragilidades que podem ser observadas no documento, visto que o mesmo não considera as especificidades das ações docentes com bebês que, como foram discutidas nesta dissertação, são prementes para a qualidade do atendimento, além disso, o contexto dos berçários no município, que, historicamente, vem se configurando pela ausência de professor(a), não está previsto nas atribuições ali dispostas. Esse último pode ser encarado como fator de extrema relevância, uma vez que as educadoras vêm construindo sua identidade profissional em uma conjuntura de dupla função, o que contribui para a histórica dicotomização do cuidar e educar.

Para a análise dos dados foram levantados temas que emergiram dos relatos das educadoras e do levantamento teórico que se deu durante a pesquisa, tais temas referem-se a fatores fundamentais que permeiam a docência de bebês, são eles: corpo e linguagem, escuta e interações, relações com as famílias, e cuidar-

educar. Cada um deles permitiu apreender as concepções de infância, os processos de construção dos saberes e fazeres das educadoras, bem como os aspectos de atribuição e pertença. Dentro dos temas levantados para análise, emergiram aspectos que estão presentes no cotidiano das creches e na constituição identitária das educadoras.

Um aspecto relevante foi a retirada dos berços que, inicialmente, representou para as educadoras apenas a possibilidade de ampliação do espaço; não havia, nesse momento, a compreensão do espaço como terceiro educador. As ações formativas aliadas à observação atenta dos bebês possibilitaram conhecê-los em sua exploração livre e na riqueza das relações que estabeleciam com o próprio corpo, com os objetos, com outras crianças e com os adultos, resultando na construção de uma concepção de infância potente. Olhando para as necessidades e capacidades dos bebês, conhecendo quem eram os seres que habitavam aquele espaço e quais eram as suas linguagens, as educadoras puderam transformar espaços em ambientes.

As educadoras descobriram que os bebês se expressam por uma infinidade de linguagens não verbais e que a observação é premissa para que a comunicação adulto-bebê se estabeleça. A escuta que por elas é relatada como “observar os bebês”, “olhar para eles”, “ver o que eles fazem”, “entender porque eles estão chorando” é entendida, então, como necessária à docência de bebês.

Há nos berçários uma diversidade de interações, considerando-se os(as) profissionais que estão envolvidos(as), mesmo que de forma indireta, no trabalho com os pequenos: as lactaristas, auxiliares de primeira infância, proaudi, diretora, serventes, entre outros(as), e também deve-se considerar as famílias. Os processos de socialização que ocorrem nesse meio produzem uma série de fatores que estão presentes na identidade profissional. O grupo e as interações que se estabelecem entre seus membros, de certa maneira, funcionam como reguladores das ações das educadoras. Nos relatos, as educadoras revelam que os primeiros anos das creches foram marcados por uma relação auxiliar-famílias muito distante. Essa distância se configurava por uma relação que não permitia a entrada das famílias no espaço da creche; os bebês eram recebidos na porta e os assuntos considerados relevantes eram tratados com a diretora. A transição da creche, tutelada pela Secretaria de Assistência Social, para o Departamento de Educação e Cultura, garantiu uma maior

abertura, as famílias puderam, então, entrar na instituição, o que, de certa maneira, possibilitou uma aproximação com as educadoras.

O Projeto Bebê contribuiu, segundo relato das educadoras, para que essa relação família-creche se ampliasse, promovendo reuniões que tinham como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido nos berçários de maneira mais acolhedora.

As auxiliares consideram que as famílias atribuem à elas um papel de cuidadoras, compreendendo o cuidado como garantia da integridade física e atendimento das necessidades básicas de alimentação e higiene, o que gera nessas profissionais um empenho em apresentar às famílias outras atribuições que estão além dos cuidados com higiene e alimentação. Assim, realizam reuniões e organizam registros e portfólios que evidenciam as práticas das educadoras na relação com os bebês em diferentes momentos da rotina, que compreendem brincadeiras, contação de história, exploração de materiais, entre outras. Pode-se considerar, tal prática como forma de resistência ao papel que, segundo elas, as famílias lhes atribuem.

Apesar das ações formativas, é possível observar a dicotomização do cuidar-educar, aspecto que transparece nos relatos das educadoras. Há o entendimento de que o cuidar não deve se sobrepor ao educar, indicando que essas dimensões ainda não são compreendidas por elas como indissociáveis. As educadoras classificam as práticas como pedagógicas e não pedagógicas, sendo que essas últimas referem-se, exclusivamente, aos cuidados com alimentação e higiene. A discussão sobre o que é considerado pedagógico e o que não é reforça a dicotomização.

No contexto atual das creches, muitas educadoras que passaram por todo o processo de formação, que teve início com as ações organizadas pela iniciativa das diretoras, não estão mais atuando nos berçários. Todas as práticas construídas por elas foram vividas e se constituíram a partir das necessidades que surgiam no cotidiano dos berçários. Os relatos revelam que houve uma apropriação de tais práticas porque foram carregadas de significado. Há, hoje, uma preocupação com a possibilidade de retrocesso ao modelo assistencialista, apontadas pelas educadoras, que se justifica pela ausência de professor(a), pela formação dos(as) profissionais que têm ingressado na rede e pela necessidade de uma definição das atribuições

das auxiliares educadoras de bebês que atualmente questionam o seu papel e os limites de sua atuação.

Muitos anos já se passaram desde a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e é preciso, antes de tudo, compreender que a garantia do(a) profissional docente nas salas de berçários é um direito das crianças e ainda, como foi tratado no decorrer dessa pesquisa, a complexidade que envolve a docência de bebês exige uma sólida qualificação profissional; caso contrário, reiterando os relatos das educadoras, corre-se o risco de constantes retrocessos que podem levar ao antigo modelo assistencialista. Os bebês precisam ser compreendidos como sujeitos de direito, a creche não é hoje um favor concedido às famílias, ela é um direito e a qualidade desse atendimento deve ser discutida, considerando principalmente as relações adultos-bebês como fundamentais para a qualificação das práticas, o que implica em investimento na formação inicial e continuada dos(as) profissionais que atuam nos berçários.

Concluindo, pode-se dizer que a identidade profissional das educadoras de bebês das EMIs e Creches de São Caetano do Sul vem se constituindo dentro de um processo no qual atribuições de docentes e auxiliares se confundem e se moldam de acordo com as exigências dos diferentes contextos históricos e das políticas públicas estabelecidas nesses contextos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; WASKOP, G. **Creches:** atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

ASCÊNCIO, Yolanda. Núcleo de Convivência Menino Jesus, completa 40 anos no município. **Revista Raízes**, São Caetano do Sul, nº 16, dez.1997, p.58 Fundação Pró Memória de São Caetano do Sul. S.P

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Comunidade de aprendizagens. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 85-92.

\_\_\_\_\_. RICHTER, Sandra R. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens da criança. **Educação**, Santa Maria v. 35, n.1, 2010 p. 85-96.

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: LIMA, Luis Costa (org.). **Teoria da Cultura de Massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.13-17.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. D.F: Senado, 1988. Disponível: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Série Legislação. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394**, de 26 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CAMPOS, Maria Christina S. de S. **A associação da fotográfica aos relatos orais** na reconstrução histórico-sociológica da memória familiar. In: LANG, Alice B. da S. G. (org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: CERU, 1999, p.73-86.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. A Constituição de 1988. In: CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo, 1993, p. 17-28.

CARVALHO, Cristina Toledo. No âmbito doméstico, na lavoura, nas olarias e nas indústrias: o trabalho infantil em São Caetano entre o final do século 19 e a primeira metade do século 20. **Revista Raízes**, São Caetano do Sul, nº 45, jul. 2012, p.8-16. Fundação Pró Memória de São Caetano do Sul.

CARVALHO, Mara Campos de; RUBIANO, Marcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de Oliveira (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 107-130

DEMARTINI, Zeila de B. F. Algumas anotações sobre história de vida e a prática de pesquisa em educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.15, n.31, p. 229-247, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (Org). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: CERU, 1999, p.33-45.

\_\_\_\_\_. Memórias que interrogam: formação e atuação docente. In. SOUZA, Elizeu C.; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 279-296.

DUBAR, C. A. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 13ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FORNEIRO, Lima Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-279.

FUNDAÇÃO PRÓ-MEMÓRIA DE SÃO CAETANO DO SUL. **Jardins de Infâncias: registros das escolas infantis de São Caetano do Sul**. Série documental, 2004.

GIL, Antônio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

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

\_\_\_\_\_. A creche no Brasil: Entre o higienismo e o cuidado. In: GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 27-69.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

\_\_\_\_\_. **A Identidade na Pós-Modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KINNEY, Linda, WHARTON, Pat. **Por que a abordagem da documentação para as aprendizagens iniciais?** In: KINNEY, Linda, WHARTON (Orgs) Tornando visível a aprendizagem das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 21-26, apud CLARK; Alison, KJORHOLT, Anne Trine; MOSS, Peter. **Beyond Listening, Bristol: Policy Press, 2005**.

KRAMER, Sonia. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica**. Cadernos de pesquisa nº 42. São Paulo 1982, p. 54-62  
Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6209089.pdf>

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

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. **História oral: procedimentos e possibilidades**. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Desafios da pesquisa em ciências sociais. São Paulo: CERU, 2001, p. 91-112.

LEITE, Miriam M.; SIMSOM, Olga R. de M. Von. **Imagem e linguagem: reflexões sobre a pesquisa sociológica**. In: Reflexões sobre a pesquisa sociológica. São Paulo: CERU, 1999, p. 87-103.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59-104.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 69-98.

MARTINS, José de Souza. **A comunidade na sociedade de classes: estudo sociológico sobre o imigrante italiano e seus descendentes no subúrbio de São**

Paulo (Núcleo Colonial de São Caetano). São Paulo. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de São Paulo, 1970.

MARTINS, José de Souza. A formação do espaço regional do Tijucuçu e de São Caetano. **Revista Raízes**, São Caetano do Sul, nº 5, jul. 1991, p. 4-17.

MIMESSE, Eliane. O cotidiano escolar em São Caetano. **Raízes, São Caetano do Sul**, n.10, jan. 1994, p.57-58.

\_\_\_\_\_. As colônias de São Caetano e Alfredo Chaves: imigrantes vênnetos nas províncias de São Paulo e Paraná. **Revista Raízes**, v.36, 2007, pg. 35-38.

MIRANDA, Nonato A. A oferta da educação infantil na região do Grande ABC no contexto do Plano Nacional de Educação. In: GARCIA, Paulo S.; PREARO, Leandro (Orgs.). **Avaliação da educação escolar no Grande ABC Paulista**. São Paulo: Plêiade, 2015.

MOURA, Esmerralda Blanco Bolsonaro de .Infância operária e acidente do trabalho em São Paulo. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991, p.112-128.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna, MANTOVANI Susanna (Orgs). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1988, p. 189-201.

NEGRÃO, Ana Maria Melo **Infância, Educação e Direitos Sociais – Asilo de Órfãos (1870 – 1960)**. Campinas: Centro de Memória – Unicamp, 2004.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosálus. In: Nóvoa, A. et al. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo: 1988, p.43-52

\_\_\_\_\_. Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

ORTIZ, Cisele. Organização dos ambientes para os bebês - o olhar atento. In MORTIZ, Cisele M., CARVALHO, Teresa V.(Orgs). **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012. p.61-78.

PEREIRA, Rosemary Ferreira de Souza. **Movimento de defesa da criança e do adolescente: do alternativo ao alterativo**. Tese de mestrado em serviço social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, S.P, 1998.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: GOULART, Ana Lúcia. DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. PRADO, Patrícia Dias, (orgs.). Por uma cultura da infância. **Metodologias de pesquisas com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 93-112.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília, escutar investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloísa A. C. **A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

\_\_\_\_\_. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 16, Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2001, p 27-34.

ROSEMBERG, Fulvia. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso creche**. Cadernos de pesquisa. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1984 p.73-79

SARMENTO, Teresa. Infâncias e crianças. In: PASSEGGI, Maria da Conceição, FURLANETO, Ecleide Cunico e PALMA, Rute Cristina Domingos, (orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: Ed. CRV, 2016, pg.77-94.

SÃO CAETANO DO SUL. **Regimento Escolar**. Decreto nº 8395 de 20 de dezembro de 2001, p.3-22.

SECANECHIA, Lourdes P. de Q. **Uma interpretação a luz da ideologia de discursos sobre bebês e a creche captado em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo**. São Paulo: PUCSP, 2011. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, 2011.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 20ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Orgs.). **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.77-87.

SILVA, Marta Regina Paulo. Educação dialógica com os bebês: inspirações freirianas. **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 2, jul-dez. 2016, p. 164-165.

SMIT, Johanna W. A representação da imagem. **INFORMARE: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, vol. 2, n. 2, 1996, p. 28-36

SOARES, V. Movimentos feministas: paradigmas e desafios. **Revista Estudos Feministas Especial**, Florianópolis, 1994, p. 11-241 . Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16089>>. Acesso em: 30 mai. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDOS, Anna. Introdução. In: TARDOS, Anna. **El adulto y el juego del niño**. Barcelona: Octaedro, 2014, p. 9-12.

\_\_\_\_\_. Autonomia e/ou dependência. In: FALK, Judit. **Abordagem Pikler Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2010. p. 50-61.

\_\_\_\_\_. SZANTO, Agnes. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos – a experiência de Lóczy**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2011, p. 39-52.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

VECCHI, V. La luz: pensamientos, imaginários y exploraciones. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 307. España: 2001, p. 67-73.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo; Martins Fontes, 1984.

XAVIER, Sônia Maria Franco. Externato Santo Antonio, tudo começou no Jardim de Infância. **Revista Raízes** n.14. São Caetano do Sul: 1996, p.21-26.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_,  
consinto em participar da pesquisa intitulada: “*Educadoras de bebês: desafios na construção da identidade profissional*”, cujo objetivo é o de compreender como as educadoras de bebês vêm constituindo sua identidade profissional.

Fui informado(a) que este estudo, de caráter acadêmico, será conduzido pela mestrandia Marilda Capitulina Costa Salgado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marta Regina Paulo da Silva.

Foi esclarecido que a metodologia constará da participação por meio de relatos orais sobre a história dos berçários em São Caetano do Sul. Para tanto, serão realizadas gravações em áudio que ficarão sob a propriedade e guarda da pesquisadora deste estudo.

Declaro ter compreendido que não sofrerei nenhum prejuízo de ordem psicológica ou física e que será preservada a minha privacidade.

Concordo que os dados, mantido o sigilo sobre a minha participação, sejam publicados com fins acadêmicos ou científicos.

São Caetano do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura

## APÊNDICE B

### Identificação da Pesquisa

**Título da Dissertação de Mestrado:** Educadoras de bebês: desafios na construção da identidade profissional.

**Mestranda:** Marilda Capitulina Costa Salgado

**Orientadora:** Profª Drª Marta Regina Paulo da Silva

### **Identificação do(a) Participante:**

(    ) Auxiliar da Primeira Infância    (    ) Professor(a)    (    ) Diretora(a)

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Tem filhos? \_\_\_\_\_

### **Formação:**

(    ) Fundamental completo

(    ) Fundamental incompleto

(    ) Ensino Médio completo

(    ) Ensino Médio incompleto

(    ) Formação em curso técnico

(    ) Magistério.

(    ) Graduação. Qual/Quais? \_\_\_\_\_

(    ) Pós-Graduação. Qual/Quais? \_\_\_\_\_

---

Em que ano começou o trabalho como educadora de bebês?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Antes de trabalhar em Emi/creche teve outra atividade profissional?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

### Transcrições de relatos orais

#### **Análise de relato oral - Auxiliar 1 – 30/05/2016**

**Auxiliar 1:** Essa escola começou em 5 de dezembro de 1984, como creche Talita Thomé Tomarevisck pelo Serviço Social e as crianças também iniciaram nesse dia, eram 75 crianças a capacidade e a diretora era C. N. P. e a coordenadora era... (pausa de alguns segundos).

**Marilda:** Esqueceu?

**Auxiliar 1:** Esqueci.

**Marilda:** Não tem problema.

**Auxiliar 1:** Bom, quando eu lembrar eu falo. Era período integral, as crianças entravam às 7h da manhã e saíam às 17h e lá só podia atender as crianças que realmente necessitavam né? O salário não poderia passar do salário mínimo. Eles tomavam o leite da manhã, almoçavam...

**Marilda:** Eles iam fazer sindicância?

**Auxiliar 1:** Ia, a assistente social... era feita a ficha na escola, na recepção da escola e essa ficha era encaminhada para o serviço social e o serviço social que ia fazer as visitas nas residências...E uma vez aprovada pela assistente social, ela retornava as fichas para a escola e as mães eram avisadas para “fazer” as matrículas.

**Marilda:** Eram crianças bem carentes?

**Auxiliar 1:** Extremamente carentes, então era uma escola...era cinco salas de aula que tinha, um berçário com 15 crianças, berçário menor, o berçário maior também com 15, o berçário menor tinha berço, o berçário maior tinha chiqueirinho. Logo em seguida vinha um minigrupo que “era” 25 crianças e depois vinha maternal que também era 20 crianças e a fase 1 que eles saíam em torno de 4 ano, então só tinha professora no maternal e na fase 1. O restante era api, na época não era api eram pajem. Então, nós éramos contando com a diretora em 15 funcionários na escola. Na verdade, era creche né?

E tinha a supervisão da merenda, do serviço social que sempre estava indo lá para ver como estava o andamento. Tinha os horários direitinho das refeições, horário de parque, horário de atividade da professora, mas era uma dificuldade grande porque não tinha as professoras. No meu caso que trabalhava no mini-grupo, eu tinha que sair de lá, tinha que chamar...deixar uma servente na hora da troca. Essas crianças ficavam com ela, metade, e outra metade eu ia pro banheiro dar banho, que a gente era obrigado a dar banho nas crianças, depois retornar pra sala com as crianças já trocadas.

Então nesse momento, se acontecesse alguma coisa, dentro da sala, quem era responsável era a gente. Não era quem tava fazendo o favor de olhar as crianças, e assim nas demais salas, exceto o berçário. O berçário tinha um vidro grande, então enquanto uma...as duas ficavam trocando, as crianças ficavam no berço e do espelho, do vidro, você visualizava as crianças...que tinham que todas tomar banho.

**Marilda:** Quantas no berçário?

**Auxiliar 1:** No berçário menor era 15

**Marilda:** Mas quantas...?

**Auxiliar 1:** Duas pessoas

**Marilda:** Duas pessoas?

**Auxiliar 1:** Duas pessoas e qualquer coisa que tivesse febre, de errado...tinha que se dirigir a diretora né?

**Marilda:** O trabalho durou quanto tempo?

**Auxiliar 1:** Então, foi de 84 a 89 nesse sistema.

**Marilda:** Então não tinha nada pedagógico?

**Auxiliar 1:** Não, não tinha nada. O que tinha era no maternal, com orientação de uma...ehhh coordenadora e na fase 1. Em 89...

**Marilda:** As pajens não tinham treinamento nenhum?

**Auxiliar 1:** Não, nós tivemos assim. Antes de começar, nós passamos um tempo na creche Zilda Natel para ter noção do que era uma creche. Eles foram bem claros: "Vocês vão lá para ter uma noção, o que vocês vão ver lá não vai ser aplicado aqui". Então nós passamos 1 mês....

**Marilda:** A Zilda já era de responsabilidade da Secretaria de Educação?

**Auxiliar 1:** Não.

**Marilda:** Também não?

**Auxiliar 1:** Não, era só da igreja. Do serviço social deles lá. E em 89, foi a V. P. para lá, então ela ficou com a gente todo o ano de 89, ela chegava após o meio dia, porque ela tinha um outro trabalho de manhã e de manhã não tinha ninguém, então em meados de julho, agosto, chegou professoras na escola. O SEDUC, não, DEPEC, mandou, mas era pelo serviço social, então nós ficamos lá até o final de 89. Em janeiro de 90 estávamos de férias, ninguém falou nada que ia mudar. Quando nós retornamos para trabalhar, acho que foi no dia 2 de fevereiro, não estava mais lá.

**Marilda:** Onde funcionava? Que endereço era?

**Auxiliar 1:** Na Rua Tomaso Tomé, 270. Onde é o Josefa, Josefa da Cunha Leite. Aí viemos...então chegamos para trabalhar, tinha um aviso na porta que era pra gente se apresentar aqui. Então nós viemos para cá, então não “tava” assim. Ele tava inaugurado como Emi Marily, mas ele ficou cedido um ano pro Anne Sullivan...então assim, tava bem sujo, bem detonado, então precisou fazer adaptações, porque não estava preparado para receber a escola. Nesse momento, trocou a diretora também. Então, nós ficamos um ano sem diretora, um ano não, dois meses sem diretora porque “tava” naquele processo, as crianças não podiam começar porque eles estavam mexendo, até que veio a A. M. C. Ela veio, ela viu tudo que precisava fazer, conversou bastante com a gente que ia mudar muita coisa, mas aos poucos ia fazendo as adaptações, porque a partir de fevereiro não ia ser mais creche Talita, que ela disse que a portaria tinha saído desde janeiro, ia pertencer ao departamento de educação como Emi Marily Chinaglia Bonaparte.

**Marilda:** Foi nessa época que vieram as professoras?

**Auxiliar 1:** Isso, veio a R. S., a professora S. junto com a A., que a A. chegou uns dias antes que as meninas. Então, “foi” muitas reuniões que nós tivemos, então foi tudo aos poucos, assim, né, a A. foi fazendo as adaptações. A primeira coisa abolida “foi” os berços, os berços e os chiqueiros porque as crianças ficavam presas ali e eles só podiam ir para o chão quando a gente estava sem trocar nenhuma criança (Pausa prolongada).

Então aquilo era angustiante ver eles querendo sair e não podia sair, eles choravam, foi muito difícil no começo. E foi assim uma coisa maravilhosa que aconteceu, então a A. ela reunia a gente na hora do almoço, então ela fazia reunião com a gente, como ela gostaria que fizesse né? Foi sendo feito uma adaptação do berçário até a fase 1.

**Marilda:** E aí quem coordenava o trabalho das meninas que ficavam no berçário, porque até aí não eram professoras também né?

**Auxiliar 1:** Não, não tinha coordenadora. Quem orientava era a diretora e as professoras que tinham na escola. Foi assim, muito bacana com a gente porque você ficava perdido. Tinha hora que chorava todo mundo né? E com muito mais crianças que “veio”, então a S., a S. M. P. foi dando uma orientação pra gente, como que a gente deveria fazer...a A. N. também deu uma força pra gente, bem grande, na parte da manhã, a S. também e a tarde já veio “aaa”, ficou a R. S., que ficou um tempão com a gente auxiliando á tarde porque, de manhã era professora pedagógica e no período da tarde era professora de recreação. Então, a R. S. ficava cada dia em uma sala porque não tinha uma professora a mais, aos poucos...um ano pouco depois eles foram mandando mais professoras para auxiliar no período da tarde.

**Marilda:** Mas aí essas professoras não iam para o berçário, elas ficavam com as outras fases ou tinha professora no berçário?

**Auxiliar 1:** Não, inicialmente a R. S. foi para fazer o trabalho do mini-grupo até a fase 1. Depois de uns dois anos, três anos por aí que ela começou a desenvolver um trabalho no berçário maior, na hora da roda. Logo depois, em torno de duas

horas, logo que eles acordavam, depois do leite, ela já ia pra lá e fazia um trabalho com eles.

**Marilda:** Ela ficava o período todo?

**Auxiliar 1:** Não, ela ficava mais ou menos uma hora, uma hora e dez porque ela tinha que atender as outras salas. Agora, se faltasse algum funcionário ela tinha que assumir, ficar naquela sala. Mas, ela tinha que fazer relatório, fazer todo um trabalho em todas as salas. Aí com o tempo, depois, veio a A. R., veio auxiliar ela, a M. também auxiliou. Ficou um tempão as três professoras da tarde e de manhã, nas outras salas, cada sala tinha uma professora. Então, o trabalho da gente nessa época...

**Marilda:** Mesmo no berçário tinha de manhã?

**Auxiliar 1:** Não, no berçário menor não tinha. No berçário maior só veio aparecer uns seis anos depois (pausa grande). Eeee... o que eu tava falando?

**Marilda:** Do trabalho que...

**Auxiliar 1:** Então, inicialmente quando “*chegou*” as professoras a gente achou que...eu mesma, particular, eu falei “Não. A professora vem, não vai saber do jeito que a gente faz...”. Igual história de mãe né? Aí ela não vai saber cuidar, igual a gente. Mas foi muito mais fácil. A professora ficava na sala dando atividade, a gente já tinha uma auxiliar na sala, então uma ficava auxiliando a professora e a outra ia para a troca. Então, foi muito mais fácil, muito menos desgastante porque era um estresse terrível que a gente passava porque “*se tava*” ali trocando enquanto o outro estava mordendo na sala ou “*tava*” batendo...então você tinha que largar, olha, era uma loucura.

**Marilda:** Como foi essa mudança? Quando começaram a sair os berços, foi nesse período que vocês começaram a mudar espaço? O espaço do berçário?

**Auxiliar 1:** Não, o espaço do berçário foi assim, gradativo. Primeiro, inicialmente, com a A. M., tiramos cinco berços e foi deixando os outros “*pros*” menorzinhos, porque tinha aqueles bem pequenininhos, de quatro meses que entrava e aqueles maiorzinhos já ia lá, ou pisava em cima, ou puxava a mãozinha ou alguma coisa assim. Então, inicialmente, foi ficando assim. Depois, em 92 até meados de abril, por aí, tinha berço...aí a gente conversando, “*tava*” faltando, precisava espaço na sala e foi tirado todos os berços. Todos não, minto, “*ficou*” três berços, aí deu aquele espaço enorme. Aí com mais um ano depois, aí eliminou todos os berços, o chiqueirinho já não existia mesmo. O chiqueirinho do berçário maior foi abolido logo quando nós viemos para cá, que foi assim a grande diferença que nós sentimos e com os berços também.

**Marilda:** Por que você acha que mudou bastante com...?

**Auxiliar 1:** Em nível de espaço.

**Marilda:** E aí o que as crianças ganharam com isso?

**Auxiliar 1:** Espaço, autonomia, foi completamente diferente. A gente tinha um solário muito grande também, lá tinha, mas era pequeno. Mas, o solário daqui era imenso, então fazia integração entre o berçário maior e o berçário menor. Então as crianças brincavam sempre junto, tomavam sol, né? Porque antigamente não tinha nem como eles tomarem sol. Nossa, foi assim, as crianças mais calmas, mesmo porque até “veio” umas crianças da outra escola também, da creche. Mas, pra trabalhar foi outra coisa. Bem mais tranquilo e com orientação das professoras né?

Às vezes a gente pegava uma caixa de ferrinho e “se” colocava ali no chão, aí a S. chegava, todo dia ela chegava e falava “Oi, gente bom dia tudo bem?”. Ela fala assim: “Olha, e se vocês colocarem um paninho, se vocês colocarem a tábua de passar roupa?”. E a gente era meio resistente né? “Não, mas eles vão se machucar, vai machucar a mão”. Ela falou: “Não, coloca só um. Vamos ver o que que dá. Coloca uns tecidos assim em cima do colchão, vamos ver o que as crianças fazem”. E foi muito bacana assim...piquenique, tinha o solário, a gente forrava tudo com lençol, fazia brigadeiro para as crianças, bolo né? Lógico, tudo com autorização né? Primeiro tomava cuidado pra ver se não tinha nenhuma criança que tinha alergia né? Então, o horário de almoço era muito difícil os bebês estarem dormindo. Eles dormiam 11h30, 12h já “tava” acordado. Então, do 12h até 13h, então pegava todas as meninas da manhã, todas as meninas da tarde, aproveitava o sol embaixo da árvore...então colocava ali brigadeiro, bolo, eles se lambuzavam, se sujavam...Então, quando terminava aqui, que era uma meia hora, quando terminava aquilo ali, todas entravam, iam dando banho nas crianças, trocava a roupa de todo mundo, deixava todo mundo limpinho, 13 e 30 “tava” as crianças “tudo” prontas e a gente ia embora. Então, aproveitava essa integração na hora do almoço, era muito gostoso.

