

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

FABIANA DUARTE

**PROFESSORAS DE BEBÊS: AS DIMENSÕES EDUCATIVAS
QUE CONSTITUEM A ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE**

**FLORIANÓPOLIS
2011**

FABIANA DUARTE

**PROFESSORAS DE BEBÊS: AS DIMENSÕES EDUCATIVAS
QUE CONSTITUEM A ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Educação e Infância, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.a Dr.a Eloísa
Acires Candal Rocha

**FLORIANÓPOLIS
2011**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

D812p Duarte, Fabiana

Professoras de bebês [dissertação] : as dimensões
educativas que constituem a especificidade da ação
docente / Fabiana Duarte ; orientadora, Eloisa Acires
Candal Rocha. - Florianópolis, SC, 2011.

292 p. : il., grafs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa
de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Crianças. 3. Educação infantil. 4.
Creches. 5. Professoras. I. Rocha, Eloisa Acires Candal.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

*A todos que se fizeram
presentes neste sonho. À
Eloisa, por tudo...*

AGRADECIMENTOS

Tenho muitas pessoas a quem gostaria de agradecer, pessoas que fizeram ou que fazem parte da minha trajetória... Pessoas que, independentemente do tempo que estiveram comigo, tiveram sua importância em minha constituição como ser humano que hoje sou.

Primeiramente, e não por acaso, aos meus avós, que me ensinaram a ser humana, por me mostrarem a vida, por me guiarem e me permitirem chegar até aqui... À minha doce e eterna Helena, que se faz presente mesmo ausente, por ter me deixado os verdadeiros fundamentos para a vida, por sua ternura, por ter sido mãe e avó, por ter me ensinado o sentido do amor...

À minha mãe, pela confiança e amizade...

À Alessandra, mais que tia, uma amiga e exemplo de garra e perseverança...

Ao meu amado companheiro, Anderson, pessoa que presenciou todas as minhas alegrias, angústias, choros, sorrisos... que foi cúmplice nesse processo árduo mas também de grandes aprendizados.

Às preciosas amigas que fiz neste percurso, aos meus queridos amigos de curso Carol, Joselma, João, Marlise, Fábio, Cristine, Juliana, Gisela e Tereza, fomos realmente um *grupo* no verdadeiro sentido que essa palavra expressa. Obrigada por todos os momentos compartilhados, por todos os e-mails trocados mesmo quando nos achávamos sozinhos, pelas trocas de experiências, pelo respeito e carinho que sempre se mantiveram entre nós.

A todos os meus amigos, a amizade é o que nos move, vocês foram e são importantes para mim... obrigada por existirem. Em especial à Aline, à Dani e ao Luiz, amigos que me receberam em vários finais de semana em sua casa, mesmo com meus livros e textos, amigos que acompanharam este processo com grande proximidade.

Ao meu adorado afilhado Luiz Felipe, por seus sinceros sorrisos, balbúrcios e olhares que me comunicavam alegria nos momentos em que me sentia exausta, por me fazer sorrir quando

me sentia angustiada, por *falar* comigo mesmo sem se expressar oralmente.

A todos os profissionais, professores, crianças, pais e amigos da Escola dos Sonhos, local onde trabalhei parte do mestrado, pessoas que acompanharam e apoiaram esta minha empreitada.

Às minhas amigas Suélen, Márcia, Sarita e Karine, que acompanharam minha trajetória desde a graduação até a entrada no mestrado, obrigada pelos encontros, conversas e trocas de figurinhas.

À prof.a Dr.a Roselane Fátima Campos, pela disponibilização do questionário que serviu de base para que eu o reformulasse de acordo com os sujeitos desta pesquisa e ainda por suas contribuições na qualificação.

À prof.a Dr.a Alessandra Rotta, por seus importantes apontamentos na qualificação.

À prof.a Dr.a Eloísa Acires Candal Rocha, ou sem tanta formalidade, à minha querida orientadora “Elô”, mais que orientadora, professora, mestre, foi um exemplo de pessoa, mostrando-me, para além dos muros acadêmicos, que também somos seres humanos. Obrigada por compartilhar de seu conhecimento, pela amizade, pelo carinho, por me orientar...

À prof.a Dr.a Maria Carmem Silveira Barbosa, por gentilmente aceitar fazer parte desta banca.

À Dr.a Ângela Maria Scalabrin Coutinho, por ter, em certa medida, me acompanhado nesta pesquisa, por suas valiosas contribuições, pelos cafés e pelas conversas informais que muito me auxiliaram sempre que precisei, por sua presença sempre disponível e por agora estar fazendo parte desta banca.

Ao Dr. Adilson de Ângelo, por sua gentileza e por fazer parte desta banca. E ainda à Dr.a Patrícia de Moraes Lima, pelo aceite em também compor esta banca.

À estimada Rosinete, pela amizade, pelo carinho, pelo companheirismo, pelas trocas, por me “orientar” nessa trajetória com sua simplicidade e disponibilidade em partilhar sua experiência e seu conhecimento.

À Márcia, pelo incentivo ao mestrado, pelo apoio no amadurecimento do projeto inicial e por me fazer refletir sobre a *dimensão corporal* das crianças.

Ao prof. Dr. João Josué Silva, pelos debates promovidos e pelo auxílio neste percurso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação deste Centro, em especial à professora Telma Anita Piacentini, que me ajudou a refletir a infância através das imagens ao longo do tempo. E, ainda, às professoras Nelita Bortolotto, Ione Ribeiro Valle e Leda Scheibe.

Aos amigos e companheiros do Nupein, por todas as trocas e compartilhamento de conhecimentos, pelo acolhimento e apoio.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e ao Departamento de Educação Infantil, que me ajudaram no recebimento dos questionários.

Aos diretores e aos supervisores da rede municipal de Florianópolis que me receberam e acreditaram no propósito deste estudo, por me permitirem entrar nas instituições de educação infantil.

Por fim, às *protagonistas* desta investigação, as *professoras de bebês* dessa mesma rede, por confiarem e participarem, pela disponibilidade e credibilidade que deram à pesquisa.

*Dúvidas me assolam, e me levam
do sonolento dormido.*

Haverá sentido nesse fazer?

*– Cadê o sol? Onde está a
peneira?*

*Estou tapando o Sol com a
peneira? Ou pondo a peneira para
ver melhor o Sol?*

*Haverá sentido nesse fazer? Que
Sol é esse que ilumina? E que
também me cega?*

Haverá sentido nesse fazer?

*E cadê a peneira? Que me escuda
do ofuscamento?*

Haverá sentido nesse fazer?

*Haverá sentido nesse trabalho de
formiga?*

O que terá sentido?

*Escondendo-me estou nesse
fazer? [...]*

*E por mais dúvidas e certezas que
eu tenha esta é a pergunta que me
mantém viva hoje, que me dá o
tamanho do Sol e da peneira que
tenho dentro de mim.*

– Haverá sentido nesse fazer?

– Cadê o Sol?

– Cadê a peneira?

*– Estou escondendo o Sol com a
peneira?*

Madalena Freire

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo identificar a especificidade que constitui a ação docente das profissionais que atuam diretamente com os bebês em creche, buscando, dessa forma, compreender as dimensões envolvidas na educação de crianças pequenas em espaços coletivos. A pesquisa foi realizada na rede municipal de educação infantil pública do município de Florianópolis, na totalidade das instituições que atendiam no ano de 2010 os grupos de bebês com faixa etária de 4 meses a 1 ano, denominados de G1. A metodologia utilizada foi a aplicação de questionário e de entrevistas com as profissionais que estavam no momento da investigação atuando diretamente com esse grupo de crianças. Quanto à metodologia para a análise do material, optou-se pela análise de conteúdo. O estudo evidenciou que a ação docente com os bebês é constituída por especificidades que denotam, principalmente, as particularidades da faixa etária dessas crianças, além de contar com uma “docência partilhada” que prevê outras pessoas envolvidas nessa rede de relações. Neste estudo compreende-se que “ser professora de bebês” trata-se de exercer uma docência, chamando-se a atenção para uma docência marcada por *relações*, visto que esse é o princípio central do ser professora de crianças pequenininhas. Por sua vez, essas relações se constituem através de dimensões educativas que consolidam a especificidade da ação docente das professoras de bebês, as quais nesta pesquisa correspondem à *dimensão das relações de cuidado* e à *dimensão das relações corporais*.

