

SABERES DOCENTES E DESAFIOS PROFISSIONAIS: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORAS DE BERÇÁRIO

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17515142>

Andréia Barboza Braga¹
Dayane A. Fanti Tangerino²
Renata Aparecida Drape³

Resumo: Este artigo busca compreender a importância dos saberes e práticas das professoras de berçário, refletindo sobre os desafios, funções e a constituição profissional no cotidiano de trabalho com bebês em instituições de Educação Infantil. A pesquisa parte do entendimento de que a atuação com crianças de 0 a 2 anos exige formação específica, sensibilidade e conhecimento sobre desenvolvimento infantil, bem como sobre as dimensões do educar e do cuidar. O referencial teórico está ancorado em autores como Campos, Kramer, Barbosa, Tardif e Ostetto, além de documentos legais como a LDB, o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A metodologia adotada é de cunho qualitativo, pautada na pesquisa bibliográfica, e possui um caráter teórico-reflexivo com o intuito de construir uma análise crítica. A análise aponta que, embora haja avanços legais e formativos, ainda persistem contradições na contratação e valorização das professoras de berçário, sendo frequente a presença de profissionais sem formação adequada, contratados sob diferentes nomenclaturas e vínculos precários. O estudo destaca que os saberes docentes são múltiplos, construídos na formação inicial, continuada e nas práticas cotidianas. Além disso, ressalta a importância do planejamento, da observação, do registro e da intencionalidade pedagógica nas ações com os bebês, compreendidos como sujeitos de direitos e protagonistas de sua aprendizagem. Conclui-se que o reconhecimento das especificidades do trabalho com bebês e a valorização das professoras que atuam nesse contexto são fundamentais para a garantia de uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação Infantil; Berçário; Saberes docentes; Formação de professores.

¹ Prefeitura Municipal de São Carlos. São Carlos. Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo. Especialista em educação infantil pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Mestre em educação pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: andreia.braga@professor.saocarlos.sp.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0197741944995780>. Orcid: 0000-0003-1232-7708.

² Faculdade de Araraquara (FARA). Araraquara. Graduada em Ciências Sociais pela UNESP e em Ciências Jurídicas pela UNIP. Especialista em Direito Penal e Processual Penal pela EPD – Escola Paulista de Direito em São Paulo. Especialista em Gestão Pública Municipal pela UFSJ em Minas Gerais. Mestre em Direito Penal pela Universidade de São Paulo -USP. Procuradora do Legislativo Municipal. Membro do Conselho Editorial do Boletim IBCCRIM. Articulista do Canal Ciências Criminais. Presidente da Comissão OAB VAI À ESCOLA da Subseção de Américo Brasiliense/SP. Advogada, Socióloga e Professora. E-mail: dayanefanti@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5345813257296523>. ORCID: 0000-0002-7248-0336.

³ Prefeitura Municipal de São Carlos. São Carlos. Graduada em Pedagogia pela UNESP. Graduada em Educação Física pela UNICV. Graduada em Artes Visuais pela UNICV. Especialista em Educação Especial: ênfase generalista pela UNICEP. Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Especialista em Literatura e Outras linguagens na Educação Infantil pela UFSCar. Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela UFPI. Especialista em Transtorno do Espectro Autista (TEA): Intervenção Precoce e Equipe Multidisciplinar pela UNICV. Mestre em Educação pela UFSCar. Professora de Educação Infantil na rede municipal de São Carlos. Email: renatadrape17@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1887135810718574>. ORCID: 0000-0002-1535-507X.

CONOCIMIENTOS DOCENTES Y DESAFÍOS PROFESIONALES: UNA MIRADA SOBRE EL DESEMPEÑO DE PROFESORAS DE GUARDERÍA

Resumen: Este artículo busca comprender la importancia de los saberes y **prácticas de las profesoras de guardería, reflexionando sobre los desafíos, funciones y la constitución profesional en la cotidianidad de trabajo con** bebés en instituciones de Educación Infantil. La investigación parte del entendimiento de que la actuación con niños de 0 a 2 años requiere formación específica, sensibilidad y conocimiento sobre desarrollo infantil, así como sobre las dimensiones de educar y cuidar. El marco teórico está anclado en autores como Campos, Kramer, Barbosa, Tardif y Ostetto, además de documentos legales como la LDB, el PNE y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil. La metodología adoptada es de carácter cualitativo, fundamentada en la investigación bibliográfica, y tiene un carácter teórico-reflexivo con el objetivo de construir un análisis crítico. El análisis señala que, aunque hay avances legales y formativos, aún persisten contradicciones en la contratación y valorización de las profesoras de guardería, siendo frecuente la presencia de profesionales sin formación adecuada, contratados bajo diferentes nomenclaturas y vínculos precarios. El estudio destaca que los saberes docentes son múltiples, contruidos en la formación inicial, continua y en las prácticas cotidianas. Además, resalta la importancia de la planificación, la observación, el registro y la intencionalidad pedagógica en las acciones con los bebés, entendidos como sujetos de derechos y protagonistas de su aprendizaje. Se concluye que el reconocimiento de las especificidades del trabajo con bebés y la valoración de las docentes que actúan en este contexto son fundamentales para garantizar una Educación Infantil pública, gratuita y de calidad socialmente referenciada.

Palabras clave: Educación Infantil; Guardería; Saberes docentes; Formación de profesores.