**Marilda:** O que você achou que foi assim mais significativo, mais marcante dessa passagem? Da gestão da assistência social e quando mudou para o Depec? Que foi assim, mais significativo?

**Auxiliar 1:** Olha, eu acho que foi o pedagógico. Eu tinha uma visão completamente diferente do que era creche e depois que passou para o pedagógico, essas crianças não ficavam ociosas. Então o aprendizado das crianças que “iniciava” em fevereiro, período pedagógico até dezembro, o desenvolvimento das crianças era muito grande. Assim, autonomia, essa coisa que não podia, pelo serviço social você não podia deixar eles “pegar” na colher, você tinha que dar. A criança só ia ter autonomia de pegar em uma colher quando ela estava no maternal iniciando e na fase 1. Nessa fase de berçário que nós fomos dando pra todos eles essa autonomia de dar colher pra eles, incentivando eles comerem. Eu acho que isso, o pedagógico e a rotina, assim foi uma mudança muito grande. Assim, no meu ponto de vista, eu fui uma pessoa muito resistente, porque eu tinha aprendido cinco anos de uma forma e mudar cinco anos assim? “Tá” certo que não foi de uma vez, mas eu fui tendo outra visão...

**Marilda:** E por que você tinha resistência assim? Qual que era, por quê?

**Auxiliar 1:** Porque a gente era impedida de dar opinião, por mais que a gente achasse que aquilo não tava certo. Então às vezes você dava uma sugestão, mas a gente não podia se manifestar, por N coisas, porque nossa função era pajem e tinha que se restringir aquilo. Então, você não poderia dar uma opinião, eram carências

que...tinha crianças que chegava lá extremamente carentes que você ia dar um afago, um carinho você não podia dar, então essas coisas, mexia muito com a gente. Então, às vezes “se” encontrava na rua “se” dava aquele carinho, na escola, na escola não, na creche, se tinha que ser....que não podia dar moleza para as mães. Era muita criança com piolho, muita criança com problema de pele, mas era por falta de higiene, tinha uma médica que ficava na escola toda terça e quinta-feira, ela passava toda semana, e medicação a gente não podia dar, quem dava era uma enfermeira, que tinha uma enfermeira o dia inteiro, então ela adaptava os remédios “pro” horário que ela estava. Se uma criança se acidentasse tinha que transportar no carro da pessoa, um funcionário da escola e ia junto com a enfermeira. Então, quando essa criança retornava do hospital, a diretora chamava a gente até por orientação né? Ela chamava a gente e a mãe e a gente tinha que falar na frente da mãe realmente o que tinha acontecido. Se nessa fala, ela percebesse algum deslize então ela fazia um relatório, ela encaminhava e muita gente foi mandada. Nessa época que tinha experiência, então das 15 pessoas que “*entrou*” comigo, três “*foi*” mandada embora porque não passou na experiência né? Eles iam avaliando como cuidava das crianças, o jeito de falar, essas coisas né?

**Marilda:** Que tipo de orientação vocês tinham no cuidado, jeito de falar com as crianças? Vocês tinham alguma orientação?

**Auxiliar 1:** Não, é assim eles não orientavam, mas o tempo todo eles diziam “O que vocês viam no Zilda Natel não é para ser aplicado aqui”.

**Marilda:** Por que? O que tinha no Zilda de diferente?

**Auxiliar 1:** Ahhh, não sei explicar bem...então, qualquer coisa, se visse qualquer coisa das crianças machucadas, qualquer coisa que não era de uma rotina normal de uma criança a gente avisava a diretora, né? Coisa de violência, por exemplo, que aconteceu muitos casos, então a gente levava tudo pra diretora. Ela dizia: “Qualquer coisa que vocês notarem de errado, vocês me mostrem porque isso pode dar problema para vocês”. Então, quando ocorria alguma coisa assim, na hora ela chamava a mãe e fazia um relatório para saber o que tinha acontecido, né? Mas, assim, hoje, pela experiência que nós tivemos, eu acho que eu vivi só de aprendizagem de lá para cá, a forma de trabalhar....

**Marilda:** Você passou por vários momentos importantes, não é?

**Auxiliar 1:** Passei, momentos bons e momentos ruins. Mas, os ruins não compensa falar, mas os bons... (se emociona e chora). Então, dessa época pra cá, de 90 para cá foi só de aprendizado, muito aprendizado mesmo.

**Marilda:** Você passou pelo Projeto Bebê 2000?

**Auxiliar 1:** Passei.

**Marilda:** E aí, me fala daquela época?

**Auxiliar 1:** Eu achei que, eu acho que foi uma época muito bacana e foi perdido isso. Naquela época que tinha integração com as escolas, a T. vinha aqui, a gente ia

para a escola da T., então foi um período muito bacana de aprendizado para muita gente. E assim, nessa época toda, eu acho que tinha um companheirismo muito grande que não tem hoje em termos de dedicação, de companheirismo com a colega...

**Marilda:** De valorização do trabalho?

**Auxiliar 1:** Isso. É assim, você não “*tá*” trabalhando para a prefeitura, você trabalhando com ser humano que eu acho assim, enquanto eles estão aqui eles tem que receber todo nosso carinho, toda nossa atenção, que muitos não recebem em casa (se emociona e chora). Desculpa.

**Marilda:** Que bonita a história dela né?

**Auxiliar 1:** Eles iam na escola porque foi a dona...porque essa creche foi inaugurada porque a dona M. B. queria né? Ela queria fazer alguma homenagem a essa criança que morreu, por isso que foi inaugurada com o nome dela....

**Marilda:** Talita?

**Auxiliar 1:** Isso, que foi inaugurada oito meses depois do falecimento da menina.

**Marilda:** E como era a relação com as famílias, assim, no começo?

**Auxiliar 1:** Lá?

**Marilda:** É

**Auxiliar 1:** A gente não podia se envolver muito.

**Marilda:** É?

**Auxiliar 1:** Não, a gente não podia se envolver. Se houvesse algum, um caso de extrema necessidade que via que a criança estava precisando...então acionava a assistente social, diretora acionava e a assistente social ia na casa da criança. Que tinha um caso de um menino, que ele tinha piolho demais, o cabelo dele era cortado bem rentinho, então ele chegava na escola já “*tava*” andando. Então ele chegava na escola, ele ia direto para o banho. Que a gente sempre deixava uma roupa separada para ele, até que a coisa não saia, não melhorava com os remédios que a médica passava, orientação, a médica conversava com a mãe, a diretora... até que foi acionada a assistente social para ir na casa dele, o problema estava na casa dele.

**Marilda:** E aí vocês, o trato com as famílias era por meio da assistente social?

**Auxiliar 1:** A gente conversava: Passou bem? Teve febre, não teve? E outra coisa, muito importante, as mães não podiam entrar dentro da escola, as mães não podiam, “*era*” recebida no portão, tinha uma porta de vidro. Aquela porta de vidro que tem em frente da escola da S., a gente recebia as crianças até lá e levava para sala. As mães não tinham acesso à escola, só ia se houvesse alguma reunião, mas era difícil ter reunião. Então, depois, quando já mudou em 89 que as mães passaram

a entrar dentro da escola, já foi bem diferente. Não sei, elas sentiram um aconchego, né? Você tá podendo ir conversar com as mães, a pessoa que estava com a criança já podia conversar com a mãe, olho no olho, a mãe falava se “tava” tomando remédio, se não “tava”, se tinha comido, se não tinha.

**Marilda:** Aproximou mais?

**Auxiliar 1:** Bastante, bastante.

**Marilda:** Era uma visão bem diferente essa?

**Auxiliar 1:** Totalmente, eu quando eu comecei eu fiquei meio assustada porque assim “Meu Deus do céu, como vai ser tomar conta de 15 crianças? Que eu não tinha experiência nenhuma, nenhuma”. Eles conversaram bastante com a gente no serviço social, houve várias reuniões até começar, explicaram tudo como eles queriam, que ia ser o funcionamento da escola. Só que no falar é uma coisa né? No dia a dia é outra. Depois que passou assim, que tinha criança que não tinha condições de comprar remédio, depois que veio pra cá, tinha criança que tinha pneumonia e a mãe não tinha condição de comprar remédio e ainda não tinha APM. Eu não sei como funcionava o negócio de dinheiro né? A diretora pega o dinheiro, às vezes, quantas vezes ela tirou dinheiro do bolso dela, ela comprou injeção que a criança tinha que tomar injeção, “tava” com pneumonia, que a mãe não tinha condições de comprar? Pegava o carro dela levava...então as coisas assim, conforme passou “pro” Depec então foi mudando tudo. Abriu a APM, que não tinha a APM lá, não tinha nada dessas coisas, trazendo os pais, conversando, qual a melhor maneira de contribuir com a APM, sabe? Então, tinha a rifa, porque antigamente era rifa, depois passou para ação entre amigos né? Então, pedia colaboração para os pais, quem tinha condições de ajudar, quem não tinha a escola ajudava, como J. faz hoje, tem criança que não tem condição de pagar entrada em algum lugar que vai, ela pega o dinheiro da APM, paga a entrada e essas coisas não tinham, aliás as crianças nem saiam da escola.

**Marilda:** A alimentação como era, como que funcionava? Tinha merenda?

**Auxiliar 1:** Tinha, isso aí já era pela merenda, a merenda cuidava assim.

**Marilda:** Tinha lactarista também ou não?

**Auxiliar 1:** Nunca teve lactarista.

**Marilda:** Quem fazia? A funcionária da cozinha?

**Auxiliar 1:** Tinha uma servente que ela trabalhava meio período e ela fazia o leite. Então, quando ela ia embora, á tarde, ela já deixava o leite da tarde pronto, então...Aí até que ela se casou, ela precisou ficar um tempo fora e não tinha quem colocar, já “tava” com falta de funcionário. Então, na época, a A. M. pediu pra mim se dava para fazer os leites para as crianças e o leite era feito com maizena, totalmente diferente, né? Então, era maizena e aquele leite de saquinho que vinha, então eu preparava a maizena na cozinha, que não tinha fogão, não tinha nada no lactário. Eu preparava maizena, batia o leite e misturava pouquinho açúcar, naquela

época ainda colocava açúcar. Então, eu fiquei um bom tempo porque depois ela ficou doente, depois disso eu virei cliente do lactário. Pra mim sair do lactário, eu “vim” sair acho que tem uns oito anos que eu saí do lactário? Depois que começou a vir essas meninas novas “pro” lactário, que eu saí do lactário, porque eu só ficava no lactário, entre o G1 e os berçários.

**Marilda:** História bonita.

**Auxiliar 1:** É, é bonita sim.

**Marilda:** Quantos anos?

**Auxiliar 1:** Trinta e três vai fazer, mas assim é, eu gosto do que eu faço. Ainda mais, mas você tem história para contar né?

**Auxiliar 1:** Às vezes eu, a gente fala assim pra J.: “Tá faltando funcionário, você não vai tomar providência?”. Aí assim, eu, eu olho pra trás, eu lembro daquela época lá atrás que eu tinha que ficar sozinha na sala, então hoje a gente vive no céu. Eu falo “as meninas não “passou” o que a gente passou”, que “foi” épocas muito difíceis. Eu, com 10 dias que começou, uma criança da minha sala caiu e abriu o queixo e fez um corte, que tinha aquelas lousas no chão que tinha pezinho e na hora que eu “tava” dando banho em outras crianças no banheiro, ela caiu e a servente foi me chamar. Olha só? Eu saí com a criança enrolada na toalha e a servente ficou com os outros no banheiro e eu fiquei com a criança enrolada na sala pra ver o que tinha acontecido, porque não tinha da onde tirar. E foi para o hospital e levou quatro pontos, com cinco dias de escola inaugurada.

**Marilda:** O que você acha hoje do trabalho nos berçários?

**Auxiliar 1:** Olha, eu não sei, aquela fase que tinha antigamente do Projeto Bebê, de fazer um trabalho com as crianças, eu não sei... Hoje, eu “tô” meio distante do berçário, eu falei pra J. que eu peguei trauma do berçário, de tanto trabalhar lá, eu não ficava só no lactário, eu ajudava as meninas dentro da sala porque eram duas de manhã e duas de tarde, então a gente tinha um combinado: eu largava tudo e ia ajudar as meninas na mamadeira, no banho, no olhar. Depois que eles dormiam, ficava as da tarde e a gente ia pro lactário lavar louça”. Mas, mesmo com essa dificuldade desenvolvia um trabalho de autonomia com as crianças, sei lá, eu acho importante. Mas, não ser assim em nível de cobrança, eu acho importante para o desenvolvimento das crianças, acho interessante.

Aquilo que era cobrado da gente antes, relatório, projeto que tinha que fazer, eu acho bacana isso aí, mas não como uma obrigação, porque eu acho que tudo que se torna uma obrigação se torna chato né? Cansativo, então a coisa é mais fácil.

**Marilda:** O Projeto Bebê durou quanto tempo? Se lembra quantos anos foi?

**Auxiliar 1:** Eu não sei, eu não sei se foram três ou quatro anos... não lembro, isso aí.

**Marilda:** Aí vocês tinham ações formativas?

**Auxiliar 1:** Tinha, tinha.

**Marilda:** Como funcionava?

**Auxiliar 1:** Ah, a M. que vinha né? Que dava as orientações porque elas “*tinha*” que, ela e a T. que tinha que orientar as escolas, então nem sempre dava para fazer aquilo que elas deixavam. Então elas pediam: “Dentro daquilo, tendo um tempo faz, né”? Então, aquela coisa de obrigação... então dentro daquilo que ela deixava a gente tentava fazer mais próximo possível.

**Marilda:** Ela passava as orientações de materiais...

**Auxiliar 1:** Passava, passava. Apesar que, quando ela veio, como a S., a A. ficou aqui muito tempo, então ajudou muito, nisso né? Por exemplo, tinha criança que vinha com chupeta, por que que a criança tem que ficar com a chupeta o tempo todo? Porque a chupeta acaba gerando uma segurança né? Então, no momento que eles “*adquirem*” a confiança em você, você não precisa deixar aquela criança o tempo inteiro com a chupeta. E é tão automático hoje, eles chegam, dão uma chupeta pra gente guardar para eles poderem brincar, porque pode tropeçar numa fralda, né? Aquela época era uma coisa muito, assim, que nem, quando a A. M. veio, ela tinha uma questão muito grande com limpeza. “*Se*” queria fugir dela você vinha na sala dela, então era álcool toda hora no chão, álcool perfumado... Ela ficava descalço, ela falava: “Gente eu não quero chupeta no chão, gente essas crianças põem a boca no chão”.

Então, ela pegava muito no pé da gente a respeito disso, de limpeza e às vezes a gente falava pra ela: “A., criança precisa também né...brincar”. E ela: “Não, o meu objetivo é cuidar dos berçários”. Até que com o tempo ela foi pedindo para a R. desenvolver o trabalho no berçário.

**Marilda:** Você tem fotos sobre esse período?

**Auxiliar 1:** Eu tinha mais coisas assim, eu tinha fotos em casa. Tinha do pátio, um pátio muito grande aqui, era maravilhoso aquele pátio, no dia que ia fazer uma festa interna ou externa, então juntava todas...só não “*ia*” os bebês porque os bebês eram muito pequenos, mas tinha uma grade que levava eles no solário. Então, do solário dava para eles participarem de certa forma, então no solário fazia o cantinho deles e esse espaço acabou perdendo, então com essa reforma perdeu muito aquele espaço. Mas, é gostoso, teve uma época que foi feito com os maiores o self service, que tinha a rampa no refeitório, acho que vocês até viram na foto a rampa, então perto daquela rampa tinha as crianças davam autonomia para os maiores...tinha uma coisa bonita também que quando passou pro SEDUC, as crianças iam levar um recadinho para a diretora na sala né? A criança conheceu o espaço da escola, levar um bilhetinho, um recado para a professora da outra sala, então essas coisas que, assim, eu me apeguei muito nisso sabe? Essa autonomia, porque as crianças não podiam sair da sala de jeito nenhum, não podia... e hoje em dia não, você troca. “Você quer levar sua bolsa”? Eles querem levar, eles querem ajudar. “Vamos para a sala”? Vamos! Tem um ou outro que se perde, mas isso é coisa normal, mas é isso. (Pausa longa)

**Auxiliar 1:** Não sei se eu ajudei ou atrapalhei?

**Marilda:** Ajudou. Nossa, eu estou encantada com a história.

**Auxiliar 1:** Ahh, era colocado isso na visita da assistente social se a casa é azulejada, a cozinha tem azulejo, tem o fogão novo, tem uma geladeira nova ou uma geladeira seminova, era avaliado assim porque quem ganhasse mais que o salário mínimo não podia...

**Auxiliar 1:** Eu tenho foto. Não tenho muito, mas tenho. Aquela ali, por exemplo, que “tá” na entrada, são fotos minhas.

**Marilda:** Do painel né?

**Auxiliar 1:** Do painel. Lembro do primeiro menino, D. N.. Ele é músico hoje, ele tá no Canadá e a mãe dele criou ele sozinho. A mãe dele chegou a trabalhar com a gente e interessante que ela era sozinha e ele teve catapora e nós duas trabalhávamos de manhã, ela não tinha quem cuidasse desse menino. Então, a gente fez...olha as coisas que a gente fazia? A gente fez um rolo com a diretora, eu trabalhava de manhã e ela trabalhava a tarde. Aí eu saía a tarde e ficava com ele para ela não perder, olha só...eu ficava com ele para ela não perder todos os dias, então ela ia à tarde porque “tava” faltando gente a tarde. Aí ele sarou da catapora, quando ele sarou da catapora ele teve caxumba. E assim a gente ia, tinha uma cumplicidade grande, uma ajudava a outra sabe? Era uma coisa tão interessante que uma “tava” pronta pra vestir, ajudar a outra e ajudar a escola, a escola não, a creche...pra ver a creche funcionando, pra ninguém ser prejudicado.

**Marilda:** Há quanto tempo você tem de rede?

### **Análise de relato oral – Auxiliar 2 – 07/12/2017**

**Auxiliar 2:** De Prefeitura?

**Marilda:** É

**Auxiliar 2:** 30 anos

**Marilda:** 30 anos? Nossa!

**Auxiliar 2:** Eu fui a primeira mesmo.

**Marilda:** Você ficou quanto tempo lá na Alice Pina?

**Auxiliar 2:** Lá na Alice....

**Marilda:** Foi sua primeira escola a Alice Pina?

**Auxiliar 2:** Foi porque eu trabalhava no DEPEC, lembra do DEPEC na Alegre? Eu não tinha escola ainda, eu queria trabalhar em escola. Eu tive um tumor na cabeça,

eu trabalhava no banco, ganhava muito bem e tudo mais, eu não tava feliz, né? Não era aquilo que eu queria, eu queria com crianças, com crianças, que eu gostava muito de crianças. Aí, o D. na época, ele era amigo do meu pai e tudo, ele: "Mas você é gerente" tem até gravação dele falando isso. "Você vai em escola, vai limpar bunda?". Tem que limpar". Falei: "Não faz mal que tem que limpar bunda". Aí .eu falei: "Eu quero". "Ah vai inaugurar, quando inaugurar quem sabe?" Mas, ele queria me pôr em outro lugar, tudo bem eu ia pro DEPEC, ia inaugurar já a escola. "Você tem certeza?" "Tenho". Aí fiz mudar o meu documento tal, fui pra lá porque na época era contratada né? Mudaram o documento. Só tinha eu e o guarda, creche maravilhosa, nossa a estrutura...era daquele jeito, tinha que ser em todas elas, agora é tudo adaptado, né?. Não tinha criança "Só tem eu e aí?" Não tinha diretor, né? Era a L. que ia lá, que trabalhava no departamento. Tinha acabado de fazer a escola, não tinha merenda, não tinha móveis, ainda pra você ver comecei assim, sem nada. Quando começou a vir os funcionários, eu aprendi a fazer de tudo. Por que? Primeiro porque eu não era auxiliar, era pajem. Era pajem, era registrada como pajem e depois que foi como auxiliar. Pajem, veio pajem, depois que veio servente, merendeira, essas coisas, eu aprendi a fazer tudo, a trabalhar em... e tem que ser assim, porque pra você dar valor você tem que trabalhar em todos os setores pra respeitar todo mundo, como se consegue respeitar e passar o ensino pra criança se você: "Aí eu que faço tudo, ela não faz nada". Porque isso não tinha antigamente... hoje tem muita briga e não tinha antigamente, por isso. Porque todo mundo fazia...eu lavava azulejo, eu lavava azulejo. Aí começou a chegar... a gente limpava, e passava a L. M., ela era a mais chata e olhava. Passou muitos meses, a gente lavava a janela e passava jornalzinho na janela pra brilhar, entendeu? Aí quando tava tudo perfeito, começou chegar as crianças: "O que eu vou fazer?". Chorava, chorava, pegava no colo, não sabia o que fazer. A Te cozinhava muito bem, muito bem, que ela era cozinheira da GM, imagina? Muito bem, muito bem e ninguém queria a comida. Tinha uma funcionária: "Ah não quer, deixa". Eu pegava e comia, ou você tem paciência...é teu filho, vamos supor, saiu de você, finge, vc tá ali... É teu filho, faz carinho, começa a agradar, vai conversando, a criança comia...A T. falava assim: "Como que com ela come e com você não come?". Aí eu ficava de volante pra fazer esta parte também. Era quanto? Umas seis, sete crianças, hoje tem trinta, né? E foi indo... tinha um que só queria o meu colo, não queria entrar na sala de aula, ficava.... Aí tinha outro, que cada um, era de um jeito, você não sabia, você ia conhecer a criança e tudo isso, eu gravo, né? "O que eu posso fazer? O que eu posso...". Ele só quer você, você não pode ir embora que ele começa a gritar". Eu falei: "E agora, como vamos fazer?" Ninguém sabia, tinha chiqueirinho, por causa disso, olha que esquisito pareciam uns porquinhos né? "Eles se sentem mal, ficar ali dentro sem ninguém".

**Marilda:** Por conta do chiqueirinho né?

**Auxiliar 2:** Chiqueirinho

**Marilda:** As crianças ficavam muito tempo ali? V., no chiqueirinho?

**Auxiliar 2:** Às vezes punha ali, dava brinquedo, só pegava na hora de comer, que a gente ficava em volta. Como você ia brincar ali? Falava assim: "A gente não tem nem como ficar com contato, T.". "Eu vou resolver". Que ela era assim, você falava e ela ia atrás pra ajudar e ela via no departamento, falava: "Não, tem como tirar, tem que pôr outras coisas porque eles ficam como se tivessem numa cadeia, eles estão

inseguros, eles não conseguem ficar. Só carrinho, também não pode, tem que ter a movimentação do corpo, né?." Tiraram os chiqueirinhos e puseram aqueles colchões, melhorou muito. Aí a gente ia pra fora tomar o solzinho da manhã, tinha os horários dos médicos. Naquela época tinha médico e enfermeira, tinha a sala dos dois e a assistente social que era a J., o médico era o M. A. e a enfermeira era a B. e eles que administravam os remédios tudo e orientava a gente, como eu não tinha filho, ele me orientava como eu tinha que fazer pra cada criança, com cada criança...engasgasse. Aí, o que começaram a fazer? Tiraram o chiqueirinho: "O que nós vamos dar? Como que a gente vai... como que eu faço pra não correr perigo, não engasgar? A gente não sabe nada". O que o médico arrumou? Vinha bombeiro dá curso pra gente, até fiz esse curso no Alcina de primeiros socorros, tudo. Depois teve médicos que nos ensinou a ver febre, se bem que tinha o médico lá, mas se não tivesse ninguém já dava pra correr pra salvar a criança, tanto é que teve criança que deu pneumonia e não tinha febre, que é o W. que já morreu, mas não foi por isso que ele morreu, né? Aí eu fui aprendendo: "Ah não é nada, não tá nem quente". Não é por isso que não é nada, se ele tá meio quietinho, calminho...o médico falava pra mim: "Olha no olho da criança, você vai saber o que ele tem". Eu faço muito isso. "Ele tá bem, não tem nada não". Ah, 10 minutos, pode olhar, é batata." Não tá, ele não tá. Tá bem ele". Pode dar convulsão, a menina deu, como que chama? Era S. o nome dela, aí o que que deu nela? Não é só convulsão, meu Deus, que ela ficou internada na UTI, a menina, entendeu? Eu corria, que eu pegava e já saía e o médico falava assim: "V., deixa as velhas lá". Cada criança todo dia examinava, toda semana. Eu dava relatório, não anotava nada, gravava tudo aqui de cada criança, do que eu...eu passava pra ele, ele me informava o que eu tinha que fazer, o procedimento e como que eu tinha que agir, com os pais, com... aí eu tinha três cadernos, que pena que levaram os meus cadernos. O pessoal que veio fazer o curso levou, três. Tudo o que ocorria, durante anos eu anotava em cada caderno, em cada caderno, de cada sala, de tudo, tudo. Quando a mulher viu meu caderno, isso era coisa minha, aí montaram, fizeram um, como é que fala? Um estudo, montaram um filme, um livro com tudo que eu tinha escrito. A T.(referindo-se a diretora) quase morreu e foram passar pra gente ainda o que eu tinha escrito, puseram o nome deles, né? Então eu fiquei muito brava, eu falei: "Caramba, pede, né?" O que que custa falar que foi a gente que fez? A T. me ajudou por que? Ela falava: "Vai fazer". Eu obedecia porque eu queria aprender....

**Marilda:** Isso é época de qual formação?

**Auxiliar 2:** Então eu queria lembrar qual era. A única que traiu a gente, aí... nome da Vila foi depois, foi bem, foi a primeira, que ela foi muito cara de pau a mulher, eu lembrava até do nome dela, eu tinha até anotado. Depois que eu mudei, tá tudo encaixotado as minhas coisas, que eu quero mudar de novo, eu não acho as coisas que eu tinha tudo marcado, tudo anotado... A T. falou, ela brigou muito, muito por causa disso: "Vocês? A gente fez..." gritava lá no meio de todo mundo, no meio dos pais e passaram para os pais verem ainda. Nossa, o departamento tava, tinha filmado, eles deveriam ter guardado essas coisas aí. Eu fiquei tão decepcionada, falei: "Não entrego mais nada pra ninguém". Porque enquanto eles dormiam você tava olhando, e fazendo as coisas, né? Ficava na mesa anotando assim o que passou durante aquele dia.

