



AS ROTINAS NO BERÇÁRIO. O BANHO É A PIOR HORA?

Ana Paula Rudolf Dagnoni – UNIVALI

Resumo:

O presente artigo é parte de uma dissertação de mestrado já concluída, que traz as rotinas no berçário como foco da discussão. Neste texto o momento do banho foi especialmente escolhido por suscitar várias discussões. Alguns autores como: Lahire (2002); Coutinho (2010); Tardif (2008); Guimarães (2009); auxiliaram as análises. Os relatos de professoras experientes de uma rede pública de ensino, através da dinâmica de grupo focal e entrevistas, trazem à tona as diversas formas de organização deste tempo na creche. A tensão e os encaminhamentos das professoras são justificados pela escassez de saberes próprios da educação para esta faixa etária que imprimem as turmas de berçários práticas fundamentadas em saberes caseiros e culturais, fruto da trajetória de vida das professoras.

Palavras chave: Rotina. Banho. Bebês.

Introdução

As rotinas nas instituições de Educação Infantil vêm suscitando há algum tempo discussões e aprofundamentos teóricos no sentido de perceber como esta organização diária permite aos pequenos aprendizagens e a seus professores a oportunidade de intencionalizar suas práticas.

Dentre as rotinas estabelecidas, o momento do banho nas creches é parte de uma ritualização determinada e muitas vezes marcada pela mecanização, como também, pela falta de objetivos educacionais. Seria somente um momento de limpeza do corpo?

Realizando um breve resgate histórico sobre o que temos de informações a respeito do banho dos bebês, as questões culturais e as concepções sobre a infância ficam explícitas através do relato de práticas pouco sensíveis ao asseio dos bebês.

Historicamente consta que apenas no final do século XVIII, é que o banho começa a ser dado regularmente nas crianças e, banho este de água muito fria (THÉVENOT; NAOURI, 2004). Com esta afirmação é possível perceber o quanto a figura dos bebês na sociedade era vista de forma pouco sensível, quando os cuidados mínimos para sobrevivência lhe eram negligenciados.

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).

Neste artigo procuro trazer à reflexão o banho dos bebês nas creches e como as professoras procuram organizar este momento de formas distintas, a partir de saberes construídos principalmente de suas experiências biográficas.

A escuta com as professoras de bebês e suas considerações sobre o banho na creche

Este trabalho tem seus dados coletados a partir de uma pesquisa de mestrado já concluída, que contou com a participação de oito professoras de berçário de uma rede municipal de ensino, que foram cuidadosamente selecionadas e tiveram sua identidade preservada, levando sempre em consideração os critérios estabelecidos, que determinavam que devessem ser: professoras da rede pública, graduadas e/ou pós-graduadas e com experiência mínima de dez anos com berçário.

A metodologia adotada foi a de grupo focal, por garantir que os envolvidos trouxessem para o foco das discussões, questões pertinentes de sua experiência com a classe dos bebês, especialmente no que diz respeito ao banho. Para além da dinâmica de grupo focal também foi adotada a entrevista individual personalizada, para que dúvidas surgidas a partir suas falas no grupo focal fossem esclarecidas.

É impossível falar em cuidado de bebês e não envolver as questões de saúde, pois a ausência do banho pode trazer sérios problemas. Os manuais de pediatria foram as bibliografias que nos auxiliaram neste estudo, em todas as leituras um cenário é descrito para que se dê um banho de qualidade ao bebê (RICCO; DEL CIAMPO; ALMEIDA, 2000; MEADOW, 1980; MARCONDES; VAZ; RAMOS; OKAY, 2003).

Há uma preocupação nestes manuais de mencionar por várias vezes o nível de água que deve ser colocado na banheira e principalmente como segurar o bebê. O tempo utilizado para o banho também recebe atenção especial, não expondo o bebê ao “frio desnecessário”. É relevante mencionar que em duas bibliografias foi encontrada a recomendação: “durante o procedimento é necessária conversa tranquila com o bebê” (MARCONDES, 2002, p. 89; RICCO; DEL CIAMPO; ALMEIDA, 2000, p. 11). É interessante pontuar que para além das

questões de excessiva assepsia na medicina, as relações que se estabelecem com o bebê neste momento também merecem destaque.