TEACHING KNOWLEDGE AND PROFESSIONAL CHALLENGES: A LOOK AT THE WORK OF NURSERY TEACHERS

Abstract: This article aims to understand the knowledge and practices of nursery teachers, reflecting on their daily challenges, roles, and professional development in the context of early childhood education institutions. The research is grounded in the understanding that working with children aged 0 to 2 years requires specific training, sensitivity, and knowledge about child development, as well as the integrated dimensions of education and care. The theoretical framework is based on authors such as Campos, Kramer, Barbosa, Tardif, and Ostetto, in addition to official documents like the LDB, the National Education Plan (PNE), and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. The adopted methodology is qualitative in nature, based on bibliographic research, and has a theoretical-reflective character aimed at constructing a critical analysis. The analysis reveals that, despite legal and educational advancements, contradictions still persist regarding the hiring and professional recognition of nursery teachers, with many professionals lacking proper training and being hired under various precarious conditions. The study emphasizes that teaching knowledge is multifaceted and built through initial and continuing education, as well as daily practice. It also highlights the importance of planning, observation, documentation, and pedagogical intentionality in working with babies, who are understood as rights holders and protagonists of their learning processes. The findings reinforce the need for public policies that recognize the specificities of working with infants and value the professionals involved, as a condition for ensuring a public, free, and socially referenced quality education.

Keywords: Early Childhood Education; Nursery teachers; Teaching knowledge; Teacher training.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem sido progressivamente reconhecida como uma etapa fundamental da Educação Básica, sobretudo no que se refere à promoção do desenvolvimento integral das crianças desde os primeiros anos de vida.

No entanto, apesar dos avanços legais e conceituais expressos em documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE), o atendimento educacional a bebês, especialmente em instituições públicas, ainda enfrenta inúmeros desafios, dentre eles, destacam-se as condições de trabalho das professoras de berçário, a fragmentação entre as dimensões do educar e do cuidar, e a persistente desvalorização social e profissional dos que atuam com a primeiríssima infância.

A atuação com crianças de 0 a 2 anos demanda não apenas sensibilidade e responsabilidade, mas também formação específica, intencionalidade pedagógica e reconhecimento do bebê como sujeito de direitos, dessa forma, torna-se imprescindível refletir sobre os saberes construídos por essas profissionais em sua prática cotidiana, bem como compreender os contextos institucionais que moldam suas experiências.

A realidade brasileira, marcada por desigualdades regionais e pela presença de vínculos trabalhistas precários, muitas vezes dificulta a efetivação de uma educação de qualidade socialmente referenciada, como preconizam os marcos legais.

Este artigo propõe-se a analisar os saberes e práticas construídos pelas professoras de berçário no cotidiano institucional, à luz das exigências legais e pedagógicas da Educação Infantil, refletindo criticamente sobre os desafios enfrentados por essas profissionais, especialmente no que diz respeito à formação, à valorização e às condições de trabalho. A pesquisa, de abordagem qualitativa, apoia-se em uma fundamentação teórica ancorada em autores e documentos que discutem a formação docente e as especificidades da educação de bebês.

2 Professores da educação infantil: bases históricas e legais

Nas últimas duas décadas, a Educação Infantil passou por um processo de consolidação, com o reconhecimento crescente, por parte da sociedade, de sua importância para o desenvolvimento das crianças. Nesse cenário, o Estado assumiu a responsabilidade legal de criar políticas públicas voltadas a essa etapa.

A Constituição de 1988 e a LDB (Lei 9394/96) estabeleceram a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo oferecida em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos), e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 definiu metas para ampliar o acesso de crianças a educação infantil. Em 2006, o MEC lançou a Política Nacional de Educação Infantil, com metas de atendimento e qualificação dos profissionais da área, que, no entanto, ainda não foram plenamente alcançadas.

Na história desse atendimento no Brasil, houve algumas diferenças sobre os conceitos creche e pré-escola, onde a creche se vinculou à sua origem como serviço de assistência social oferecido às famílias de baixa renda, num contexto de guarda e cuidados destinados aos bebês e as crianças pequenas para que seus responsáveis pudessem sair para o trabalho. Por sua vez, a pré-escola era dedicada e destinada às crianças um pouco maiores, que estariam mais próximas de ingressarem no ensino fundamental e, assim, tinha em foco o trabalho sobre as questões pedagógicas (Sebastiani, 2009).

Para Campos (2018) também sobre a herança histórica da educação Infantil e a distinção entre creche e pré-escola pontua duas modalidades de atendimento que antes se distinguiam por naturezas bem diferentes:

a creche, geralmente vinculada ao setor da assistência social, recebia crianças de 0 a 6 anos ou mais, uma grande parte em período integral, sem uma finalidade explicitamente educacional, empregando educadoras leigas, sem exigência de escolaridade mínima; a pré-escola, tradicionalmente vinculada aos sistemas educacionais, muitas vezes funcionando anexa ao estabelecimento de ensino primário ou de primeiro grau, atendia predominantemente em meio período, contando com professoras formadas na escola normal de nível secundário. Assim, o principal traço definidor das duas instituições não era a faixa etária atendida, mas a natureza do serviço prestado e, como decorrência, o grupo social atendido, sendo a creche identificada como a instituição voltada às camadas sociais mais pobres (Campos, 2018, p.10).

