

QUAIS AS FONTES DE SABERES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS?

Ana Paula Rudolf **Dagnoni** – UNIVALI

Resumo

O presente estudo identificou, por meio da técnica de Grupo Focal e entrevistas, quais as fontes de saberes das professoras de bebês de zero a dois anos de uma rede pública de ensino. A geração dos dados no Grupo Focal foi organizada em dois momentos, a partir das indicações metodológicas de Gatti (2005) e Barbour (2009). No primeiro momento contamos com a participação de sete professoras e os assuntos contemplados foram: banho, troca de fraldas e alimentação. No segundo encontro tivemos a presença de seis professoras participando da discussão sobre relações e exploração de materiais. As entrevistas individuais foram realizadas após os encontros com o Grupo Focal para esclarecimentos. O ponto de partida para as análises foram as rotinas nas creches e as demandas diárias apontadas pelas professoras. Os resultados apontaram para a predominância de saberes experienciais conforme a classificação Tardif (2008). Destaca-se também um saber específico do cotidiano da creche, que se constitui de forma singular durante as práticas com os bebês e agrega as experiências profissionais e pessoais das professoras numa cultura própria da creche.

Palavras-chave: Bebês, Rotinas, Saberes.

Porque estudar a prática e a fonte de saberes das professoras de bebês

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

A busca pela qualidade do atendimento em ambientes educacionais as crianças pequenas inicia timidamente sua caminhada. A estrutura física das instituições, os equipamentos e mobiliários, começam a se adequar para atender corpos menores e mais delicados. A contratação dos profissionais em uma esfera nacional, ainda segue a ideia de que para as turmas menores a formação inicial exigida possa ser: profissional do gênero feminino e que tenha habilidades para o cuidado diário (banho, troca de fraldas, alimentação).

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

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

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

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

Coelho (2009) reflete sobre o trabalho com os pequenos e a necessidade do “acompanhamento estreito do professor nas ações dos bebês” (p. 14). Segundo ela, “observar e acompanhar a ação da criança é essencial para que o professor possa identificar e verificar cuidadosamente as aprendizagens em processo” (p. 34).

A quais saberes os professores recorrem para lidar com tamanhas especificidades diariamente?

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

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

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

O estudo de Coutinho (2002, p. 71) é pontual quando relata que há um “(des) encontro de dois jeitos de ser: o das crianças, dinâmico, diverso, pulsante, e o da instituição e por vezes

dos adultos, rotineiro, homogêneo e ritualizado”. Cabe uma reflexão sobre como organizar um trabalho com crianças tão pequenas priorizando o compasso nos ritmos, ações e necessidades dos envolvidos (bebês e professores).

Neste sentido tomamos como ponto de partida para as análises as rotinas nos berçário, atividades que diariamente norteiam (ou deveriam nortear) o trabalho e a intencionalidade pedagógica do professor em consonância com as necessidades das crianças.

Optamos pelas rotinas para compreender como se dão as práticas com os bebês, perceber se as professoras participantes desta pesquisa vêem as rotinas como eixo das suas intencionalidades pedagógicas e como organizam os tempos: de banho, troca de fraldas, alimentação, brincadeiras e relações.

O caminho para a busca de dados

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

A rede pesquisada conta com 53 unidades de Educação Infantil; 44 unidades que prestam atendimento integral para crianças de 0 a 6 anos e somente nove atendem exclusivamente em período parcial. O atendimento aos bebês apresenta algumas características similares: uma professora de oito horas diárias e duas agentes de atividades em educação de seis horas diárias, alternando-se em período matutino e vespertino por turma.

As professoras de berçário, sujeitos desta pesquisa, foram cuidadosamente selecionadas a partir dos critérios estabelecidos que deveriam ser: professoras da Rede Pública Municipal, Pedagogas Graduas ou Pós-graduadas, com experiência mínima de dez anos com bebês.

Após cautelosa pesquisa nos dados da Secretaria de Educação, elencamos 15 professoras que estavam dentro dos critérios estabelecidos e iniciamos a coleta de dados realizando visitas aos Centros de Educação Infantil e fazendo o convite pessoalmente às professoras.