**Marilda:** Esses registros que você fazia eram a respeito do que?

**Auxiliar 2:** De tudo, tudo. Da hora que a criança entra até a hora dele ir embora, tudo, tudo tinha em detalhe de cada criança porque falava: " Ah, no ano seguinte é a mesma coisa". Não é, muda a criança muda tudo. Eu vejo até hoje é diferente, e hoje é mais diferente ainda porque eu tenho que evoluir com eles. É complicado, porque eu sou uma idosa, eu falo que eu sou uma idosa, porque acompanhar eu não consigo, bebê sabe mais que a gente...só que negócio assim, eles não querem mais o carinho, hoje em dia os pais só dão coisa assim, celular, coisa sabe assim, sabe? Não dão outra coisa, vamo brincar. Pai e a mãe brincavam com o filho, tinha mãe que chegava lá, ela deixava o filho, ela pegava às seis. Aí tinha uma que tinha: "Como você trabalha meio período tem que deixar meio período", mas sabe que ela fazia? Tinha irmão de 12 anos em casa, ele amarrava criança no pé da mesa, isso a enfermeira e o médico que descobriram que eu vi marcado, eu vi a criança toda...fui trocar a fralda, né? Falei "O que é isso aqui, né?" Chamei o médico lá, tava sendo estuprada, que mãe precisava trabalhar e deixava com o irmão de 12 anos fazer isso. Entendeu? A J. deve lembrar porque foi a J. que foi atrás da enfermeira e médico, o Dr. M. A., aí tudo na minha mão, mas eu fiquei muito chocada com essas coisas e a criança tinha medo. O que que era esse medo, não podia passar um homem, era por causa do irmão que fazia isso e a mãe passava fome. Falava: "Tenho que trabalhar pra eles comer" e deixava, por isso foi proibido menor pegar a criança, porque ele buscava a irmã. Antigamente, né? Aí, conforme vai acontecendo as coisas eles vão cortando, vão nos orientando e como eu vou ensinar pra criança se ela... aí ela tinha confiança em mim, entendeu? Ela tinha confiança, ela não ia com ninguém. Ela gritava, gritava: "Meu Deus será que era dor?". Era medo, medo, medo, a mãe entregava: "Será que essa mãe bate nela?". É nada, a mãe não sabia, ela falava, a gente viu que a minha mãe ela não via. Você bate olho você vê. Se você chegar, teu filho chega, você pode fazer assim... eu já vejo que machucou, entendeu? Que que foi isso? Tem gente que vê depois fala que foi na escola, não, não foi. Não foi, não foi pode ver...

**Marilda:** Vocês já tinham uma forma de registrar, né?

**Auxiliar 2:** Exatamente, já registrava e assim, tudo tem que ser registrado; Por que? Passa um mês, dois, você pode, podem te cobrar isso. Eu tenho uma memória de elefante, eu lembro, mas tem gente anotando, esquece. Você pode perguntar, a M. A. sempre pergunta pra mim que ela sabe que eu lembro. E olha, se é mentira eu desminto, eu falava, olho no olho: "Não, isso não é verdade o que você está falando. Não foi aqui né? Não é assim que aconteceu, foi assim, assim". E quando acontece alguma coisa que a gente erra, sou a primeira, falo pra M. e pras meninas também: "Gente, você pode pecar pelo exagero, mas pela omissão não. Conta, olha ele caiu bateu a cabeça, tal". Porque tive um tumor por causa disso, cai e um ano depois deu. Então uma criança que não sabe falar: Olha, caiu bateu, "não foi nada, foi leve", mas você observa põe no ângulo pode dar alguma coisa, entendeu?". Você não vai presa, você vai se você mentir, porque depois vão descobrir então não pode e a criança se sente insegura. Por que ele se sente inseguro? Porque sabe que você...eu tô passando para ir no refeitório, você já viu eu na escola, eu tô com as minhas crianças: "Tia, não sei o que isso aconteceu, porque ela não fez isso?" Eu vou e acudo e socorro na hora, entendeu? Não é na minha sala, mas não interessa tem que ser, eles confiam. A neta da A. ela ficava na sala da R., quando juntava com a minha sala eu entrava, falava: "O sicrano me bateu, o sicrano me bateu". Eu ia lá e

perguntava se era verdade, porque criança quer que você dê atenção, que você respeite, que você acredite nele. Se é mentira, mas ele falou que não: “Ah não, não bateu”. Entendeu? Então você não dá bronca, você pergunta é diferente de você dar bronca, a criança se torna outra...

**Marilda:** V., uma coisa, como vocês começaram a organizar as ações pelos berçários? Vocês tinham formação, quem passava as orientações logo no começo?

**Auxiliar 2:** Começou vir os grupos né? Na época do....tava... comecei com o B., mas já era o T., mandava ....quem começou? Eu não lembro do...eram grupos que vinham nos orientava então era muitos cursos. Como que eram feitos? Nas... as escolas, no mesmo do...como chama lá embaixo? Perto do cemitério lá embaixo, aquela escola...

**Marilda:** Pelegrino?

**Auxiliar 2:** Não. A que todo mundo quer, como que chama? Que a gente fazia, em frente ao cemitério lá embaixo das Lágrimas, sabe? Aquela escola, a gente fazia curso assim de sensações, era de sábado e domingo, a noite...todo mundo ia com muito amor. Como que eu vou lidar com a criança, como que eu vou entender uma criança se eu não sei o que ela sente? O que eles faziam? Montavam é... salas, vai, vamos supor... com outras coisas, que nem gelatina, pedrinha, sabe um monte de coisas penduradas. Aí, você não entra na sala, fica lá fora, não sabe o que tem lá dentro, vai vendado, vendado aí coloca você dentro da sala, tem onde pegar, tem tudo, tudo o que você imagina, você vai passando, se é uma coisa gelada você fica meio assim, se é uma coisa que vai machucar você vai com aquele medo, você, por exemplo vai pisar numa coisa que fura o seu pé, você tem medo. Vai tentar? Você não sabe se vai sentar na água. Por que? Como que a criança vai entrar na escola: “O que vai acontecer comigo?”. “Onde eu vou?”. “Eles vão me levar, vão levar pro parque, não vão me levar?”. Como que é a sensação? “Tava na minha casa, na minha cama, como que eu vou...o que vai acontecer comigo lá?”. “Será que eu vou gostar?”. “Então, se eu não gostar?”. A criança pode não gostar, você vai obrigar? Não pode obrigar, tem gente que obriga, né? “Não, vem sim que é gostoso”. Pra você. Deixa lá, você oferece, tenta pôr devagar, se ela... por exemplo, na areia, antigamente tinha areia, põe a mãozinha na areia, tinha criança que adorava punha até na boca, tinha criança que começava a chorar. “Olha, é assim, assim”. Você tenta, se ela não gostar você tira, se ela não for você não pode obrigar, senão traumatiza. Então ele faz você sentir o que a criança sente, porque você está de olho vendado, Você é uma criança, não sabe o que tem lá, é surpresa, né? Então é uma coisa esquisita e tinha coisa, que você chorava. Por que? É isso que ele sente quando você obriga a fazer uma coisa que você gosta, não ele, você não pode obrigar ninguém, entendeu? Então, isso eu sinto até hoje quando eu falo, me dá até uma dor assim, porque fala a verdade, tá longe da família, do pai, da mãe, é uma tia que põe no lugar: ‘Eu não vou poder falar pra minha mãe, que eu não sei falar, pra minha família’. “Eu vou pisar naquelas coisas, vou pôr a mão nessas coisas eu não sei se me machuca, se vai me fazer mal. Por que eu tenho que fazer isso? Sou obrigada? Ai, eu não quero, não quero ir na escola”. Tem criança que....né? Não é assim, então você só pode fazer o que você aceita, o que você gosta, o que você não passa mal, tem criança que passa mal. Você entendeu? São sensações, movimentos...

**Marilda:** Tinha todas essas formações?

**Auxiliar 2:** A minha professora que eu tô hoje, a R., ela dá isso, é muito bom. Ela põe na mesa várias coisas, né? E eles vão passando, uns tem nojo, você vê? Ela continuou isso, ela é muito criticada, mas ela continuou, eles gostam, eles gostam de fazer, você vê as coisas que eles fazem você não acredita, Marilda? As fotos dela você não acredita. Que ela é da daquela época, então eu não sabia nada, nem tinha filho. Por que que eu tenho dó? Que nem meu neto, quando vai num lugar assim: "Aí eu não quero". Mas, eu vou conversando, aí eu converso que é tudo bom, bom, de repente chega: "Ah não é nada disso". Eu já vi gente fazendo isso, entendeu? Como que, ela mentiu. Ela não vem mais, não vai mais, você não consegue fazer a criança aprender, aí se você dá essa confiança a comida é boa, que nem comida. Comida, por exemplo, tem criança que não gosta, tem criança que aprende a comer na escola, que você faz? A mãe o que ela dá? Miojo né? Então, lá é isso, olha: "O que é isso?". "Arroz, feijão, beterraba, carne moída", tal, vamos supor. Aí você fala de novo: "Você quer isso?". " Experimenta um pouquinho, um de cada vez, se não gostou você já deixa". Mas ela tem que experimentar....

**Marilda:** Pra poder saber o sabor.

**Auxiliar 2:** Pra poder saber o sabor. Agora não: "Você tem que comer!". "Gente! Ninguém gosta de nada". Meu neto gosta de tudo. Ó, as minhas crianças gostam, comigo...com a V. comem. "Não aquilo não, é gostoso". Eu que preparo o prato, gosto de eu pôr porque eu não gosto de misturar, eu sou meio chata nisso, eles comem tudo, precisa ver que bonitinho...comem tudo.

**Marilda:** Então V., além dessa formação, vocês tinham orientações dadas pela diretora ou pelo grupo de professoras? Como que era o contato?

**Auxiliar 2:** Era assim, na época não era auxiliares que tinha essa formação, quem tinha, que tinha só nesses cursos de tudo mesmo, tudo as professoras. Elas pediram para nos dar mas, era, elas as professoras que tinha orientação, o curso. Era caríssimo esses cursos, caríssimos, pessoas lá de fora que vinham dar esses cursos e elas passavam pra gente que era uma parceria e passava, e a gente tinha vontade de aprender e trabalhava igual, junto, então aquilo dava tão certo e a diretora dava... abria pra tudo, então é...elas tinham, a pessoa falava assim a Dra. Glória, tinha outro nome que não lembro, falava assim: "O importante é os funcionários estar de acordo com o que vocês tem que fazer, porque senão, não funciona". Você aprende uma coisa, você manda e a pessoa: "Eu não vou fazer, não. Eu não ganho pra isso". Eu ouço isso muito hoje, eu não ganho também, mas eu faço até hoje. Eu não quis fazer pedagogia, mas eu faço até hoje. Por que? É pra ele, se vocês fazem junto com a professora, o grupo, a minha sala, mas aí, fala, "Só esse grupo não desmancha". Porque dá certo, a gente pensa igual, todo mundo trabalha junto, faz igual por isso que não falta...então, ela fala: "Passem pra elas, se vocês conseguirem fazerem elas ajudarem, aí vai ser importante, sozinha não consegue, eu não consigo sozinha e nem você consegue sozinha entendeu". Como que você vai dar um futuro bom, conseguir algum retorno se você não trabalha em grupo? Sem grupo não adianta: "Eu não posso, a prefeitura não podia pagar para auxiliar também, elas passavam pra gente a mesma coisa". Depois começou a dar cursos,

no departamento, viu que funcionou os primeiros, começou a dar, a gente tinha diploma, né? Eu fiz todos que você imagina, todos os que teve, mas... aprendi muito e pus em prática. Por isso que, se você gosta e põe em prática, você trabalha com amor.

**Marilda:** Como você acha foi construindo essas coisas, essa prática?

**Auxiliar 2:** Foi curiosidade e amor, você tem que gostar porque senão você não ficava, era tudo muito difícil. Hoje tem tudo fácil e o pessoal só vai se você paga o dia, entendeu? Não era assim, eu ia de sábado, eu tinha filho, já tava casada, já tinha filha. Então, às vezes a noite... eu ia em todos porque era muito importante, se você vai continuar lugar que você tá, ainda mais quem faz pedagogia, você tem que fazer sim, porque parece que não é nada, mas todos eles guardam um pouquinho de alguma coisa, todos eles, você unindo um no outro dá um livro maravilhoso, né? Vamos fazer sim porque você aprende de tudo....

**Marilda:** O que você acha que precisa ter pra trabalhar com bebês? O que precisa ter para trabalhar com os pequenos, com os bebês?

**Auxiliar 2:** Muito mais funcionário com vontade, em primeiro lugar. Porque tem cursos... eu já fiz todos, não adianta fazer de novo que eu já fiz, mas eu acho que todas deveriam fazer pra, antes de entrar pra começar com eles, porque senão entra cru, acha que só é dar comida e pôr dormir, porque eu vejo isso hoje...

**Marilda:** E o que tem mais além de dar comida...

**Auxiliar 2:** Eu era do berçário eu era

**Auxiliar 2:** Olha, berçário menor por exemplo, as minhas crianças do menor, hein? Porque do menor, depois que eu fiquei 20 anos no maior, eu só saí por causa do meu problema. Era assim: brincava, tinha o horário de manhã, eles chegavam já tinha que trocar tal, dava o leite, tudo bem, sentadinho...Aí esperava um pouquinho dava...você pensa que não, mas existe história para bebês. Você põe, você não consegue no primeiro dia, numa semana você consegue, vai pondo sentadinho, vamo cantando, né? Começava a cantar com o livro na mão ia sentando no colchão, podia olhar tava tudo sentando em volta. Você pega coisa que eles gostam e você pode fazer micagem, eu adoro fazer palhaçada, eles gostam disso, fica assim de boquinha aberta, você conta a historinha, 09h30, 09h hora do sol, tem que sair um pouquinho, se não tem sol tem que sair no pátio, tomar um ar pra cabecinha deles, fica uns 15 minutos lá, entra tem que trocar pra dar o almoço, tudo bem, mas vamo engatinhar, vamo pôr brinquedo, pra que? Pro movimento, vamos estimular pra andar, pra ficar de pé, a gente tem que tá junto com eles, levanta, eu fazia andar, uma semana a criança aprende, estica, vamos andar, é trabalhoso é, por isso que eu não posso mais. Vamos se movimentar, é o movimento, vamos comer, depois do almoço é o soninho, aí a tarde era outra rotina. Elas faziam, eu fazia fantoche, eu tinha casinha, me fantasiava, contava historinha com fantoche, o bebê quer coisa diferente, que chama atenção e o maior fazia a mesma coisa. Você sabe que teve uma época no berçário maior que eu tava sozinha, né? Tinha dezenove, falei: "Meu Deus, como que eu vou fazer, tem que trocar e tal, eu contava, contava história e tinha um menino que quase não conseguia falar e eu falava: "Você não quer contar

história pra titia até que a titia trocar teu amigo"? Era J., o nome dele, até filho de uma funcionária. Todo mundo ficava assim, por que? O que eu fazia no livro, ele fazia, todo mundo prestava atenção, enquanto eu fazia as coisas. Eu ensinei, olha vamos tirar o tênis, esse é do...dava o nome, põe ali no cantinho, eles sabiam colocar os tênis direitinho, na hora de acordar sabia de quem era, de cada um e sabia qual era do amigo. Não vejo isso, entendeu? Tinha que continuar isso, não me dava trabalho, meu tempo passa rápido porque eu tô ensinando, porque eu tô ensinando e eles ficavam felizes: "Conseguiu? Esse é dele?". Às vezes, é assim não precisa marcar nome não, que eu sei. Pode perguntar daqui 20 anos como você tava eu sei e eu tenho essa facilidade, mas eles sabiam também, tem que saber sem mesmo anotar: "Ai eu não sabia, não sei...". A criança do berçário sabia, entendeu? Por que eu que conseguia? Faz tempo, agora é mais fácil, tem mais criança? Tem muita criança, acho que devia pedir, mas não vai acontecer isso, diminuir... Mas, é muita...tem mais gente, nós éramos em duas, entendeu? Como que eu conseguia? E era gostoso porque eles ficavam tão felizes porque sabiam. Tem criança lá que eu cuidei no berçário, já cuidei do filho dela e lembra ainda porque gravou aquilo e é muito bom. Dá. "Ah não dá pra fazer", dá. Dá pra fazer, sai do celular, para de fazer outras coisas, faz outra parte que dá, entendeu? Então dá sim, dá pra fazer.

**Marilda:** E em relação as brincadeiras entre as crianças, porque no começo eles ficavam todos no berço. Quando tiraram os berços e eles puderam se movimentar como foi?

**Auxiliar 2:** Nossa, era uma alegria, era uma liberdade que corriam nas paredes, porque a gente tinha bonequinho, brinquedo tudo novo e não tinha liberdade para brincar. Quando ficaram livres, um jogava brinquedo no outro, eles corriam muito, que eu acho que eles tavam preso, porque o que faltava era isso, era a liberdade, era sinal de liberdade. Esses dias na minha sala, G1, aconteceu uma coisa que eu fiquei assim, oh! Já estamos em novembro, um ano inteiro, essa sala foi a mais difícil que a gente teve, que mais difícil de apre...muito bebezinho. Eles tavam... eu recebo na porta, uma fica com eles e outra fica lá dentro pondo o material, quando nós olhamos, eles tavam colocando, porque tem brinquedo lá. Tinha três grupinhos, sozinho eles montaram, um com sucata aqui, outro tinha livrinho aqui e outros brincando era com umas garrafinhas: "Dá uma olhada nisso, fizeram grupinho sozinho sem a gente falar, faz isso". Não é difícil fazer, eles procuraram os amigos que eles queriam conversar, já estão com que...dois anos, entendeu? Não conseguia fazer isso, não conseguia, sozinho, sozinho. Achei muito lindo porque você tem um trabalho tão difícil, né? Só chorando, chorando, chorando, quando você vê que deu resultado. Fala: "Ai, eu tô cansada". Não pode desistir, eu acho que não pode desistir, a hora que você pensa que não dá certo e não vai mudar, vai...E uma coisa que eu percebi é, que você pode dar o brinquedo mais caro, mais maravilhoso que tem, eles gostam de sucata, eles brincam mais com sucata, mais simples.

**Marilda:** V., você tem 30 anos de trabalho com as crianças não, é? Você sente que contribui para a formação das meninas que estão chegando?

**Auxiliar 2:** Eu acho que sim, elas se identificam, eu acho que sim. Elas confiam bastante, né? Eu acho que o pouco que ensina você vê que eles fazem, pelo menos um ajudar o outro, colaborar. Por quê? Eu tenho isso aqui: "Ele tem, eu vou bater

nele pra ficar comigo". Não precisa você pode dividir e isso eu percebo que acontece, eles dividem, eles ajudam, querem ajudar: "Ah, tá caindo aquele...". Antigamente...isso é bobo, todo mundo dá a mão pra mim pra ir pro refeitório. Ainda levo uma sopa pra outra menina e seguro ela, não dá pra dar pra todo mundo: "Ajuda ele? Leva ele lá?" Aí a criança, em vez de ficar insegura, ela pega e ajuda ao mesmo tempo, ela vai embora. Então, você...tem um que ele era muito agressivo, ele descia a mãe dele pegou ralou ele no asfalto, o irmão também porque eles não paravam, porque não sei o que: "Mas, não faz assim, ele tem que se sentir útil porque se não, se você só xingar assim, como tá fazendo..." O que eu fiz? Abri a bolsa, peguei a agenda dele, falei pra ele: "Amor, ajuda a titia, põe na caixa pra mim, por favor, pra..." Todo dia ele chega já pega, ele é outra criança, ele batia, ele chegava dando murro, ele se jogava, ele quebrava tudo. Eu falei: "Se você der um monte de serviço pra ele, pede pra ele te ajudar que ele vai se sentir útil. Tô ajudando a minha mãe". E ela falou: "Nossa, como ele tá outra criança, obrigada". "Não é obrigada, você tem que continuar que ele é bom, tem boa índole, ele quer, ele não quer se sentir.... Ai, que menino! É uma praga!". "Essas coisas, não se fala. Não fala assim, ele não pediu para nascer, fala assim: Ele vai ajudar, é bonzinho. Cada vez que eu falo assim ele ficar mais feliz, eu....".

**Marilda:** V., em relação às outras educadoras, você acha que contribui para a formação delas? Para as meninas que chegam pra trabalhar, as educadoras novas, as auxiliares novas que não têm experiência....

**Auxiliar 2:** Eu falo bastante, você sabe. Ainda falam assim: "Você também é velha aqui..." eu falei: "Eu não falo por mal, faz o que eu falei você vai ver que dá certo, quer ver?". Eu me meto muito, na outra sala, em qualquer sala, ninguém vai me impedir porque se eu vejo que está errado, eu vejo que vai contribuir... tá gritando, tá gritando você entra...alguma coisa que você já faz, eles já param tudo e hoje em dia eles só jogam beijo, eles querem que eu embora né? Eles não podem me ver que já começam a fazer tchau, jogar beijo, falei para o pai: "É que eles sabem que o ano que vem eles vem pra cá". Então, eles gritavam demais, demais, né? E tinha até bebê, que já se batem, aí eu entrava começava a cantar e pular, agora eles me veem já começam a chamar, você entendeu? Então, elas, às vezes estão cansadas, que a gente é tudo de idade ali, tudo mais velho, então cantava, agora em outra sala não, eu fico sozinha, pode deixar que eu fico, eu fico não tem problema em qualquer sala e dá... porque cada um, cada criança quer ser ouvida, entendeu? Eu não gosto muito dos maiores que eu sinto mal, mas é...eu fiquei outro dia, gente a criança conta a história deles dentro de casa e cada história que você não acredita, cabeluda, então você ouve, você assusta, pior que é tudo de verdade, eles confiam em você eles passam então..."Como você conseguiu tirar isso?" Não consegui nada, não fiz nada só olhei para o olho dele e dei atenção, só isso. Que se você falar: "Vai brincar, vai sentar, vai pra lá". Gente, coitado, fica 12 horas "vai sentar" toda hora, fica com 80 anos sem andar e alguém te deixa no canto e vê se passa a hora e você não consegue porque tem que esperar alguém ter paciência. Troca, inverte, pra ver? É verdade né, então? Que tem gente novo que não consegue ter paciência não, Marilda.

**Marilda:** É verdade

**Marilda:** V., teve uma época que teve professoras nas salas, nos berçários. Como foi essa época, como que vocês auxiliares que atuavam nos berçários, receberam isso? Porque vocês tinham um trabalho já desenvolvido...

**Auxiliar 2:** Fazia tudo que professora fazia

**Marilda:** Quando vieram os professores, como foi?

**Auxiliar 2:** Continuei a mesma coisa, continuei igual, tanto é que tinha uma que até veio reclamar de mim, mas eu não entendi. Gente, senta e conversa, você tem alguma coisa contra mim, vamos sentar e conversar. Você acha que eu gosto da maneira de ser, você faz...é mais que um filho hoje pra mim, você vê, né? Ah ela fala: "Ela quer aparecer". Eu não quero aparecer, eu trabalho pra criança, não pro amigo, é pra criança. Você vê eu virar um bicho quando eu vejo alguma coisa errada com criança, então ela vinha: "Eu quero fazer isso". "Olha, eu posso falar com você? Eu sei que você quer acertar, mas se você fizer assim, a gente faz isso, ó... com eles dá pra fazer assim, assim, assim, você tenta fazer de outro jeito, se não dá acho que tem que voltar". "Não, quem manda sou eu". "Ah tudo bem, vou fazer, dá tudo errado, mas tudo bem". "Eu não gosto dela, porque ela... não sei o que". " Caramba, não vem com coisa que eu vou ficar brava, que eu gosto de falar assim tété a tété, né? Fazia tudo errado, eles não têm seis anos, tem um ano, não tem seis, eu falando e os outros: "Ah eu não vou me meter". "Gente, vamos trabalhar, vamos obedecer". Tá vendo que tá errado, tem que falar pra ela: "tá errado". Mas, ela não queria nem me ouvir, quando ela viu que tava errado demais, ela subiu e pediu desculpas, falou pra diretora, pediu desculpas, que eu tava certa e ela não, ela falou: "Eu nem sei como fazer". A diretora falou: "Fala, conversa com ela". Ela sentou, falou: "Ai você tava certa, você me desculpa?". "Eu não tenho que desculpar nada, tenho que trabalhar com você, não é fazer alguma coisa, sem você". Você veio acho que alguma uma coisa... acho ótimo que veio a responsabilidade é menos, eu tô assinando uma coisa que eu não ganho, mas eu faço por amor, agora a gente tem que se unir pra somar, não pra ficar brigando perto deles ainda, eu não sou assim". Aí ela falou: "Nossa, se você não faz isso, ninguém faz". Quando ela viu tudo o relatório, porque ela viu o que tava escrito era o que eu já fazia. Ela achou que o povo põe sem fazer, eu não sou assim, eu faço, depois se não termina aquilo lá e anota o que você fez. Ela foi, e deu certo e eles já sabem guardam, sabem a canequinha, conhecem a mamadeira, conhecem a...sabem tudo. É por que eu quero mudar? Não, não tem como, porque ela tava fazendo coisa pra criança de seis anos, não dava certo, não dá certo. Por que não dá certo? Porque durante esses 30 anos a gente fez essas experiências, por isso que eu sei que não dá certo, né? Não é porque tava no livro só, tá no livro porque a gente fez, anotou e alguém gravou e guardou e quando vem dar um curso passa tudo de novo, eu já vi aqui. Aí uma vez eu falei pra uma delas que foi lá, aquela eu não gostava, ela era muito imponente, sabe? Era uma daquelas que tirou meu livro, aí ela veio falou: "Tem que fazer". Eu falei: "Eu posso pedir um favor? Você tem coisa diferente? Porque isso aí eu que escrevi". Ela ficou me olhando, falou assim: "Você não sabe de nada". "Eu acho que eu sei, procura ver quem escreveu". E eu dei os nomes, né? Na época, faz uns 25, 26 anos, ela viu que era verdade, eu falei assim: "Se você não tem nada de diferente, então eu vou continuar aqui".

**Marilda:** E você buscava as referências pra escrever aonde?

**Auxiliar 2:** Ah, tinha o Piaget, tinha o... é, aí tem que mudar né, Marilda? Porque como fala, tem o estilo, tem um que pensa de um jeito, outro pensa de outro aí eles aplicavam nas escolas, via o que não dava certo, então mudava as referências entendeu? Mudava, aí achei bom quando começou vocês fazerem esses cursos pra lá, porque a gente sabia vinha uma pessoa que só falava com as professoras pra elas passarem pra gente. Hoje em dia se for fazer isso ninguém trabalha, não faz, não faz. Agora, como vocês vão nas escolas e dão essa...formação, nossa aí é diferente, entendeu? Antigamente não precisava disso, tinha, agora a referência é você. Elas vinham: "Fazem isso, isso, isso né com a criança". A outra não, ela vinha: "Eu quero assim, não interessa que não dá certo". Eu não gostei, dessa mulher, mas não é assim que faz. Como que eu posso fazer isso com uma criança, se você tá falando que não dá certo, se não quer dar...se pôr no papel tudo bem, não é assim que a gente trabalha, a gente faz com a criança, o que deu com a criança certo ou a gente não coloca aqui no papel e mostra pra todo mundo, eles vão ver o que, como que é, o que é bom e o que não...porque o pai tem que ver a diferença também, a família, a escola tem que, tem que ver a diferença pra isso a gente não pode deixar de fazer, isso pode. O que deu certo você vai continuar.....

**Marilda:** Então, vocês tinham referência teórica, não é só uma prática.....

**Auxiliar 2:** Não, é Piaget, não lembro o nome dos outros era um monte de estudo baseado nesses livros que tirava e a gente aplicava e dava certo, entendeu? Então, a Za, lembra da Za, gente eu amava os estudos dela, ela ia fora pra aprender, pra passar pra gente, lembra disso? Então, agora tem vocês pra passar, né? Ainda bem que passam pra vocês pra passar para as meninas...