Palavras-chave: educação infantil; docência; bebês; creche.

RÉSUMÉ

Présente recherche a eu objectif identifier la spécificité qui constitue l'action enseignante des professionnelles qui agissent directement avec les bébés dans crèche, en cherchant, de cette forme, comprendre les dimensions engagées dans l'éducation d'enfants petits dans des espaces collectifs. La recherche a été réalisée dans le filet municipal d'éducation infantile publique de la ville de Florianópolis, dans la totalité des institutions qui faisaient attention dans l'année de 2010 les groupes de bébés avec bande étaire de 4 mois à 1 an, appelés de G1. La méthodologie utilisée a été l'application de questionnaire et d'entrevues avec les professionnelles qui étaient au moment de la recherche en agir directement avec ce groupe d'enfants. Combien à la méthodologie pour l'analyse du matériel, il s'est opté par l'analyse de contenu. L'étude il a prouvé que l'action enseignante avec les bébés est constituée par des spécificités elles lesquelles dénotent, principalement, les particularités de la bande étaire de ces enfants, outre compter avec un enseignement partagé qui prévoit autres personnes engagées dans ce filet de relations. Dans cette étude se comprend que "être enseignante" de bébés il s'agit d'exercer un enseignement, en s'appelant l'attention pour un enseignement marqué par des relations, vu que celui-là est le principe central de l'être enseignante d'enfants pequenininhas. À son tour, ces relations se constituent à travers des dimensions éducatives qui consolident la spécificité de l'action enseignante des enseignantes de bébés, lesquelles dans cette recherche correspondent à la dimension des relations de soins et à la dimension des relations corporelles.

Mots-clés:éducation infantile; enseignement; bébés; crèche.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PERCENTUAL DE TESES E DISSERTAÇÕES POR ANO.....	67
GRÁFICO 2 – RELAÇÃO DO NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS POR ANO.....	69
GRÁFICO 3 – RELAÇÃO DOS TIPOS DE TRABALHOS SELECIONADOS POR DESCRITOR.....	71
GRÁFICO 4 – PERCENTUAL DE TRABALHOS SELECIONADOS POR DESCRITOR.....	71
GRÁFICO 2.4 – TEMPO QUE ESTÃO FORMADAS.....	108
GRÁFICO 2.1 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE	109
GRÁFICO 4.4 – TEMPO DE TRABALHO NO G1.....	111
GRÁFICO 8.1 – IDENTIFICA SEU TRABALHO COMO DOCÊNCIA?	115
GRÁFICO 6.7 – DIFERENÇAS/CONVERGÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE COM CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E COM CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS.....	130
GRÁFICO 6.9.6 – GRAU DE DIFICULDADE NOS ASPECTOS RELACIONADOS AO TRABALHO COM OS BEBÊS: COMUNICAÇÃO COM OS BEBÊS	131
GRÁFICO 5.2 – ESPECIFICIDADES NO GRUPO DE BEBÊS QUE INFLUENCIAM AS AÇÕES DOCENTES (DUAS PRIMEIRAS ESCOLHAS).....	132
GRÁFICO 6.5 – DIFICULDADES NO PLANEJAMENTO	136

GRÁFICO 6.2 – DIVISÃO DE TAREFAS ENTRE PROFESSORA E AUXILIAR	145
GRÁFICO 5.1 – RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE CRIANÇAS POR ADULTO	146
GRÁFICO 6.1 – CONCENTRAÇÃO DAS AÇÕES DAS PROFESSORAS (DUAS PRIMEIRAS ESCOLHAS).....	160
GRÁFICO 5.3 – ASPECTOS QUE CONSIDERA DE SUA RESPONSABILIDADE COM OS BEBÊS	162
GRÁFICO 6.3 – AÇÕES DOCENTES QUE CONSIDERA IMPORTANTES NO COTIDIANO COM OS BEBÊS (DUAS PRIMEIRAS ESCOLHAS)	163
GRÁFICO 6.9.1 – GRAU DE DIFICULDADE NOS ASPECTOS RELACIONADOS À AÇÃO DOCENTE COM OS BEBÊS: HIGIENE	165
GRÁFICO 6.9.2 – GRAU DE DIFICULDADE NOS ASPECTOS RELACIONADOS À AÇÃO DOCENTE COM OS BEBÊS: ALIMENTAÇÃO	165
GRÁFICO 6.9.7 – GRAU DE DIFICULDADE NOS ASPECTOS RELACIONADOS AO TRABALHO COM OS BEBÊS: ATENDER ÀS NECESSIDADES INDIVIDUAIS.....	167
GRÁFICO 6.9.4 – GRAU DE DIFICULDADE NOS ASPECTOS RELACIONADOS À AÇÃO DOCENTE COM OS BEBÊS: BRINCAR	192
GRÁFICO 5.4 – TEMOR OU INSEGURANÇA NA AÇÃO DOCENTE COM OS BEBÊS?	198

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DESCRITORES UTILIZADOS NO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	64
QUADRO 2 – RELAÇÃO DESCRITORES E NÚMEROS DE DISSERTAÇÕES E TESES POR ANO	66
QUADRO 3 – TRABALHOS SELECIONADOS EM RELAÇÃO AOS TRABALHOS APRESENTADOS POR ANO NA ANPED (GT07) ...	70

QUADRO 4 – NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS POR DESCRITOR	70
QUADRO 5 – TRABALHOS SELECIONADOS A PARTIR DOS DESCRITORES (QUE SE REFEREM A CRIANÇAS DE 0 A 3)	77
QUADRO 6 – UNIVERSO DA PESQUISA	88
QUADRO 7 – ANÁLISE DAS CATEGORIAS	98
QUADRO 8 – EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	100
QUADRO 9 – EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS.....	101
QUADRO 10 – NÚMERO DE GRUPOS (2010).....	102
QUADRO 11 – ORGANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS SEGUNDO A PORTARIA DE MATRÍCULA	102
QUADRO 12 – RELAÇÃO NÚMERO DE CRIANÇAS POR PROFISSIONAIS.....	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 5.2 – ESPECIFICIDADES NO GRUPO DE BEBÊS QUE INFLUENCIAM AS AÇÕES DOCENTES (DUAS PRIMEIRAS ESCOLHAS)	132
TABELA 6.1 – CONCENTRAÇÃO DAS AÇÕES DAS PROFESSORAS	160

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 O itinerário de uma pesquisadora	23
1.2 Aproximação ao objeto de pesquisa	25
2 A PROFESSORA DE BEBÊS: UMA PROFISSÃO DOCENTE EM CONSOLIDAÇÃO	33
2.1 Delineando conceitos em torno da docência	33
2.2 As professoras de crianças pequenas como docentes.....	42
2.3 Consolidação de uma docência: “de como ser professora de bebês”	54
2.3.1 As professoras de bebês na produção científica no Brasil: uma breve análise	59
3 PERCURSO E METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS	85
3.1 O universo, os sujeitos, os caminhos da pesquisa e as opções metodológicas	85
3.1.1 O questionário	90
3.1.2 A entrevista.....	93
3.1.3 Opções metodológicas: a análise de conteúdo	95
4 AS PROFESSORAS DE BEBÊS NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	99
4.1 A rede municipal de educação infantil, as professoras e o atendimento aos bebês	99
4.2 Os sujeitos da pesquisa: quem são as professoras de bebês?	107
5 A ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE COM OS BEBÊS: DIMENSÕES EDUCATIVAS.....	119
5.1 A ação docente com os bebês: marcas de uma especificidade	119
5.2 Uma docência partilhada.....	143
5.3 Dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente com os bebês	151
5.3.1 Dimensão das relações de cuidado	152
5.3.1a Os momentos de cuidado como um concentrador das ações das professoras	159
5.3.1b Ação individual dentro de um coletivo.....	166

5.3.2 Dimensão das relações corporais	183
5.3.2a Dois corpos que se relacionam: professora e bebê	189
5.3.2b A dimensão corporal das professoras.....	199
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICE A –ROTEIRO DE ENTREVISTA	231
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	233
APÊNDICE C – GRÁFICOS	245
APÊNDICE D – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	271
APÊNDICE E –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	281
APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	283
ANEXO A – ATRIBUIÇÕES AO CARGO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS ..	285
ANEXO B – ATRIBUIÇÕES AO CARGO DE AUXILIAR DE SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS	287

1 INTRODUÇÃO

1.1 O itinerário de uma pesquisadora

Ao iniciar esta pesquisa, a primeira questão que se levanta é: *por que pesquisar as professoras de bebês?* O que me instiga a fazer esta pesquisa? Primeiramente e principalmente, porque sou uma professora de bebês. Porque assim que fui trabalhar com educação infantil no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI-UFSC), no início da minha graduação em Pedagogia nesta universidade, “caí” numa sala de bebês. E minha primeira indagação foi: *o que eu faço com essas crianças tão pequenininhas?* O que eu como profissional poderia contribuir para a formação delas?