A LDB determinou a vinculação obrigatória de creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, eliminando a divisão entre essas instituições e reforçando seu caráter educacional. Historicamente, esse atendimento foi marcado por uma formação precária ou mesmo inexistente dos profissionais, como evidenciam experiências como os movimentos de mães-crecheiras, creches-casulos e creches-domiciliares, caracterizados pela atuação de pessoas leigas, cuja principal qualificação era o fato de serem mulheres e mães (Oliveira et al., 2012).

A formação para atuação em pré-escolas ocorria em cursos de Magistério de nível médio ou em Pedagogia, esta última expandindo-se a partir da década de 1950, especialmente via instituições privadas. Já para creches, não havia exigência de formação mínima, até a promulgação da LDB de 1996, a partir da qual passou-se a exigir formação superior para a Educação Infantil, indicando avanços na qualidade do atendimento; contudo, a oferta limitada de cursos impediu o cumprimento pleno dessa meta, mantendo-se, ainda hoje, a aceitação da formação em nível médio (Campos, 2018).

A formação inicial em serviço, prevista legalmente como responsabilidade dos Estados e Municípios com apoio da União, tem ocorrido pontualmente, como no caso do PROINFANTIL, criado pelo MEC em 2006. No entanto, ainda são escassas as iniciativas sistemáticas, e os esforços municipais enfrentam limitações de recursos, dificultando a efetiva implementação dessa formação no contexto institucional (Carvalho e Ortiz, 2012).

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 2006, passou-se a exigir que a formação superior incluísse conteúdos e estágios específicos voltados à creche e à pré-escola, buscando corrigir lacunas dos currículos anteriores que desconsideravam esses espaços educativos (Campos, 2018).

Já sobre a formação continuada em serviço, as instituições e redes de ensino também são chamadas a oferecer acesso a continuidade de aperfeiçoamento na profissão. Como aponta a autora:

Iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (Cunha, 2013, p.4).

Martins (2017) destaca o valor formativo de iniciativas que promovem a interação entre profissionais de creches, professores e universitários, com base nas demandas da prática e em diálogo com a teoria. Em ações de extensão, evidenciou-se a importância da formação continuada, especialmente no uso do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. A formação inicial e contínua é fundamental para a valorização da docência na Educação Infantil, cuja profissionalização avança, inclusive com a crescente presença masculina, desafiando estereótipos de gênero associados ao cuidado infantil.

3 Metodologia

De acordo com André (2008) a pesquisa qualitativa busca interpretar, descobrir, buscar relações que vão muito além de mensuração ou constatação de algo e por isso não havendo possibilidade de neutralidade por parte do pesquisador. Nessa perspectiva, esse estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, centrando-se na compreensão do cotidiano de trabalho das professoras de berçário.

A pesquisa também se configura como bibliográfica e possui um caráter teórico-reflexivo, ao se apoiar em produções acadêmicas e documentos normativos com o intuito de construir uma análise crítica sobre a realidade da Educação Infantil no Brasil.

A partir da articulação entre teoria e prática, buscou-se discutir as implicações das políticas públicas e das diretrizes curriculares na prática pedagógica cotidiana. Para isso, recorreu-se a autores consagrados no campo educacional, como Oliveira (2010), Kramer (2003) e Barbosa (2008), entre outros, estabelecendo diálogos que contribuíram para a ressignificação do fazer docente com bebês.

Complementarmente, a análise dos dados foi orientada pelos princípios da análise de conteúdo, permitindo identificar os saberes, práticas e desafios enfrentados pelas educadoras em suas interações com os bebês, suas famílias e os contextos institucionais em que atuam.

4 Professores de berçário: quem são e quais as suas funções

No Brasil o atendimento em espaços coletivos de bebês, sejam eles públicos, filantrópicos ou privados, foram ocupados ao longo da história desse atendimento, por diferentes atores ou majoritariamente por mulheres que ocupavam esses espaços de atuação junto às crianças, havendo aos poucos mudanças nesses cenários, mudanças políticas e sociais onde passaram e ainda passam por grandes modificações no atendimento, ocorrendo avanços e como estamos vivendo na atualidade ocorrendo muitos retrocessos e tentativas governamentais atuais de retirada de direitos já conquistados.

Assim esses espaços de atuação em instituições infantis antes ocupados por mulheres, em sua maioria sem formação específica para essa função, tendo experiência com a maternidade ou não e que acabavam por serem vistas como cuidadoras natas Kuhlmann Jr. (1998), Cunha (2010), ou consideradas e denominadas em alguns casos como mães de creche, mãe crecheira, que a exemplo das antigas iniciativas governamentais como o programa de educação pré-escolar de massa - Projeto Casulo, buscava-se ampliar o atendimento educacional de crianças em situação de pobreza, com baixos custos de investimento, em que mães e mulheres leigas eram chamadas a atuarem nesses espaços voluntariamente (Rosemberg, 1997).

Posteriormente ou mais recentemente, foram e ainda são contratados nos espaços de creche, em formato de contrato de trabalho pouco remunerado, algumas funções como: berçaristas, auxiliares de desenvolvimento infantil, agentes educacionais e tantas outras denominações utilizadas. Atualmente, em muitas instituições, mesmo pós LDB continuam a contratar pessoal destinado a atuarem com crianças pequenas, sem a formação mínima que a lei impõe. Sobre esse ponto Kuhlmann Jr. (1998) aponta que:

Mais uma vez surpreende a facilidade com que a proposta para o Plano Nacional introduziu, ao arrempio da Lei de Diretrizes e Bases, a figura do agente educativo para atuar nas creches e pré-escolas, em nome de se aproveitar a competência e experiência adquirida informalmente(...) a valorização desse esforço não é o barateamento sugerido pela proposta para o Plano, pois a figura do agente educativo ou qualquer outra denominação que se dê ao profissional sem qualificação específica, significa estagnar uma situação já existente (Kuhlmann Jr., 1998, p. 203).