Nos escritos de 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 é um puericultor.

Investigando sobre a palavra *percepção* encontro alguns significados. Perceber é ato, efeito ou faculdade de perceber, bem como a recepção de impressões colhidas pelos sentidos (MICHAELIS, 2010).

Para Frick (2011) “a percepção é uma experiência que o indivíduo tem para conferir significado ao mundo social e neste sentido, ela tem um papel importante no trabalho educativo, especialmente, na tarefa de construir e de reconstruir o conhecimento” (p. 2).

Diante destes significados, 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.

Coutinho em sua tese de doutorado descreve que o professor além de ter atenção nas relações como os bebês é essencial que ele tenha a

observação como pressuposto da organização da prática pedagógica em creche e como elemento que permite o enriquecimento dos processos de formação dos adultos, ganha espaço e se revela como fundamental nas indicações em torno da constituição da profissionalidade do/a professor/a de criança pequena (2010, p. 218).

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. Dar banho em um bebê às sete horas da manhã em um dia frio, ou quando está com sono, só lhe dará desconforto e possivelmente impedirá que um momento propício às aprendizagens seja apenas um ritual a ser cumprido na organização diária.

Os relatos das duas professoras mostram que ter um olhar mais sensível para as crianças, e para aquilo que acontece na dinâmica do dia, é respeitar o ritmo da turma e suas emoções, e é com certeza uma das características fundamentais na constituição de um professor de bebês: percepção. É sendo perceptível que o professor saberá o melhor horário do banho, a melhor posição para o sono, a compreensão dos choros, a temperatura e a textura dos alimentos, a disposição dos brinquedos e objetos na sala.

Acreditamos que entre os professores já há uma compreensão de que o banho é um momento de aprendizagens para os bebês, porém é preciso deixar dito que estas aprendizagens são compostas do sentir, cheirar, tocar e especialmente do contato do corpo do bebê por outra pessoa que não a sua mãe ou outro familiar.

O interessante é o professor perceber que este momento com o bebê requer disponibilidade, caso contrário é preferível adiá-lo.

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.

Para Tristão “é a sutileza desta relação nas ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante” (2004, p. 5).

Tardif quando escreve sobre a sensibilidade e a disponibilidade de conhecer os alunos discorre:

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (2008, p. 267).

Borges e Lara (2002, p. 97), escrevem sobre sensibilidade e conhecimento ao trabalho com bebês, pontuando que além destes fatores os professores devem lidar com os “conhecimentos da intuição e observação sutil, pois bebês falam essencialmente a linguagem do corpo e da emoção, e nós por razões culturais, somos incentivados a minimizar algumas formas de comunicação”.

Outra questão que serve de reflexão nesta pesquisa são as condições concretas do trabalho docente, por exemplo: o número de bebês atendidos por adulto. Segundo determinações do MEC (Ministério da Educação e Cultura), as propostas pedagógicas das creches seguem documentos oficiais que determinam concepções norteadoras para o trabalho na Educação infantil. Dentre esses documentos estão os Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 34), que indicam a proporção: “na relação adulto - criança, 1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos”. Determinando assim que as instituições respeitem essa lógica de distribuição, pois acreditam que este seja um fator que contribua para o desenvolvimento eficaz das práticas.

Segundo os dados apresentados no contexto desta pesquisa, a média de alunos por turma na rede pesquisada, fica em torno de 13 a 19 bebês, que divididos por faixas etárias se distribuem em: Berçário I (0 ano = 14 crianças), Berçário II (1 ano = 13 crianças) e Maternal I (2 anos – 19 crianças) que são atendidos por dois adultos em cada período. Os dados mostram que apenas no maternal I, o número de alunos por adulto excede o que determina o Documento do MEC.