A dinâmica escolhida para a geração de dados foram os Grupos Focais, desta forma, tentamos retratar de maneira clara e dialética os posicionamentos dos sujeitos e suas respectivas demandas em uma discussão focalizada. A coleta foi organizada em dois momentos e os registros foram cuidadosamente pensados. Contamos com gravações em áudio

e vídeo, um mediador, dois relatores em um ambiente previamente organizado com mobiliários permitindo interação constante entre as participantes e o uso de crachás facilitando suas identificações (GATTI, 2005; BARBOUR, 2009).

Um componente relativamente importante para os grupos focais é o “aquecimento”, ou seja, uma estratégia para iniciar o assunto pesquisado e estabelecer entre o grupo um início de diálogo. Para o início das duas sessões contamos com a projeção de vídeos de sites públicos, que traziam situações de cuidados diários com bebês. Os vídeos foram utilizados como motivadores e não foi critério utilizar imagens com fins educativos ou didáticos.

Apesar de termos convidado 15 professoras, contamos com a presença de oito participantes, sete convidadas não compareceram. No primeiro dia iniciamos com os eixos banho, troca de fraldas e alimentação e contamos com a participação de sete professoras. No segundo dia, contamos com a presença de seis professoras. Relações e exploração de materiais (brincadeiras) foram os assuntos que moveram o foco das discussões.

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

As transcrições e os quadros analíticos foram feitos na íntegra pela pesquisadora, que elencou primeiro cada unidade condutora e posteriormente a unidade de significância diante do objetivo da pesquisa.

As rotinas na creche: ponto de partida para as análises e interpretações

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

É preciso esclarecer que para um atendimento educacional a bebês, as práticas de cuidado e educação são interdependentes, ou seja, precisam estar atreladas constantemente

para que se efetue uma prática pedagógica que considere a criança em sua totalidade uma vez que com fome, sede, frio ou com as fraldas sujas dificulta o aprendizado.

Vale considerar a consciência que as crianças devem ter dos seus tempos vividos na creche, ou seja, saber dos acontecimentos que lhe são propostos anteriormente a acontecê-los para que se estabeleça entre educador e educando uma relação de empatia e confiança. Somente com rotinas e horários previsíveis e bem coordenados é que o bebê estabelece um sentido de continuidade nas ações educativas da creche facilitando assim sua socialização (BARBOSA, 2010).

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

Um dos desafios que dizem respeito à rotina, é fazer com que elas tenham sentido tanto para o educador que promove as aprendizagens, quanto para o bebê, que participa ativamente desta organização.

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

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

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

O banho, a troca de fraldas, o momento da alimentação, as brincadeiras e as relações: quais saberes estão presentes nestas ações?

Os livros de medicina pediátrica foram as bibliografias que nos auxiliaram neste estudo, especialmente quando pesquisávamos os tempos do banho, trocas de fraldas e alimentação, permitindo que fundamentássemos estes tempos de cuidado com o bebês. Para os momentos de brincadeiras e relações foi possível encontrar algumas produções na área de educação que pudesse contribuir com nosso estudo.

É possível que façamos uma reflexão no sentido de perceber o quanto a educação pouco tem produzido a respeito destes cuidados diários das creches, e o quanto se faz emergente estas produções, para que tenhamos conhecimentos próprios da nossa área, conferido a estes tempos um caráter pedagógico, não negando é claro a grande contribuição que a medicina nos deixou durante todo estes anos.

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

Nos escritos do pediatra Marcondes (2002, p. 35), a figura do puericultor é retratada como um profissional que deve ter percepções e isto deve ser sua “marca registrada”. O autor diz não conceber um puericultor possa se constituir sem ter percepção. Diante disto, podemos dizer que o professor de bebês também não deveria se constituir sem ter percepções, uma vez que a linguagem oral dos bebês ainda não está estabelecida e necessita então de alguém que possa “ouvi-lo” e percebê-lo de outros modos.

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

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

Lilian neste relato demonstra que tem consciência de que os tempos com os bebês são determinados pelo olhar atento do professor, que deve buscar a harmonia nas relações cotidianas com os pequenos. É importante aqui mencionarmos que a referida professora

parece romper com a lógica de dar banho em todos os bebês no mesmo horário, sua organização segue a lógica da percepção e sensibilidade pelo seu grupo.