Com o passar do tempo houve muitas modificações nesses cenários, como aumento de cursos de formação, aumento de oferta de vagas, criação de programas de formação em serviço, elaboração de leis e Planos de educação, etc, porém não houve a extinção total de mão de obra não qualificada nesses espaços, em alguns municípios como Goiânia, Distrito Federal e Nova Hamburgo, recentemente ainda se discutem projetos de leis que aprovem um atendimento alternativo ou emergencial para o acolhimento de crianças em idade de creche, em domicílios mantidas pelo poder público⁴, para tentar suprir a demanda por vagas, as quais deveriam ser garantidas pelo poder público, que desconsideram todas as leis que surgiram e que passaram a regulamentar esse atendimento destinado a bebês. Documentos esses que colocam claramente como dever do Estado a garantia de acesso e permanência de todas as crianças em espaços coletivos de educação pública e com profissionais capacitados para o atendimento, como estão apontados nos textos da Constituição de 1988, LDB de 1996, nos Planos Nacionais de Educação, entre outros.

Assim, a LDB afirma, entre outras coisas, que é dever do Estado o oferecimento de vagas em Creches e que os profissionais que ocuparão essas funções de cuidar e educar nesses espaços de educação infantil e assim incluindo os berçários, que os profissionais devem ter formação específica mínima de nível médio na Modalidade Normal ou formação de nível Superior em Licenciatura Plena, nesse caso a Pedagogia. A inserção desses profissionais deve ocorrer por meio do acesso a essas vagas, por meio de concursos públicos e provas de títulos.

Kishimoto (1999) afirma que o surgimento de cursos no Brasil em níveis técnico e superior destinados a formar professores para atuarem em espaços de educação infantil e anos iniciais, em que a formação para a atuação de 0 a 3 anos foi marginalizada nesse período, uma vez que, nos bancos de dados dos cursos ofertados só faziam referências à licenciatura em Magistério do pré-escolar até a quarta série do primeiro grau. Com o passar do tempo e com a incorporação das

⁴ Alguns exemplos onde ocorrem iniciativas dessa oferta: <https://www.emaigoias.com.br/proposta-de-criacao-de-creches-domiciliares-gera-debates-em-goiania/>, <https://sagresonline.com.br/noticias/educacao-e-tecnologia/67879-maes-crecheiras-audiencia-discute-criacao-de-creches-domiciliares-em-goiania>, <https://portal.camaranh.rs.gov.br/noticias/3476>, <https://portal.camaranh.rs.gov.br/noticias/3354>, http://www.cl.df.gov.br/web/guest/ultimas-noticias/-/asset_publisher/IT0h/content/camara-legislativa-aprova-programa-de-creche-domiciliar;jsessionid=5CD51C7F213BA0D6428F294C82419302.liferay2 .

creches no setor educativo foram surgindo cursos que incorporaram a formação para atuação em creches.

Discorrer sobre professoras ou professores de berçário nos dias de hoje, quem são e quais suas funções é algo que não esgotaria as discussões relativas a esse tema. Trata-se de abordar as distintas realidades vivenciadas nos diversos municípios, uma vez que, apesar das múltiplas orientações prescritas pelos documentos oficiais, o próprio poder público frequentemente permite lacunas que favorecem práticas conhecidas como o “jeitinho brasileiro” — estratégias informais de contornar obrigações legais. Tais práticas resultam na oferta de um serviço aquém dos padrões de qualidade exigidos, pautado no mínimo investimento possível. Essa realidade persiste mesmo diante do reconhecimento legal da educação infantil como a etapa inaugural da educação básica, revelando, ainda, a carência de valorização efetiva e de compreensão sobre a relevância desse atendimento para os sujeitos que dele dependem.

Na atualidade essas funções são preenchidas por diferentes sujeitos, mulheres e homens que tem formação em Magistério, Normal Superior, Superior em Pedagogia, ou em Licenciatura em Educação Infantil; há também aqueles em grande número, que ainda estão sendo contratados sem a mínima formação. O processo de incorporação de unidades de atendimento em creches públicas, de iniciativas privadas e filantrópicas aos setores de educação ocorreram, porém deixam brechas para que essas funções ainda sejam desempenhadas por auxiliares, recreacionistas, ou por outras denominações.

Por vezes, são contratos como auxiliares somente atuando em momentos erroneamente considerados como exclusivos de “cuidados” trabalhando em conjunto com uma profissional qualificada para intervir com as turmas somente em momentos “ditos pedagógicos”, ou seja, realidades em que a professora(or) interage em salas de berçário em momentos isolados da rotina com o entendimento de se trabalhar a parte educativa ou pedagógica, carregando, assim, a ideia de fragmentação com ações distintas acerca do cuidar/educar.

Há outros municípios que nem sequer contratam pessoas com formação mínima para atenderem crianças de 0 a 2 anos em espaços públicos de educação e cuidado coletivo.