Diante do exposto todas as oito participantes da pesquisa relatam no Grupo Focal que: o número de alunos é determinante na qualidade do atendimento com os bebês. Segundo

elas, quando há um número menor de crianças, o trabalho flui de maneira mais serena e com mais qualidade, sobretudo, quando a sala está com sua capacidade máxima, o momento do banho pode ser um tempo de desgaste emocional tanto para o bebê quanto para a professora, porém temos relatos que ilustram que a experiência e a perspicácia podem auxiliar o professor nesta demanda diária.

Os diálogos trazidos traduzem os posicionamentos das professoras com relação ao banho e como cada profissional conduz essa rotina em sua sala. Esses relatos ilustram de maneira clara como se dão os saberes entre os professores, demonstrando que para cada situação os profissionais são inundados de saberes heterogêneos, fruto de sua história profissional e pessoal (TARDIF, 2008). Para alguns, os saberes da experiência, dos anos trabalhando com bebês oferecem subsídios que facilitam sua prática, pois conseguem desenvolver estratégias que driblam o número de alunos. Para outras, o número de crianças é um fator de grandes dificuldades e parecem rotular este tempo como algo muito negativa a rotina diária.

“Pra mim é a pior hora! São dezessete alunos, dar banho um por um... Tu tem que dar banho neste que tá na banheira e ficar olhando os outros...” (Meri, Grupo Focal).

Ter esse momento como “a pior hora” deixa a impressão que alguns profissionais desconhecem esse tempo como um momento da rotina que é capaz de promover a bebês tão pequenos sensações que, serão muito importantes para sua vida inteira. A seguir trouxemos o desenrolar do diálogo que nos permite refletir a respeito das diferenças de olhares das professoras experientes com bebês.

“Não! Pra mim o banho não é a pior hora! Porque eu dou banho a qualquer hora, o dia todo! Vai fazendo, vai precisando, eu vou dando... Não tenho uma hora pra aquilo. Pelo número de crianças eu fui vendo que assim era melhor. Não dá choradeira, é pela necessidade deles mesmo” (Eduarda, Grupo Focal).

Quando questionamos Eduarda sobre onde, como ou com quem aprendeu a desenvolver essa lógica de organização mais serena e menos desgastante a resposta foi:

“Primeiro eu trouxe um pouco daquilo que a gente é mãe, então ajuda a lidar com essa faixa etária. Segundo, é na prática, do dia a dia, um pouquinho dos cursos de renovação, porque todos os anos a gente vai aprendendo um pouquinho mais” (Eduarda, Entrevista).

Eduarda quando descreve sua organização diária fica claro que o que sustenta sua prática são saberes que vem se constituindo nos anos de profissão, frutos de seu trabalho diário. Tardif os aborda como saberes experienciais, aqueles que nascem da “cultura docente

em ação”, de sua improvisação diária e que muitas vezes é a base de seu trabalho, pois a escassez de outros saberes fazem com que os experienciais se sobreponham aos demais (2008, p. 48).

Segundo Tardif (2008, p. 261), a estratégia usada pela professora é fruto de um saber que ele chama de “estrutura da prática profissional”, ou seja, que nasce para edificar o saber experiencial, se transformando em “truques do ofício, em modelos de gestão” que servem de alicerce para a prática do profissional.

São os “recursos concretos” de ordem pragmática que ditam como caminham as práticas diárias, são eles que assumem o papel principal sem dar voz a unidades teóricas ou conceituais (TARDIF, 2008, p. 264).

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.

Essa lógica de trabalho das professoras merece atenção, pois acreditamos que talvez o atendimento nas creches mereça um novo olhar referente ao espaço de atendimento, aos materiais e ao número de bebês atendidos.