A pesquisa sempre esteve presente em meu percurso acadêmico, ao entrar no curso de Pedagogia desta universidade em 2005. Um primeiro contato ocorreu por meio da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica, em que após dois anos de estudos sobre pesquisa concluí uma monografia com foco na educação infantil, sendo nesse mesmo período bolsista no NDI da UFSC, atuando diretamente com grupos de bebês. Durante o período de 2007 a 2008, tive uma inserção num grupo de pesquisas ligado ao Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT-UFSC), no qual participei de estudos relacionados à temática Trabalho Infantil. Nesse mesmo período estive vinculada ao projeto de extensão do curso de especialização em Educação no Campo desta universidade.

Com a conclusão deste trabalho veio a minha conclusão no curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, quando (em 2009) fui atuar como professora de educação infantil em uma escola na rede particular e novamente me deparei com um grupo de crianças pequeninhas.

Meu interesse pela educação infantil surgiu desde a entrada no curso, contudo foi aguçado ao longo dos anos. Com uma maior proximidade com os estudos sobre a infância ao final da graduação, quando optei pela habilitação nessa área, esse mero interesse inicial floresceu, instigando-me ainda mais. Nesse período, quando comecei a participar dos ciclos de debates do

Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância(Nupein),¹esses proporcionaram um maior subsídio teórico acerca da temática. Então, em 2009, quando já estava atuando na área, busquei um aprofundamento desses estudos, cursando uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação desta universidade que focava nos estudos da infância e da criança. Nesse momento, na busca de uma articulação entre teoria e prática, percebi que precisava ir além em minha formação inicial e amadurecer a ideia de fazer o mestrado.

Na busca por uma temática que me instigasse e tivesse relação com minha trajetória profissional na educação infantil, as indagações sobre a docência com os bebês logo se fizeram presentes na perspectiva de um aprofundamento profissional, mas também correspondiam a uma necessidade da própria área. Com relação a esse processo, Marques (1997, p. 92) assinala que

colocar o pesquisar sob o signo do desejo é colocá-lo sob o signo da carência e da falta, de uma necessidade não suprida, do imaginário como substituição e sublimação de um objeto por muitos possíveis, mediação que protela a plena posse, e onde se insere a astúcia industriosa, prudente e persistente da razão.

Nesse percurso de busca por respostas, considero ainda as palavras de Marques (1997, p.115),ao apontar que o pesquisador necessita “de sua própria bússola e de saber o que procura”. Diante disso, minha intenção é aprofundar os estudos sobre a especificidade da ação docente das *professoras de bebês*, tomando as professoras de uma rede pública de educação como objeto desta pesquisa.

¹ Núcleo que tem o intuito de consolidar espaços de reflexão que possibilitem o avanço do conhecimento e o aprofundamento das investigações entre os educadores e os pesquisadores que têm desenvolvido seu trabalho em diferentes instituições, buscando também articular alunos dos cursos de graduação e pós-graduação em torno dessas investigações.

Considero oportuno citar uma parte de um poema de Manoel de Barros (2003, p. 14) no qual diz:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.

Esse poema convoca a minha íntima relação com o objeto, pois eu, como professora de bebês, precisei afastar o meu olhar de professora e aproximá-lo ao olhar de pesquisadora. No encontro com as professoras de bebês sentia-me muito próxima desses sujeitos, com um sentimento de pertença a esse lugar. Como me retirar desse “lugar” e me posicionar em “outro”, olhando esse “meu” lugar de outra forma? Nesse afastamento enxergo que “o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade”. Assim, ainda parafraseando Manoel de Barros (2003, p. 14), “vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal [...]”.

1.2 Aproximação ao objeto de pesquisa

A criança e a infância têm ganhado considerável visibilidade em diferentes âmbitos atualmente. Nesse contexto, novas discussões² vêm se entrecruzando no sentido de compreender a criança como um sujeito de direitos, principalmente a partir do aporte dos estudos da sociologia da infância, que concebe a infância como construção social. De acordo com Manuel Jacinto Sarmiento(2004), a infância é uma

² “Novas” porque rompem com perspectivas legais e científicas que consideravam a criança individual isolada do contexto social e submetida às definições do mundo do adulto.

construção social e as crianças são “atores sociais” que têm a capacidade de produzir e reproduzir aquilo que o mundo dá a elas, aquilo que a cultura lhes oferece. Para Sarmiento (2004, p.29), “o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto”.

Rocha (1999) descreve que os séculos XVII e XVIII foram os séculos da descoberta da infância e que o século XIX foi o momento fundante da produção de saberes na tentativa de explicá-la. Mas foi realmente no século XX que ocorreu um intenso movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua educação, sendo, portanto, denominado o *século da criança*.

A concepção de infância e criança muda à medida que a sociedade se transforma. Kuhlmann Jr. e Rogério Fernandes (2004), com base nas contribuições teóricas da história da infância, relacionam a infância e as diferentes concepções de criança aos contextos sociais em que foram produzidas.

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN Jr., 1997, p.10).

Recentemente também as contribuições da sociologia da infância influenciaram perspectivas de educação e de atendimento às crianças pequenas, bem com vêm apontando indicações para as práticas docentes das profissionais que atuam diretamente com as crianças. Nessa perspectiva, Cerisara, Rocha e Silva Filho (2002, p. 223) apontam que

Esta perspectiva de dar voz aos protagonistas do processo educativo parte da clareza de que as pesquisas sobre este tema devem contemplar não só os aportes teóricos

como também o ponto de vista e os saberes de quem vive a condição de ser professor de educação infantil ou de ser formado por cursos voltados para estes profissionais [...].

A partir desse amplo debate que vem se constituindo em torno da concepção de criança, de infância e de sua educação, tornou-se indispensável repensar uma docência que considere as crianças como agentes na relação social. De acordo com Cerisara (2002, p. 100), as “professoras de crianças pequenas em instituições de educação infantil devem definir sua prática profissional visando o exercício de uma profissão docente, que tem sua especificidade definida pela pedagogia da educação infantil”, delineada por Eloísa Acires Candal Rocha (1999, p. 15), cujo objeto de preocupação é a própria criança.

Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças pequenas em contextos institucionais específicos exige que se retome os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição. Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como “tempo de direitos”.

Nessa direção, Cerisara (2002, p.107, grifos meus) destaca que

uma melhor definição do papel das professoras de educação infantil, diferenciado do das professoras das séries iniciais, só será possível na medida em que a *especificidade do trabalho junto aos bebês e crianças pequenas for amplamente compreendida*.³

³ Destaca-se que, devido ao fato de essa profissão se constituir em sua maioria por mulheres (e nesta pesquisa os sujeitos em sua totalidade são mulheres), os termos que se referem a essas profissionais

De acordo com Barbosa (2010, p.1),⁴

apesar dos bebês e das crianças bem pequenas estarem na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção as especificidades da ação pedagógica nas escolas de educação infantil.

Por tratar-se de uma temática pouco difundida, muitas ainda são as dúvidas e as incertezas que permeiam tanto nas instituições com relação ao trabalho com os bebês quanto no campo das pesquisas sobre a educação de crianças de 0 a 3 anos. Nas instituições, percebe-se um sentimento de negação por parte das professoras de educação infantil em relação ao trabalho com os bebês, sentimento que advém de uma incompreensão acerca dessa prática docente, tanto por parte das profissionais quanto por parte das famílias. Essa incompreensão tem origens históricas e marcadas por uma desvalorização da profissional de educação infantil, pois, como assinala Cerisara (2002), as práticas dessas profissionais são práticas que se mesclam com as práticas domésticas e de maternagem, as quais são socialmente desvalorizadas. Nessa direção, é possível observar tal “sentimento de negação” no trecho apontado por Schmitt (2008, p.11), em sua dissertação de mestrado:

A opção ou não por trabalhar diretamente com os pequeninos era muitas vezes justificada por frases como: “Mas não dá pra fazer nada com os bebês!”, “Eu prefiro os que produzem, os que fazem algo”, “Eu

(professora, educadora etc.) serão utilizados no feminino. Contudo, isso não significa desconsiderar a presença de homens nessa profissão.