Campos (1994) mencionava sobre o perfil do profissional de educação infantil em diferentes localidades e a existência desses atendimentos oferecidos em algumas prefeituras com a atuação de monitoras, pajens em determinados períodos e por vezes atuando com professoras ou em períodos contrários, isso se remetendo a década de oitenta e noventa, mas, ainda, ocorre em algumas realidades próximas aos tempos atuais.

Determinações legais são elaboradas para organizarem a oferta nacional de educação, contudo para o cumprimento de uma lei há a necessidade real de verbas destinadas a supri-las, ou seja, de condições concretas dessa oferta. Os padrões mínimos como a razão adulto/criança, deixa do mesmo modo brechas para que cada sistema, conforme condições e verbas destinadas a educação, se adaptem e se organizem, assim, com o discurso da falta de recursos as leis podem ser interpretadas de maneira enviesada por parte dos municípios e de seus sistemas educativos (Corrêa, 2007).

Fochi (2018) retoma o que já foi muito comentado por outros autores como Kuhlmann Jr. (2000), Kramer (2000), Campos (2018), sobre a questão da marginalização da educação infantil pública como um todo, mas sobretudo a creche, no processo histórico desse atendimento, do descaso nas questões de investimentos, financiamentos, acesso, formação de profissionais e a respeito desse último ponto, coloca: (...) *sabemos que os temas relativos aos cuidados e à educação de bebês permanecem à margem da formação inicial dos professores da educação infantil de um modo geral, e, especificamente, os bebês são temas ausentes na formação inicial superior* (Fochi, 2018. p.8).

Se não ausentes, esses temas são vistos, por vezes, com menor importância se comparado a outros relacionados às questões como domínio de leitura e escrita ou sobre o nível fundamental como um todo, (Corrêa, 2007). Nesse sentido, podemos nos questionar sobre o reconhecimento de que mesmo com profissionais formados para atuarem em espaços de berçários, essas formações muitas vezes não contemplam como deveriam as questões mais específicas sobre essa atuação. Mesmo formados ainda levamos muitas lacunas formativas para a prática, assim quem dirá em espaços em que essas relações adultos e bebês estão se dando de maneira a nem se quer haver esse mínimo de instrução por parte dos funcionários.

Diante disso, convidamos o leitor à reflexão a partir do questionamento: Quais são, então, as justificativas apontadas para que ainda existam espaços em que o atendimento é ofertado por pessoal leigo? Infelizmente, podemos esbarrar em questões políticas, e também a junção de baixo custo, com mão de obra barata pela baixa qualificação e contratos de trabalho com jornada estendida se comparada a jornada de outros profissionais da educação.

O próprio documento elaborado pelo MEC, 'Por uma Política de Formação do profissional de Educação Infantil' (1994), que contém um apanhado de textos de estudiosos da área, nele é apontado que "a formação de professores é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados à educação", isso somada a outras condições, marcadas em outros documentos legais, como as dos espaços de trabalho e investimentos financeiros destinados a essa oferta e remuneração dos profissionais, itens esses que incidem diretamente na qualidade dessa oferta (Barreto, 1994, p.11).

São muitas as condições que definem o contexto da prática, aqui reafirmamos o impacto que carrega a formação que "mesmo reconhecendo a importância das variáveis de contexto, a maioria dos estudos identifica a formação dos professores como um dos principais fatores que influem na qualidade da educação infantil" (Campos, 2018, p.14).

Enfim, mesmo com um reconhecimento vindo de ações diretamente ligadas ao Ministério da Educação de nosso país, publicações de documentos elaborados pelo MEC como os Indicadores de Qualidade de (2008) e os Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil de (2009), ainda falta avançarmos na garantia de padrões de qualidade. E esta realidade se torna ainda mais explícita no descaso e falta de ações governamentais para o atendimento de crianças de 0 a 18 meses.

Falar sobre quais as funções das professoras e professores de berçário é também falar sobre objetivos e funções da escola de Educação Infantil que envolvem questões sociopolíticas e educativas. Essas funções se refletem na função sociopolítica e pedagógica de cada profissional uma vez que são eles que fazem valer em suas ações o alcance desses objetivos, segundo as condições e contextos de onde atuam.

Sobre as funções sociopolíticas e pedagógicas da escola, Oliveira (2010) aponta que são elas que dão o norte para as ações desejadas no trabalho

desenvolvido junto às crianças, pensando nas questões educacionais com ações visando o desenvolvimento da cidadania, da construção de conhecimento acerca da função da educação infantil, conhecimento de mundo, domínio de múltiplas linguagens, formação de identidade e de coletividade, dentre outras, e também sobre as funções e responsabilidades de construção social na busca e direcionamento de uma formação que leve em conta a formação para a liberdade, justiça, solidariedade, combate a qualquer discriminação e valorização da democracia. Essas e outras funções são colocadas pela autora com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como funções das instituições e consequentemente função dos professores.

Barbosa (2010) também comenta sobre essas funções colocando-as como função social em acolher, educar e cuidar de forma integrada, atuar com o desenvolvimento da autonomia, respeito ao próximo e ao que é comum, respeito às diferenças, entre outros. Já a função política se explicita ao proporcionar a igualdade e acesso aos direitos, participação cidadã e crítica, e a função pedagógica como a que se coloca em mediar as relações e a ampliação de conhecimentos acumulados historicamente contribuindo, assim, com a formação integral dos alunos.