Mencionado pelas professoras, o número de crianças realmente dita o caminhar das ações do professor. Hora com um olhar mais individual e exclusivo à ação ou quando o número de bebês excede, o banho é traduzido como somente um ritual diário. Vejamos o relato a seguir a respeito do número de bebês atendidos:

“Naquele dia que foi um número menor de crianças tu consegue proporcionar um banho melhor, prazeroso. Depois que ele sair, passar um creminho... Na grande maioria das vezes isso não acontece. Tu ter este tempo, dar este tempo à criança não dá!” (Lilian, Grupo Focal).

“Tem dia que a hora do banho é bem complicada! Quando tu vê já tem três atrás de ti pra tomar banho, grudado nas tuas pernas chorando...” (Renata, Grupo Focal).

Diante dos relatos das professoras fica uma interrogação no sentido de analisar se realmente o que determina os Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil, a respeito do número de adulto por criança é o ideal no atendimento aos bebês.

Dentre as rotinas e os cuidados oferecidos as crianças nas creches, o banho é um momento diário e muitas vezes considerado tenso por algumas educadoras.

É essencial que esta rotina oferecida ao bebê e vivida pela professora (profissional da educação) seja um momento saudável para os dois, caso contrário o universo vivido na creche será de um cenário nada agradável: bebês tensos e professores diariamente exaustos.

Pensar em qualidade no contexto da creche exige situar às demandas de modo contextualizado, mas assegurar um mínimo de critérios que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas respeitadas não só às crianças e às famílias, mas também às profissionais que atuam nesse lugar (COUTINHO, 2010, p. 216).

Segundo Borges e Lara (2002, p. 87), é visível a dificuldade do professor desta faixa etária de conseguir “dimensionar seus saberes e seus fazeres”. Ter clareza de sua “identidade de professor valorizada”, em detrimento com um professor que atende outra faixa etária e que têm em suas atividades diárias produções concretas, em papel, argila, recortes, colagens.

Mesmo sendo unânime entre as participantes que o número de alunos influencia a qualidade do trabalho, é relevante mencionar que duas educadoras trazem sua experiência para a discussão do grupo focal e descrevem como desenvolveram uma lógica de trabalho que conseguem organizar este tempo com mais tranquilidade:

“Cada um tem uma prática. As crianças que eu pego para dar banho eu já pego, do banho, troco. Eu mecho. E ela (agente) se envolve com o processo que tá lá fora. Cantando um musiquinha, contando uma historinha... distraindo-os os que ficam ali fora. Então o que quer dizer: quem tá com aquele bebê, até fala com outros: não meche fulano... mesmo porque não dá para não olhar para os outros, mas tu procura tentar te voltar para aquele que está ali” (Lilian, Grupo Focal).

“Eles (as crianças) já sabem que depois do lanchinho, da mamadeira: é o banho. Então eu, por exemplo, faço assim: boto um filmezinho que eles gostam. Enquanto eu to aqui tirando a roupa, a Agente (auxiliar da professora) já pega a mochila e escolhe a roupa para vestir, eu to enchendo a banheirinha de água, então enquanto a gente tá nesta tarefa. Boto um filmezinho lá, boto uns brinquedos, quem não quer vê filme brinca. Para mantê-los ocupados para não dar problema, senão... Também coloquei um espelho na frente da banheira que ajuda a estimular quem tá na banheira e me auxilia na visão de toda a sala” (Elisângela, Grupo Focal).

É possível perceber que os dois relatos anteriores trazem a experiência das professoras com os bebês e com o tempo vivido na creche como aliados na organização diária, permitindo que seu trabalho fique mais “leve”, tanto para a professora como para os bebês que ali estão.

A prática diária permite a alguns profissionais redimensionar seus fazeres, permitindo que os saberes experienciais possam ser grandes aliados na organização diária e estarem

caminhando juntos com os saberes acadêmicos, uma vez que se faz necessária para os bebês uma prática baseada não somente em saberes que nascem da sala do berçário ou de saberes maternos e/ou domésticos. É preciso que tenhamos claro que os bebês fazem parte da Educação Infantil que é a primeira etapa da educação básica e que, portanto sua proposta pedagógica deve ser estruturada a partir de pressupostos teóricos. Quais seriam esses pressupostos?