⁴ Texto de Maria Carmem Silveira Barbosa sobre “as especificidades da ação pedagógica com os bebês”, disponível no site do MEC para consulta pública, com o objetivo de buscar contribuições para a construção e a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

gosto dos pequenos, eles são mais calmos”, “No berçário é só trocar e dar comida”, “Não me sinto professora”, “Eu tenho medo de machucar os bebês”. Ou ainda as questões surgiam nos momentos em que os bebês eram esquecidos no envolvimento de atividades ou eventos coletivos nos espaços de educação infantil, em que ficavam confinados quase integralmente na sala, transformando esse espaço quase numa *redoma*, sob a alegação da necessidade de proteção dos menores, o que contribuiu, ou ainda contribui, para a produção de sua invisibilidade nas relações coletivas do contexto da creche.

Essa questão acaba levantando uma necessidade de compreender melhor “os próprios bebês em contextos coletivos de educação”, assim como “as suas professoras”, sendo este último o objeto que esta pesquisa se propõe a estudar.

Apesar de, nos últimos anos, ter ocorrido um aumento de pesquisas e publicações nacionais sobre a educação de crianças de 0 a 3 anos, evidenciado na pesquisa de Strenzel (2000),⁵ ainda existem algumas demandas que não foram preenchidas para uma maior compreensão acerca da ação docente com bebês. Diante dessa circunstância, “reconhecer a área da educação das crianças de 0 a 3 anos como legítimo campo de atuação e pesquisa implica em reconhecer que as crianças pequenininhas são uma novidade e um desafio constante para os adultos” (ÁVILA, 2002b, p.10).

De acordo com Schmitt (2008, p.14), “[...] a quase ausência de pesquisas no campo da investigação dos bebês revela uma dificuldade em perceber as crianças pequeninas como protagonistas sociais do mundo de que fazem parte”. As pesquisas em educação infantil têm nos indicado que devemos

⁵ Em sua dissertação de mestrado, Strenzel (2000) realizou um levantamento da produção nacional entre os anos de 1983 e 1998 sobre a educação de 0 a 3 anos. Revela que dos 387 estudos encontrados apenas 14 se referiam à faixa etária estudada.

conhecer as crianças, pois conhecê-las, além de oferecer subsídios para pensar a prática docente,

[...] permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social (ROCHA, 2008, p. 48).

Nesse movimento, também é imprescindível conhecer as práticas e as ações docentes que se configuram nos espaços coletivos de educação, bem como as dimensões e as especificidades que constituem tal docência, na teia de relações pedagógicas em que se encontram os bebês e suas professoras. Partindo de alguns estudos que foram feitos sobre os bebês, mais especificamente de Tristão (2004) e de Schmitt (2008),⁶ é que indagações, anseios e inquietudes foram aflorados. Essas questões já advinham da minha experiência profissional como professora de bebês, e nessa busca por possíveis respostas às minhas constantes e permanentes dúvidas é que conduzi a presente pesquisa, levantando as seguintes questões:

1. Quem são as professoras que atuam junto aos grupos de bebês na rede municipal de educação infantil de Florianópolis?
2. Quais as dimensões que constituem a prática docente com os bebês?
3. Quais as especificidades e as particularidades que envolvem a ação docente com os bebês?

Segundo Sayão (2005, p. 169),

na creche, a interpretação das demandas das crianças e o grau de responsabilidade que tal instituição exerce por meio de seus/as profissionais é um ponto ainda

⁶ Pesquisas ligadas ao Nupein-UFSC, do qual esta pesquisa também faz parte.

ambíguo na profissão e naquilo que se relaciona ao cuidado e educação.

Em sua pesquisa de mestrado, Tristão (2004, p.8) conclui que seus resultados “apontam para a necessidade de estudos que indiquem as especificidades do trabalho com crianças bem pequenas nos contextos institucionais, uma vez que a ação pedagógica nos berçários ainda é um processo em construção”.

Desse modo, *o objetivo geral da pesquisa consiste em compreender quais as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente com os bebês.*

Pesquisar os bebês, as suas professoras e, por conseguinte, a especificidade das suas ações docentes significa ir ao Sul, como propõe Boaventura de Souza Santos (1995), quando se refere à necessidade da ciência de orientar-se nessa direção, explicitando que “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul”, implicando conhecer as experiências que não foram legitimadas, aquelas experiências desvalorizadas socialmente, significando nesse sentido uma ampliação da visão de mundo. Portanto, pesquisar as ações docentes das professoras de bebês é conhecer e valorizar essas práticas que geralmente são *invisíveis* no cotidiano das instituições de educação infantil.

Busco, assim, ir em direção à ruptura com pedagogias adultocêntricas, higienistas e escolarizantes para reconhecer os bebês e as crianças pequenas como seres “linguageiros”, ativos e interativos. Suficientes para se deslocar, sem falarem a “nossa língua”, não permanecem inertes para ouvir lições, eles interrogam a escola e o currículo, e, assim, exigem a abertura de outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano das instituições de educação infantil (RICHTER; BARBOSA, 2010, p.90). Nesse cotidiano as crianças encontram-se inseridas grande parte do dia, passando, na maioria das vezes, mais tempo nesse espaço e com as profissionais que ali atuam do que com suas famílias, em suas casas.

A dissertação divide-se em seis capítulos, sendo este primeiro o introdutório, no qual o objetivo foi apresentar uma aproximação ao que a pesquisa se destina, levantando as questões que nortearam a investigação.

O segundo capítulo – *A professora de bebês: uma profissão docente em consolidação*– tem por foco o delineamento de alguns conceitos acerca da docência na educação infantil, apresentando autores que têm abordado essa temática, além de esboçar uma breve análise bibliográfica das pesquisas sobre as professoras de bebês na produção científica no Brasil entre os anos de 1996 e 2009.

O terceiro capítulo diz respeito ao percurso e à metodologia da pesquisa, apontando os caminhos percorridos, os sujeitos da pesquisa e as opções metodológicas.

O quarto capítulo, denominado *As professoras de bebês na rede municipal de Florianópolis*, traz aspectos a respeito do lugar investigado e das professoras participantes da pesquisa. Também é abordado como ocorre o atendimento aos bebês na rede pesquisada. Nesse capítulo ainda são apresentadas “as professoras de bebês”, ou seja, propõe-se a fazer uma caracterização dessas profissionais a partir dos dados levantados nos questionários, apontando aspectos relacionados à sua formação, ao tempo de serviço até como ocorreu a escolha em trabalhar com os bebês.

O quinto capítulo objetiva elucidar as análises a partir dos dados dos questionários e das entrevistas realizadas. Intitulado *A especificidade da ação docente com os bebês: dimensões educativas*, esse capítulo tem como objetivo apresentar as categorias construídas ao longo desta pesquisa no diálogo entre os resultados de campo e as bases teóricas, no sentido de compreender quais dimensões educativas constituem a especificidade da ação docente com os bebês.

Por último, *as considerações finais* traduzem uma retomada às questões iniciais, trazendo um diálogo com o que a pesquisa propiciou como respostas a este estudo.

2 A PROFESSORA DE BEBÊS: UMA PROFISSÃO DOCENTE EM CONSOLIDAÇÃO

As professoras de educação infantil são docentes? Seu trabalho é considerado docência? E as professoras de bebês? Diante dessas questões e do atual debate em torno das professoras de educação infantil, considerando-se que essa é uma profissão em processo de consolidação, este capítulo tem por objetivo dialogar com os autores que apresentam abordagens sobre a docência num âmbito geral (em outros níveis da educação) numa tentativa de relacionar com a docência na educação infantil. O exercício será o de uma aproximação conceitual, não no sentido de esgotamento, mas de abertura e diálogo, pois se compreende que ainda há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à docência na educação infantil.

2.1 Delineando conceitos em torno da docência

A própria docência é uma extensão do como somos docentes.(ARROYO, 2000, p. 115)

Ação, prática, trabalho, condição, docente, pedagógico. Esses são alguns dos termos frequentemente empregados para se referir ao “trabalho” dos professores. Para um melhor esclarecimento desses conceitos, recorreu-se ao dicionário, que trata de “Trabalho, profissão e condição docente” (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010).Vejam os que os autores estão entendendo por esses termos.