Essas funções estão presentes e comentadas em documentos que orientam a oferta do atendimento Infantil Público e sendo assim incluem as atuações de todos os profissionais que se encontram em salas de berçário, onde há a mesma necessidade de rigor e intencionalidade pedagógica, social e política nessas práticas uma vez que esses bebês demandam de inserção em espaços e relações ricas em estímulos e tendo oportunidades de serem ativos nessas relações.

A proposição de trabalhos, elaboração de atividades dirigidas, registros, documentação e planejamento da prática, o acompanhamento reflexivo do processo de trabalho e o desenvolvimento com a turma e de cada indivíduo particularmente também são funções dos professores e professoras; a ação avaliativa constante de sua própria prática, a avaliação processual e a retomada de pontos a serem melhorados ou novos rumos a se tomar com o grupo, o compartilhamento desse acompanhamento para com as famílias e comunidade escolar também são funções importantes desempenhadas por esses profissionais. Também faz parte dessas funções, a participação na elaboração de todo Projeto Coletivo da instituição, posicionamento político frente as lutas por melhorias nesse atendimento,

acompanhamento e cobrança dos setores públicos responsáveis por essa oferta, completando assim as funções mencionadas anteriormente, sociais, educacionais e políticas.

5 Os saberes e práticas de professores de berçário

Como apontado pelos autores Tardif e Raymond (2000), os saberes são múltiplos e temporais acumulados pelo tempo vivido de cada indivíduo e coletivamente, pontuaremos aqui mais especificamente os conhecimentos voltados ao dia a dia do trabalho com o atendimento dos bebês em sua primeiríssima infância.

Os saberes como conhecimentos, suscitados das demandas na própria dinâmica do trabalho e que são resgatados de diversas fontes que constituem o saber profissional. Como afirmam Tardif (2000) e Pimenta (1997) os saberes são múltiplos e se misturam compondo a identidade docente, sua constituição ou construção se dá ao longo da vida e são eles que impactam na maneira de pensar e agir dos profissionais.

Apresentaremos aqui alguns desses saberes docentes que também estão relacionados com o trabalho em turmas de bebês, saberes da **formação** ou do **conhecimento** como os relacionados aos saberes acadêmicos ou teóricos aprendidos em cursos por exemplo, sobre desenvolvimento infantil, sobre o modo de agir dos bebês sobre o impacto que os espaços e relações tem sobre o desenvolvimento. Também sobre os saberes **curriculares** que se relacionam com os objetivos, intencionalidades pedagógicas, metodologias e o papel desempenhado pelos professores. Saberes ligados a ação prática, saberes da **experiência** do fazer e das trocas com outros professores e os chamados **pré-ativos** ligados a organização do trabalho, planejamento das propostas, escolha por materiais e temas a serem trabalhados, entre outros.

Saberes **interativos** englobando os aspectos relacionais que se dão entre os professores, alunos e suas famílias, bem como entre os pares ou com a gestão, também o desenvolvimento de vínculos afetivos com os alunos, das ações de mediação, orientação e comunicação na dinâmica dessas relações. Por fim, dos saberes **pós-ativos** ligados aos processos de observação, avaliação e reflexão.

Com isso, destacamos como saberes relacionados com a prática diária desses profissionais, que estão presentes na atuação em turmas de berçário como o reconhecimento da importância na organização dos espaços e sobre o impacto que esses têm nas relações e ações dos bebês, relacionados em como gerir o tempo em espaços coletivos de convívio de crianças menores de dois anos. Já como saberes relacionais, destacam-se entre esses e os bebês, entre esses e as famílias na busca de acolhimento e parceria.

Assim, esses saberes são abordados por Barbosa (2010) no texto *Especificidades da ação pedagógica com os bebês*, bem como outros pontos sobre as questões relacionais de vínculos, a educação afetiva de maneira mais latente e intensa que ocorrem em turmas de bebês e o saber da observação atenta às sutilezas.

O saber observar também se relaciona com os conhecimentos próprios sobre os processos avaliativos que devem ocorrer nessa faixa etária, de maneira contínua e processual devendo conter registros escritos, imagéticos, anotações reflexivas de todo os percursos desenvolvidos com a turma, com um olhar atento em se perceber como estão se dando essas práticas e traçando novos rumos e perspectivas de ações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) destacam os conceitos que fundamentam desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, e coloca as dimensões do Cuidar e educar e sua inseparabilidade. Estas dimensões não estão somente vinculadas à Educação Infantil, mas estendidas a todos os outros níveis, o que nos leva a compreensão de que ações de cuidado não são exclusivas do atendimento educacional da creche ou do berçário como muitos concebem. O documento afirma que cuidar significa educar, educar significa cuidar, essência da formação humana e, nesse texto, muitos saberes relacionados a essas dimensões são abordadas e marcadas como imprescindíveis à compreensão por parte dos professores e o entendimento contrário, historicamente marcado desse atendimento, não é mais aceitável nos dias atuais. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (Brasil, 2013, p.18).