**Marilda:** E o Projeto Bebê 2000?

**Auxiliar 2:** Melhor ano que eu trabalhei, maravilhoso, maravilhoso. Eu não lembro direito quem eram, tudo deu certo naquele ano, tudo deu certo, tudo. O que elas passaram pra gente, o que a gente passou pra criança, que tudo que elas fizeram a gente passar...Vc lembra que a gente ganhou até um prêmio da escola, não lembro o que era lá, ai eu não lembro....Os pais até hoje falam da escola, que a referência é aquilo lá, foi por causa do projeto 2000, não lembro quem eram...eram até da turma da Za, não era? Não

**Marilda:** Então, mas não, o Projeto Bebê 2000 foi a T., a...

**Auxiliar 2:** A M. e a T., que falava que a T. parecia comigo, lembra. Que ia fazer com os pais.... e sabe o que era bom, Marilda? Eles participavam mais, os pais hoje em dia eles não têm tempo para os filhos e de sábado fazia reunião, ficava com os filhos na escola, lembra que tinha a ginástica, a terapia, tinha um monte de coisas que a T. e a M. davam, se lembra? E eles participavam, gostavam, iam com amor, as crianças eram outras crianças, hoje eu acho muito frio, não tem tempo, vai de perua, volta de perua, e não tem reunião, entendeu? Tem muitos que não vem em reunião, e não tem a referência, a criança, olha, não tem escolha só tem a escola, não tem mais nada, a gente sente muita diferença.

**Marilda:** Eu vou conversar com a M. também, a T. se aposentou, tá indo embora pra Fortaleza....

**Auxiliar 2:** Ah é? Saiu....Eu lembro que eram as três que ia lá

**Marilda:** Essa foi uma das primeiras formações, não é?

**Auxiliar 2:** Eu lembro, tanto que a T. já tinha conhecimento, né? Que a Telma veio lá de trás, então ela aprimorou...

**Marilda:** A T. ela já foi construindo uma prática e você vai me dizer se eu estou certa ou se eu estou errada. Durante esse percurso que ela... durante esses anos iniciais lá no Alice ela já foi construindo uma prática e foi fundamentando com vocês, junto...É isso? Junto com as professoras também, que também trabalharam com vocês dando as orientações e, a partir dessa fundamentação, que elas criaram esse Projeto, não é? Buscando referências, me parece na Creche Carochinha, não é? A partir daí o trabalho do berçário foi crescendo, não só no Alice, mas em outras escolas que tinham berçário.

**Auxiliar 2:** Foi, porque eram... as coisas que tinham tirado. Antigamente era só chiqueirinhos, né? E o berço, tinha muito berço, era muito frio essas coisas, foi tirado essas coisas. Depois que começou a ir nesses projetos, o da Carochinha, a T. fazia e ia muito, só que ela vinha tão animada, ela passava tão bem pra gente, que o que você aplicava dava certo, aplicava dava certo. Quando ela começou a vir nas escolas, nossa, era maravilhoso o 2000. As crianças do ano 2000 são felizes, vamos ver essas de agora, né? Pelo menos na nossa sala a gente tá tentando, tá tentando, olha falei, esse ano não foi... esse ano foi o ano mais difícil que eu tive. Mas, é por causa dos pais, a maioria deles, você vê que é tudo, dá pena de ver e já tão arrumando outros filhos, já tá pra entrar na escola no ano que vem, quer dizer é só um depósito, sabe? E não é assim que a gente trata, falei pra M.". Você pode até reclamar que a gente demora, só que a gente faz certinho como sempre fez". Tem que fazer tudo, o Projeto, tudo que você aprendeu nesses cursos, faz projeto, vai buscar...põe em prática, por que? A minha professora é assim, ela pesquisa, né? As funcionárias juntas, eu sou mais de olhar eles, acompanhar é a minha parte..., "vamos pôr isso", "faz isso aqui antes", "vamos colocar?". E dá certo, é o que a gente tá fazendo e tudo dentro do contexto, não é..."ah tem que apresentar uma coisa...". Que hoje em dia tá assim viu? "Ah vamos pôr pra eles verem amanhã". "O nosso não, você pode ir lá a hora que for, tá tudo já feito, do primeiro dia de aula....você vê a diferença do primeiro dia até hoje é muito grande, se você deixar as crianças fazerem, você põe um... tem um Projeto, põe, aplica na criança desde o começo, tem diferença, você vê que evoluiu, então aquilo te satisfaz, pra mim eu fico satisfeita com isso, eu fico. Porque a criança evoluiu, foi difícil? Foi, e a gente é uma equipe unida, foi, mas se vê a diferença na criança, então vale a pena.

**Marilda:** V., tem uma coisa que algumas professoras, quando elas vão trabalhar no berçário, algumas tem uma fala, aliás muitas delas, de que elas não se sentem professoras no berçário, por que você acha que elas têm essa fala? Por que será que elas não se sentem professoras?

**Auxiliar 2:** Por que, pode falar, né?

**Marilda:** (Risos)... pode.

**Auxiliar 2:** Então, que acha assim, eu acho assim, que nem: eu vou pôr uma diferença, eu era gerente de banco, gerente de banco eu sou igual a qualquer escriturário, eu posso fazer o que você faz, então você tem a diferença, mas e o coração, amor próximo, respeito. Não é porque eu sou gerente que eu mando aqui, eu sou melhor que você, eu não posso me sentir melhor que você, e se uma professora entra em berçário tem que ser igual ao auxiliar, como que vai diferenciar que eu sou professora? Se a auxiliar trabalha igual a você? Eu tirei o diploma para ser melhor, não pra ser igual, entendeu a diferença que fazem? Se sente diminuído e não é assim, eu não diminuo ninguém e eu não gosto também, eu respeito todas, mesmo que ela erre. Eu posso chegar nela: "Olha, assim não dá certo", nada você pode por assim, aceita". Agora, se ela não aceitar, não falo mais também, tem gente que não aceita, né? Eu aceito, aí tem muitas que aceitam, mas tem umas, principalmente aquelas que compraram diploma, nossa demais: "Eu sou professora". Eu: "Han? então faz alguma coisa". "Não, sou eu que faço e acabou". Faz tudo errado e não aceita, eu acho que não tem um cargo ali, se você não se unir, que nem berçário, ainda mais no menor, se não se unir pra fazer igual não sai, a criança não aprende, não vai ter resultado e não vai ter, e tem muito disso. Tinha uma que eu vou..., se ainda tá, não sei, porque já deve ter sido demitida. É, não sabe, não tem noção o que é pedagogia, noção do que é trabalhar com eles, não tem noção, do que que tá fazendo? Inverte tudo e prejudica as crianças pra chuchu, prejudica demais a gente, você tem que deixar a criança tranquila, bem, e não sair com tremor de medo, com nervoso, não deixa comer, não pode ser assim... você vê que não tem experiência, aí a pessoa faz assim: "Eu odeio o que eu faço, eu não suporto isso", e fala algumas palavras que ninguém gostaria de ouvir. Então, não pode ser mudado isso? Eu acho que deveria ter câmara, eu trabalharia bem contente se tivesse, como antigamente tinha, eu trabalhava...pra provar essas coisas, então, você vê essas coisas? Como essas...aí você pega as crianças, que nem a gente pegou esse ano, essas crianças, minhas, eram dela o ano passado, por isso que deu trabalho, entendeu? Então, se começa desde o primeiro, não dá trabalho, se você fizer igual, a hora que vir pra mim tá diferente, a hora que for pra outra tá melhor ainda. Porque não breca aí? Aí pegou outra sala, tá pior ainda, "quero mostrar quando você for lá aí eu vou trabalhar, vamos gritar, vamos subir, vamo...". Eu sou igual, você pode ir a hora que quiser, que você vai me pegar do jeito que você me vê da hora que eu entro, até a hora que eu saio, pode entrar qualquer hora.

**Marilda:** V., como você acha que se construiu o saber sobre os bebês?

**Auxiliar 2:** Ah, eu aprendi mais com eles do que eles comigo, eu tinha uma ideia... Eu só pensava em morrer, há 30 anos atrás, depois que eu... minha vida mudou, pra quem tem um tumor na cabeça e parece que não tem nada. Eu estou em casa, deprimida nas férias, quando eu volto...você vê eu operei, no dia seguinte eu fui trabalhar, entendeu? Eu nem sinto dor, se eu ficar em casa eu não consigo andar. É eu gosto do que eu faço de verdade, de verdade mesmo, eu gosto deles, eu posso não estar aguentando, mas eu vou, se distrai, você esquece que tá com dor, então eu acho que eu aprendi muito, aprendi muito a ver a vida diferente, porque tem gente que precisa muito de mim, mas eu preciso mais deles do que eles de mim, eu senti isso porque eu revivi, né? Se não fossem as crianças não estaria aqui não, não

estaria de verdade, eu aprendi muito. E sabe o que é gostoso? Quando você vê que aquele bebê de quatro meses, era quatro meses que a gente olhava, hoje já tem filho você olha pra ele, e ele lembra de você e gosta e lembra do que você fazia, nossa não tem coisa que paga porque tem gente que lembra e sai correndo, tem medo, lembra e gosta, nossa tô velha, né? Mas, fez bem pra mim porque eu tô viva ainda e tô ali, né? Eu não consigo parar, se eu quisesse... só se eu não andar mais, entendeu? Então não é eu que fiz, algum bem, eles fazem pra mim, fazem mesmo. É que falam: "Ah ela quer aparecer...". Quando eu fico no portão eu brinco com todo mundo igual, faço assim, ninguém quer vir, faço assim e vem todo mundo, sabe? Vem mesmo, olha lá duvido que não vai, que chora, comigo ninguém chora não, vamos embora e vai toda feliz, se esquece que chora. Eu sinto isso também porque eu era... fui uma criança muito sofrida, jogada na enfermaria do hospital, ninguém dava comida. largava jogada, tentaram até me matar, algumas vezes mas, eu podia ter usado isso com raiva, com ódio, não eu usei o contrário, pro bem, pra não fazer com eles o que fizeram comigo lá atrás, então por isso que eu me sinto bem. Salvei mais um, porque a revolta é grande, você não ter... né? Hoje as pessoas que me fizeram tudo isso sentem sua falta, mas eu, pelo contrário, por isso que eu falo pra todo mundo, não importa o que a família é lá fora, você não quer, eu não quero saber da família, quero saber dele aqui, se eu tratar bem ele aqui, pelo menos aqui ele tá melhor se a pessoa lá não tratar, agora se eu ver eu posso denunciar, mas se não foi o caso... se você der o seu amor aqui já vai bastar pra ele não ser ruim amanhã, não ter ódio, não virar marginal, não virar bandido, não é? Você entendeu? Então o que você faz hoje é o que vai ser o resultado de amanhã, se a família, por exemplo maltrata, alguma coisa que você fez, alguma coisa, fica gravado, ele vai pensar. Então depende do beijo que você dá no rosto da criança é o que vai valer, o que vai pesar na balança pra ele fazer o bem, eu vejo hoje, né? Que é assim que acontece, a criança mais rebelde, que mais bate quando você dá um abraço, um beijo nela, você ve o que acontece, se desmancha ela na hora ela se transforma e dá pena de ver porque vê que ele não recebe em casa, não sabe nem o que é isso, só sabe agressividade, você vai fazer igual? Não, ser ruim, não é aqui comigo, é você que eu quero, entendeu? Então você muda a pessoa aí, aí você muda a criança, aí é o futuro dela, você tá criando, amanhã você pode tá lá no leito e quem vai cuidar de você é aquela pessoa, o que você fizer pra ela você pode ter o retorno, não importa o tempo. Pode ter certeza, eu já vi isso entendeu? Então eu fico olhando assim, falei: "É verdade". É, não é? Porque "aí eu não gosto dele, não gosto da mãe dele então deixa ele lá". Tem muito disso viu? Não gosto da família, não gosto dele, trata a criança mal, que ódio...o que ele te fez? Um dia eu falei para uma funcionária: "o que ele te fez que você tem tanto ódio assim? Se não gosta de criança na feira dá pra vender batata , vai lá, sai". Como você fala pra criança? Imagina você com um aninho, a pessoa olhando pra você: "eu te odeio". Um ano, eu te odeio. Nossa, eu não suporto, sai daqui. Onde eu passo eu escuto eu faço mó show, não gosta de mim, não gosta de mim não, fico pensando que ninguém gosta de mim, eu sou assim mesmo.

**Marilda:** V., uma outra coisa assim, de conhecimentos mesmo, de prática, de lidar com eles, o que que ficou? O que você aprendeu dessa questão da prática, de lidar com os bebês?

**Auxiliar 2:** Da prática? Eu nem sinto dor, se eu ficar em casa eu não consigo andar, é eu gosto do que eu faço de verdade, de verdade mesmo, eu gosto deles, eu posso

não estar aguentando, mas eu vou, se distrai, você esquece que tá com dor, então eu acho que, eu aprendi muito, aprendi muito a ver a vida diferente porque tem gente que precisa muito de mim, mas eu preciso mais deles do que eles de mim, eu senti isso porque eu revivi né? Se não fossem as crianças não tava aqui não, não taria de verdade, eu aprendi de verdade e sabe o que é gostoso? Quando você vê que aquele bebê de quatro meses, era quatro meses que a gente olhava, hoje já tem filho você olha pra ele e ele lembra de você e gosta e lembra que você fazia, nossa não tem coisa que paga porque tem gente que lembra e sai correndo, tem medo, lembra e gosta, nossa tô velha né? Mas, fez bem pra mim porque eu tô viva ainda e tô ali né? Eu não consigo parar, se eu quisesse só se eu não andar mais, mas se entendeu? Então não é eu que fiz, igual convém, eles fazem pra mim, fazem mesmo. É que falam: "ah ela quer aparecer...". Quando eu fico no portão eu p brinco com todo mundo igual, faço assim ninguém quer vir, faço assim vem todo mundo sabe? Vem mesmo, olha lá não duvido que não vai, que chora, comigo ninguém chora não, vamos embora e vai toda feliz, se esquece que chora e eu sinto isso também porque eu era, fui uma criança muito sofrida, jogada no hospital, ninguém dava comida. largava jogada, tentaram até me matar algumas vezes, mas eu podia ter usado isso com raiva, com ódio, não eu usei o contrário, pro bem pra não fazer com eles o que fizeram comigo lá atrás, então por isso que eu me sinto bem. Salvei mais um porque a revolta é grande, se não ter né? Hoje as pessoas que me fizeram tudo isso sentem tua falta, mas eu, pelo contrário, por isso que eu falo pra todo mundo, não importa o que é família é lá fora, se não quer, eu não quero saber da família quero saber dele aqui, se eu tratar bem ele aqui pelo menos aqui ele tá mere....a pessoa lá não tratar, agora se eu ver eu posso denunciar, mas se não foi o caso, se você der o seu amor aqui já vai bastar pra ele não ser ruim amanhã, não ter ódio, não virar marginal, não virar bandido não é? Se entendeu? Então o que você faz hoje é o que vai ser o resultado de amanhã, se a família por exemplo maltrata, alguma coisa o que você fez, alguma coisa, fica gravado, ele vai pensar então depende do um beijo que você dá no resto da criança é o que vai valer, o que vai pesar na balança pra ele fazer o bem, eu vejo hoje né? Que é assim que acontece, a criança mais rebelde, que mais bate quando dá um abraço, um beijo nela pra você ver o que acontece, se desmancha ela na hora ela se transforma e dá pena de ver porque vê que ele não recebe em casa, não sabe nem o que é isso, só sabe agressividade, se vai fazer igual? Não, se ruim, não é aqui comigo, é você que eu quero, entendeu? Então você muda a pessoa aí, aí você muda a criança aí, é o futuro dela, se tá criando amanhã e você pode tá lá no leito e quem vai cuidar de você é aquela pessoa, o que você fazer pra ela você pode ter o retorno, não importa o que. Pode ter certeza, eu já vi isso entendeu? Então eu fico olhando assim, falei: "é verdade". É, não é? Porque "aí eu não gosto dele, não gosto da mãe dele então deixa ele lá". Tem muito disso viu? Não gosto da família, não gosto dele, trata a criança mal, que ódio...o que ele te fez? Um dia eu falei para uma funcionária: "o que ele te fez que você tem tanto ódio assim? Se não gosta de criança na feira dá pra vender batata , vai lá, sai". Como você fala pra criança? Imagina você com um aninho, a pessoa olhando pra você: "eu te odeio". Um ano, eu te odeio. Nossa, eu não suporto, sai daqui. Onde eu passo eu escuto eu faço mó show, não gosta de mim, não gosta de mim não, fico pensando que ninguém gosta de mim, eu sou assim mesmo.

**Marilda:** E quais são as atribuições que você acha que são das auxiliares de berçário? Quais são as atribuições dela?

**Auxiliar 2:** Olha, complicado. É fazer papel de primeiro: mãe, professora, amiga, é como que eu falo? Impor respeito, cuidado, o cuidado principalmente né? É, não sei se é disso que você tá falando? É, não deixar que nada acontecer, dá importância pra quando acontecer alguma coisa, não é nunca é nada. Não é porque o bebê não fala que você acha que nunca é nada, às vezes uma coisinha de nada é mais grave né? Tem, o foco é olhar muito, bebê de berçário se tem que olhar muito o rostinho dele, muito que ele fala com o olhar, não fala com a voz, você bate olhar você sabe o que ele tem, o que ele quer. Tinha criança que tinha muita sede, ninguém sabia, é tão simples né? Aí V., fala: "você é banana porque eles te veem...". Mas, bebe, se a criança não beber a água eu ia dizer que eu era banana, mas bebe você vê? Soube me falar, eu soube entender. Então é isso, você vai olhando, a criança vai....vê onde que ele olha, é isso que você tem que ver, do berçário é só o olhar, é o olhar, se você não olhou nele você não vai conhecer ele, não vai conhecer de jeito nenhum, é a mágica que a gente faz. Se vai, eu tô na outra sala do outro lado tem bebê que vem, ele já fica assim pra mim porque eu mexo muito, ou se não eu tô olhando, ele já sabe vem chorando fala: "não tá chorando...". Já parou, a mãe falou já sabe que vai ficar aí....Se eu tiver aqui né? Não sei, aí a, eu falei assim: "e cada um já deita, já conheço um pouco que vai ser meu", entendeu? Cada um deles eu sei como que é, um bate no pai, percebi...se vem dar uma olhada depois, é batata. Era só pra chamar a atenção do pai, entendeu? Não acredito né? Eu falei: 'eu tô cansada falei para Mércia. Tô cansada, mas é isso que eles fazem mesmo, chama a atenção". Acha que a gente não conhece, tá mentindo, sabe quando você tá mentindo, quando não tem nada, então é o olhar, a atribuição é o olhar.

**Marilda:** É importante no berçário...?

**Auxiliar 2:** O olhar, se você não olhar a fundo eles, não ficar olhando pro teto nada, é ele mesmo, eu olhava só pra baixo, não posso mais...bebê é olhar, se tem que ver o que ele quer ali, você se não se não conhece, você não sabe o que vai dizer, ele não vai falar...

**Marilda:** É isso V., tem mais alguma coisa que... o que ficou pra você?

**Auxiliar 2:** Nossa, eu tenho saudade daquele tempo, eu acho que as pessoas que entram agora, tudo o que der de curso, essas coisas, não fazer igual: "aí eu não quero fazer, não tenho tempo". Ah eu arrumava tempo sabe? Arrumava porque você aprende tanto, tanto, parece que você tá fazendo coisa certa, se não tá acertando, você tá errando e quem tá dando esse curso já aprendeu lá trás, já sabe, já estudou pra isso né? Às vezes uma coisa de nada faz uma diferença grande, Marilda. Parece que não, mas faz diferença grande, hoje em dia eu não vai que eu, não sei tudo, mas eu já, que nem o médico falava pra mim: "o principal vocês já sabem, só aplicar agora. Porque uma coisa puxa a outra, então vocês com a inteligência vão fazer um círculo que dá pra abranger tudo". Não sou médica, não sou enfermeira, eu não sou nutricionista, se entendeu? Mas, eu sei, aprendi tudo isso, o que pode, o que não pode. A gente aprendeu tudo lá trás, pode dar isso? Não. Pode fazer isso? Não. Pode, isso, pode. Então, às vezes o que eu acho que pode, não pode de jeito nenhum né? Tem que fazer os cursos, ainda vocês vão nas escolas, a gente tinha

que ir atrás, se entendeu? A gente tinha que ir atrás procurar, e as que ficaram fazem as mesmas coisas até hoje, eu sou igualzinha hoje de quando eu entrei, ajo igual e dá certo, porque que dá certo? Dá certo, falei: 'meu Deus'. Onde vai tem, se vê, tem um bebê no berçário que eu quase não ouvia, menor, meu neto tava no Dom Benedito, eu fui buscar pra levar na fono e a irmã foi buscar a irmã do filho dele que era minha também lá e ele me viu, quando ele me viu ele se jogou pra mim, eu não sou da sala dele, eu sou da outra. Ela falou: "nossa". Falei: "não é o uniforme não, é que ele me conhece de lá". Quer dizer, se eu não passasse alguma coisa de bom, ele não ia nem me olhar, ele não ia chorar. Se quer pegar chorar né? Então ele mesmo se jogou, fiquei quieta, falei assim é: primeiro eu cuidei da filha dela, na outra sala, ela não lembrava que o marido que trazia eu não sabia e o bebê tá lá, ele vê que eu pegar os meus, eu tô sempre na porta sempre mexendo ele foi lembrou e se jogou, quer dizer eles se identificam assim, quer dizer: "te conheço" né? E gosto de você ou não quero te ver, e tem uma menininha lá que ela grita até que a mãe dela falar não concordo e eu sempre jogava beijo pra ela tudo, fazia dias que ela não vinha, hoje eu via porque ela chora muito, quando eu vi quis mexer com ela começou a rir. Falei: "nossa não esqueceu né? Que ela é chorona, falei que bom que você tá boazinha, quando viu minha amiga começou a gritar, quer dizer: eu não quero ficar com essa, eu quero ficar com essa" Quem? Pode ser a outra, a criança fala nesse sentido né? No choro, no olhar, por isso que você tem que só olhar o rostinho dele, olha pra ele o que que tem, se tá fingindo, tinha um bebê, minha amiga tá contando uma história, eu tava trocando. De repente, ela foi lavar o rosto, eu fiquei olhando assim, não tá dormindo, deu convulsão, sentado, do nada, deu convulsão, ele desmaiou ficou uma hora desmaiado, chamaram ambulância, a mãe, tal, tal. O que tinha acontecido dois dias antes? Bateu a cabeça, a mãe não levou nem para o hospital, eu falei pra ela: "Ele não tá... não lava o rosto, ele não tá desmaiado? Não tá dormindo, é desmaio. Aí o médico falou pra mãe dele: "se você mentir ele morre". Ela falou: "ele bateu a cabeça....". Ela é usuária de álcool e droga e... "eu não tinha visto, faz dois dias", então é umas coisas.... hoje em dia todo mundo corre, se eu não tivesse olhando o bebê, se percebe quando tá dormindo, quando não ...Ah, eu achei que, não...ela não vê o lado dele? Só roxeou aqui. É diferente de quando tá com sono, repara, quando você olha muito vê a diferenças, dá pra você socorrer, dá né? Dá pra você ver quando tá dormindo, então tem que prestar atenção por causa disso, era do ano passado esse menino e bebê principalmente, né? Bebê, menina eu falei: "pelo menos alguma coisa eu aprendi". Só que eu sou um pouco neurótica, já fico com medo de tudo, né? Não posso sair que eu vejo e quero me intrometer, Marilda. Não posso, minha filha fala: "mãe, você é funcionária só da prefeitura". Mas, eu não consigo, não acudir, não consigo não fazer nada, né? Não consigo, porque depois de 30 anos, você né? Você fica...

**Marilda:** V., obrigada por sua colaboração.

**Auxiliar 2:** Desculpa não vir antes, ela vai pensar que eu tô mentindo.

**Marilda:** Imagina V., eu entendo. Não...se eu precisar retomar algum ponto....

## **Análise de relato oral - Professora 1 – 13/12/2017**

**Marilda:** Queria que você contasse um pouquinho dos berçários em São Caetano do Sul? E como começou no Marily o trabalho dos berçários, eu queria que você contasse como foi?

**Professora 1:** Na verdade não foi um...não era um trabalho no berçário, eu dava aula no Marily, outra faixa etária, e aí eu, a S. M., que era professora de lá também, vimos a necessidade de tá ajudando as meninas, as auxiliares que trabalhavam no berçário a ajudar, a estimular os bebês porque a gente passava por aqueles berçários e só via os bebês deitadinhos, aquela coisa de só cuidado e aquilo incomodava a gente e nós começamos com a ajuda, uma ajudando a outra, e aí nós entrávamos nos berçários, a gente ensinava musiquinhas pra elas cantarem com os bebês, porque não tinha essa prática, era uma coisa só de cuidados mesmo, não tinha formação né? Não era exigido nada desse tipo pra elas e aí nós começamos. A gente fazia instrumentos musicais, a gente cantava com as crianças, a gente começou a fazer uma rotina de ir para o sol, fazer atividades lá fora porque lá tinha um solário bem gostoso, legal. E aí começou assim, não tinha nada assim "vamos pensar em ações pro berçário", foi uma coisa meio que de forma instintiva mesmo, de ver a necessidade de que tinha que ter alguma coisa, porque os bebês ficavam só deitadinhos, comendo, dormindo, elas não tinham outras ações com eles, era uma ou outra que sentava, cantava, mas não era uma prática. Aí introduzimos história, aí que começou mesmo uma coisa mais

**Marilda:** Uma rotina mais organizada?

**Professora 1:** Mais organizada.

**Marilda:** Essas ações eram mais práticas, havia um momento de estudo dessas meninas? A diretora proporciona um momento de leitura, de estudo?

**Professora 1:** Não. Naquela época não, era mesmo só essa questão, era muito focado no cuidado né? Não tinha essa, esse olhar pra formação, não tinha naquela época, pelo menos lá não tinha.

**Marilda:** E quando começou a formação? Você conseguiu acompanhar esse período?

**Professora 1:** Foi quando, na vinda do Projeto Bebê, foi quando começaram a acontecer as ações, quando elas começaram a ter um olhar pra essas meninas que trabalhavam com os bebês, que começou a formação vai? Teoricamente falando, antes disso não tinha não, não era exigido nada delas, não tinha assim uma cobrança, nem uma sistematização, não tinha, de ter uma rotina, de ter... não tinha, era mesmo tudo muito na intuição, muito: 'Tem que fazer alguma coisa, vamos fazer alguma coisa? O que a gente pode fazer?'. Dentro do que a gente achava que era positivo, a gente ajudava as meninas. Nem a gente tinha essa formação ou esse olhar mais, era uma questão de "o que eles precisam". Vamos: "Pra aprender a falar eles tem que cantar, tem que ouvir histórias", mas era muito do que a gente achava

que precisava, não tinha assim uma coisa: "Vai, os bebês têm que ter isso e isso". Naquela época não, depois quando veio o Projeto Bebê sim, aí tinha os encontros, as meninas tinham oficinas, aí começou a ter essa mudança e mesmo quando veio Escola da Vila. Elas lá não tinham berçário, então elas aprenderam muito do que elas botaram em prática com as meninas do Projeto Bebê, e muito depois o que elas foram fazendo nas escolas porque aqui tinha nas EMIS os berçários né? Então foi meio que uma troca ali né?

**Marilda:** Nessa época elas já tinham uma prática constituída? Quando as meninas da Escola da Vila vieram como foi?

**Professora 1:** Elas aprenderam muito.

**Marilda:** Foi uma construção conjunta?

**Professora 1:** Foi tanto, que elas saíram com uma bagagem muito boa, né? Porque elas lá não tinham berçários.

**Marilda:** Que mudanças você acha que o Projeto Bebê 2000 trouxe de mais significativo para os bebês?

**Professora 1:** Ah, foi a criação de uma rotina, né? O fato das meninas...elas foram empoderadas, né? Assim, a visão que elas tinham daquela coisa de cuidar só, foi caindo por terra e elas aprenderam e se apropriaram desse conhecimento de que os bebês sabem muitas coisas, né? E que precisava mesmo ter uma rotina diferenciada, sistematizada. As oficinas que elas faziam davam subsídios para elas fazerem uma contação de história potente, um cantar, o falar com os bebês durante as trocas, isso tudo foi aprimorando. Tinha muita, naquela época, tinha muita gente que trabalhava com os bebês que tinha uma boa prática, só faltava isso, de ter este olhar direcionado né? Mas, elas tinham uma boa prática, eram todas escolhidas a dedo, né? Pela diretora.