No que diz respeito a concepções pragmáticas e coerência teórica, Tardif aborda:

[...] um professor não possui habitualmente uma só e única ‘concepção’ de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem certa coerência teórica, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica (2008, p. 65)

Quando Tardif menciona a “coerência biográfica” é no sentido de dizer que os saberes dos professores são “temporais”, ou seja, adquiridos em seu contexto de vida, das experiências heterogêneas em que ele viveu ou vive, transformado-as em saberes que foram resgatados dos anos de experiência escolar, social e profissional.

Lahire (2002, p. 47), traz que as experiências passadas e as situações presentes constituem o sujeito e justificam suas ações, pois estão “ligadas a pluralidade interna do ator” e também à “pluralidade das lógicas de ação nas quais o ator foi e é levado a se inscrever”.

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 fato que alguém tem que tá olhando as crianças. Eu fui aprendendo isso no dia a dia, na convivência. Porque algumas vezes já aconteceu de ter mordidas, de alguém bater. Então pra evitar essas coisas eu coloquei o espelho que daí eu consigo ver o que acontece o tempo todo” (Elisângela, Entrevista).

As justificativas das educadoras se assemelham quando os saberes procedem da experiência, que segundo Tardif saberes que “brotam da experiência e por ela são validados”, porém temos o aparecimento de outras fontes que nos remetem a novas reflexões: a contribuição da pediatria e as trocas profissionais (2008, p. 39).

A contribuição da medicina na infância surgiu no século XIX com o surgimento da Puericultura como já mencionado anteriormente.

Além do relato da professora anterior, mais duas participantes desta pesquisa elencaram a medicina como fonte de saberes a respeito de cuidados com os bebês.

“Eu aprendi com a minha mãe que era enfermeira que trabalhava com a comunidade o projeto “quebra de umbigo”. Eu a via ensinar as mães, a segurar, como dar banho, como conversar com o bebê e fui aprendendo, quando cheguei na creche fui fazendo igual a minha mãe” (Lilian, Entrevista).

O discurso de Lilian é sustentado por aquilo que Tardif chama de saberes plurais, ou seja, os professores não são frutos de somente um saber, mais de vários saberes que vão se constituindo no caminhar da profissão. A professora Lilian tem como fonte dois saberes: os domésticos ou experienciais, pois foi a partir do convívio com a profissão de sua mãe que ela se constituiu e os saberes que provem de outras áreas de conhecimento que não a educação, aqui destacada a enfermagem.

Kulmann diz que os novos “conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, como a puericultura, passavam a constituir o currículo da escola normal, lugar de educação profissional; de formação de professoras, mas também lugar de educação feminina, de futuras mães” (2000, p. 13).

No que diz respeito aos saberes compartilhados entre os educadores, Tardif diz que eles passam de “subjetivos para objetivos” à medida que os confrontos entre pares se constituem, formando saberes produzidos na experiência coletiva. Neste sentido o autor diz que os professores não são apenas “práticos, mas também formadores”, pois trocam constantemente um saber prático entre si, transformando o ambiente de trabalho em um ambiente privilegiado de conhecimento (2008, p. 53). Mais uma vez reforçamos o conceito do saber do cotidiano da creche, aquele carregado da cultura diária das instituições, que perpassa os conhecimentos maternos, os caseiros, os acadêmicos e assume o papel de “carro chefe” das ações com os bebês.

O pesquisador americano Donald Schön, diz que uma “prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais” que compartilham suas tradições, suas estratégias de ensino, suas técnicas (2000, p. 36). Nas palavras do autor fica impressa essa cultura própria das creches, que “molda” a prática dos profissionais e perpetua um saber que por anos fica instituído, ora falado ou não.