Kramer (2008) em uma entrevista comenta sobre a dimensão do cuidado e educação presente em todos os níveis de ensino, comenta sobre a educação estar incluída na dimensão do cuidado com os bebês, pontua também que no caso de

crianças pequenas há a diferença na forma de como certas necessidades se manifestam e como buscam ser atendidas, assim na fala da autora:

O adulto que, se dirige, se dispõe, tem escuta, tem um olhar atento. Então tem uma diferença nesse sentido, o cuidado ele existe sempre, mas, quanto menorzinha a criança, mais o adulto tem que estar alerta para ser quem tem a iniciativa “de”, a iniciativa de ver que a criança está em risco, ou em sofrimento, ou com um determinado desejo, vontade, etc (Kramer, 2008, p. 17).

Espera-se desses profissionais que saibam elaborar propostas, mediar e orientar essas experiências, avaliar o seu próprio fazer, comunicar esse fazer, cultivar a autonomia das crianças, considerar os interesses dos bebês pelo cotidiano e levar em conta esses interesses na elaboração das propostas, registrar a vida da turma.

A prática de observação e registro podem ser formas de organizar e documentar os fazeres e saberes profissionais, neste sentido dar visibilidade para o saber fazer documentado, o tornando explícito, possibilitando mais fácil acesso para o processo de retomada e reflexão, seja pessoal ou entre os pares, e também como meios de divulgação do trabalho, assim, observação e registro também são vistos como uma ponte entre teoria e prática, os saberes sobre a organização, o planejamento, os relacionais destacando o apoio e suporte entre os professores e o saber partilhar o que se desenvolve, o saber da observação não como ato de vigiar ou como olhar taxativo, mas sim o olhar que vê para além do habitual ou do que já está automatizado pela rotina Ostetto (2012).

A obra "Educação Infantil saberes e fazeres da formação de professores", organizado por Ostetto, em colaboração com alunas estagiárias do curso de pedagogia, discorre sobre algumas peculiaridades desse saber fazer e do movimento sobre aprender a ser professora de bebês.

Em um dos textos publicados nesse livro Souza e Weiss (2012), ainda percorrendo os processos iniciais de formação acadêmica, refletem sobre esses saberes que são mais específicos do trabalho com as turmas de berçário, relatam sobre as especificidades do saber e fazer nesses espaços, o saber reconhecer que as proposições de práticas são pautadas não necessariamente em produções finais realizadas pelas crianças, mas sim, na experimentação, no viver, no contato com o que é proposto utilizando todos os sentidos, no processo vivido por inteiro e com tempo apropriado para isso.

O reconhecimento de que o fazer pedagógico em berçário se dá o tempo todo e em tudo o que se faz para os bebês e com eles, desde o ato de limpar suas secreções, contar-lhes uma história, trocar uma vestimenta adequada, tudo, absolutamente tudo é ação pedagógica nessas turmas e não só quando propomos ações coletivas com o grupo ou atividades que gerem produções concretas como pinturas, etc., isso, e tudo o mais que completa a rotina é nossa função e é um fazer pedagógico. Os conhecimentos sobre essas questões se fazem fundamentais como saberes para atuação com bebês.

Saber sobre a potencialidade dos espaços e suas possibilidades, saber quais ambientes são formativos e que podem ampliar ou inibir o desenvolvimento dependendo do uso que se faz e das possibilidades de interação que são promovidas ou não é essencial, pois o desenvolvimento infantil depende das interações e usos que o professor promove. Como mediador do contato inicial da criança com o mundo, o educador deve oferecer experiências diversificadas, evitando a repetição excessiva, mas reconhecendo seu valor no processo de aprendizagem e ampliação do repertório cultural dos bebês.

Saber que o ato de brincar para os bebês é mais exploratório, é sentir os materiais com o corpo, pois ainda não desenvolveram os jogos simbólicos ou os papéis sociais presentes no jogo e no brincar mais elaborado. Inicialmente, buscam conhecer as coisas, suas formas, cheiros, temperatura, peso, sons, etc. A isso enriquecer essa oferta com diferentes materiais, naturais, industrializados, os chamados não estruturados, etc., que faz parte dos saberes organizativos e de planejamento dos espaços utilizados.

Apesar dos avanços na formação e atuação do educador infantil, ainda há importantes desafios, especialmente no que diz respeito às políticas públicas, à qualidade da formação inicial e continuada, e à valorização profissional. Reconhecer o papel desses educadores é investir no presente e no futuro, sendo essencial compreender suas reflexões, saberes e práticas no cotidiano escolar.

6 Resultados e discussão

A análise dos dados revelou a persistência de um cenário marcado por contradições na atuação docente em berçários, especialmente, no que se refere à

formação e valorização profissional. Embora haja avanços legais, como a obrigatoriedade de formação específica e a inclusão da creche na estrutura educacional, muitas instituições ainda mantêm profissionais sem a formação mínima exigida, sob diferentes denominações e vínculos trabalhistas precários. Essa realidade reflete a histórica desvalorização da creche e dos profissionais que nela atuam, como apontam autores como Kuhlmann Jr. (1998) e Fochi (2018).

Verificou-se também que as professoras de berçário constroem seus saberes a partir de múltiplas fontes: formação inicial, formação continuada, trocas com colegas, observações da prática e experiências acumuladas. Esses saberes se manifestam no planejamento das propostas, na organização dos espaços, na mediação das interações e na escuta atenta das necessidades dos bebês. O saber da observação, por exemplo, aparece como um instrumento fundamental tanto para a avaliação quanto para a construção de vínculos e para a elaboração de propostas significativas.