**Marilda:** Que critérios que as diretoras usavam pra...selecionar?

**Professora 1:** Eu acho que, tinha, elas tinham que ser as mais doces, as mais tranquilas né? Não tinha que ser aquela pessoa mais agitada, era assim: Você entrava no berçário, você tinha um padrão de... eram um equilíbrio, eram todas com o mesmo perfil assim, aquela mais tranquila, aquela mais acolhedora, tipo mãezona mesmo. Elas escolhiam mesmo aquela que tem um perfil de mãe, essa esse o critério naquela época.

**Marilda:** E o que você acha que precisa, pra trabalhar com bebês? O que elas precisam ter de conhecimento?

**Professora 1:** Então... eu quando, eu também fui professora de berçário, mas bem mais pra frente, né? Em 2004 e eu também não sabia o que era preciso porque eu trabalhei a vida toda com os maiores, 5, 6 anos seguidos só com fase 3 e aí eu decidi "não, eu vou para o berçário". Mas, não foi uma decisão: "Ah, eu vou para o berçário porque eu vou descansar". Era a ideia que tiveram quando eu fui porque foi assim: "Você é louca. Você vai para o berçário fazer o que? Você é professora de

crianças maiores. Você é professora alfabetizadora", aquelas coisas né? E aí quando eu fui os primeiros 15 dias eu falei: "O que é que eu tô fazendo aqui?". Porque adaptação, com aquele bando de bebê chorando né? Quando começava a acalmar aí entrava mais bebê, aí chorava todo mundo de novo e eu ficava enlouquecida. E aí, eu fiquei, eu ficava me perguntando "O que é que eu preciso fazer? Porque alguma coisa eu tenho que fazer". A impressão que eu tinha é que eu não fazia nada né? Porque, eu só ficava... era acolher, era acalmar aquele choro né? E dar conta de que eles ficassem bem, aí eu falei: "Não, não pode ser só isso né? Eles são pequenos, mas eles...Comecei a olhar pra essa criançada e comecei a observar: "O que é que eles precisam né? O que tava em falta ali?" Fiquei pensando: "Bom, eles não falam, eles não andam ainda, alguns estavam começando a engatinhar, então, vamos fazer coisas pra eles, pra potencializar essa ações, então vamos construir brinquedos", aí comecei a pensar em ações, situações que favorecessem o...esse contexto todo, então modifiquei a minha sala, né? Criei cantos mais acolhedores, pensei em trazer livros que fossem mais próximo daquilo que eles precisavam, então era muito trabalho de imitação de sons, imitação de gestos né? Vamos trabalhar em frente ao espelho. Mas também até então, não tem ainda um olhar ou alguma coisa que norteasse, era intuitivo mesmo. "Bom, eles não falam. Então o que precisa pra falar?" Então coisas que proporcionassem isso, eles né? "Não andam, o que que pode ser feito né?" Não sentam...então coisas assim, aí comecei a procurar, vamos ler sobre isso, e tinha muito pouca coisa naquela época, os bebês foram descobertos recentemente né? Pouco se falava dos bebês, mas a gente ia..."bom, o que que é característica, vamos ler sobre a característica dessa faixa etária" e nós tínhamos um documentos muito bom, já naquela época que era aquele vermelhinho, lá que seria um currículo vai, que foi feito pela rede, foi trazido, pensado de acordo com as faixas etárias e a gente usava, eu mesmo me baseava muito naquilo e a partir daquilo fui descobrindo coisas e aí minha sala, meu grupo de bebês foram se aprimorando. Então, a gente já tinha uma equipe de auxiliares que me ajudava bastante, envolvia a minha equipe, a gente começou a pensar coisas, então, coisas, barricas viraram puxantes, a caixinha virava uma coisa para eles empilharem e aí a gente começou aprimorar os materiais, a gente fazia muitas tendas, muitos túneis, coisas com sensações, fiz tapete de tudo que é jeito, coisas em volta do espelho, que eles ficavam muito tempo se olhando. Então eu olhava só, ficava de olho nas ações deles, ações espontâneas e aquilo virava ação com intencionalidade. Então, foi uma construção mesmo, fui aprendendo muito com os bebês, mas de olhar o que eles faziam.

**Marilda:** No início como era a relação com as famílias? Como as auxiliares, já que não havia professor, como era essa relação com as famílias? Tinha reuniões de pais, as meninas realizavam registros das....?

**Professora 1:** Tinha reunião de pais, lá no Marily, quem fazia isso era a diretora, as reuniões eram muito... ela que conduzia, no começo, depois tinha sempre uma auxiliar que era a porta voz, vai vamos dizer...a mais sabida, aquela que não tinha muito medo ou vergonha de se expor. E ela começou a trazer pra si essa responsabilidade, mas quem orientava, quem conduzia, fazia a pauta, tudo era a diretora, isso lá no Marily. Já quando tava aqui no Zilda, porque aqui tinha berçário, também eram as meninas, sempre tinha uma auxiliar que era a mais sabida e tomava pra si essa responsabilidade. Aqui no Zilda já tinha registro, então já tinha uma prática de fazer meio que um portfólio, vai. Não era "o portfólio", mas era o

registro com as ações do dia a dia, então elas fotografavam, organizavam aquilo num álbum mesmo, tanto que até pouco tempo a gente tinha esses álbuns lá guardados e aquilo era muito bem feito, elas tinham uma habilidade manual e deixava aquilo muito bonito e aquilo era apresentado para os pais, mas era assim nada foi pensado com a intenção, não, era intuição. Depois foi virando uma prática, até que de fato veio um portfólio já com o pessoal, não era mais escola da Vila, já era....Tinha outro nome na época, não era Dica. Mas, era o pessoal da A. C. que norteou essas ações delas, mas elas já tinham essa prática de fazer um portfólio e elas tinham uma prática de fotografar, aqui no Zilda era muito forte isso, talvez porque era entidade e tinha que tá sempre mostrando as coisas pra comunidade, então era uma prática de tirar fotos da rotina, naquela época dava banhos nos bebês, né? Então, tirava tomando banho, tirava foto fazendo meleca, elas já tinham isso muito potente lá.

**Marilda:** Quando a Prefeitura firmou parceria com a Creche Zilda Natel? Quando aconteceu essa mudança?

**Professora 1:** Foi em... quando eu fui prá lá já estava com essa parceria, mas foi em 95, 94 ou 95 que houve a parceria, que até então eram pessoas da própria comunidade que a igreja contratava pra ser pajem. Elas não era chamadas de auxiliares, elas eram pajens. O nome que a gente dava, eu sei disso porque os meus dois filhos estudaram lá, quando era creche. Então, eles ficavam lá porque eu trabalhava, não era da rede ainda, mas eu já trabalhava e eles ficavam na Creche, eram mesmo aquelas coisas de creche de cuidar porque a mãe trabalha, não tinha nenhuma ambição ou pretensão de ser escola, era só de cuidado mesmo.

**Marilda:** Como as auxiliares receberam esse trabalho de vocês? De ir lá, de ajudar a confeccionar material, de pensar no espaço, como foi isso pra elas?

**Professora 1:** Elas acolhiam, elas tinham vontade disso, só não sabia como fazer né? Nós não tínhamos resistência, elas eram muito dadas a isso, elas queriam isso. Então, a gente pedia licença, entrava, como nós já éramos da escola, então era uma coisa tranquila de acontecer. Não tinha isso: "ah porque ela tá aqui?". Não, elas queriam isso, só não sabiam como fazer e quem fazer, não tinha uma pessoa que chegasse lá e falasse: "meninas, vamos fazer tal coisa", não tinha. A diretora tinha maior boa vontade, ajudava as auxiliares no que era preciso, mas ela era sozinha também, diretora né? Tinha uma vice-diretora, naquela época, que era até a C., mas também não era, era uma coisa que elas se dedicavam a administração, elas não tinham nem, pelo menos eu não lembro de vê-las atuantes na parte pedagógica. Era assim, muito da gente, delas confiarem no que as professoras faziam, né? Não tinha uma coisa de cobrança: "Vocês fizeram isso, não fizeram aquilo", elas confiavam no nosso trabalho, agora nos berçários menores as meninas pediam ajuda sim, teoricamente, porque a gente passava de lá e via aquele povo sentado, os bebês deitadinhos e aquilo ia incomodando, pelo menos a mim e a S., que eram as mais atiradas, e aí a gente começou: "Vamos fazer? Vamos". Pedimos licença e autorização da diretora porque né? E aí a gente começou, mas não tinha nada...

**Marilda:** Que ano foi isso, você lembra?

**Professora 1:** Ah, acho que foi 90, eu fui pra lá em 90, 92, 93, acho que por aí que a gente começou...

**Marilda:** Você acompanhou, dois períodos importantes: período que as crianças ficavam só com as auxiliares e aí vocês fizeram essa intervenção no sentido de ajudar, e você pegou um período também que houve professor no berçário, período que foi curto... que diferença você nota desses dois períodos? Como foi esse período sem professor e como foi o período com professor? Inclusive você foi professora de berçário.

**Professora 1:** Então, naquela época do "sem professor", era total intuitivo o que a gente fazia né? Mesmo nós, sendo professoras formadas, a gente não tinha, não tinha nada que falasse: "Vamos ler tal coisa que vai falar sobre os bebês e dar uma luz pra gente". Não tinha, mas a gente via que pros bebês, alguma coisa tinha que ser feita, porque não cabia na nossa cabeça aqueles bebês ficarem o dia todo na escola apáticos lá, deitadinhos esperando as coisas acontecerem, a gente achava aquilo muito triste, né? E aí a gente começou a fazer essas ações, no período que eu fui professora também não tinha nenhuma literatura, nada que nos norteasse, mas já tinha passado pelo Projeto Bebê, a prática com os berçários era muito das auxiliares né? Mas, como no Zilda, também, eu já, como já tinha esse o olhar e elas vinham me pedir ajuda, as auxiliares que trabalhavam nos berçários, elas vinham pedir ajuda, até pra preencher o diário de classe porque elas não sabiam. "O que que eu coloco? O que eu faço?" E aí eu também ficava meio na minha sala, meio lá. Sabe? Então quando eu fui ser professora do berçário eu já tinha meio que uma, vamos dizer assim, uma prática, conhecia um pouco e o que foi mais significativo foi o olhar que eu tive que ter, que eu tive que aprender a ter quando eu fui professora de berçário né? Até então a gente fazia as coisas, como te falei intuitivamente, achando, vendo da necessidade que a gente achava que as crianças tinham que ter, mas não era ainda um olhar ainda focado para os bebês, eram coisas que a gente sabia que ia proporcionar avanços. Quando eu fui ser professora não, aí eu, foram 15 dias de luto, "O que eu faço assim, porque esses bebês só choram, não andam, não falam...". Eu tava com uma prática com anos na fase 3 que as crianças iam escrevendo e aí eu vou lá, radical lá pro berçário.

**Marilda:** Foi uma escolha sua?

**Professora 1:** Foi uma escolha minha

**Marilda:** Por quê?

**Professora 1:** Eu não sei, na época eu falei: "vou mudar". Já estava cinco anos dando aula pra fase 3, falei: "Esse ano vou radicalizar". E quando eu escolhi, nossa! Foi uma guerra dentro da escola porque ninguém se conformava: "Como que você vai largar a fase 3 pra ficar com os bebês, você é louca"? "Mas eu quero". Aí fica assim uma coisa de eu quero pra provar que eu vou dar conta e uma coisa que eu quero, que vou ver o que que é isso, né? O que são essas crianças tão pequenas? E aí eu fui, debaixo de uma saraivada de críticas, porque achavam...cheguei a ouvir da boca do diretor que eu tava indo pra descansar: "Eu sei porque você escolheu o berçário, você tá querendo descansar". Como se com os bebês a gente descansasse. E aí eu fui, então fora 15 dias de aprendizado, de choro, de conversar

com essas mães, porque a gente pegava criança vinda de outros lugares, tinha criança nova, tinha criança do berçário menor da própria escola, pra mim era tudo novidade. Pedi muita ajuda para as auxiliares porque quem ficou comigo já era de berçário na época, né? Então eu ouvia muito o que elas tinham a dizer, fui aprimorando muito das práticas delas, por exemplo: modifiquei os espaços da minha sala, na minha sala tinha trocador, tinha banheirinho lá que elas usavam para dar banho nos bebês, pra trocar os bebês então eu comecei a pensar em coisas, então vamos colocar o móbile aqui em cima do trocador, vamos por um espelho que a criança tá deitada e se vê sendo trocada. Neste momento de troca converse com ele, isso tudo era, eu achava que era bom, mas não tinha lido em lugar nenhum...

**Marilda:** E aí você passava para as auxiliares?

**Professora 1:** Tudo, tudo eu combinava com elas: "gente, vamos montar o canto de história aqui por conta disso, daquilo". "Quando a gente saia de tal lugar, a gente vai pra tal lugar..." Era tudo muito combinado com elas as minhas ações e elas ficavam envolvidas, elas foram se envolvendo nisso, nessa mudança porque, concomitante a isso, houve uma mudança na rede, com a vinda desse pessoal do, não lembro o nome, mas não era Dica, e aí foram quando, foi bem na época que veio os Kits e do berçário foi um kit específico de mudança de espaço mesmo, eu peguei essa fase quando eu estava no berçário, então eu tive que fazer planta baixa da minha sala, eu tive que pensar em ações: O que eu vou fazer para esses bebê nessa sala que eu tinha". Então, eu sentava com as minhas auxiliares: "gente o que que a gente vai fazer", "O que é bom, o que é ruim?". Então como elas já tinham a prática....então foi muito boa essa transição toda, tanto que Depois a minha sala era visitada por metade da rede, todas as diretoras iam pra lá ver a sala, dentro da própria escola houve uma saída justa. Por que? A diretora que tava na escola na época, ela não via nas outras salas essa mobilização de pensar nos espaços, de pensar nas crianças, no que que é bom e ela trazia as professoras pra ver minha sala pra ver se inspirava, e aí eu falava: "Poxa, aí você me coloca numa saída justa porque as meninas ficam achando que eu fico fazendo isso tudo pra aparecer né?" Não, não eu tô trazendo elas pra ver se elas se mobilizam mesmo e aí vinha gente de fora, minha sala parecia visita pública, todo mundo da rede vinha pra conhecer a sala do berçário do Zilda Natel. E aí também a formadora era a I. na época, não ainda não era a I., era a M. também tinha muita ajuda dela né? Foi bem no ano que ela veio, nesse ano ela ia pra Portugal ou foi pra Portugal, sei que ela ficou esse um ano dando a formação, era pra mim, pra auxiliares, então eu peguei todas as essas transições aí de rede né?

**Marilda:** Tem um período que eu acho que é bem importante da gente falar e eu queria que você falasse um pouquinho que é esse período da retirada dos berços. Quando aconteceu e qual foi o resultado dessa retirada dos berços e dos cercadinhos?

**Professora 1:** Então, no Marily, eu não acompanhei essa retirada, acompanhei essa retirada no Zilda, que foi a época do projeto Bebê que saíram os berços, mas no Zilda, já não tinha berço mais. Depois quando veio o Projeto Bebê que as meninas, as auxiliares começaram as ações com as meninas do Projeto, na sequência o Zilda já foi tirando, como a gente tinha dinheiro né? Uma verba maior do que as outras EMIS por conta de já ter essa parceria, ele já comprou a ideia e já

remodelou o espaço, então os berços foram retirados, acho que foi 2001. Começou o Projeto Bebê e na sequência no Zilda já foram tirando os berços.

**Marilda:** E o que você acha que isso representou para as crianças?

**Professora 1:** Ah liberdade né? Risos, liberdade total porque a gente via deitadinhos lá, apáticos, o máximo que acontecia era quando já tava maiorzinho, que ficava de pé se apoiando naquele berço e depois nos colchões no chão eles faziam o que queriam né? Rolavam, começavam a engatinhar, saía do colchão e o espaço da sala era deles, foi a conquista da autonomia, liberdade e autonomia para os bebês, mas as meninas tinham, aquilo que te falei, elas eram escolhidas a dedo, então elas acompanhavam essas mudanças e vibravam com essas mudanças né? Mas, também sem saber porque era importante né? Algumas começaram a ler mais, foram aprender, outras não, faziam aquilo que era mandado, mas faziam, mas viram essa mudança como coisa boa, nenhuma: "Aí agora vou ter que ficar olhando bebê que tá engatinhando, saindo do...". Não, ninguém tinha esse problema de achar que os bebês iam dar mais trabalho, pelo menos eu não via com esse olhar, elas eram muito boas no que elas faziam.

**Marilda:** E essas meninas que eram mais experientes, quando entrava uma auxiliar nova, elas ajudavam nessa formação? Elas contribuíam para a formação dessa que vinha chegando? Ou não?

**Professora 1:** Contribuíam.

**Marilda:** De que forma?

**Professora 1:** Ensinando mesmo né? Assim, quando elas ainda não tinham professora, mas eu tava, como eu falei, a minha sala era sala com sala, ou janela com janela dos berçários. Elas muitas das vezes pediam: "Você vem aqui pra tal coisa?" E eu acabava: "Vocês falaram com fulana?". Isso em época que eu tava em sala vizinha, mas eu via que elas tinham essa, esse cuidado de ensinar a outra que estava chegando mesmo porque tinha que ter essa parceria entre elas né? Agora quando a pessoa também vinha nova e não tinha o perfil, elas também chegavam e falavam pra diretora, falava: "Olha, fulana não tem jeito com pequenos". E aí a diretora tinha que remanejar porque acontecia isso, as vezes via a pessoa que já era mais bruta assim, mais grosseira e elas falavam: "Olha, a gente falou fulana... conversamos... mostramos como é mas ela não tem jeito assim com os pequenos". E aí tinha remanejamento, mas geralmente elas ajudavam, quando foram com professora que, no meu caso, quando vinha auxiliar nova a gente fazia meio que um intensivão mesmo, eu recebi uma auxiliar mesmo, a A. que até hoje ela tá no Zilda. Na época ela passou no concurso e foi pra minha sala, e primeiro ela tinha passado para os maiores não deu certo e aí a professora tipo, pediu pra tirarem ela da sala, ela estava com fase 3 e ela veio para a minha sala de bebês e era uma moça nova, solteira, não tinha sobrinho, aquelas coisas de leiga total, aí eu peguei, fizemos meio que um intensivão mesmo: "Olha você vai ficar junto da fulana que vai trocar, você já trocou fralda?" e ela disse que nunca. "Você vai aprender né? Olha quando troca". Foi mesmo uma coisa de ensinar mesmo: "Quando troca tem que conversar com o bebê né?" E aí ela foi pegando o jeito, tanto que ela ficou muito tempo com os pequenos e ela se deu super bem, já com os maiores ela não teve tanto sucesso

porque ela discutia com as crianças de igual pra igual, achava que tava certo, retrucava quando a criança vinha questionar, era um embate e com os pequenos ela se deu super bem, mas ela passou por todas essas etapas de ficar junto, ver como fazia, as meninas eram meio que um modelo. E aí eu tinha a prática de sentar com elas e fazer reuniões de equipe mesmo, o que estava dando certo, qual a melhor maneira de registrar, se houve troca, se comeram todos, se a roupa estava... sabe, coisas assim pontuais. Criamos tabela de marcar quantas trocas, quantos, na época dava banho, tinha tudo uma rotina mesmo de trabalho, de sistematizar mesmo, mas tudo isso foi sendo assim de olho, não só de olhar o que era bom para as crianças, mas ver também o que era bom pra que elas trabalhassem bem com as crianças. Quando eu via assim que tava um clima assim...meio pesado: "O que que tá acontecendo?" Já chamava, aí elas falavam: "a fulana, eu tô trocando, sei lá, 10 crianças ela chega depois só troca três". Sabe assim, umas coisas... "Vamos sentar vamos juntas, vamos pensar, o que é melhor?" "Como vai ficar justo esse, essa troca, tem que ser uma troca com qualidade não adianta querer ficar..." Eu era muito de ficar no pé assim de na hora de ir embora as crianças estarem limpinhas né? "Tomou a sopa? Vamos lavar esse rosto, pentear esse cabelo". Eu não deixava passar nenhuma criança que vai com a camiseta suja porque ah babou, não. Tem que ir limpinha né? Depois parou o banho, não podia dar mais banho, era só em casos de emergência de uma diarreia, de um vômito porque não era mais prática dar banho, mas mesmo assim eu primava por essa higiene

**Marilda:** A. como você percebe os berçários hoje? Como você percebe o trabalho nos berçários hoje?

**Professora 1:** Bom, agora a gente, eu tô do outro lado né? Na formação. Assim, fico triste porque nós não temos a professora que, seria primordial tê-la ali porque faltam essas ações de pensar nas boas situações para os bebês, não que as meninas não façam, mas não tem aquele olhar com aquela intencionalidade que deveria ter né? Elas fazem, cumprem as tarefas que tem que ser cumpridas mas as crianças acabam ficando. Falta essa intencionalidade nas ações. Continuam as diretoras tendo o olhar, pensando em quem vai ficar nesse berçário, tal, mas também corre o risco dos bebês ficarem só sendo cuidados, então isso me preocupa e entristece de ver que isso, na nossa rede que tem uma prática tão boa, vai acabar, acaba acontecendo isso né? Mas, ainda sim é uma prática boa né? Que tem lugares que são bem piores, mas a gente não pode pensar nisso né? A gente tem que pensar que poderia estar melhor do que a gente tá, eu acho que a professora seria uma boa saída aí pra nossa questão na nossa rede. Agora, temos escolas que tem boa prática né com esses bebês e temos escolas onde os bebês são só cuidados né? Aquela coisa de ta trocado, tá comido e se você não instiga nem no banho de sol vai, então nós ainda temos isso.

**Marilda:** Houve um período que havia professor, no início da gestão do P. P., foi um período curto, mas teve. Tinha uma fala muito recorrente das professoras que estavam nos berçários, pelos menos alguns dos que eu acompanhava, de que elas não se sentem professoras no berçário, porque você acha que elas pensam assim, por que elas têm essa fala, esse pensamento? De não se sentirem professora quando estão no berçário?

**Professora 1:** Por conta disso mesmo, é o que eu achava também, porque se você não para, quando a gente vai para o berçário a gente acha que vai fazer ou que as crianças vão nos dar respostas, como são com os maiores e lá não é isso. Então, se você não tem aquela coisa de sentar e observar o que os bebês precisam, você se sente mesmo não fazendo nada, porque não é você que tem que trazer atividade pra aplicar como teoricamente se pensa, é observá-los pra aí assim pensar em ações, em planejamento, em coisas em ações com intencionalidade, mas é a partir dessa observação. É diferente do que você vir com planejamento pronto e ir pra ação com as crianças. No berçário, é o contrário, você tem que observá-los, ver quais são as demandas que eles te trazem e aí sim planejar, ações em cima disso se não você se sente inútil mesmo. “O que que eu tô fazendo aqui?” Eles não vão te responder nada porque não falam, eles não vão fazer, aquilo que você trazer nem sempre vai ser de acordo com o que eles precisam né? Então é ter este olhar, não é ficar também de fora assistindo o que eles estão fazendo e apática, não, mas é a partir disso planejar ações, mas é dessa observação, o que os bebês precisam né? Porque dentro do berçário você vai ter várias características ou momentos, tem bebê que tá começando, tem 4, 9, 10 meses, tem bebê que já tá começando a engatinhar, tem bebê que já tá andando, mas ainda é bebê, só que ainda não fala, então você tem uma diversidade dentro de um berçário e se você não parar e olhar essas especificidades você vai se sentir mesmo não professora e aí o que você trazer não tá de acordo com o que eles precisam não vai ter aquela resposta que a professora teoricamente quer né?

**Marilda:** Você falou de especificidades, quais são assim algumas especificidades desse trabalho com os bebês? O que é necessário, o que é próprio do trabalho com os pequenos?

**Professora 1:** O que que a professora tem que ter?

**Marilda:** É, de específico. O que precisa estar presente ali na docência, na ação com esses bebês que é específico dos berçários? Que é diferente das outras faixas etárias? você trouxe uma agora que é essa questão dessa diversidade...

**Professora 1:** Sim, que tem criança muito pequena, tem criança que já tá num outro momento, mas não fala, tem criança que já anda, senta, mas ainda falta essa oralidade. Então, a professora tem que pensar nessas características: bom aquele que ainda não tá andando ele tá deitado ali, o que eu posso fazer pra ajudar? Então ela tem que ter este cuidado, em pensar ações que promovam esse movimento vai? Até vai, por exemplo, do rolar, do virar pra que ele venha a se sentar, aquele que já tá sentando, mas ainda não anda, o que eu preciso fazer? que eu preciso tentar? Bom, se trazer um praticável onde ele se apoia e levanta ou se eu tiver um brinquedo que ele tenha firmeza de segurar então é essas ações. Ah, pra todos eu vou cantar muito porque eu vou promover a fala, a oralidade, vou trazer histórias onde eles verbalizem alguns sons, por exemplo, de animais, musiquinhas, então ela tem que ter este cuidado de pensar nessas ações, mas olhando o que é o seu público, o que cada um dentro do berçário precisa. eu não posso fazer um pacote e trazer tudo igual pra todo mundo, não da pra ser assim, e dentro do espaço tem que ser pensado pra cada uma dessas etapas que eles estão, aquele que tá deitadinho, o que precisa ter pra que ele aprenda rolar, a virar até sentar, aquele que tá engatinhando o que que ele precisa, ele tá engatinhando então tem que ter alguma

coisa que ele se apoie, se levante? Aquele que já tá andando, mas ainda não fala né? Enfim, eu tenho que pensar esses universos dentro de uma sala só, essas são as especificidades de um berçário e que não adianta a professora vir com "ai eu vou trazer um pacote" pronto porque todas as crianças estão no mesmo espaço mas não estão no mesmo momento. É onde ela se frustra, porque vem com planejamento pronto que não cabe pra aquela criançada que ela está recebendo, que ela tem ali nas mãos e é onde ela pensa: "O que eu tô fazendo aqui né?" Agora se ela fizer o movimento contrário e observar, ela vai conseguir ter essa sacada "não, pra esse eu preciso disso, pra aquele eu preciso daquilo" E aí ela começa se encontrar, dentro das ações e aprimorando e aumentando o grau de dificuldade de acordo com cada um desse universo tão grande que ela tem dentro da sala.

**Marilda:** Na sua prática com os bebês, o que ficou dessa experiência toda que você teve?

**Professora 1:** Eu acho, até brinco, que toda professora tinha, todas nós tínhamos que passar pelos berçários porque nosso olhar, até com os maiores, muda. O olhar muda você fica mais focada em pequenas coisas e isso Você só aprimora esse olhar, este foco passando pelos bebês porque eles são...eles tem as minúcias, os pequenos... às vezes você vê um bebê ou uma criança pequena ali quietinha num canto mexendo em alguma coisa se vai olhar é um fio de cabelo e tá ali no dedo sentindo ou uma linha que ele pega que, aí se fica: "mas porque será que isso chama atenção dele né?". Coisa que com os maiores já não teria tanta, não seria tão significativo. E aí você fica pensando: "Poxa, se aquilo lá que é tão pequenininho ele prestou atenção, o que eu preciso fazer diante disso né?" Então são essas situações que só quem faz com os bebês você tem esse olhar, essa atenção.