Morgenstern (2010), ao abordar os termos “professor “ e “docente”, enquadra a docência no marco da sociologia das profissões, inferindo que “nas diferentes tradições da Sociologia das Profissões, a docência representa um afazer atípico e inclassificável, na medida em que não se encaixa às coordenadas que definem uma profissão”. Segundo o autor, a docência juntamente com o trabalho social e a enfermagem

(profissões exercidas principalmente por mulheres) nas análises funcionalistas eram tidos como “semiprofissões”, considerando-se que não tinham os *traços*⁷ que caracterizavam as profissões.⁸

Afortunadamente, os desenvolvimentos atuais no campo da Sociologia das Profissões permitem afirmar que a antiga profissão da docência não é precisamente uma profissão atípica, de maneira similar às profissões novas como a informática ou o *design*; sua legitimidade como tal não reside em excluir ou suprimir oportunidades para outros, mas em dominar o conhecimento especializado. O controle do conhecimento é, como aponta Freidson (2001), a essência do profissionalismo, um valor que não deve estar sujeito nem à lógica do mercado nem à burocracia, que é necessário cuidar e preservar na medida em que pode deteriorar-se, uma vez que as demandas de concorrência e gerencialismo afetam as instituições nas quais os profissionais desempenham funções-chaves. Por isso, mais que perder-se em definições bizantinas, o que interessa é detectar qual o trabalho que efetivamente realizam os profissionais (MORGENSTERN, 2010).

Entretanto, Contreras (2002, p.58) analisa haver uma fraqueza na teoria dos traços que “faz duvidar do seu valor para entender a realidade social das profissões e sua possível relação com a docência”. O autor aponta que essa debilidade se dá pelo

⁷ O termo “traços” diz respeito a um conjunto de aspectos que caracterizam uma profissão. Esses traços foram apontados por alguns autores como Enguita, Skopp, Hoyler (apud CONTRERAS, 2002).

⁸ Traços identificados por “prestígio, preparação superior, perícia baseada tanto no conhecimento abstrato como prático, autonomia no desempenho, jurisdição profissional clara, pertencimento a uma organização de tipo colegial, códigos deontológicos e *ethos* de serviço altruísta” (SIMPSON; SIMPSON, 1969 apud MORGENSTERN, 2010).

fato de identificar o que é uma profissão com elementos que já foram selecionados *a priori*:

Porque o que se considera uma profissão e como é representada socialmente, ou como se construíram historicamente as condições de trabalho e as imagens públicas com respeito às mesmas, responde a uma dinâmica complexa que não pode ser explicada por uma coleção de características.

Ao designar *função docente*, Silva (2010) aponta que se refere “ao conjunto de atribuições próprias do exercício da docência. Tais atribuições assumem variações e são influenciadas por múltiplas determinações do contexto histórico-social, em permanente mutação”. Já por *trabalho docente* Oliveira (2010) entende que ultrapassa a regência de classe, tratando-se de uma categoria que abrange tanto os sujeitos que atuam no processo educativo, no que diz respeito às “suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades”, quanto as atividades laborais realizadas. Para a autora,

Se considerarmos que o termo *docência*, originado do latim, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, podemos afirmar que o trabalho docente é o que se realiza com a intenção de educar. Assim, o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para.

Vieira e Fonseca (2010), debatendo a respeito da “natureza do trabalho docente”,⁹ destacam que

O trabalho docente é assim analisado como um trabalho no qual está implicada a ação, a cognição e a emoção, fazendo com que as situações e as interações locais dependam de seus agentes (docentes e discentes), mesmo que os conhecimentos e condutas sejam especificados pelos contextos. As atividades sociais dos agentes precisam ser negociadas e relacionadas às suas experiências e formação. Isso indica que o trabalho docente, concomitante à sua dimensão social, é também um trabalho emocional.

Os autores, corroborando com Lessard, ainda indicam que

Há, pois, na ação docente, elementos sociais, culturais, históricos e pessoais que, com o seu peso, influenciam o trabalho docente, sempre gerando estabilidades provisórias entre o objeto do trabalho e “o próprio sujeito, a sua ligação aos saberes científicos, escolares, pedagógicos, a sua ligação à escola e à sociedade” (LESSARD, 2009 apud VIEIRA; FONSECA, 2010).

A *prática pedagógica* é apresentada por Caldeira e Zaidan (2010) como uma prática social complexa, a qual “acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento”.

⁹ Para os autores, a *natureza do trabalho docente* pode ser pensada como um jogo entre o que já se encontra prescrito e a ação humana de modificação/adaptação do já existente; entre processos de objetivação e subjetivação, pois, se existe um conjunto de regras prévias, elas não dão conta de muitas das decisões que devem ser tomadas na ação educativa (VIEIRA; FONSECA, 2010).

A Prática Pedagógica, por sua vez, se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como ações práticas criativas inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. As ações práticas criativas abrem caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis (HELLER, 1977 apud CALDEIRA;ZAIDAN, 2010).

Considera-se nesse sentido a prática pedagógica como uma dimensão da docência. Para as autoras, nela estão contidos simultaneamente tanto elementos particulares quanto gerais:

Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente – sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (CALDEIRA;ZAIDAN, 2010).

Outra expressão comum de ser encontrada é *condição docente*. Conforme coloca Fanfani (2010, grifos do autor), “a expressão *condição docente* é útil para denominar um *estado* do processo de construção social do ofício docente [...]”.

A docência existe como realidade objetiva (pessoas que ganham sua vida ensinando em instituições escolares oficiais ou

reconhecidas pelo Estado). Pode-se estudar suas características tais como gênero, idade, antiguidade, títulos que possuem, estado civil, renda, bens que possuem, etc. Mas, além de possuírem esses atributos, existem também como sujeitos capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem.

Originário do latim *conditio*, o vocábulo “condição” tem origem no *condo – is, conditio*, e corresponde, por um lado, ao grego *kríois* (fundação, criação) na acepção de ato e ação de criar. Por outro, entende-se por *conditio* o estado, o *status*, a situação de um ser no conjunto de realidades ou de um homem na sociedade (TEIXEIRA, 2007). Referindo-se à *condição docente*, Teixeira (2007, p. 434) explica que

A condição docente não é um dado fixo e acabado, assim como não resulta somente das vontades. Ela vai ganhando conteúdo e forma na complexa relação entre as estruturas e os agenciamentos humanos que compõem a vida social, tal como se vê nos territórios da escola. Nela interferem os sujeitos sócio-culturais implicados na relação, sujeitos múltiplos e diversos, tanto quanto as condições materiais e simbólicas em que suas interações e trocas se realizam, assim como os parâmetros de sua institucionalidade.

A autora entende que a *docência* se instaura na relação entre docente e discente: “O outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência. Da sua existência é a condição”. Estando esse outro ali, diante da professora, a autora considera estarmos “nos domínios da alteridade” (TEIXEIRA, 2007, p.429).

Diante da natureza complexa que possui a profissão docente, autores como Tardif, Lessard e Gauthier (2001, p. 11) partem de um entendimento dessa profissão como construção social. Para os autores,

Essa noção de construção social significa que as profissões não são realizadas

naturais massócio-históricas por um lado, e por outro, que essas realidades não são produzidas por qualquer determinismo [...], mas sim pela ação dos atores sociais que agem em contextos já condicionados, mas que oferecem aos atores algumas possibilidades, algumas margens de manobra, espaços de jogo, etc.

Tardif e Lessard (2009, p. 8) abordam a teoria da *docência* compreendida como trabalho interativo, isto é, trabalho sobre e com o outro. Os referenciados autores conceituam a docência “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu *objeto*¹⁰ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. “O importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a matéria-prima do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (p.20). Nesse sentido, os autores argumentam que essa presença de um “objeto humano” é que tende a modificar profundamente a própria natureza do trabalho, bem como a atividade do trabalhador.

Dessa forma, entende-se que essa possa ser uma ação compartilhada em que o objeto dessa docência são as relações humanas, como bem aponta Tardif e Lessard (2009). Logo, parte-se do pressuposto de que, ao mesmo tempo que agimos sobre o “outro”, esse “outro” age também sobre nós. Nessa direção, compreende-se que as *ações docentes* não se constituem num vazio social, elas estão imbricadas numa rede de relações sociais que denotam uma interação entre os sujeitos no cotidiano das instituições.