Outro resultado importante diz respeito à fragmentação entre cuidar e educar ainda presente em algumas práticas institucionais. Em certos contextos, o cuidado é delegado a auxiliares e agentes educacionais, enquanto o "ato educativo" é visto como responsabilidade exclusiva do professor, o que reforça a separação entre as dimensões que deveriam ser integradas. Essa divisão fragiliza o reconhecimento do trabalho pedagógico desenvolvido com os bebês e compromete a qualidade do atendimento.

Por fim, destaca-se que o reconhecimento da função social, pedagógica e política das professoras de berçário ainda é um desafio. O estudo reafirma a necessidade de políticas públicas que garantam formação adequada, condições dignas de trabalho e valorização dos profissionais da Educação Infantil, com especial atenção às especificidades do trabalho com os bebês.

7 Considerações finais

Refletir sobre os saberes e práticas das professoras de berçário é reconhecer a complexidade e a importância do trabalho desenvolvido com os bebês nas instituições de Educação Infantil. Ao longo deste estudo, foi possível identificar que, apesar dos avanços legais e pedagógicos, ainda existem muitos desafios no que se

refere à valorização, formação e condições de trabalho desses profissionais. A presença recorrente de trabalhadores sem formação específica, a fragmentação entre cuidar e educar e a baixa valorização social da função docente nos berçários revelam a permanência de práticas que desconsideram os direitos das crianças pequenas à educação de qualidade.

A atuação docente nesse contexto exige sensibilidade, conhecimento e intencionalidade pedagógica, sendo permeada por múltiplos saberes construídos ao longo da formação e da experiência profissional. Saber observar, escutar, planejar e mediar experiências significativas para os bebês são competências fundamentais que precisam ser reconhecidas e fortalecidas.

Dessa forma, este artigo reforça a urgência de políticas públicas que assegurem a formação inicial e continuada de qualidade, a valorização profissional e a efetivação dos direitos das crianças pequenas à educação. É necessário superar a lógica do imprevisto e do baixo investimento, compreendendo que o trabalho desenvolvido nos berçários tem implicações profundas no desenvolvimento humano e social.

Investir nas professoras e professores de berçário é investir na primeira infância e, conseqüentemente, no futuro da sociedade, assim, é preciso dar visibilidade e reconhecimento a esse trabalho que, embora, muitas vezes, invisibilizado, é essencial para a construção de uma educação infantil democrática, inclusiva e de qualidade.

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem. **Especificidades da ação pedagógica com bebês**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento- Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa- Portugal, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: a docência na educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

BRASIL. Livro de estudo: Módulo III / Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria, organizadoras. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**. 94p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 1). 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**.

CAMPOS, Maria Malta. A creche e a pré-escola no Brasil: impasses e perspectivas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 451-472, maio/ago. 1994.

CAMPOS, Maria Malta. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. In: CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jörg (orgs.). **Formação de profissionais para a educação infantil: uma perspectiva de integração entre a creche e a pré-escola**. São Paulo: Loyola, 2018.

CARVALHO, Marília Pinto de; ORTIZ, Sônia Kramer. **Creche é lugar de criança: a especificidade da educação de zero a três anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, Marília Emília. Docência na Educação Infantil: entre saberes e fazeres. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 769-788, out. 2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. **Formação continuada: tempo de aprender e de ensinar**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

FOCHI, Paulo. À margem: por uma educação com e para bebês. In: SILVA, N. R. da; OSTETTO, L. B.; LEAL, D. T. (org.). **Crianças pequeninas: por uma pedagogia da educação infantil com e para bebês**. Campinas: Papyrus, 2018.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade: crítica à pedagogia escolarizante. In: KRAMER, Sônia. **Alfabetização: Leitura e escrita**. São Paulo: Ática, 2003.

KRAMER, Sonia. Entrevista da Prof^a. Sônia Kramer, concedida a Márcia Buss Simão e Moema Kiehn, pesquisadoras do **Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN**. Acesso em 15/05/2019, disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/viewFile/19804512.2008n17p207/5752>

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. 2000. Acesso em 15/05/2019 Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/23857/16830>
Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7390/7390.PDF>

KRAMER, Sonia. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polemicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. MEC BRASIL 1994. p. 26.

ISSN: 29659825

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>
Acesso em maio de 2019.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda e CARVALHO Maria Cristina (orgs.). **Educação infantil: Formação e responsabilidade**, 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

KISHIMOTTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e sociedade**, Ano XX, Nº68, dezembro de 1999.

KUHLMANN JR., Moysés. **Educação Infantil: história e política**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, Alessandra de Oliveira. **Que saberes anunciam profissionais da Educação Infantil? Um estudo em contexto de uma formação in Lócus**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, SP, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Consulta pública, agosto de 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; et al. **Crianças pequenas em creches: perspectivas de pesquisa e formação**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Docência na Educação Infantil: saberes e afetos em movimento**. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances V. III, setembro 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: a difícil travessia. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 47-74, 1997.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. A história das creches. In: **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil**. 2 ed.- Curitiba, PR: IESDE, 2009. (p.49 e 54).

SOUZA, Andressa Celis; WEISS, Vanilda. Aprendendo a ser professora de bebês. In. OSTETTO Luciana Esmeralda. (org.) **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, Coleção Ágere, 2012.

TARDIF, Maurice. saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira da Educação**. São Paulo, 2000, n.13.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, ano XXI, nº 73, dez, 2000.

Recebido em 12-05-2025

Aceito em: 22-07-2025