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

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

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

No relato de Renata a sensibilidade com relação à temperatura do ambiente e o olhar atento para todos, demonstra que um professor de bebês deve ter em mente que as rotinas, especialmente os horários para as ações com os bebês, devem ser flexíveis, uma vez que a rigidez para a organização diária pode comprometer o bem estar emocional das crianças.

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

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

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

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

Saliento que todas as participantes desta pesquisa mencionaram que não aprenderam em nenhum momento na graduação as rotinas que se estabelecem na creche, especialmente neste capítulo a respeito do banho. Os saberes profissionais, destinados a formação científica,

segundo Tardif (2008) não conseguem se transpor na prática pelos educadores. No relato a seguir podemos constatar:

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

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

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

Para a rotina de troca de fraldas temos um saber que novamente não é fundamentado em saberes acadêmicos, mas que imprimem nos profissionais que atendem bebês saberes estritamente culturais e recheados de sutileza.

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

A partir do relato de Vanessa podemos pontuar que os saberes que envolvem sua prática são oriundos de sua experiência como mãe, ou seja, de saberes maternos. Cabe aqui uma reflexão: somente as professoras que são mães é que estariam habilitadas para serem professoras de bebês? Profissionais do sexo masculino não poderiam assumir esta classe? Ou ainda, cabe defendermos que estes saberes maternos conferem à professora uma sensibilidade que é ímpar no trabalho com os bebês e que aqui contribui de maneira positiva para a constituição do profissional.

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

“Na prática mesmo. Depois fui lendo, vendo coisas, conversando, construindo essa coisa do didático” (Renata, entrevista).

“Trocar? Aprendi sozinha, Um pouco conversando com os outros... Acho que foi na minha experiência de vida, eu criei seis irmãos” (Meri, Entrevista).

“Eu aprendi no dia-a-dia, trocando eles” (Elenice, Entrevista).

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

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

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

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

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

Na geração dos dados desta pesquisa, algumas educadoras chamam atenção para o momento da alimentação como algo que rotineiramente acontece de forma mecânica e tensa, pois alguns aspectos das condições materiais e organizacionais dos Centros Infantis não contribuem para que este momento seja de aproximação da educadora e bebê, da contemplação aos sabores, cheiros, gostos e aromas. Vejamos alguns relatos:

“Ele vai ter que “aprender” a esperar tadinho... Aí o que acaba tu fazendo, coloca no bebê conforto, embala um, embala outro com o pé, fica dando comida pra outro... Fica dizendo: “Calma amor já vai, a Lilian sabe que tu ta com fome, mas tens que esperar...” Entendeu? O que era pra ser prazeroso...” (Lilian, Grupo Focal).

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

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

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

Segundo Imbérnon (2010, p. 71) é no cenário das práticas do cotidiano que o conhecimento vai se apropriando daquilo que é real, portanto “essa realidade é fundamental na geração de conhecimento pedagógico e, como se dá em um cenário complexo, as situações problemáticas que surgem não são apenas instrumentos de reflexão”, mas de tomada de decisão imediata pelo professor que tece todos os dias seu perfil com uma identidade única no trabalho, imprimindo em suas práticas os saberes do cotidiano da creche.

No que diz respeito as brincadeiras, segundo os pediatras Martinez, Borba, Paixão e Rodrigues (2005, p. 31), “as atividades ao ar livre e em espaços amplos permite que as crianças acompanhem uma série de eventos, aprendendo sobre os objetos e vivenciando diferentes situações de seu corpo e espaço.

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

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

“E como eles brincam, como eles aprendem! Daí vem a didatização da brincadeira... Eles tão fazendo buraco... É fundo? O balde é pesado? É leve? Tá vazio? Se a forminha é

quadrada o bolinho vai sair quadrado, se é retângulo vai sair retângulo, se é círculo... e eles ficam ali eu brinco, incentivo. É muito legal, o parque pra mim é tudo!” (Vanessa, Grupo Focal).