Em termos profissionais e de carreira, Tardif diz que “saber viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”, pois é através das relações entre

profissionais que se estabelecem as práticas e rotinas institucionalizadas, oriundas da própria experiência da profissão (2008, p. 262).

Até recentemente, não se atribuíam qualidades autenticamente aos bebês. Além de um objeto de cuidados era considerado apenas um receptor passivo dos cuidados diários (CRAMER, 1993). O banho dentre estes cuidados diários era um dos momentos dos quais os cuidadores apenas preocupavam-se com a higiene corporal, sendo esta dissociada dos aspectos educacionais.

Na dinâmica de atendimento nas creches, a dualidade entre o educar e o cuidar tem sinalizado entre as educadoras uma postura resistente em assumir o cuidar como uma atividade educativa, mas como algo que as desqualifica enquanto profissional (GUIMARÃES, 2009). Vale lembrar que o cuidar é parte integrante do fazer docente e esta atividade não o faz menos profissional ou um executor de tarefas de puro assistencialismo.

É possível afirmar que há aprendizagens na hora do banho?

Segundo as participantes desta pesquisa sim.

“Eles reconhecem as partes do corpo, porque tu vai lavando e vai dizendo, vamos lavar o pezinho, agora as mãos, a barriga, principalmente identificar as partes do corpo, quente, frio, a água ta quente? muito quente? Ta fria? Dá pra trabalhar muita coisa na hora do banho...” (Elisangela, Grupo Focal).

É interessante perceber que alguns professores ainda têm a necessidade de articular as ações diárias com os bebês com conteúdos ou com atividades curriculares disciplinares; fazendo-nos pensar que talvez o toque, o olhar, a fala não sejam consideradas “atividades”. A concepção “conteudista” parece prevalecer ou assegurar ao professor que ele está ensinando algo.

Em outro momento podemos verificar que uma das educadoras já consegue perceber que os cuidados diários não necessitam excessivamente de conteúdos programáticos, mas sim de sensibilidade do educador.

“Eu acho que as melhores aprendizagens são aquelas que a gente leva para a vida, não precisa necessariamente ser didatizada, dizendo o que é quente ou frio, também é importante, acelera a cognição, mas tem que ser para a vida. Muitas de nossas crianças não recebem banho em casa então tu tá ensinando pra ele a ter hábitos de higiene, a ter qualidade de vida. Por mais que seja rápido é um momento teu com ele, é um momento que tu tá te dedicando a ele” (Vanessa, Grupo Focal).

Compreendemos que a professora Vanessa, relata sua disposição no momento em que diz: ***“por mais que seja rápido é um momento teu com ele, é um momento que tu ta de dedicando a ele”***. Como já referimos no início do trabalho, doação e disposição à criança devem ser consideradas como algo intencional da prática do professor de berçários, pois há

conceitos e intenções que emanam das práticas que aparentemente não trariam nenhuma aprendizagem, porém intrinsecamente estão permeadas de “*conteúdos próprios para bebês*”. Poderíamos aqui definir estes conteúdos “próprios para bebês” como aqueles que contemplam o sentir, o cheirar, o tocar, o ouvir e o ver. Todos estes organizados a partir de uma lógica que entenda o bebê como um ser que é potente e que está disponível para observar tudo que esta a sua volta.

Para Guimarães é nesta perspectiva que entenderemos que o encontro do adulto com o bebê não é somente um momento de cuidado “instrumental” (banho, troca de fraldas), mas um momento de “encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada” (2011, p. 48).

Sabemos que para as classes de berçário ainda há um desconhecimento das “*produções*” possíveis. É compreensível pelo fato de termos culturalmente nosso foco voltado para as produções escolares sempre com pastas recheadas de “*trabalhinhos, atividades*”, produções concretas e palpáveis que acabam conferindo aos professores das classes que atendem aos maiores mais atenção e foco no seu trabalho.