**Marilda:** Você chamaria isso de uma forma de comunicação, uma forma de se comunicar com esses pequenos?

**Professora 1:** Sim, com esses pequenos você aprimora seu olhar até quando você vai trabalhar com os maiores, você começa a prestar atenção em detalhes que antes você não prestaria, até com os maiores porque aí o olhar fica tão aguçado que você vê nas entrelinhas até. Por isso que eu falo, só quem passa com os bebês aprimora isso, aguça esse sentido né? Porque os bebês te trazem, te remetem a isso e o professor tem que ter essa sensibilidade porque também pode parecer por eles e não aprimorar nada, aí vai se sentir frustrado e vai falar que não é professora mesmo, mas é uma qualidade que só quem trabalha com os bebês eu acho que tem ou adquire ou aprimora.

**Marilda:** E isso foi o que você ganhou nesse período de...

**Professora 1:** Foi muito intenso sim, quando você... você mesma disse, eu passei por todas essas transições e quando eu tive que parar e pensar no espaço que já tinha um espaço constituído no berçário maior né? Aí venho eu, professora que vou dar outro tom pra essa sala e aí eu tive que... e assim quando as meninas falaram do que kit: "Vocês têm que pensar em boas propostas dentro da sua sala..."

**Marilda:** Kit eram as propostas que vocês tinham que desenvolver com as crianças?

**Professora 1:** E elas não vinham com nada pronto, foi construindo ao longo do processo então tinha assim: "Você tem que pensar numa planta baixa pra sua sala; você tem que pensar em bons cantos que proporcionem ações para os bebês". E aí você vai ter que parar e pensar mesmo uma coisa que já estava ali pronta né? A sala teoricamente já estava configurada: "E aí eu vou ter que mexer?". Aí que eu tive que parar e pensar: de novo você tem que observar seus bebês, o que é preciso? É isso que eu te falei, tem aquele que tá deitadinho, aquele que já tá se movimentando pra engatinhar, tem aquele que já tá andando, então o que esse espaço vai ter que favorecer? E aí eu tive que parar e pensar junto com a equipe porque também tem que envolvê-las porque se não elas acham que você tá pondo muita coisa, que tá atravancando a sala: "Porque a sala vai ficar assim..." "Tem que ficar guardando, porque é difícil tem que pôr pra cima pra limpar". Então se você não envolve a equipe também nada disso acontece né? Então tive que passar por todas essas ações, por todo esse movimento aí, então foi um aprendizado também né? Trabalhar com material de largo alcance favorece muitas coisas para os pequenos, então virei sucateira também, via a possibilidade em qualquer coisa né? Uma latinha, uma garrafa PET, uma barrica de textura, uma caixa pequena, média, grande, grandona, tudo se vê possibilidades. Por que? Porque você tem o olhar daquilo que as crianças precisam.

**Marilda:** Tem mais alguma coisa que se lembre e ache relevante em relação ao trabalho da rede com bebês, a essa história?

**Professora 1:** Não eu acho que é isso mesmo, eu acho que o marco na nossa rede, o divisor foi o Projeto Bebê para os pequenos foi, elas deram outro olhar, outro foco de atenção para quem trabalhava nos berçários e aí a prática foi ficando melhor né? Quem tava no berçário deu assim um salto mortal depois desse projeto, era bem interessante mesmo. A gente participava não junto com elas, mas a gente via as reuniões, os movimentos que tinha, toda a rede, todas elas indo fazer os cursos, as oficinas foi um marco, divisor de águas mesmo...

**Marilda:** Obrigada por sua colaboração

**Professora 1:** Que bom, legal relembrar

## **Transcrição de áudio – Professora 2 – 05/10/2016**

**Marilda:** Eu queria que você me contasse como foi o seu trabalho no berçário da EMI Marily.

**Professora 2:** Desde 1990 eu trabalho nas EMIs, e eu fui pro Marily Chinaglia Bonaparte e lá a gente começou um trabalho com os berçários, era a segunda EMI de São Caetano, a primeira era o Alice e a segunda foi o Marily, em 1990. Quando eu cheguei lá, a A.C. que era diretora, ela tinha muita preocupação com os bebês a gente não tinha nenhum planejamento, uma orientação curricular e tudo que nós fazíamos era com orientação da própria diretora, né? Então a A. ela via aqueles bebês durante o dia inteiro, se preocupava muito com o desenvolvimento deles e aí, ela começou pensar em algumas estratégias que a gente pudesse fazer com eles,

com os bebês, né? Aí ela me convidou, como eu era professora da tarde, e naquela época eu era professora recreacionista e passava em todas as salas e ficava meia hora em cada sala brincando com as crianças. Então ela falou Rosângela como você tem esse papel aqui dentro da escola você não queria na hora do jantar, enquanto tem menos auxiliares, vc ir até a sala do berçário e brincar com as crianças, foi quando a gente sentou pensamos em algumas atividades elencamos algumas atividades pra fazer pros berçário o que que nós fazíamos naquela época, usávamos muito material de sucata, levávamos garrafas pet, ensinávamos as crianças a rasgar e levava até papelzinho rasgado para eles enfiarem dentro das garrafas muita bolinha de meia nós construímos bolinhas de meia pra eles jogarem nos potes, tínhamos uns materiais que eram próprios brinquedos das crianças, como carrinhos, bonecas e eles brincavam com esses materiais. E aí gente foi evoluindo e a A., que era a diretora da escola foi vendo que valia a pena investir nos bebês entendeu e aí foi mudando a estrutura da rede e aí o tempo que eu ficava 30 minutos com eles, porque eu tinha as outras salas, eu tinha mais oito salas ali, e aí a estrutura da prefeitura foi mudando aí eu lembro que o tempo foi aumentando também de meia hora eu passei a uma hora aí eu fui interferindo no berçário menor também passando a estimular pendurar móveis nos berços.

**Marilda:** O trabalho inicial era com o berçário maior?

**Professora 2:** Era, depois a gente passou pro menor, penduramos coisas, naquela época eles ficavam nos berços ainda. Não ficavam só no chão, eles tinham os berços, aí passamos a pendurar móveis nas salas com elásticos, entendeu? E aí o trabalho foi evoluindo, naquela época.

**Marilda:** Como as auxiliares receberam esse trabalho?

Naquela época elas receberam muito bem, a A. era uma diretora que incentivava muito as auxiliares a estudarem. A gente fazia um grupo de estudo no horário de almoço, cada dia era um grupo, um dia era o grupo da manhã, no outro o grupo da tarde e a A. incentivava as auxiliares a estudar e a reconhecer o que os bebês podiam fazer ela tinha textos, naquela época dela a gente estudava, a gente lia. E com a minha chegada no berçário elas já estavam preparadas por causa daquele, daquele do tempo de estudo e que eu vinha ali pra somar com elas fazer uma orien...e eu brincava mesmo com as crianças não estava ali só pra orientar eu sentava no chão, eu brincava junto com eles e se precisava auxiliar no desfralde porque naquela época era no berçário que fazia o desfralde, já ensinava a gente levava as crianças no peniquinho eu ajudava elas, entendeu? E foi um trabalho super tranquilo, não teve assim rejeição nenhuma, resistência das auxiliares, foi bem recebido. Talvez seja pelo próprio trabalho que existia dentro da escola. Que essa questão da formação já vinha sendo construída.

**Marilda:** A questão do espaço das salas. Quando começou a mudar?

**Professora 2:** Foi com o tempo mesmo, eu não tenho a medida de anos assim, mas eu lembro que no berçário maior, não tinha mais berço, só no berçário menor tinha berço mesmo assim, a A. colocou um colchão bem grande na sala e aonde ali os bebês que estavam acordados elas faziam estimulação com eles, conversava ou quando eles começavam a sentar, colocava almofada e cantava pra eles, fazia roda de música e com isso os berços foram perdendo o sentido, mas

assim a nível de ano, eu não sei te dizer, mas foi com o próprio início nas EMIs, que lá era a segunda EMI. Foram vendo que os colchões grandes eram mais úteis que os berços, né? E os berços foram se tornando sem valor e os bebês pouco utilizavam, aí foi começando a retirar os berços do espaço. Eu lembro que quando eu cheguei na creche Osvaldo Cruz, isso já era em dois mil e....não, mil novecentos e noventa e seis, mil novecentos e noventa e sete quando eu cheguei na creche Osvaldo Cruz nas tínhamos uma sala que era só de berços era a sala onde as crianças dormiam né. E ali eu tive um grupo com maior resistência porque eu cheguei lá pra orga...adaptar a escola como as nossas escolas da rede, porque a creche Osvaldo Cruz não era credenciada ainda com a prefeitura, nós estávamos lá iniciando o trabalho. Então foi eu a R. e a A. que hoje é diretora. E ela...e lá a gente começou a conversar com as pessoas a mostrar a função, que aquele berço não tinha muita função pra criança que seria mais gostoso eles dormirem no chão um próximo do outro e a gente conseguiu substituir, aos poucos fomos tirando os berços, substituindo por colchões onde as crianças começaram a dormir de uma forma mais agradável né.

**Marilda:** Você acompanhou o período do Projeto Bebê 2000? como foi? Teve algum outro projeto antes dessa de formação? Você falou que havia os grupos, que a A. que proporcionava momentos de estudo para as auxiliares, mas antes disso tinha alguma outra formação para as meninas de berçário?

**Professora 2:** Que eu saiba não, eu nunca como professora participei. Eu participei de um projeto em 2000 que a R. me escolheu no Simonetti pra fazer parte. Eu fui a professora escolhida de lá então eu fui pros berçários, né? E eu fiz o trabalho fiquei 3 anos no Simonetti.

**Marilda:** Era a Escola da Vila?

**Professora 2:** Isso Escola da Vila. Eu não fiz parte do projeto bebê 2000 eu fiz parte do Escola da Vila, DICA, naquela sequência. Isso já era em 2006, 2007, entendeu?.

**Marilda:** De que forma você acha que esse projeto contribuiu?

**Professora 2:** Nesse projeto a gente já estava mais estruturada, a gente já tinha uma linha de planejamento as diretoras já tinham mais convicção dentro da escola do que os bebês podiam fazer e como eles podiam ser estimulados. Lá no Simonetti a parte de cima era só dos bebês, a área de cima a R. preparou para as crianças pequenas brincarem. Então as diretoras também já estavam preparadas. Foi bem mais fácil, naquela época eu cheguei a trabalhar com quatorze auxiliares, porque eram três berçários dois maiores e um menor e eu tinha a minha sala, mas nas outras não tinha professora e eu fazia a parte, e eu ajudava O que eu fazia na minha sala eu ajudava as outras, e o berçário menor via a evolução dos bebês, como eles brincavam e começaram a fazer parte também.

**Marilda:** Na época do Marily de que forma vocês organizavam as atividades vocês tinham planejamento, tinham algum registro?

**Professora 2:** Tinha, tinha a A. fazia aquela folha antiga onde tinha objetivo conteúdo estratégia e avaliação era um planejamento mesmo e a gente elencava as

atividades. Aí a gente foi vendo a necessidade de planejar por semana, aí a gente começou a estruturar por semana, primeiro fizemos um planejamento do que a gente poderia fazer com os bebês, depois pegávamos aquelas atividades e jogávamos pra semana, entendeu? Aí fizemos um... pena que eu não tenho mais as coisas, não tenho mais nada. Fazíamos o semanário da semana, brincávamos com revistas, entendeu? Eu lembro que era com muito material de sucata, mesmo porque, naquela época não tinha muito condições financeiras era uma coisa que tava iniciando, mas era bem legal os bebês se divertiam bastante a gente fazia brincadeira eu lembro que saindo da sala do berçário nós tínhamos um pátio onde tinha outra porta, tinha duas portas uma que dava para o lactário e a outra dava pra um pátio, que era um pátio reservado só para os bebês ali eles tinham motoquinhas, bibicletinhas, eles brincavam de bola, eles tomavam sol durante a manhã, né? Colocava muita música eu lembro que a gente trabalhava com muita música, a musicalização fazia parte do berçário eu tinha um rádio na sala, né? Por que a gente colocava muita música pra eles.

**Marilda:** Como as auxiliares eram escolhidas, havia algum critério de escolha pra essas auxiliares trabalharem com os bebês?

**Professora 2:** Que eu saiba não tinha. A A. sim, quando as auxiliares chegavam naquela época eu lembro que ela até conversava comigo pra ver se a pessoa tinha mais vínculo com a criança, como ela tratava a criança...mas, quando a pessoa chegava, ela já ia pro berçário, se a pessoa chegasse e falasse que não gostava ela trocava. Era bem flexível, ela não vinha com um perfil para o berçário, ela ia fazendo experiência dentro da escola, a gente ia conversando e a própria pessoa escolhia, tem gente que gosta bastante do berçário, porque às vezes o trabalho do berçário é pesado, mas a pessoa ficava se ela queria.

**Marilda:** Quanto tempo você ficou no Marily?

**Professora:** Fiquei 10 anos.

**Marilda:** Durante os 10 anos você desenvolveu esse trabalho nos berçários? E o que você notou do início quando não tinha ninguém para orientar o trabalho, que eram só auxiliares até o final dos dez anos, o que você notou de diferença?

**Professora 2:** Houve uma estrutura melhor, acho que com tempo houve uma evolução das atividades nos planejamentos na forma da professora conduzir a sala eu lembro quando já no finalzinho que eu estava no Marily já tinha professora que era própria do berçário, que ela veio para ficar quatro horas dentro do berçário isso já quase dois mil. Antes só auxiliares, esse trabalho era de meia hora. O próprio trabalho de início foi favorecendo que o trabalho evoluísse, lembro que no final, quando eu já estava bem no finalzinho, no Marily a professora ficava o tempo todo nas quatro horas. e a A....eu ficava em outra sala porque ela revezava, ela queria que todo mundo tivesse a mesma experiência e na verdade, nós pegamos um pouco com a R. ali também porque depois do falecimento da A. veio a R. que ficou lá tomando conta, e a R. também revezava as professoras. Durante os anos da época da A. ela sempre pedia para as professoras virem conversar comigo, porque eu me tornei a professora mais velha da escola, então todo mundo que chegava vinha conversar, trocava ideia e o trabalho acho foi evoluindo conforme assim a

sistematização mesmo das atividades, experimentando com as crianças, vendo o desenvolvimento das crianças e a valorização do professor dentro... a necessidade que tinha do professor dentro da sala de aula, que era necessário um professor ali dentro, que as crianças precisavam, tanto para as auxiliares... na orientação das auxiliares que chegam e não sabem como fazer o desfralde, se tem o professor que já tem um pouco mais de conhecimento ele vai, ele orienta, ele ajuda, ele facilita tanto pra auxiliar, como para as crianças.

**Marilda:** Há uma fala recorrente de professoras que passaram pelo berçário: eu não me sinto professora no berçário. O que você pensa disso?

**Professora 2:** Acho que foi a fase que eu mais me senti professora, porque lá foi um mundo de descobertas a gente descobriu muitas coisas de importância para as crianças, que faziam parte do desenvolvimento delas, né? Que a gente não conhecia e que não tinha nenhum trabalho na rede com relação a isso, né? Então foi uma época que eu me senti...e hoje sinto, hoje tá tudo muito estruturado e eu me sinto parte de todo esse trabalho, porque iniciou lá atrás, a gente com aquela folha de sulfite tentando escrever alguma coisa pensar em alguma coisa e hoje a coisa já tá, já tá gigante, né? Aí, já temos projeto, já temos planejamentos e tudo detalhado, naquela época eu me sentia bastante professora com os pequenos.

Porque, talvez as professoras hoje elas saem da faculdade pensando só no trabalho de alfabetização mesmo, não sei se hoje o professor... como eu nunca fui professora de alfabetização, eu sempre fui professora de pequenos, então pra mim aquele momento...eu lembro que quando eu estava no Simonetti que veio a proposta do Dica que tinha que escolher uma...a diretora tinha que escolher uma professora na escola para subir para os berçários, que ia levar o trabalho pedagógico da escola, dentro dos berçários e a R. me escolheu eu me senti muito engrandecida com isso, né? Porque a R. ela falava: “De todas as professoras que eu tenho, a que mais tem perfil é a R.”, porque uma não tinha jeito a outra...eu não sei, mas é uma questão de conhecer também.

Mas.. também tem um pouco do gostar, mas eu sempre gostei dos pequenos mesmo, né? Então eu fico bem... isso é uma coisa que marcou na minha vida, sempre fico muito agradecida pela R. ter me escolhido e de me sentir útil naquela construção daquele projeto que estava tentando se realizar no berçário e que eu fiz parte, e foi super interessante, a gente conseguiu desenvolver muitas coisas com as crianças que até hoje estão pertinentes aí no trabalho dos berçários.

**Marilda:** Pelo que você disse, a R. dizia que você tinha perfil. Que perfil é esse? O que você acha que uma professora de berçário precisa ter?

Eu acho que, naquele momento, a R. não se preocupou só com as crianças. Eu chegaria no berçário a gente teria que trabalhar com as auxiliares também, então você tem que ter uma maleabilidade com as pessoas adultas, pensar como você chegaria. Quando eu cheguei, eu já era antiga no Simonetti já fazia uns oito anos que eu estava lá, sete anos vai. Eu fiquei os três últimos anos no berçário uns sete anos eu estava no Simonetti, eu já conhecia todo mundo ali. Então, eu acho que ela se preocupou um pouco com isso, com meu perfil no sentido assim, eu saberia trabalhar com as pessoas, ouvir cada uma delas, no momento que... quando eu cheguei, eu senti um pouco, como: “A R. tá chegando pra espionar” e fui mostrando pra elas, no dia a dia, que não estava ali pra espionar que eu estava ali pra compartilhar o trabalho com elas e aí elas foram acreditando nisso no dia a dia a

gente foi fazendo, foi desenvolvendo, eu mostrava o meu caderno tudo que eu planejava a gente sentava junta até a montagem da mostra cultural elas faziam junto comigo: "R. é isso?" Elas discutiam elas davam opinião, então acho que isso a R. contou muito com o meu jeito, entendeu? E tem o lado da criança, de você gostar de ser paciente, que tem professora que realmente tem o perfil mais para ensinar a questão da escrita mesmo com a criança, a própria professora fala: "Eu gosto dos grandes", né? então ela levava isso em consideração também.

**Marilda:** Que conhecimentos você acha que são necessários para trabalhar com bebês?

Eu acho que você tem que conhecer um pouquinho de tudo, tem que ter um pouquinho de psicologia, você tem que entender um pouco do desenvolvimento infantil da criança, dos 0 aos 3 anos, as características das crianças dessa faixa etária, e entender um pouco o desenvolvimento delas, né? De cada criança, o básico é esse e você tem que gostar também, eu acho, tem que ter um pouquinho disso porque, as vezes, tem pessoas que falam que não gostam, mas elas nunca trabalharam, né? Ela nunca trabalhou ali dentro, então ela fala de uma coisa que ela desconhece, porque é apaixonante você trabalhar dentro do berçário e você ver a evolução dos bebês, porque eles evoluem de uma outra forma, né? Você vê o bebê conquistando o andar, você vê o bebê conquistando o falar, batendo palminhas, como era no berçário menor. A gente ficava com a criança do berçário e na época a gente lidava com o desfralde, a sair da fralda e...

**Marilda:** Com quantos anos eles saíam das fraldas?

**Professora 2:** Naquela época era quase 2 anos, né? O berçário maior, eles iam com dois anos pro mini-grupo. não tinha essa divisão que tem agora. Eles eram mais velhos.

**Marilda:** Me conta alguma coisa que te marcou no trabalho dos berçários?

**Professora 2:** Uma coisa que me marcou... eu acho que tudo me marcou, assim, é... o próprio trabalho de fazer, da descoberta aí do trabalho dos berçários, eu acho que isso me marcou, entendeu? Até hoje eu trago isso dentro de mim, como uma marca grande, porque quando eu vou falar com as professoras aqui eu tenho até dificuldade, porque aqui é tudo maior e acaba não trazendo muito as minhas experiências, mas é ...eu acho que o próprio trabalho de dentro do berçário as conquistas que eu tive lá dentro, eu lembro do momento que a gente fez uma exposição no Zilda Natel... Foi no Zilda Natel?

**Marilda:** Sobre os berçários?

**Professora 2:** Sobre os berçários. Toda aquela construção que a gente teve, que a gente sentou, que a gente pensou, eu lembro da T. F. que era a minha orientadora, na época ela vinha toda semana, a gente sentava, a gente conversava, a gente falava dos planejamentos do desenvolvimento das crianças, então toda essa conquista fica marcada pra sempre dentro da gente, né. Aquela exposição eu lembro que foi o fecho dos berçários, depois daquela época eu fiquei grávida e acabei saindo, mas eu lembro que a gente se envolveu muito eu lembro que depois a A. C.

me ligou lá no Simonetti pra agradecer todo envolvimento que a gente teve, então isso a gente não esquece mesmo.

**Marilda:** Um outro ponto importante que eu gostaria que você me falasse, é sobre as famílias. Como era a relação com as famílias, lá no início dos berçários?

Eu não lembro de muitas confusões não, eu acredito que era tranquilo, as mães não tinham muito conhecimento a preocupação delas era no sentido se eles tinham passado bem o dia e a parte de alimentação porque naquela época dava-se banho, hoje eu não sei se dá banho, mas naquela época eles tomavam banho, eles saiam da escola tomados banho, então era bem puxado mesmo, uma parte da sala tomava banho de manhã e a outra parte da sala tomava banho a tarde. Quando a mãe chegava ela queria saber de todo histórico da criança, mas assim, com relação a parte pedagógica, se a criança estava se desenvolvendo eu lembro que as mães não questionavam muito essas... e eu nem lembro de reuniões eu acho que quem fazia a reunião...eu não lembro de ter participado, assim no começo, de reuniões quem participava era a A. mesmo, porque como eu era a professora recreacionista da escola eu acabava ficando com as outras professoras, e...mas o trabalho com os pais era tranquilo.

**Marilda:** Os pais tinham acesso á escola?

**Professora 2:** Tinham eles entravam na escola que nem hoje, era a mesma coisa, entravam nas salas pra retirar as crianças conversavam com as auxiliares.

**Marilda:** Com relação ao trabalho com as auxiliares, quais foram as dificuldades, houve dificuldades?

**Professora 2:** Então no começo lá com a A. em 90 eu não lembro... eu não tenho nenhuma lembrança de resistência das auxiliares, eu lembro que eu fui bem recebida que a A. como eu falei ela fazia reuniões e ela explicava do meu trabalho, qual era intenção de eu fazer parte daquele grupo junto com os bebês Já quando eu estava em 2006 no Simonetti, que foi a escolha de eu subir para os berçário, eu já cheguei na sala sentindo uma resistência maior porque as auxiliares nessa época elas já tinham o domínio das salas, elas tinham muitas responsabilidades, como não tinha professor, nunca teve professor de berçário, então elas tinham toda a responsabilidade e naquele momento elas teriam que dividir comigo então, eu senti um pouco de resistência da parte delas em entender que eu estava ali pra orientar, eu era a professora da sala naquele momento então, eu me senti como uma espiã. No começo eu senti uma resistência, pouco elas conversavam comigo e ai eu fui chegando, pedi pra R. deixar eu fazer planejamento junto com elas, sentava junto com elas pedia sugestões

Falava pra elas...sempre valorizava elas no sentido assim:" Como vocês já estão aqui há muito tempo, o que vocês poderiam me sugerir?". E aí as coisas foram se encaminhando, entendeu? Depois do primeiro ano que passou, o segundo e o terceiro foram super tranquilo. Quando eu deixei o berçário e fui pra outra escola as meninas sentiram bastante.

**Marilda:** Você gostaria de dizer mais alguma coisa?

**Professora 2:** Acho que falei tudo, falei bastante.

**Marilda:** Obrigada.

### **Transcrição de relato oral - Professora 3 – 24/10/2017**

**Professora 3:** Bom, o início dos berçários na rede na EMI Alice Pina Bernardes começou em 1988. No primeiro ano funcionou só no segundo semestre, a partir de agosto, porque a escola foi inaugurada em junho, então as crianças começaram em agosto, após as férias. Já nesse primeiro ano, nós tivemos berçário. Os berçários eram formados por educadores exclusivamente auxiliares e nessa primeira formação, como é que foi feita a escolha das auxiliares, a diretora fez uma reunião e perguntou quem tinha interesse em trabalhar nos berçários, e aí algumas das auxiliares se candidataram e foram essas que iniciaram o trabalho, porque ninguém conhecia, ninguém se conhecia bem dizer, porque a escola inaugurou e daí um mês e meio já estava começando as salas as aula. E foi assim, que foi o critério de escolha, porque ninguém tinha tido até então experiência em trabalhar com os bebês, então foi esse o critério, o primeiro critério foi esse dela reunir o pessoal pra saber quem é que gostaria e que teria habilidades para trabalhar no berçário, então foi isso que foi feito as que se candidataram ela escolheu e a partir de então foi iniciado o trabalho com os berçários. As primeiras... primeiras experiências foram bem empíricas, porque ninguém tinha experiência de trabalhar com crianças abaixo de três anos, então foi naquela coisa de tentativa e erro e a literatura que existia também na época era muito escassa então, também a gente não conseguia fazer pesquisa em relação a... ao como trabalhar, porque também não tinha nem em relação a parte pedagógica e nem em relação a parte do educar, tanto educar quanto cuidar. Então o que foi feito, quando terminava um período, que era ao meio dia, as professoras...é nesse primeiro ano as professoras só trabalhavam meio período, só que não existia professora no berçário era das outras turmas, mas o que que nós fazíamos, professoras e diretora, nós terminávamos o período ao meio dia e nós íamos para as livrarias tentar encontrar literatura que nos ajudasse a dar suporte pedagógico, pra poder aplicar no berçário, só que a gente encontrou uma literatura muito restrita sobre o cui...o educar dos bebês, então o que a gente fazia a gente comprava esses livros que falavam algumas coisas sobre o educar, nós líamos, estudávamos, nós gestor e professoras fazíamos um apanhado um, um esquema do que a gente tinha lido e nós próprias lá da escola, conversávamos com as auxiliares pra tentar aplicar alguma coisa. Isso foi feito ao longo de uns quatro cinco anos, desde a inauguração até então não existia equipe técnica pedagógica e nem capacitação pra essa faixa etária lá dos berçários, principalmente. Para as outras salas, para os outros grupos sim até existia, mas para os berçários, até então, não. Depois é que veio o... a Escola da Vila, Projeto Bebê...e aí foi, mas até então, não tinha nada específico.

**Marilda:** O Projeto Bebê foi o primeiro?

**Professora 3:** Foi o Projeto Bebê, específico para o berçário, sim. Porque até, então não tinha nenhum tipo de informação, formação para as auxiliares de berçário, quem dava o apoio era a própria escola.

E o que que nós fazíamos, também era feito na própria escola e algumas EMIS, que eram três na época da inauguração. Nós nos reuníamos, periodicamente, assim sabe, umas duas, três vezes por semestre, a gente se reunia pra ver quais eram os assuntos... por exemplo, vou dar um exemplo aqui, mas era mais em relação ao cuidar do que ao educar, ah... como fazer a higienização dos trocadores. Então, a gente via quais os temas em comum, a gente se reunia estudava aquele assunto pra discutir, pra depois cada uma implantar na sua EMI. Porque eram as EMIs, nós não tínhamos contato, até então, nesses primeiros anos com as conveniadas. As conveniadas, eram... eram elas tinham bebês também, mas elas não tinham contato direto com a gente, porque na inauguração eram só as três EMIs, que davam conta de matricular os bebês de quatro meses até um ano e pouquinho, que era o berçário maior e menor. A parceria com as conveniadas foi em datas específicas e não aconteceu todas juntas, foi primeiro acho, que o Lar e a Zilda e depois por último o Osvaldo, o Osvaldo acho que foi a última na década de 90, 93, 94 alguma coisa assim.