[...] o ser humano torna-se aquilo que ele faz.
O agir, quer dizer, a *práxis*, deixa então de

¹⁰ Ressalta-se que por “objeto” do trabalho docente compreende-se um ser humano que nesta pesquisa se refere às crianças, sendo essas entendidas como sujeitos de direitos, atores sociais competentes e produtoras de conhecimento e cultura.

ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade (p.29).

Profissões como a de professor, que lidam com o outro, não possuem contornos bem definidos, isso pelo fato de serem as relações entre os trabalhadores e as pessoas que constituem o processo de trabalho, o qual consiste em mudar ou melhorar a situação humana das pessoas. Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender que as pessoas são a “matéria-prima” do processo do trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2009, p.19-20).

Os docentes vivem hoje, e desde há muito, uma crise de identidade que se tem visto refletida numa patente situação de mal estar e, mais recentemente, em agudos conflitos em torno de seu estatuto social e ocupacional, dentre os quais a polêmica salarial tem sido a parte visível do *iceberg*. Nem a categoria nem a sociedade em que estão inseridos conseguem pôr-se de acordo em torno de sua imagem social e menos ainda sobre suas conseqüências práticas em termos de delimitação de campos de competência, organização de carreira docente, etc. (ENGUIITA, 1991, p.41).

É nesse sentido que se tem discutido também a respeito da *profissionalidade*¹¹ docente, termo esse entendido por

¹¹ O termo “profissionalidade”, assim como “profissionalismo” e “profissionalização”, é encontrado com frequência nas pesquisas sobre os professores; contudo, esta discussão apresenta desdobramentos teóricos que precisam ser considerados. Por sua vez, não se intenciona aqui esgotar esses conceitos, pois, segundo alguns autores, são termos polissêmicos que assumem significados diferentes dependendo dos contextos, países e referenciais teóricos nos quais são empregados (CONTRERAS, 2002; RAMALHO; NUNES; GAUTHIER, 2004).

Sacristán (1995, p. 65) como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

A idéia que subjaz às expressões *profissionalidade* e *profissionalização* é a da docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, a formação profissional, e, principalmente a organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão nesse exercício profissional (AMBROSETTI;ALMEIDA, 2007, p.4, grifos meus).

Ambrosetti e Almeida (2007)destacam que esse processo, por sua vez, envolve uma relação dialética, pondo, de um lado, as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e, de outro lado, as formas de viver e praticar a docência, tanto individual quanto coletivamente, constituídas e constitutivas do contexto educativo.

A docência “é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e os quarteirões e localidades” (TARDIF;LESSARD, 2009, p.112).

Sacristán (1995, p.66, grifos meus) entende que “a *prática docente* é realizada por um grupo definido, cujas características são condições para a expressão prática da actividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam”. Nessa direção, “a função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar respostas, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica” (p.67).

Roselane Fátima Campos (2002), em sua tese de doutorado, aborda a profissionalização docente considerando tais conceitos.

Nóvoa (2002, p.172) infere que “a atividade docente caracteriza-se igualmente por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os professores vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos”, ou seja, num espaço em que o outro, aquele a quem suas ações serão direcionadas no desenvolver da docência, são, no caso da educação infantil, crianças. Tardif e Lessard(2009, p.30) elucidam que “todo trabalho sobre e com os seres humanos faz retomar sobre si a humanidade de seu objeto”. Nesse caso, “o tratamento reservado ao objeto levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro”. Os autores ainda indicam uma maior exigência dessas questões, “quando o objeto humano se encontra em posição de fragilidade, humanamente falando”, e citam como exemplo as crianças, os idosos, os enfermos etc.

Tentou-se fazer nesta seção um apanhado acerca de autores que vêm discutindo a docência, num exercício de diálogo e aproximação conceitual, já que no campo da educação infantil esses estudos são quase inexistentes.

2.2 As professoras de crianças pequenas como docentes

Inicia-se esta seção tomando para reflexão o título de um artigo de Danilo Russo (2007):¹²*De como ser professor sem dar aulas na escola da infância.*

A docência de que estamos tratando é uma docência que não é definida como tal, havendo convergências nesse debate. No entanto, entende-se que ser professora de educação infantil é uma profissão docente, tratando-se de uma docência envolta por ações que preveem relações e interações com um ser humano de pouca idade: a criança. E, partindo desse entendimento, corrobora-se com Rocha (1999), ao diferenciar as instituições de educação infantil da escola a partir da função social que é

¹²*De como ser professor sem dar aulas na escola da infância*, de Danilo Russo.

atribuída a cada uma no contexto social, sem que isso signifique estabelecer uma diferenciação hierárquica ou qualitativa.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) alega que os professores desse nível da educação devem ser capazes de elaborar e desenvolver propostas pedagógicas que considerem *a criança, centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.*

Reportando as considerações destacadas a partir dos autores que abordam a docência de uma forma geral ou em outros níveis da educação à docência exercida na educação infantil, essas relações de complexidade que a delinham estreitam-se ainda mais, considerando que a profissional da educação infantil traz consigo marcas determinadas, como especifica Ana Beatriz Cerisara (2002, p.102):

As profissionais das instituições de educação infantil – creches e pré-escolas – auxiliares de sala e professoras foram pensadas a partir da forma como essas profissões têm se constituído historicamente: são profissões que se construíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem.

Tais “marcas” carregadas pelas professoras desse nível da educação, ao longo da história, acabam dificultando ainda mais o entendimento do que seja a docência na educação infantil e, por sua vez, de qual é o papel dessas profissionais junto às crianças pequenas que frequentam as instituições coletivas de cuidado e educação.

O confronto com a maternidade é diário e se torna difícil e importante para a educadora compreender e aceitar a mãe, separar aquilo no qual acredita de um juízo sobre a outra: *é sobre estes relacionamentos de identificação que se constituiu em grande parte o profissionalismo do educador* (MANTOVANI;PERANI, 1999, p.81, grifos dos autores).

Tardif (2006,p.75), ao abordar as ações e os saberes na prática educativa,¹³ infere que “o trabalho do professor não corresponde a um tipo de ação específico”. Segundo o autor, “esse trabalho recorre constantemente a uma grande diversidade de ações”.

Na realidade, o que torna complexo o trabalho dos professores é justamente a presença simultânea e necessária desses diferentes tipos de ação, os quais obrigam os atores a realizarem uma grande variedade de interações com os alunos em função de vários objetivos (p.176).

Nesse sentido, diante da *multiplicidade de dimensões* que estão presentes na relação pedagógica com as crianças, do que a professora de crianças pequenininhas tem que “dar conta”?

Fernandes (2010),¹⁴ ao levantar dissertações sobre a professora de educação infantil, chegou a quatro categorias que indicam concepções dessa docência: *docência na educação infantil como maternagem, docência na educação infantil como ensino, docência na educação infantil como educação e cuidado e docência na educação infantil como múltiplas funções*.

¹³ Mesmo o autor tratando desses aspectos em outros níveis da educação, considera-se pertinente para esta discussão.

¹⁴Investigou nas produções científicas as concepções de docência na educação infantil presentes nas dissertações de mestrado cadastradas no Banco de Dados da Capes, entre os anos de 1996 e 2009, que tinham o “professor de educação infantil” como tema.

Ressalta-se aqui a categoria que a autora levantou sobre *docência na educação infantil como múltiplas funções* em três¹⁵ dos 13 trabalhos analisados. Nessa concepção, a formação das professoras carece articular diferentes conhecimentos, formando uma profissional *polivalente*.

Podemos inferir que a concepção que caracteriza a docência na educação infantil como multiplicidade de funções está diretamente relacionada ao entendimento de criança global em suas múltiplas dimensões e potencialidades. A partir desse entendimento parece que os sujeitos das pesquisas partem do pressuposto de que as crianças nessa faixa etária necessitam que suas múltiplas dimensões: linguística, intelectual, expressiva, afetiva, emocional, corporal, social, cognitiva, gestual, sejam contempladas e devam ser consideradas nas ações direcionadas a elas (FERNANDES, 2010, p. 72).