Camera (2006) relata em sua pesquisa uma preocupação com o conceito pedagógico dado às classes dos bebês, constituindo como um “didatismo reprodutivo, cujas atividades são antecipações ou adaptações das propostas dos grupos seguintes, com forte influência do vértice da representação gráfica” (p. 32)

Acreditamos que um currículo para bebês não necessita de antecipações para séries posteriores, porém uma vez inseridos em ambientes educacionais as propostas destinadas à bebês podem apresentar características presentes no universo escolar. Criar um universo que contemple um espaço educativo para bebês, sem repetir práticas já existentes, é um desafio pedagógico.

Fica claro que quando uma das professoras relata que “*eles aprendem as partes do corpo...*” confere-lhe um papel de professor que também realiza atividades ou produções, há uma preocupação em realizar “tarefas que não vão sumindo conforme realizadas” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 176).

Tardif e Lessard (2007) discutem as relações de trabalho palpáveis e mensuráveis. Eles dizem que e as profissões que se caracterizam por não produzir algo tangível:

As tarefas invisíveis, o investimento afetivo, a ausência de resultados facilmente mensuráveis ou reconhecidos, a centralização no outro constituem traços típicos do trabalho tradicional das mulheres em nossas

sociedades, tanto as mulheres do lar quanto as que trabalham no ensino, na saúde e em outros ‘serviços de ajuda’ (p. 176).

A carência de bibliografias a respeito das rotinas nas creches e a falta de formação inicial acadêmica para os educadores de bebês, também contribui para que as práticas diárias sejam fundamentadas em saberes que são produzidos e modelados “no e pelo trabalho” (TARDIF, 2008, p. 17).

O que fica latente através dos relatos das duas professoras é que mais uma vez os saberes que organizam e ditam as práticas na hora do banho são saberes experienciais, saberes que surgem da e na ação do indivíduo, ou seja, saberes que mais uma vez não nasceram nas universidades.

A organização dos tempos, especificamente as rotinas, com os bebês na creche não possuem um protocolo ou uma determinação específica a ser seguida. Elas se desenvolvem a partir das crenças, dos costumes ou como mesmo dizem as professoras “*da prática de cada uma*”. É óbvio que seria mais adequado aos pequenos que essas práticas fossem fundamentadas em saberes da formação profissional, para que uma unidade de práticas fundamentasse o trabalho.

Como já mencionado anteriormente a pesquisa de Dalri (2007), já apontou para uma fragilidade dos cursos de formação inicial no sentido de realmente formar indivíduos aptos para a prática pedagógica com bebês.

Pimenta e Campos (2009) recomendam que os saberes iniciais devam confrontar com os as experiências práticas, refletindo constantemente “na e sobre a prática” (p. 29). E como faremos com os professores que acabaram de sair das universidades sem ao menos terem contato com salas de bebês? Iniciarão suas atividades baseados em que?

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.

“Eu já trabalhava e depois fiz pedagogia... Agora quem não trabalha e depois cai na sala é bem diferente... Não se fala do dia a dia... Nunca ninguém me disse banho é assim, troca é assim, se dá comida desse jeito” (Eduarda, Entrevista)

É também no discurso de Eduarda que verificamos que se faz urgente uma aproximação da teoria com a prática, para que não fiquemos somente com a espontaneidade e com pragmatismo dos práticos e tão somente com o discurso epistemológico, porém necessário dos teóricos.

Segundo Fiorentin é justamente a “formação teórica que permite ao professor perceber relações mais complexas da prática” (2008, p. 319). É preciso ver os conhecimentos científicos no contexto das práticas e problematizá-los, transformá-lo em saber reflexivo.

Os saberes reflexivos são, segundo Schön, aqueles que brotam da “reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação” (2000, p. 29). O autor entende que a teoria fornece “pistas e chaves de leitura” que devem fundamentar as práticas, porém não podemos esquecer que os professores estão carregados de saberes individuais e que a todo o momento recorrem a eles para a resolução de problemas diários.