E aí depois, depois que passou esses primeiros períodos, onde não tinha nenhum tipo de literatura, as diretoras dessas EMIs, elas em parceria com a secretaria, conseguiram um convênio, uma visitação na Creche Carochinha que foi... eu não vou precisar o ano, mas foi na década um pouco antes de 90 ou 91 alguma coisa assim, elas fizeram uma visita na Creche Carochinha e essa visita que elas fizeram na Creche Carochinha, e aí não foram só as diretoras das EMIs, foram algumas diretoras das EMEIs, também não foram todas, mas elas fizeram o convite, então quem quis foi fazer essa visita. E dessa visita elas trouxeram material lá da Creche Carochinha, muito material da Creche Carochinha, então a nossa base, a base mesmo lá da década de 90, onde começou a se estruturar a nossa concepção de criança e de infância, foi em cima da literatura que as diretoras trouxeram lá, dessa visita da Creche Carochinha e da Maria Barbosa. A Creche Carochinha é em Ribeirão Preto, é a creche da USP, onde já faziam um trabalho voltado pra concepção de criança que a gente acredita hoje.

E eles já faziam lá na década de 90 esse trabalho e aí, elas trouxeram esse material e em cima do que elas trouxeram foi que aí nós começamos a estruturar as nossas ações em relação a adaptação, em relação a estruturação pedagógica dos semanários do berçário, foi tudo feito em cima da literatura que elas trouxeram lá da Creche Carochinha, porque até então, a gente não tinha apoio de... nem capacitação para como lidar com as crianças menores de três anos.

**Marilda:** As professoras que passavam para as auxiliares?

**Professora 3:** Nós, professoras e as gestoras, e o trabalho era feito em conjunto. Na realidade como que acontecia, a diretora via com as auxiliares qual era o tema um exemplo tá, mordida, como tratar em relação as mordidas que aconteciam nos berçários. Aí, a gente corria atrás da literatura, sentava com elas no horário de almoço, que as crianças estavam dormindo, horário de almoço das auxiliares e horário de sono das crianças, que era das onze até umas quinze pra meio dia, a gente se reunia professoras e auxiliares e aí a gente tratava desses temas, temas que vinham delas: "Aí, a gente não sabe o que fazer com as crianças, quando está metade dormindo e metade acordada". Aí a gente ia pesquisar em relação a isso pra poder orientar, porque a gente também não sabia, até então a gente não tinha trabalhado com criança menor de três anos né? Era só acima de três então, a gente também ia pesquisar e em cima do que a gente pesquisava, a gente falava: "existe

isso e isso que estão fazendo por aí, vamos tentar fazer isso”, aí a gente tentava, se dava certo a gente implementava, não dava certo, tentava outra, falávamos “vamos tentar, vamos desse jeito?” Aí pegava: “tal lugar faz isso, vamos tentar? Vamos”. Experimentava, mesmo, por um tempo experimentava. Eu tenho muito isso nítido em relação a adaptação, eu acho que ficou uma coisa assim, muito forte em relação e isso não foi só em relação a adaptação, mas pra mim o que ficou marcado foi em relação a adaptação, que eu consigo enxergar esse processo todo e em relação ao restante também, mas assim em relação a adaptação. Quando nós começamos a experimentar alguns jeitos de fazer adaptação nós experimentávamos, o que dava certo a gente conservava, o que não dava a gente tentava substituir, né? Em relação a ampliação dos horários, era uma coisa que a gente foi aprendendo com o tempo, a gente não sabia o quanto um bebê precisava ficar para ele se adaptar né? Então, a gente começava com meio período, primeira vez era meio período, aí depois que a gente foi vendo a importância de ser um tempo mais curto para o bebê se adaptar progressivamente, mas isso foi na tentativa e erro. A gente foi tentando, a gente foi ampliando, diminuindo, não ampliando, né? Porque a gente começou com meio período, que era diferente a adaptação das EMEIS. As EMEIS já vinha da secretária determinada e pra EMI não. Vinha escrito no boletim, a adaptação da EMI era feita com a necessidade de cada escola, de cada família, então não vinha determinada da secretaria, cada escola fazia do seu jeito e a gente também teve que ir experimentando porque a gente também não sabia qual era o jeito que dava certo. Então, foi experimentando e adequando, até que a gente chegou num modelo, mas isso demorou, demorou 10 anos, 14 anos pra gente chegar em um modelo.

**Marilda:** Como foi o início do Projeto Bebê?

**Professora 3:** Depois de uma mudança de gestão, foi uma mudança de gestão né? Tinha tido um ano, já tinha um primeiro ano acontecido, era o segundo ano de gestão. Ah, se não me engano era a professora M. G., não tenho certeza absoluta, mas acho que era a professora M. G., que montou uma equipe, convidou a T. né? Tinha essa necessidade, elas perceberam que tinha essa necessidade de uma capacitação específica para as crianças de 0 a 2 anos e pouco antes dos 3, em conversa entre as diretoras elas perceberam essa necessidade de ter uma equipe que cuidasse, que estudasse esse assunto. Aí então, a professora M.H.C convidou duas diretoras, que foi a T.S. e a M.B. para coordenar essa equipe e a partir dessa equipe elas estudavam, elas tinham tempo de estudo e tempo de aplicação nas escolas. Além das duas, elas convidaram também uma professora, que era A., que era da EMI Mateus Constantino, ela era do Mateus e também fazia parte da equipe. Então, o que elas faziam? Elas traziam a literatura, primeiramente antes de trazer a literatura elas visitaram todas as unidades que tinham berçário e elas também fizeram esse trabalho de pesquisa em relação a demanda, né? O que elas precisam? Olha: "Auxiliares, qual que é a necessidade de vocês"? Então primeiro elas visitaram as escolas e fizeram esse levantamento, a partir do levantamento elas foram recolhendo material teórico pra poder trabalhar, então elas trabalhavam tanto com material teórico quanto com a prática, aí elas faziam sugestões para serem aplicadas. O que era feito internamente ali, só na EMI, só no Alice, aí elas foram disseminando para outras escolas né? O mesmo trabalho que era realizado ali elas foram desenvolvendo em demais escolas que tinham berçário.

**Marilda:** Como se o Alice fosse uma escola piloto, um início, ou não?

**Professora 3:** É. Não é que era escola piloto .É que...

**Marilda:** Foi a primeira escola lá?

**Professora 3:** Sim, escola piloto nós fomos de um projeto que aconteceu, só que não era para pequenos, era para crianças maiores. Existiu um projeto de escola piloto, só que era para crianças acima de 3 anos, com a Glória Seber. Mas, com os pequenos não, os pequenos não participaram dessa parte da escola piloto...O projeto da escola piloto, que foi o trabalho com a Glória., foi só com as crianças maiores, a partir dos 3, na verdade 4 e 5 anos, com os pequenos na realidade não teve esse projeto. Então o que aconteceu? Como a T. fazia parte da Alice Pina foi convidada para fazer parte do Projeto Bebê, ela meio que...como ela já estava acostumada a fazer esse tipo de trabalho, lá dentro da escola, ela meio que disseminou isso para as demais escolas e elas levaram. Não é que elas levavam o modelo, elas levaram a ideia do...Por que qual era ali o cerne do Projeto Bebê? Era de aproveitar esses espaços, principalmente a hora que os bebês estavam dormindo pra fazer a capacitação nas escolas, coisa que muitas escolas alegavam que não tinha tempo para fazer isso: "Ah, mas em que horário vai fazer capacitação com as auxiliares, que elas estão o tempo todo com as crianças? E aí então era a introdução disso né? Essa disseminação dessa capacitação em horário de trabalho....

**Marilda:** Era uma prática que vocês já tinham na Alice Pina?

**Professora 3:** Sim, e que a gente sabia que dava certo por conta que já tinha sido aplicado lá e essa proposta também foi levada, só que algumas implementaram, outras não, porque não era uma coisa fechada né? Era para ser experimentada, muitas experimentaram e viram que dava certo e fazem isso até hoje, muitas não experimentaram e não viram e até hoje não sabem se dá certo ou não e umas experimentaram e falaram "Ah não, aqui dentro não dá certo". E aí depois de um tempo o projeto também acabou por conta que, que nem todo mundo soube aproveitar esse tempo ali pra estudo né?

**Marilda:** Eu queria que você falasse um pouco sobre a questão dos espaços porque no início os berçários tinham muitos berços, como foi mudando? O que aconteceu?

**Professora 3:** A mudança do espaço foi progressiva, né? Quando começou, né? No primeiro ano, o número da matrícula né? O número de vagas era o número de berços, então tinha 12 berços, aí eram 12 vagas para 12 bebês e, aos poucos, como a demanda de vagas foi aumentando, foi se percebendo que não ia dar mais pra ter 12 berços e 12 crianças porque tinha mais crianças do que berços né? Então, qual foi a ideia? Porque foi uma ideia que também foi levada para a secretaria: "E se...se a gente não colocar um berço pra cada criança? A gente deixa o número de berços, dá que aumenta o número de crianças?" E os berços, num primeiro momento, eles eram todos separados, fizeram todos separados, eles ocuparam a sala inteira e aí qual foi a ideia por conta da demanda? Porque quem fazia as matrículas éramos nós, não passava pela secretaria. Quem tinha o comando das matrículas era a própria escola. Cada escola fazia sua matrícula de acordo com o número de inscrições, igual é feito hoje, tinha as inscrições, os pais vinham faziam as inscrições

e de acordo com o número de inscrição a gente ocupava as salas né? E a gente foi vendo que esse número foi cada vez mais aumentando, só que a gente não tinha vaga, então veio a ideia de conservar os 12 berços só que numa posição diferente, onde a gente podia ter mais crianças do que berços, então o que fazia? Ou dormia duas crianças no mesmo berço, uma pra lá e outra pra cá, ou enquanto uma criança estava dormindo a outra estava brincando, ou no carrinho, ou no chiqueirinho porque tinha os chiqueirinhos também, além dos quartos de berços, tinha os carrinhos e os chiqueirinhos, não sei te dizer a proporção, porque eu não lembro, mas foi progressivo, num ano fomos pra 15, depois fomos para 18 e aí foi aumentando, gradativamente, as crianças porque nem todas precisavam ter um berço e aí depois com, o marco mesmo, acho que foi o Projeto Bebê porque, a partir de então, com as pesquisas que elas fizeram e com o material da Creche Carochinha, além de ter todo o material escrito, vieram muitas fotos da Creche Carochinha e nas fotos, a gente percebia que não tinha tanto berço lá e que tinha crianças no chão, porque até então as crianças não ficavam no chão, elas ficavam só no berço, saía do berço ia para o carrinho comer, sai do carrinho ou do cadeirão voltava para o berço. Aí a gente, a partir de então, viu que naquelas fotos as crianças não ficavam no berço, elas ficavam no chão, elas ficavam na pátio externo e aí isso foi estimulado a se arriscar mais, de ter as crianças em outras locais, que não fossem só no berço, e aí a gente foi progressivamente aumentando o número de vagas e não as vagas limitada ao número de berços, e aí começamos até usar outro tipo de disposição de berços porque antes tinha até o espaço certinho entre um e outro, parecia uma coisa milimetricamente composta e aí depois não, a gente arrastou todos os berços para um lado deixando um espaço livre para as crianças poderem circular né? Arrumamos, eu lembro que uma época a gente arrumou os berços todos em volta, não sei nem se tem foto, pode ser até que tenha, em volta das paredes do, em volta de toda a circunferência, em volta de todo o quadrado da sala, deixamos o meio livre só com um ou dois chiqueirinhos e o resto todo livre para as crianças poderem circular e os carrinhos entravam, saíam, naquela época se usava bastante carrinho e os carrinhos entravam e saíam. Depois com o Projeto Bebê elas trouxeram a ideia de estar tirando os berços né? Não a maioria, mas limitando o número de berços porque a gente viu que não tinha tanta necessidade do berço porque os espaços estavam proporcionando mais coisas para as crianças do que os berços e aí elas falavam, os berços acabavam ficando ali né? "Ah mas tá ali, tá usando? Não. Se não tá usando porque tá ali? Ah, então vamos tirar? Vamos tirar." Aí foi que se resolveu tirar os berços ali que a gente já via que aquele berço não tinha muita finalidade, ficava ali para 3, 2 ou 5 crianças dormirem e estava ocupando espaço a mais. Aí então depois, a partir disso, dessa sugestão do Projeto Bebê a gente foi diminuindo cada vez mais o número de berços até chegar ao que a gente tem hoje, acho que uma, duas escolas que tem. Acho que nem tem mais nenhuma.

**Marilda:** O que representou isso para as crianças, para os bebês?

**Professora 3:** Acho que para os bebês um ganho muito grande né? Porque eles puderam explorar e ter mais espaço, mais oportunidade de explorar, mais oportunidade de se locomover, se mexer, de livre escolha, o berço é o adulto que põe e tira, no chão não, ele pode ir para onde ele quer e não depender exclusivamente do adulto pra poder se mexer, pra andar, se locomover né? Subir, descer, porque no berço eles ficam ali, paradinho, no máximo em pé, nem interação entre uma criança e outra. Às vezes, a gente até via que isso acontecia, tinha um

espaço entre um berço e outro, e aí quando a gente arrumou naquela estrutura que os berços já ficavam mais próximo um do outro, a gente via até uma criancinha tentando pôr uma mão assim entre uma grade e a outra, davam até a mãozinha, assim, e a gente ficava pensando: "Quanta coisa, agora a gente entende né? Quantas coisas eles não perderam ali de ficarem confinados naquele berço durante tanto tempo. E se eles tivessem oportunidade, como é agora de se locomover, pra chegar perto daquela criança que eles quisessem". Eu acho que os ganhos foram todos, em relação a interação, em relação a organização, exploração também né? Uma coisa também que eu me lembro muito é que quando eles começaram a ir para o chão, eles exploravam todos os espaços da sala, até o espaço, até onde tinha os berços, sabe o que eles faziam? Eles iam para debaixo dos berços e o que nós começamos a fazer? Colocar coisas debaixo dos berços para eles irem pra debaixo dos berços porque, em um primeiro momento, a gente tinha um pouco de receio que eles se machucassem debaixo dos berços porque os berços eram de ferro, então a gente deixava os berços de um lado e eles só do outro e aí a gente foi percebendo que o bebê não tem fronteira né? Bebê não tem espaço, não tem fronteira. Eles não têm obstáculo, então eles querem explorar todos os espaços e aí a gente percebendo isso o que a gente foi fazendo? Colocar coisas debaixo do berço para eles irem debaixo dos berços porque, a gente via que eles conseguiam ir, se levantar e não se machucar porque todo mundo falava: "Eles vão lá e vão bater a cabeça", só que eles não batiam a cabeça, eles sabiam como levantar, eles sabiam que na hora que eles levantassem ia ter alguma coisa ali em cima, então eles levantavam bem devagarinho, a gente olhava, eles levantavam e na hora que ia chegar perto, eles já davam aquela abaixadinha assim pra não pegar a cabecinha. Aí a gente começou a colocar coisas embaixo, amarrava bem debaixo do berço: bolinha, fazia tipo de umas redezinhas com uns objetos pra estimular mesmo, pra eles usufruírem daquele espaço também, então eu acho que o ganho todo para eles em relação a exploração, interação e aprender outros caminhos né? Aquele confinamento, aquilo pra gente ali, os profissionais dali eles eram meio rebeldes, e aquela situação acabava mexendo muito com a gente né? Ver aquelas crianças ali, tanto que, logo de início, sem a gente ter esse modelo, depois a gente viu que era importante, nós saímos com os bebês, pedíamos para as meninas saírem com os bebês todos os dias para o solário, a gente não sabia disso né? Fazia isso bem que empiricamente, mas a gente já...

**Marilda:** Vocês entendiam a importância do sol?

**Professora 3:** Não, a gente tinha dó, as meninas falavam: "Ah eu tenho dó". Lembro muito disso nitidamente, elas falavam: "Ah eu tenho dó delas, dessas crianças ficarem o dia inteiro no berço, o tempo todo". E aí, a gente falava: "Ah então vamos colocar um pouquinho no sol", aí botava no carrinho e levava para o sol, ficava lá 10, 15 minutos no sol, às vezes forrava o chão com alguma coisa, aqueles que não se mexiam, porque os que se mexiam não podia ir para o chão, porque eles não podiam explorar o chão. Os que se mexiam mais, 7,8 meses, que já engatinhavam eles ficavam no carrinho no sol, presinhos para não se machucar e os que não se mexiam, que era aqueles menorzinhos, forrava o chão com edredom, às vezes até os próprios os colchões dos berços colocava eles em cima e eles ficavam no sol, aí depois entravam e era mesmo uma coisa meio que empírica, aí depois que a gente foi descobrir a importância do sol e de sair da sala, até então era meio assim e as auxiliares, tinham umas auxiliares que já eram avós na época e elas

falavam: "Bebê precisa tomar sol", e aí a gente falava: "É, precisa mesmo" aí as outras falavam: "Não, a gente sai porque a gente tem dó, porque eles não podem ficar na sala o dia todo", então eles acabavam saindo também por conta disso, isso era uma coisa também que ficou bem marcada.

**Marilda:** Como era a relação com as famílias? As famílias tinham acesso, com quem elas tratavam das questões dos bebês, quais eram as preocupações, como elas se relacionavam com a escola, com essa creche?

**Professora 3:** O contato direto era com as próprias auxiliares porque os pais entravam no horário da entrada né? Deixavam os bebês na porta da sala, então era um contato direto com a auxiliar e se tinha um problema pra resolver mais sério, aí era chamada a diretora pra resolver uma ação mais pontual, mais séria que precisaria tratar, se não todo relacionamento do dia a dia, da rotina, tudo era tratado com a auxiliar, só se tinha alguma questão que a auxiliar não conseguisse resolver, é que passava para a gestora e a gestora era a única, era só a diretora de escola mesmo, não existia outro tipo de gestora né? Por conta disso, que só existia ela, num determinado momento, lá na escola que eu estava, que era o Alice Pina, a T. sempre foi muito democrática, ela sempre gostou de compartilhar, ela sempre gostou de delegar algumas coisas que ela achava que ela sozinha não conseguia resolver tudo. Então, numa determinada época o que ela fez? Ela elegeu madrinhas para o berçário, então a cada ano existia uma madrinha para berçário, duas, três professoras se candidatavam, as meninas votavam, as auxiliares votavam, escolhiam a madrinha e a madrinha resolvia algumas questões, por exemplo: ajudava fazer levantamento de algumas atividades, às vezes, sei lá, "Ah olha, a gente quer fazer atividade", que não existia sequência, lá logo no comezinho, mas a gente queria fazer alguma atividade com as crianças, então a gente levantava umas atividades juntas, mas atividades juntas, tipo sequência de atividades de hoje. A gente levantava uma sequência de atividades com elas e elas iam aplicando e quando elas tinham alguma dificuldade, elas chamavam: "Ah olha, como eu posso fazer isso?". Aí a gente descia, especialmente nos momentos que as crianças já estavam dormindo, perto do horário do almoço, e falava: "isso aqui pode fazer assim, isso aqui pode fazer assado. Ah quer ajuda?" Pra, às vezes, preparar algum material que a gente usava também coisas, que a gente sabia que as crianças não podiam colocar qualquer coisa na boca né? Uma das professoras tinha uma irmã que trabalhava no IPEM, e ela sempre trazia algumas informações pra gente em relação a materiais, que nos rótulos estavam escritos, que poderiam ser usados por qualquer idade ou por qualquer criança e que eles faziam os testes lá e não eram divulgados, mas que aquele material não era próprio pra criança com menos de 3 anos, então a gente já tinha esse cuidado de não dar qualquer coisa para eles explorarem, então a gente fazia muita coisa né? Fazia, cozinhava macarrão, cozinhava sagu, coisas que a gente achava que as crianças podiam mexer e que não ia fazer mal, principalmente coisas comestíveis a gente dava para eles...

**Marilda:** Já faziam as melecas.

**Professora 3:** Sim, elas... as meninas sempre que elas queriam dar alguma coisa, antes delas darem: "Ah pensei em dar, sei lá um mingau para eles mexerem" elas chamavam a gente: "tava pensando em fazer isso e isso, o que você acha?" "Ah, é legal, vamos tentar" E aí, elas nunca faziam, não se arriscavam. Se elas já tinham

aplicado, tudo bem, se não elas sempre chamavam as madrinhas pra ver se aquilo dava pra ser feito ou não, se a gente achava aquilo legal ou não. Esse foi um jeito que a gestão achou de não concentrar tudo na mão dela, que ela falava que não conseguia dar conta de tudo, aí então ela abria possibilidades e isso foi um ganho também para nós professoras, porque aí gente aprendeu também em como lidar com os pequenos, porque senão era a partir do G1 que tinha professores, né? Porque senão a gente nunca ia ter a possibilidade de ter aprendido, a possibilidade de lidar com os pequenos se não fosse essa abertura delas também, né?

**Marilda:** Que conhecimentos você acha que uma educadora precisa ter para trabalhar com o berçário?

**Professora 3:** Eu acho que a primeira coisa que ela precisa saber é da característica da faixa etária, acho que isso é super importante. Acho que o ponto de partida tem que ser esse, se ela não tiver consciência da faixa etária que ela está, da característica da faixa etária que ela está trabalhando é bem complicado, bem difícil. Eu não posso esperar que uma criança de 4 meses fique sentada, se ela não souber isso é bem difícil, ela pode até prejudicar o desenvolvimento cognitivo de uma criança. Se essa auxiliar né? Essa educadora deixar essa criança sentada por 15 minutos que seja, então eu acho bem complicado. Eu acho que se ela entender um pouco, conhecer a característica da faixa etária eu acho que já é meio caminho andado, ela pode saber o que esperar dessa criança né? Nunca vou esperar de uma criança de 4 meses fique sentada né? Então, eu acho que o primeiro ponto é isso, o segundo ponto eu acredito que é, a pessoa pra trabalhar com criança, principalmente a criança pequena, ela tem que se identificar, não adianta eu colocar uma pessoa que não se identifica pra trabalhar com criança tão pequenas porque ela vai ficar impaciente, a criança vai ficar impaciente, o adulto vai ficar impaciente, o adulto vai ficar descontente e quando a pessoa trabalhar descontente ela acaba não fazendo um trabalho de qualidade, né? Um trabalho de excelência. Outra coisa também que eu acho que precisa ter pra trabalhar, principalmente, com os pequenos é, como eu vou dizer...deixa eu pensar pra não ser...Eu acho que assim, o educador ele precisa de apoio e precisa de apoio da equipe, de apoio dos colegas que trabalham com ele, eles precisam entender como é o trabalho porque se eles não entendem como é o trabalho, eles não conseguem né? É assim ó: a criança pequena ela não fala, ela não explica quais são as necessidades, ela chora né? Tem a linguagem não verbal, se esse educador trabalhar com uma criança maior e pergunta para essa criança e a criança fala: "eu tô com sede". É diferente. Agora esse educador que trabalha no berçário menor, maior, ele precisa ter esse feeling de fazer essa leitura corporal da criança. Eu acho que o educador pra trabalhar com criança pequena ele precisa disso, ele precisa tentar ler, ele precisa ter uma escuta muito ativa, ele precisa ter um olhar muito atento pra entender e até diferenciar um choro do outro, uma atitude da outra porque a criança se expressa através da linguagem corporal, a criança pequena. Eu acho que esse adulto precisa disso, ele precisa disso, ele precisa saber identificar isso e se o adulto não consegue saber identificar isso ele não consegue trabalhar no berçário. Eu vi muitos adultos passarem pelo berçário, ficarem dois, três dias chegarem na direção e falarem: "Por favor, me tira daqui" e graças a Deus que ele falou né? "Por favor me tira daqui que eu não consigo escutar esse bebê chorar" e aí a gente falava: "Por que o bebê chora?" "Porque é irritante" ele respondia. "Não, porque ele não sabe falar, é o jeito dele se comunicar". Falava: "mas eu não consigo ver, eu não consigo enxergar, pra

mim ele chora porque ele chora, ele chora porque ele é irritante, ele chora porque ele é chato". Então, esse tipo de perfil profissional, esse tipo de pessoa não pode trabalhar no berçário, ele não tem essa afinidade, vamos dizer assim, essa habilidade de saber ler essa linguagem corporal dos bebês, ele não pode trabalhar no berçário, acho que é isso. São os três pontos que eu acho cruciais.

**Marilda:** Nessa questão de apoio, nesse caso essa pessoa no grupo ela atrapalha, não contribui. É nesse sentido que você falou do apoio?

**Professora 3:** Sim.

**Marilda:** Tem algumas professoras que chegam no berçário e geralmente elas trazem uma fala de que elas não se sentem professoras no berçário. O que você acha disso?

**Professora 3:** Porque a primeira impressão que a gente tem quando a gente entra no berçário, como professor, a gente, eu tô falando por mim, tá? Não da professora nova, vou falar por mim que é que aconteceu comigo. Quando a gente entra como professor, a primeira vez no berçário, a gente não se vê como professor, eu me senti assim. Por que? São tantas questões no primeiro momento que você acaba olhando muito mais, primeiramente, o que aconteceu comigo, tá? Não que isso aconteceu com todo mundo, a gente acaba olhando muito mais para o cuidar, num primeiro momento, do que o educar, eu não sei o motivo, mas aconteceu comigo isso. Eu tinha no começo, ali no primeiro mês que eu fiquei no berçário, de que o cuidar era privilegiado em relação ao educar, num primeiro momento e depois conforme a gente foi adentrando naquela estabilização da rotina que ficou equilibrado o cuidar e o educar, eu senti isso quando eu iniciei o primeiro ano no berçário, por que? Porque, eu não sei porque era lá na escola, porque a gente já tinha trabalhado de várias formas no berçário, mas as meninas esperavam muito, nesse primeiro ano, das professoras que trabalhavam ali e elas vieram com uma expectativa muito grande "Oh, agora tem professora no berçário" né? E eu como professora também fui com aquela, sede: "Ah agora eu vou conseguir". Só que não era só isso, a gente não tinha que lidar só com as crianças, a gente tinha que lidar com um grupo muito grande de funcionários que não estavam acostumados a trabalhar com professor, então esse primeiro ano da mudança...foram poucos anos que teve professor no berçário.

**Marilda:** Você trabalhou quanto tempo no berçário? Diretamente

**Professora 3:** Dois, dois anos consecutivos. O primeiro ano que teve professor no berçário e o segundo também, foram dois anos consecutivos. Aí depois foi aquela, teve, não teve. Risos. Então eu acho que, agora em relação as professoras novas que entram no berçário que elas não se sentem professora por conta disso, não sei se é por conta disso, é que num primeiro momento se a gente não tem o objetivo, sabe o planejamento e o foco que a gente quer atingir e a gente não sabe da característica da criança a gente não tem isso muito nítido, a gente acaba se perdendo em relação a eles e eu acho que é real mesmo essa coisa de tentar excluir o educar e se concentrar mais no cuidar.

**Marilda:** Por que será? Você acha que....

**Professora 3:** Porque eu acho que é cultural Marilda, isso aí já é tradição dentro... não é só dentro da Prefeitura, é dentro... eu acho que é uma convenção. Convencionou-se que crianças pequenas a gente só cuida e crianças maiores a gente educa. Acho que é por conta disso, acho que tem bem uma divisão assim ou é porque o profissional não está capacitado para agir com essa faixa etária, mas, eu não acredito porque hoje em dia tem muita literatura, tem muito material que o professor, o educador, que quem lida com essas crianças pode ir atrás pra, até pra se autoformar pra não depender de ninguém, é só ir atrás. Há diferença de antigamente que não tinha, mas hoje tem.