Diante dessa concepção localizada nas dissertações analisadas, Fernandes (2010, p.72) ressalta que, nas ações diárias com as crianças nas instituições de educação infantil, as professoras precisariam “acionar habilidades diversas e conhecimentos de diferentes áreas: pedagogia, história, sociologia, antropologia, psicologia, enfermagem, pediatria, etc. [...]”.

Alves (2006, p.5) aponta que

as especificidades da educação de crianças menores de sete anos intensificam a complexidade da profissão de ensinar, exigindo da educadora uma atuação intencionalmente planejada e avaliada, o que supõe o domínio de diversos conhecimentos e habilidades.

¹⁵Lopes (2004), Silveira (2007) e Venzke (2004).

Essa condição revela uma amplitude de conhecimentos e saberes exigidos das professoras de educação infantil e, principalmente, das professoras de bebês, para quem esses conhecimentos extrapolam as dimensões internas da creche.

Grisé (apud THERRIEN, 1993, p. 415) indica que o docente deve ser compreendido como “um sujeito epistêmico em ação”. Nesse sentido, ressalta que o estudo do saber social¹⁶ da prática docente deve permitir observá-lo não como mero transmissor de saberes,

[...] mas como um ator social em interação com outros atores produzindo, através de discursos e julgamentos, sentidos que fundamentam e dão orientação à sua própria prática profissional; igualmente, como um sujeito que articula diferentes saberes, construindo assim as bases de sua competência; e, finalmente, como um ator intervindo num contexto social (THERRIEN, 1993, p.415).

Conceituando o saber docente, Tardif (2006, p.36) o aponta como um saber plural, formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. E contempla ainda que

[...] os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apóiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos

¹⁶ O *saber social* como relação essencial à prática compreende, segundo Beillerot (1983), “o conjunto de conhecimento tanto teóricos como práticos, que dizem respeito tanto a abstrações que aos saber-fazer concretos, sempre solidários dos gestos que os efetuam”, que possui todo grupo social. Na perspectiva de Vasquez, o saber social é resultante de uma “práxis social” que pode ser observada nas suas dimensões produtiva, política e educativa (apud THERRIEN, 1993, p. 412).

comuns, sociais, baseados na linguagem natural (TARDIF, 2002, p.136).

Os saberes e as práticas que advêm do ser feminino, considerados naturais, inculcam uma forte dimensão de gênero como eixo para o trabalho com crianças pequenas e acentua uma desvalorização dessas mulheres como profissionais (CERISARA, 2002). Todavia, essa desvalorização sempre caminhou ao lado de uma indefinição acerca de quem é a profissional da educação infantil, desencadeando uma preocupação científica e uma ampliação de estudos sobre a identidade dessa profissional.¹⁷ Essas indefinições são visíveis na inconstância da própria denominação da função, que, dependendo do local, chama-se pajem, crecheira, berçarista, monitora, educadora, recreadora, professora etc.

Cipollone (apud ONGARI; MOLINA,2003, p.116)indica que

É necessário partir de um ponto de vista diferente, recolocando a função de cuidar como atividade central e necessária ao funcionamento da sociedade e reinterpretando, de modo diferente do que se fez no passado, a relação entre função materna e função de educadora; [...] reinterpretar a relação entre saberes naturais sobre a educação da criança e conhecimento científico sobre o seu desenvolvimento, que foi freqüentemente avaliado sob uma ótica hierárquica, a favor do saber neutro da ciência, e tornar mais visível a conotação sexual destes saberes naturais, familiares, até questionar sobre maternidade e sobre a sua posição na sociedade e na cultura.

Abordando as dimensões do público e do privado, Sayão (2005, p.196-197) analisa que a

¹⁷ Sobre a identidade das professoras de educação infantil, ver Cerisara (2002), Cota (2007), Gomes (2003), Lopes (2004), Micarello (2006), Silveira (2007) e Venzke (2004).

problematizarão acerca dos cuidados, categorizados como femininos, contribuiu também para a resignificação dessas duas esferas de compreensão da vida social, mediante uma imersão no domínio privado por meio da experiência com a paternidade ou a maternidade que estaria relacionada ao exercício da profissão.

Silva (2001, p. 34) identifica que a trajetória profissional dessas mulheres vai deixando de ser vista como uma atividade pouco qualificada, passando a ser vista com uma atividade complexa que necessita de formação específica e de habilidade próximas de atividades qualificadas.

Reflete um movimento de incorporação de novos elementos à prática institucional, o que, por sua vez, se acrescenta aos processos de construção das identidades dos sujeitos envolvidos, uma vez que, de acordo com C. Dubar, “é pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade”.

Ao tratar dos profissionais de educação infantil e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nascimento (2007, p.107) pondera que, apesar de a educação infantil fazer parte integrante da educação básica, “sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada”, já que “a única diferença apontada pela lei entre a creche e a pré-escola diz respeito à faixa etária”.¹⁸ Nesse sentido, “a criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria ser capaz de dar conta das questões afeitas ao cuidado

¹⁸ Segundo o artigo 30 da LDB, creches, ou entidades equivalentes, são destinadas a crianças de 0 até 3 anos de idade e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade. Atualmente, a pré-escola destina-se a crianças de quatro a cinco anos, após a adaptação da Lei n. 11.114/2005, que estabelece a obrigatoriedade do início do ensino fundamental aos seis anos.

e à educação, passa a ser vista como aluna mesmo que tenha três meses de idade”.

Todos os entraves visíveis na prática docente das professoras de educação infantil advêm de uma *ambiguidade dessa docência*, que, segundo Alves (2006, p.14), “é caracterizada como coexistência dos significados antagônicos de vocação e profissionalização”. A autora apreende, em sua pesquisa, que as professoras anseiam o reconhecimento da sua docência como trabalho qualificado, em sua concreticidade e especificidade, e não como trabalho abstrato, uniformizado e subordinado à sua dimensão quantitativa.

Para Formosinho (2002, p.134), no âmbito da educação infantil,

o conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e família com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

Por sua vez, a autora considera que existem aspectos diferenciadores que configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância.

Ao considerar que a docência na educação infantil possui especificidades que permitem caracterizar a singularidade da profissão, Garanhan (2010), ancorada em Rui Canário (1996), esboça quatro dimensões dessa profissional. A primeira diz respeito ao professor como analista simbólico, o que significa ser um solucionador de problemas diante de contextos complexos. Nesse sentido, a professora de educação infantil precisa conhecer e compreender a criança e o contexto sociocultural em que ela está inserida. A segunda dimensão apresenta o professor como um profissional da relação, o que remete entender que a criança tem um corpo e uma história. Como terceira dimensão entende-se o professor como artesão, o que revela ser ele um inventor (e não reproduzidor) das práticas. Para tanto, ser professora de educação infantil nessa perspectiva é inventar e reinventar com as crianças. O professor como construtor de sentido é a quarta dimensão apresentada pela autora, considerando-o para além de mero transmissor. A

professora de educação infantil nessa direção precisa estar atenta às diversas ações das crianças como linguagens, principalmente aos gestos do corpo (GARANHANI, 2010).

Após delinear as dimensões apresentadas, Garanhani (2010, p.195), corroborando com o que foi proposto por Formosinho (2002), afirma que a especificidade da docência na educação infantil deriva das características da criança pequena (globalidade, vulnerabilidade e dependência da família); das características das tarefas (abrangência do papel de educadora da infância); da rede de interações alargadas (relação com pais, auxiliares, outros profissionais e comunidade); e, por fim, da integração entre o conhecimento e a experiência, as interações profissionais e a integração dos serviços entre os saberes e os afetos. Por esse viés, entende-se ainda que “a docência na educação infantil exige uma simbiose entre cuidado/educação por meio da interação de uma rede de profissionais e responsáveis pela criança” (p.196). A autora ainda propõe, a partir das diversas dimensões expostas, um desenho gráfico para uma melhor visualização dessas interações (Figura 1).



Figura 1 – A docência na educação infantil

Fonte: GARANHANI, 2010, p.196.

Teresa Sarmiento (2004, p. 99) contribui com a discussão ao apresentar algumas considerações a respeito do profissional da educação infantil:

Em termos globais, poderemos dizer que são agentes educativos com um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desempenhar adequadamente o acto educativo, saber específico esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de tempo. O exercício desta

profissão só acontece a partir do momento em que há um reconhecimento da sua pertinência e importância pela sociedade e uma confirmação do Estado.