Considerações Finais

Os saberes do cotidiano da creche parecem mais adequados ao modo de agir do professor, pois estão estritamente ligadas ao cotidiano, as condições de trabalho, a sua cultura profissional, porém a de se reconhecer que há uma necessidade de articular estes dois saberes para que não fiquemos entre dois extremos: os práticos caseiros com posturas que oscilam de cultura para cultura e os estritamente científicos, distantes demais da realidade cotidiana.

Dados desta pesquisa trazem que as educadoras sabem o que, como e quais recursos usar no momento do banho na creche, porém seus discursos ainda não conseguem identificar claramente que este momento é pensado sempre como um planejar diário, com registro das aprendizagens para um currículo próprio para bebês.

O currículo para bebês que aqui neste trabalho sugerimos, deveria proporcionar um universo de experimentos e sensações que lhe serviriam de suporte para toda a vida, descobrindo gostos, texturas, sons e cheiros distintos.

É necessário mencionar que a escassez de produções a respeito dos bebês e suas rotinas nas creches, têm contribuído para que as práticas pedagógicas sejam fundamentadas a partir de culturas e concepções das próprias professoras.

O relato da professora que confere à hora do banho como “a pior hora”, não é um discurso de todas as professoras que participaram desta pesquisa, porém há um consenso de que realmente o banho é um momento que exige organização, serenidade e percepção da profissional.

É possível perceber na fala de algumas professoras sua disposição em encontrar para este tempo uma organização mais apropriada, menos tensa para todos, deixando claro que não há uma forma específica, ou um protocolo de atendimento específico para os banhos dos bebês nas creches, mas formas de organização distintas que retratam a escassez de saberes próprios da pedagogia, organizados de forma sistemática e conhecidos pelas instituições de formação inicial e continuada.

Podemos então afirmar que 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.

É com Lahire que comungamos a respeito das experiências plurais dos indivíduos, que segundo ele não são “homogêneos e imutáveis” porque são constituídos de memórias e tipos de experiências diversas que constroem maneiras de significar o mundo de diferentes formas (2002, p. 31).

A reflexão que aqui se fez faz-se necessária e emergente para que tenhamos nas creches condutas e encaminhamentos baseados em saberes próprios para bebês, com currículos que contemplem a escuta, a observação e a disposição de perceber os bebês como seres que necessitam de cuidados e intenções educativas próprias para seu tempo.

Referências

BORGES, Maria F. S. T; LARA, Maria Lúcia M. P. In: SOUZA, Regina C.; BORGES, Maria F. S. T. **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil - volume I**. Brasília, DF: MEC, 2006.

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.

COUTINHO, Ângela M. S. **O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar.** Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Portugal, 2010.

CRAMER, Bertrand. **Profissão bebê.** São Paulo: Martins, 1993.

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.

FRICK, Paulo. **A percepção no contexto escolar.** Disponível em: <<http://www.webartigos.com>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

GUIMARÃES, Daniela de O. Na creche, o cuidado como ética: caminho para diálogo com bebês. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio. Crianças e adultos na educação infantil.** São Paulo: Ática, 2009.

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

ISSLER, Hugo; LEONE, Claudio; MARCONDES, Eduardo. **Pediatria na atenção primária.** São Paulo: SARVIER, 2002.

KUHLMANN, Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARCONDES, Eduardo; VAZ, Flávio A. C.; RAMOS, José L. A.; OKAY, Yassuhiko. **Pediatria básica. TOMO I**. São Paulo: SARVIER, 2003.

MEADOW, S. R. **Conceitos básicos em pediatria**. 3. ed. São Paulo: Organização Andrei, 1980.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**: nova ortografia conforme o acordo ortográfico da língua portuguesa. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2010.

PIMENTA, Selma G.; CAMPOS, Edson Nascimento. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

RICCO, R. G.; DEL CIAMPO, Luiz Antonio; ALMEIDA, Carlos Alberto Nogueira. **Puericultura**: princípios e práticas. São Paulo: Atheneu, 2000.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004, 206p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