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

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

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

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

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

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

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

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

“Eu fui primeiro buscando informação como mãe pra minha filha e levava pra a sala. Tipo os móveis no começo, eu fazia todos no alto. Depois com o tempo eu fui vendo que o bebê

queria tocar aquilo, eu fui vendo com as crianças, o que eles iam fazendo, na minha pratica” (Lilian, Entrevista).

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

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

O último e talvez o mais importante eixo de análise, foram as relações. Relações estas que permitem contato e aproximação contínua entre bebês, professores e pais.

Post e Hohmann (2003) defendem que as crianças aprendem e se desenvolvem através das relações sociais. Os autores atentam para as várias experiências que os bebês participam e estabelecem contato: vinculação com a educadora e outros adultos, criação de relações com seus pares, expressão de emoções.

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

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

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

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

Como citado em capítulo anterior, além de serem corpos a serem banhados ou alimentados, os bebês necessitam de desenvolvimento afetivo, de construção de apego, de sensibilidade, de escuta. No relato de Renata ela traduz como foi construindo este saber, a partir da experiência com esta turma, com o amadurecimento, com a serenidade e com a percepção que o professor deve ter de cada criança. Poderíamos dizer mais uma vez que este saber que Renata construiu ao longo de sua trajetória profissional é fruto do saber do cotidiano da creche, já mencionado em capítulos anteriores como um saber predominante nas professoras participantes desta pesquisa.

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

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

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

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

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

“Ele tá chegando agora ele tem um hábito, então ele vai ter que mudar o hábito dele? Não, nós temos que ver como ele é em casa...” (Lilian, Grupo Focal).

Os vínculos e a comunicação estabelecida entre família e creche, são compreendidos pelas professoras como importantes ao atendimento aos bebês, destacam que ao conhecer os hábitos de casa elas estão respeitando suas particularidades.

Os saberes dos professores surgem mergulhados a uma prática que é validada pela escassez de referências e estudos desta área. A carência e a falta de sustentação teórica trazem

à tona posturas muitas vezes pautadas em concepções maternas, culturais, caseiras, desprovidas de intencionalidade pedagógica, porém carregadas de afetividade e perspicácia.

Considerações finais

Nas instituições de Educação Infantil, especialmente nas salas de berçário, encontramos práticas que estão pautadas em saberes que os professores trazem principalmente de sua trajetória de vida como: mães, esposas, filhas, avós. Saberes estes de culturas diversas que inundam as creches de práticas pouco fundamentadas epistemologicamente, mas que auxiliam o professor nas demandas diárias como dar banho, fazer dormir, alimentar os bebês, trocar suas fraldas.

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

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

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

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

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

Percepção, sensibilidade, previsibilidade, disponibilidade, perspicácia são alguns pré-requisitos que os profissionais que trabalham com bebês deveriam ter. Nesta pesquisa encontramos em vários momentos nos discursos das professoras experientes, este perfil de profissionais que construíram seus saberes a partir de sua prática cotidiana e que poderiam estar deixando um legado de conhecimentos para os novos profissionais que ingressam nas instituições de Educação Infantil.

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

Referências

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

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

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

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

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

COELHO, Maria Fernanda d'Ávila. **O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil**: uma questão de avaliação? Itajaí, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVALI, Itajaí, 2009.

COUTINHO, Ângela M. S. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2002.

DALRI, Jeane C. **Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com crianças de 0 a três anos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVALI, Itajaí, 2007.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J.; MELO, G. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras e ALB, 2008.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONDES, Eduardo. **Pediatria básica**. 9. ed. São Paulo-SP: Sarvier, 2002.

MARTINEZ, Claudia; BORBA, Patrícia C. Della; PAIXÃO, Paula C. da; RODRIGUES, Daniela da S. **Desenvolvimento de bebês: atividades cotidianas e a interação com o educador**. São Carlos: EDUSCAR, 2005.

POST, E.; HOHMANN, M. **Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

RODRIGUES, Cristina C. **Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de 0 a 3 anos**. Florianópolis, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THÉVENOT, Brigitte; NAOURI, Aldo. **Conversando sobre bebês: do nascimento aos 3 anos**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.