**Marilda:** Me fala mais um pouco assim, o que você achou desse início, desse início dos berçários, olhando para esse percurso, pensando tudo o que vocês desenvolveram na Alice, de que forma você acha, que tudo aquilo que vocês desenvolveram contribuiu hoje para o trabalho dos berçários? Essa primeira experiência lá no Alice.

**Professora 3:** Eu acho que teve uma contribuição grande até, porque acho que foi a partir daí, mesmo com a T. participando do Projeto Bebê, eu acho que a contribuição foi grande porque houve uma mudança até de postura, até de mudança de espaço, de concepção né? Que aconteceu, porque coisas que não se cogitava falar, a partir daí eu acho que, através daquela coisa empírica que eu falei foi modificando. Então eu acho que...não sei também se é por conta de ser a primeira escola, eu não sei, eu sei que, eu também não sei se foi por conta dos profissionais que estavam ali dentro e sempre foram muito interessados em fazer o melhor, dar o melhor de si se ir atrás de literatura, de estudar, de tentar inovar porque aquela coisa de fazer sempre a mesma coisa, de sempre fazer a mesma coisa, sempre incomodou muito a gente e a gente via que a gente queria fazer o melhor pela criança e tentar disseminar isso eu acho que foi o pulo do gato assim, através do Projeto Bebê, né? Eu acho que se não tivesse tido essa iniciativa ali eu não sei se teria ido pra frente.

**Marilda:** Me fala um pouquinho dessa questão da concepção que você falou? Que concepção e de que forma você acha que viam as crianças? Que concepção vocês tinham do trabalho e das crianças nos primeiros anos?

**Professora 3:** Nos primeiros anos era uma educação centrada no adulto, era tudo guiado pela ação do adulto, a criança, ela, ficava em segundo plano porque era tudo era feito em torno do que o adulto resolvia, então a criança era um elemento a ser trabalhado ali, mas tudo era feito em cima do adulto né? E outra coisa que você perguntou?

**Marilda:** E hoje?

**Professora 3:** A concepção hoje?

**Marilda:** É, você falou da Creche Carochinha...o que de principal a Creche Carochinha trouxe de contribuição em relação essa concepção?

**Professora 3:** Eu acho que de principal foi essa mudança de olhar mesmo, eu acho que foi a mudança do olhar, de reconhecer a criança como ser pensante, de um ser ativo, porque a gente não tinha isso, a gente achava que o bebê era manipulado ali, daqui pra lá, de lá pra cá, não tinha essa coisa do bebê como um ator, tinha o bebê como um ser passivo que era colocado de um lado para outro, né? De cima para baixo, deitado, levantado, sentado e era isso e quem coordenava isso era só a ação do adulto. A partir do momento que a gente reconheceu na criança a potencialidade dela, que a gente colocou aquela criança no chão e viu que ela era capaz de algumas coisas, que até o próprio adulto que trabalhava com ele não sabia, eu acho que foi mudando...

**Marilda:** Tem mais alguma coisa que você lembra, que gostaria de relatar, que você considera importante?

**Professora 3:** Ah não sei, já falei tanta coisa. Risos. Acho que não.

**Marilda:** Obrigada.

**Professora 3:** De nada.

#### Transcrição de relato oral – Diretora – 05/12/2017

**Marilda:** Você pode começar contando um pouquinho de como que foi o trabalho com o Projeto Bebê 2000? Como iniciou, por que iniciou?

**Diretora:** Na verdade, ele iniciou porque nas salas de berçário não tinham os professores, as auxiliares tinham alguma base. Assim pelo DEPEC<sup>13</sup>, que na época ainda não era Secretaria de Educação, nós conversamos com a secretária, dizendo que as crianças ficavam muito em berços, em carrinhos, que eles precisavam já ter um pouco mais de autonomia e ela pediu pra que a gente fizesse um projeto, e aí se intitulou Projeto Bebê 2000. Na verdade, na época, foi assim, bem direcionado as auxiliares mesmo, nós fomos buscar fora uma capacitação pra que nós sistematizássemos um trabalho pra estar junto com elas. A gente foi na Creche Carochinha em Ribeirão Preto. Levamos todas as diretoras daqui primeiro pra conhecerem o local e depois a gente começou a fazer esse trabalho com elas. Nós fazíamos no sábado, normalmente, e em primeiro lugar a gente começou a formar um vínculo com as meninas, a gente começou não só no sábado, agora eu lembro que a gente também ia de manhã nas escolas, sete horas da manhã, antes delas começarem com as crianças. A gente fazia um tipo de uma ginástica com elas, mas assim, que elas se tocassem, que elas conseguissem tocar uma a outra para que elas fossem se sentindo também, né? O próprio corpo, o corpo do outro, porque assim era com os bebês. Depois disso nós começamos a fazer algumas dinâmicas e estudos com elas aos sábados, onde a gente fazia um resgate da própria infância delas, com dinâmicas bem diferenciadas que a gente trazia tudo de lá da

---

<sup>13</sup> Departamento de Educação e Cultura

Carochinha, porque na nossa capacitação a gente falava que o queria pra elas e elas traziam ou enviavam. A gente conseguia formatar, o que a gente queria pra trazer nesses sábados, que a gente foi fazendo esse trabalho junto com elas, e também a gente trazia um pouco uma parte teórica de Piaget, de Winnicott que, na época, era o que a gente tinha de referência pra falar sobre os bebês. Elas gostavam bastante, a gente sintetizava bem pra que elas entendessem as partes que a gente queria, fizemos várias dinâmicas com elas, inclusive a gente teve dinâmica assim de sensações, que a gente passava umas melecãs assim na boca e elas com o olho fechado, passava não, elas mesmas colocavam umas melecãs que a gente fazia, pisava em pedrinhas e várias outras assim pra elas sentirem o que uma criança sentia quando estava com nariz escorrendo, quando tinha algum outro tipo de dificuldade na sala e, às vezes, elas nem sabiam como lidar com tudo isso. Quando elas sentiam isso elas ficavam imaginando os bebês porque na verdade são muitos, então pra dar conta de todos com aquele nariz assim, era muito difícil. Mas, elas se sentiam muito incomodadas e tudo isso deu muito certo, porque a gente foi formando um vínculo afetivo tão forte, tão forte com elas, que elas sentiam confiança na gente. E aí que a gente começou retirada de berço, retirada de carrinhos porque as escolas eram assim praticamente mais berço do que criança, tinha pouco espaço pra eles. Com a retirada dos berços, também nós fazíamos reuniões aos sábados com os pais, só de berçário, uma reunião assim bem agradável, a gente fazia dinâmicas com os pais. Deixava as crianças bem à vontade, mostrando como eles iriam ficar sem os berços, também porque tinha que informar a família primeiro, senão a família não ia entender, como que as crianças iam ficar no chão, com a nova proposta. Para eles, o berço ainda era o mais cômodo e com essas reuniões as diretoras se dispuseram a fazer tanta coisa bonita, mostravam um trabalho... que a gente começou a trabalhar com sucatas, fazendo sofazinho, móveis, muitas atividades feitas com as auxiliares durante a semana, nas escolas. Porque pra retirada dos berços a gente não podia deixar um espaço vazio, a sala toda grande sem nada, a gente precisava introduzir os cantos também. Pra introduzir os cantos tinha que ter material para fazer pequenas divisórias que conseguissem ver as crianças do outro lado, mas que seria assim praticamente "aqui é um local mais pra descansar, aqui é pra dormir mesmo, aqui é pra contar uma história, aqui esse canto é pra brincar" queríamos que elas também se apropriassem disso né? E aí foi dando muito certo na verdade, lógico que uma escola ou outra, a gente sempre tinha dificuldade porque alguns pais não entendiam, a gente fazia umas reuniões com essas escolas, mas na verdade eu acredito assim que o Projeto foi um sucesso mesmo, por esse vínculo afetivo que a gente fazia com as pessoas, com as auxiliares.

**Marilda:** Esse foi o primeiro projeto que na verdade estruturado para a formação de professoras de berçário?

**Diretora:** Foi. Foi a primeira formação da rede.

**Marilda:** Para os bebês

**Diretora:** Na época até tinha uma formação para os maiores, que era da Escola da Vila, e para os menores nunca conseguiam trazer nada para os pequenos e na

época elas vieram conversar com a gente. Por que nós... O que a gente fez que conseguiu que tivesse uma adesão tão grande nos sábados com os novos grupos? E como era feito isso? Porque elas amavam o projeto. Por quê? Porque a gente sempre trazia algo da infância delas, um resgaste mesmo, para que elas se sentissem e se apropriassem do que realmente, seria trabalhando com os bebês dessa forma.

**Marilda:** Quando vocês iniciaram esse projeto, as auxiliares que trabalhavam com os bebês, já tinham uma vivência da prática de sala de aula e como foi isso, como vocês lidavam com essas experiências que elas já tinham, que elas já traziam?

**Diretora:** Sim, a gente sempre tirava um pouquinho, um pouquinho não, muito do que já tinham de experiência porque pra lidar com bebê tem que ter experiência também, mas elas se preocupavam muito com o cuidar. Naquela época não se preocupava assim que tivesse que ler um livro para as crianças de história, que eles precisavam ficar frente ao espelho pra ter essa parte do desenvolvimento corporal... que mais? A gente fazia tanta coisa assim desses campos, que nós fomos montando... e muitas músicas direcionadas para os bebês que a gente tinha na época e tem até hoje, mas que elas não imaginavam que aquilo poderia ser uma dinâmica da escola no dia a dia para um bebê, então para elas era aquela coisa só do cuidar mesmo, não tinha o cuidar e o educar, Foi aí que a gente começou a introduzir, e a gente sempre falava para elas que elas cuidavam e educavam, mas que a gente tinha uma outra forma que poderia ser feito de tudo que elas já sabiam. E nós entrávamos na sala e ficávamos junto fazendo e lógico uma olha, outra olha e aí elas iam se aproximando mais da gente com o tempo, e foram automaticamente fazendo, só que elas faziam cada coisa linda, nossa. O sofá que elas faziam de caixa de leite, os móveis, as divisórias eram assim encantadoras. Eu sempre falo que a gente precisava fazer um pouquinho disso novamente, esse resgaste mesmo pra reerguer porque hoje a gente tem muita gente nova, né?

**Marilda:** Pra trabalhar com bebê o que você acha que é necessário, o que o educador de bebês precisa ter? Existem requisitos necessários para trabalhar com os bebês? Elas precisam conhecer, saber...

**Diretora:** Ah na verdade, como elas já vêm de uma experiência, porque não são pessoas novinhas, porque já tem um pouco de experiência, né? Eu acredito assim, que quando elas chegam na escola, na verdade, hoje continua novamente a mesma coisa, elas voltaram a cuidar então, que a gente precisa fazer todo trabalho novamente dentro da escola com elas, dizendo que as bebês não são só para serem cuidados na escola, porque elas vêm pra nós sem essa percepção, mesmo do que fazer e a gente que tem que fazer o cuidar e educar novamente.

**Marilda:** Retomar essa formação...

**Diretora:** É.

**Marilda:** Que saberes são necessários para trabalhar com bebês? O que elas precisam conhecer, saber?

**Diretora:** É que hoje em dia a gente fala, mas é tão difícil porque quando a gente tem a teoria é muito mais fácil lidar com a situação do educar. Na época como a gente tinha a parte teórica então elas sabiam, lógico que com bebê você tem que ser delicada, você tem que sempre estar atenta a várias coisas porque eles se locomovem com muita facilidade e não dá pra ficar só sentada e tem que tá sempre junto com eles o tempo todo, principalmente o berçário menor que depende muito do adulto. O maior não, porque no berçário maior eles já andam, então você consegue ter um trabalho mais diferenciado com eles, né? Mas, eu acredito mesmo que é sempre essa atenção e entender o porquê, estar ali com os bebês porque eles precisam sim da leitura, que eles precisam dos brinquedos e você precisa saber porquê você deu aquele brinquedo pra ele. Eu acredito que elas precisam entender isso pra ficar junto com os bebês.

**Marilda:** Você acha que essas educadoras que são mais antigas, contribuem para a formação das meninas que chegam mais novas? As mais antigas que passaram pela formação do Projeto Bebê e por todo esse processo.

**Diretora:** Algumas sim, outras já não, porque a grande maioria são as novas e começa a gerar uma situação desagradável até dentro da sala. Por isso, que eu falo que teria que ter, novamente da própria Secretária, um trabalho, pra que elas se sentissem novamente apropriadas do que elas fazem, pra poderem entender do que fazem. Umas passam e aí têm o retorno, mas depende muito de cada escola eu acredito, né? Aqui na escola a gente faz um pouco, mas não é o todo não.

**Marilda:** Com o Projeto o que de mais significativo aconteceu para os berçários? O que o projeto trouxe, qual foi a maior contribuição?

**Diretora:** Ah, foi realmente os bebês terem autonomia, porque eles ficavam chorando dentro do berço, ficavam presos chorando dentro de um carrinho e quando a gente tirou, libertou na verdade as crianças daquele lugar cercado, né? Seja o carrinho, seja o berço, um cercadinho que até naquela época, logo que a gente chegou tinha. E eles começaram a ter mais autonomia a gente via mais alegria nas crianças porque não tem condição com 20 crianças e algumas auxiliares tirar quem tá chorando do berço. E com esse movimento dentro da sala, com essa dinâmica diferenciada eles conseguiram ir de um canto para outro e os bem bebezinhos tinham também os seus jeitos de se colocarem dentro da sala pra que eles não ficassem sem fazer nada, também tinha os brinquedinhos que coloca quando eles estão deitados, os tapetes, então eu acredito mesmo que foi ter dado autonomia aos bebês.

**Marilda:** Eu fui entendendo com a pesquisa que a Creche Carochinha foi a primeira referência. É isso?

**Diretora:** Totalmente

**Marilda:** O que vocês viram lá que mais encantou, que vocês falaram: "Vamos tentar colocar isso lá em São Caetano, vamos tentar implantar, vamos levar pra lá". O que que tinha?

**Diretora:** Então assim, a Creche Carochinha é o lugar que a gente entra e é muito simples, não é nada assim sofisticado que até chocou um pouco as diretoras quando a gente levou. Porque eu senti que elas não voltaram assim tão encantadas como nós nos encantamos, porque as salas, até das crianças maiores eram numa simplicidade tremenda, porque lá é muito quente, lá tem chuveiro fora da escola pra eles tomarem banho e as salas do berçário eram, realmente, como as nossas. Eu ficava encantada porque elas usam Propé, era tudo muito com uma delicadeza e higiene para as crianças. Quando nós chegamos aqui todas nós usávamos Propé, hoje eu posso dizer da nossa escola que eu compro Propé para elas usarem, de vez em quando a gente fica até meio assim, né? Preocupada porque vem da rua com todo esse, pisando em tudo quanto é lugar e vai pra uma sala de bebê, onde os bebês ficam engatinhando, essa era minha maior preocupação, quando o eu vi lá eu fiquei assim encantada, também, e o que mexeu assim com a gente, mesmo, foi todo esse olhar para os bebês dando autonomia pra eles, porque lá era também assim. Uma outra coisa que a gente tentou fazer aqui, que a gente fazia aos sábados, essas oficinas de confecção mesmo porque lá na Creche Carochinha tem um espaço pra isso e tem pessoas determinadas pro dia que fazem as fantasias, tudo que é pra berçário e até um pouco para as pessoas maiores, né? Pra eles terem durante o ano, para as histórias, pra tudo. Isso também a gente fez uma boa parte assim, quase um ano a gente fez oficinas com elas pra confecção, onde elas aprenderam a fazer os sofás, os móveis, as divisórias, é tudo isso....

**Marilda:** Esse é um ponto da formação, essa questão da confecção dos materiais, a mudança de espaço que acho que foi muito significativa, foi quando, de fato, os espaços dos berçários mudaram e também em relação as famílias. O que mudou em relação ao trato com as famílias?

**Diretora:** Então, eu acredito assim que eles eram bem distantes. A gente fala que reunião de pais é muito difícil de angariar pais, então é preciso fazer alguma coisa diferenciada pra que eles venham e saibam realmente porque estão ali, e nas nossas reuniões, a gente fazia muita coisa pro bebê mesmo, para os pais sentirem e verem o que acontecia dentro da escola, lógico que depois a gente fazia aquela mesa linda né? (Risos) Pra eles que encantava também, mas eles sentavam junto com as crianças, a gente trazia violão, a gente cantava junto com eles as músicas que os bebês cantavam, os pais pediam pra gente dar a letra pra eles cantarem em casa e daí pra frente tudo, tudo que as crianças faziam na escola, a gente fazia aqueles movimentos grandes, mesmo porque, já eram muitos bebês na época e as crianças ficavam junto com os pais, dependendo, em alguns momentos, ficavam com as auxiliares e os pais ficavam com a gente, pra gente explicar o porquê de tudo aquilo e foi onde tudo deu certo, realmente, porque os pais amavam as nossas reuniões, a gente podia fazer...aí começamos a fazer nos sábados depois podia fazer como reunião de pais até 18h da tarde, 07h30 da manhã que todos eles vinham, participavam muito, muito mesmo.

**Marilda:** As auxiliares, as educadoras dos bebês, elas participavam na organização dessa reunião ou como que funcionava?

**Diretora:** Não, elas participavam ativamente, porque na verdade era assim: a gente só era um pivozinho naquele meio, né? Pra que os pais sentissem confiança, mesmo, nessas auxiliares e eles amavam as auxiliares de todas as escolas, elas

também fizeram esse momento, né? Assim um vínculo afetivo muito grande com os pais, a gente via assim brilhando o olhinho, tanto delas, como dos pais também porque era um momento de aproximação deles, que elas se sentiam valorizadas e os pais entendiam o que elas faziam. Então, foi muito bom também porque elas tiveram esse vínculo afetivo tanto com as crianças como com as famílias.

**Marilda:** Tivemos momentos na rede que havia professoras e havia uma fala muito recorrente de algumas professoras, elas diziam que não se sentiam professoras nos berçários, por que que você acha que elas pensam assim? Por que que você acha que elas têm essa fala?

**Diretora:** Ai realmente eu não consigo entender muito isso porque o berçário é uma fase difícil realmente pro professor que vem de uma pedagogia, ele já pensa em estar junto às crianças com outros tipos de fazeres, né? E no berçário como tem primeiro essa parte do cuidar logo no começo do ano não tem como ser diferente, primeiro você tem que conhecer cada criança, tem que se inteirar de como é cada um, os horários deles são totalmente diferentes, uns dormem outros estão acordados, então são muito diferentes das crianças maiores, que já entendem até o que você fala né? Eu acredito mesmo que para um professor deve ser muito difícil, assim, se inteirar de toda essa situação e também porque tem as auxiliares que têm prática na verdade com os bebês, que já estão acostumadas com aquela dinâmica da sala, porque quando a gente faz as escolhas no início do ano, lógico que a gente seleciona realmente quem vai para o berçário, quem vai para o grupo I porque a gente já tem esse feeling pra perceber quem realmente vai conduzir melhor aquela sala né?

**Marilda:** E que critérios são esses? Pra escolha dos educadores de bebê?

**Diretora:** Ah... dos bebês a gente normalmente senta e conversa. Por que? Tem toda essa parte do educar que, se a gente não consegue fica muito vaga. A gente fala pra elas, né? Porque eles já ficam na escola o dia inteiro e aí em casa, normalmente, a mãe não vai se preocupar em fazer algumas coisas que eles fazem na escola que é ler os livros, os brinquedos diferenciados para cada faixa etária, pra eles tem que ser próprio mesmo. E a gente tem essa preocupação em sentar e conversar com as auxiliares que algumas já estão acostumadas, outras chegam novas, a gente coloca todas juntas pra conversar sobre tudo isso. Os horários deles que são muito diferentes, eu acho....

**Marilda:** O critério é compreender o funcionamento, como são os bebês e de que forma funciona o berçário?

**Diretora:** Isso

**Marilda:** Me fala mais do que você tem mais lembrança do momento do Projeto Bebê, o que te marcou mais, o que você aprendeu com esse projeto?

**Diretora:** Nossa, pra nós foi maravilhoso esse Projeto, que é uma lembrança que as pessoas não esquecem até hoje, quantos anos se passarem e quando a gente encontra com as auxiliares, até assim na rua, é muito gostoso porque elas falam assim: "ah o projeto Bebê que saudade né". Então, eu tenho certeza que a gente

pelo menos deixou uma marca para esse grupo de pessoas que estavam juntas com a gente e na verdade, assim... é que eu penso, que os bebês ficaram numa situação tão confortável depois que a gente entrou e conseguiu fazer todo esse trabalho com os berços, com os carrinhos, com os cantos que eles não eram mais presos e que eles, a gente, sentia até mais alegria assim, tanto nas auxiliares que não tinham mais aquela obrigação de tá ali, o bebê tá chorando, ela tem que tirar do berço enquanto que eles mesmos se entendiam no chão porque um chorava, mais há pouco outro estava sorrindo e aquele movimento já não favorecia só a questão do choro né? Favorecia a outra parte de alegria deles, isso mexeu muito com a gente, comigo...

**Marilda:** Você consegue ter a compreensão, de que vocês construíram uma parte da história dos berçários na rede municipal? Você tem essa noção?

**Diretora:** Sim, eu só sinto de verdade que o vídeo que nós fizemos pra mostrar depois para todas as educadoras, era uma fita cassete que na época era muito antiga e nós mandamos para um local pra passar pra um DVD e a pessoa sumiu com o nosso vídeo, diz que passou junto com outros, nós nunca achamos, nós tínhamos algumas coisas da Itália que até a gente pegava mesmo, com o pessoal da Escola da Vila também, de bebês, a gente procurava bastante informações por todos os lugares que a gente sabia que podia trazer coisas boas pra nós e a gente ficou com alguns vídeos, que não eram do Projeto Bebê e do Projeto Bebê nós ficamos sem, é triste de pensar isso

**Marilda:** É sim porque muita coisa se perdeu assim, muitas. Eu estive lá no Alice e a gente tentou pegar, algumas fotos são de lá, acho que a grande maioria, são de lá e do Marily, mas já não havia quase nada, muita coisa já tinha ido embora...

**Diretora:** Então, deixa eu te falar, depois a gente vai ligar pra F. porque lá tem as duas revistas que saíram sobre o Projeto Bebê, tem duas revistas, eu até, desculpa não ter feito isso antes, eu falei: "Meu Deus eu esqueci de pedir pra F., falei pra G. vamos ligar e esqueci"

**Marilda:** Eu passo lá e pego

**Diretora:** Eu vou dar uma ligada pra ela e você pega, porque lá tem bastante informação, tem revistas que saíram com as fotos dos bebês, com as nossas fotos, das crianças com os pais, tem jornal que a gente saiu com pais, com as famílias, tem bastante coisa que dá pra você pegar...

**Marilda:** Como você avalia a situação dos berçários hoje?

**Diretora:** É assim....eu não tenho tanta convivência mais, como a gente tinha antigamente. Na verdade, é assim, o mundo mudou, a vida mudou e cada um teve uma mudança violenta nesse tempo, por que? Antigamente nós conseguíamos ir uma na escola da outra, eu fazia muito isso, eu levava até as auxiliares nas outras escolas, no começo do ano, no final do ano pra ter um outro olhar, porque aqui a gente tá centrada naquilo e acaba perdendo o olhar de outras escolas, porque eu sempre achei isso muito importante de estar exercitando e fazendo essa troca, né? Mas, hoje a gente não tem, então, na verdade, eu não tenho mesmo conhecimento de como estão as outras escolas. Aqui tem, assim... no início do ano com pessoas

novas é bem difícil pra gente fazer todo esse trabalho, não é fácil não, porque se você não tem nada pra dar para essas meninas como uma prática, como a gente fazia antes na verdade, juntando esse pessoal pra gente conversar um pouco sobre o assunto e o porquê dele, fica mais difícil para as pessoas, né? Pra saber o que é um canto, é muito complicado, é difícil. Na escola eu tento fazer o que eu posso junto com as meninas e a G. também, mas é bem difícil, não é fácil não, é um trabalho árduo...

**Marilda:** O período que teve professor, como você avalia?

**Diretora:** Então, mas é o que a gente sempre fala, que depende de cada professor. Tem professor que realmente, ele consegue ficar com o berçário e tem o professor que não consegue, na verdade como a gente tinha os professores novos que eram pro berçário, então aqueles vinham para o berçário já, não eram nós que escolhíamos né?

Algumas professoras que eu conheci deu muito certo, outras já não tinha aquela afinidade com os bebês, isso é muito importante, né? E não é porque é um mal professor, isso não tem nada a ver, não consegue se encontrar como professor de bebês, né? Não se identifica com aquela faixa etária, porque quando a gente faz a escolha de sala a gente faz isso com os professores, apesar de ter uma classificação, a gente não segue a classificação, a gente segue como o professor se identifica com determinada fase. Então eu acredito, que tem que ser assim para os berçários, porque não é todo mundo que se identifica com os bebês...

**Marilda:** Isso é verdade, mesmo auxiliares né?

**Diretora:** Sim, sim. É!

**Marilda:** Tem meninas que se identificam tanto que não querem sair né?

**Diretora:** A gente tem algumas aqui na escola, (risos) cadeira cativa eu falo no berçário, elas sabem como conversar com os pais, sabem como lidar, porque os berçários têm muito remédios, tem muitos detalhezinhos, os maiores também, mas para os bebês é mais delicado ainda, né? Maior até fala, já bebê não...

**Marilda:** É

**Diretora:** Bebê depende muito do adulto, né?

**Marilda:** Tem mais alguma coisa que você queria...

**Diretora:** Espero que dê tudo certo, se eu lembrar de alguma coisa eu escrevo pra você, eu te mando pelo áudio do meu celular.

**Marilda:** Isso, pode mandar. Pode falar...

**Diretora:** Então, quando eu conheci a M. eu fiquei assim encantada pelo trabalho dela e propus que se ela não queria depois do horário, depois das 18h da tarde se ela pudesse vir na escola pra dar uma assessoria pra mim. E ela foi muito gentil na época, ela vinha, a gente acertou tudo direitinho e ela me deu bastante assessoria

porque na verdade eu nunca tinha trabalho numa EMI e quando se fala que a EMEI é muito diferente, é mesmo porque as crianças ficam o dia inteiro, então a gente tem que propor muito para os adultos, para que eles também proponham para as crianças. Eu ficava muito preocupada com tudo isso e em determinado momento, logo no primeiro ano que eu estava aqui, eu falei pra M.: "Nossa M., mas é tanta festa de dia das mães, festa de dia dos pais, festa de primavera. É muita festa que a gente faz. Eu não sei, assim, se a gente poderia fazer assim diferente?". Foi quando a M. propôs de fazer a festa da família, a nossa foi a primeira escola que fez a festa da família. Depois no DEPEC na época a gente tinha contado que tinha feito e aí eu lembro que foi o prefeito Tortorello que, na época junto com a M. H. C., colocaram. Tem até uma lei sobre isso que existe o dia, mês da festa da família e que foi tão importante pra nós porque, pra mim foi assim um *boom* porque ninguém queria aceitar na escola. Que já era essa escola que eu estava, e sai daqui, mas voltei depois e foi muito difícil assim para elas aceitarem porque ninguém queria fazer esse tipo de festa da família, não conseguiram entender, e devagarzinho, com muita calma, muita tranquilidade eu fui conquistando pra que elas entendessem e a gente fizesse. Eu fiz até uma passagem, assim muito delicada quanto a isso. Meu pai faleceu três dias antes da festa da família e quem incentivou a festa da família fui eu, eu não poderia faltar de jeito nenhum. Então ele faleceu num dia no outro dia eu estava junto na escola, pra não perder o foco, pra tudo dar certo e foi muito bom e a M. deve lembrar de tudo isso, eu fico feliz dela estar com você porque ela é maravilhosa.

**Marilda:** Ela é mesmo. Obrigada pela contribuição.