A autora ainda indica possíveis elementos para identificar a profissão, os quais distinguiriam esse grupo dos outros professores. Trata-se dos seguintes:

A idade das crianças do grupo etário a quem se dirige a sua acção educativa; – as raízes históricas muito ligadas a funções maternas; a multiplicidade de funções (sociais e pedagógicas) que têm que ser assumidas em todos os contextos de atendimento a crianças até aos 6 anos; o grupo profissional ser composto quase exclusivamente por mulheres; as clivagens internas do grupo profissional conforme as tutelas a que estão sujeitas (ora na administração privada, ora na administração pública e, dentro desta última, ligadas ora à assistência social ora aos ministérios da educação); a multiplicidade de contextos onde pode ser exercida; as distinções de estatuto e de carreiras consoante trabalhem com crianças dos 0 aos 3 anos ou com crianças dos 3 aos 6 anos (SARMENTO, 2004, p.100).

O professor trabalha *com, sobre e para* os seres humanos, como conceituam Tardif e Lessard (2009), e esses seres se constituem de características próprias que, corroborando com os referidos autores, condicionam o trabalho docente. Pensando-se, a partir desse aporte teórico, a prática docente com os bebês, consideram-se plausíveis os apontamentos de Sayão (2005, p.204), ao assinalar que

compreender as singularidades dos/pequeninhos/as sem deixar de lado que eles/as são muitos/as e diferentes entre si é bastante diverso dos cuidados dispensados quando se toma como norma

uma criança universal, a-histórica e insensível.

[...] se este é um espaço onde adultos podem conhecer as crianças, o adulto que trabalha direta ou indiretamente com elas precisa ser um profissional, e para tal, precisa aprender esta profissão de professora de crianças pequenas: professora de creche, professora de pré-escola. Trata-se de um professor diferente dos professores dos outros níveis de ensino (FARIA, 1999, p. 77).

Salienta-se que o pressuposto aqui assumido é de uma *docência para a infância* que se entrelaça com o proposto por Rocha (1999, p.62), ao conceber uma Pedagogia da Infância.

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário... as suas cem linguagens. Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua “versão escolar”, mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar da Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura,

suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

Eis aqui um caminho para “como ser professor sem dar aulas” na educação infantil. A saber, trata-se de um caminho ambíguo e complexo, mas que necessita ser consolidado para que efetivamente seja assumida a função da educação infantil, que é *cuidar e educar* indissociavelmente as crianças pequenas.

2.3 Consolidação de uma docência: “de como ser professora de bebês”

Pretende-se aqui apontar algumas reflexões e questões sobre “ser professora de bebês”. Vinculando as exposições anteriores, corrobora-se com Cerisara (2002, p. 68, grifos da autora), quando a autora pontua que a função das profissionais da educação infantil é a do *exercício da docência na educação infantil*, sem negar as dimensões nelas presentes (a de mãe e a de professora), num sentido, portanto, de construção da identidade dessas profissionais.

Pode-se dizer que, se em casas há *mães* que exercem a *maternidade* junto aos seus *filhos*, e se na escola de ensino fundamental há *professoras* que exercem o *magistério* com seus *alunos*, nas creches pré-escolas deve haver *professoras de educação infantil* que atuem junto a *crianças de 0 a 6 anos*.

É nessa direção que se toma para estudo, nesse quadro dos docentes na educação infantil, um grupo de profissionais que por muito tempo esteve à margem, trata-se das professoras de bebês. Pois, se na educação de crianças de 0 a 6 anos a ambiguidade entre o doméstico e o profissional se faz presente, em se tratando das crianças de 0 a 3 anos, essa dimensão é muito mais forte:

no cotidiano de um grupo de bebês em uma instituição de educação coletiva caracteriza-se por ser composto de momentos

cadenciados, tácitos e rotineiros, que são vividos pelas professoras sem uma compreensão de seus fins e intenções (TRISTÃO, 2004, p.134).

Uma falta de compreensão acerca da função dessas profissionais pode incorrer numa dicotomia entre o cuidar e educar, se essas compreenderem esses momentos apenas como gestos mecânicos nos momentos de higiene, alimentação e sono. “Embora banhar e trocar sejam ações maternas realizadas em casa com crianças pequenas, são também ações profissionais daqueles que educam os pequenos nas instituições coletivas” (ÁVILA, 2002a, p.85).

Bondioli e Mantovani (1998, p.26) indicam que essa *nova profissão* – professora de crianças de 0 a 3 anos de idade – não deve ser contaminada com referências já legitimadas socialmente, como os modelos de família, de escola e também de pré-escola, pois, de acordo com essa perspectiva, esses modelos são identificados como contra modelos a serem evitados ou como pedagogias do contágio (DERMARTINI, 2003, p. 97, grifos meus).

Tristão (2004, p. 134, grifos da autora) parte do entendimento de que educar crianças pequeninhas em contextos coletivos trata-se de uma profissão caracterizada pela *sutileza*.

Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês. Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, prestar atenção na temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a *diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados e o descaso*,

*característico das práticas desumanizadoras,
para cada um daqueles meninos e meninas.*

Para o bebê, ir à creche é ter a oportunidade de se relacionar, de ampliar suas experiências através do convívio com os *outros*. Nesse sentido, como bem assinalam Barbosa e Richter (2010, p.91),

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados. Aqui, a função docente é co-produtora de currículo e se efetiva na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias, experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade.

As salas dos grupos de bebês são marcadas por constante e intensa movimentação, é um misto de ações e relações que esse espaço oferece tanto para as crianças quanto para os adultos. De acordo com Barbosa e Richter(2010, p.91), “as características dos bebês exigem que o dia a dia seja muito bem planejado, pois há um grande dinamismo e diversidade no grupo”. Nesse viés, as autoras pontuam que “a criação de espaços pedagógicos, de materiais e a construção de ações educativas que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças exigem preparo e disponibilidade das professoras”.

Contudo, para lançar-se na aventura de viver plenamente a sua infância na creche, as crianças precisam contar com uma parceria: a das profissionais. E se a Pedagogia da Educação Infantil incita o professor para que seja sobretudo aquele que pensa e propõe o tempo e o espaço da educação para as

crianças e que compartilha com elas a experiência de *tornar-se criança*, não se pode colocá-lo aquém das vivências infantis, mas sim pensar possibilidades de aproximação da sua cultura à cultura infantil (COUTINHO, 2002a, p.144, grifos da autora).

Pensar numa consolidação da docência com crianças tão pequenas é considerar que

Os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade – multidimensional e polissensorial – negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens (BARBOSA;RICHTER, 2010, p.93).

Portanto, é pensar numa pedagogia que considere essas crianças em sua completude, compreendendo que elas agem, comunicam-se e se relacionam dentro do cotidiano desses grupos; entendendo que elas não estão nesse lugar apenas para serem atendidas em suas necessidades fisiológicas, mas sim que estão num contexto que envolve uma coletividade, cuidado e educação, tendo-se a relação humana como o centro das ações. Nesse sentido, Tristão (2004, p.170) pondera ser a docência uma profissão relacional por excelência, “[...] lidamos com pessoas, nosso principal objeto de trabalho é o nosso ser [...]”. Segundo a autora, “o cuidar é dimensão fundamental para qualquer relacionamento humano”, e essa dimensão está constantemente presente na ação docente com os bebês. Por sua vez, essas ações precisam ser direcionadas sem fragmentações, ou seja, sem que se separe a “cabeça do corpo”, pois dar banho neles, ajudá-los a escovar seus dentes, criar ambientes para a alimentação, as brincadeiras, o sono, o repouso, contar-lhes histórias, cantar e fazer carinho neles correspondem a ações educativas que “não separam a cabeça do corpo” (ÁVILA, 2002a, p. 136), ou, ao menos, não o deveriam separar.

Velar pelo sono ou pelo repouso não é uma tarefa menor por estar diretamente ligada à

proximidade do corpo da criança, bem como organizar o espaço para que esta atividade calma aconteça, por isso a consciência de que cuidar é educar e educar é cuidar, reforçam a natureza pedagógica deste ato educativo (ÁVILA, 2002a, p. 148).

A proximidade entre os corpos (adulto e criança), pelo contrário, deve ser o que fundamenta as ações das professoras, entendendo que essa relação é intrínseca à docência com as crianças pequenininhas, tendo-se, assim, uma compreensão da significância que esse contato tem para que se estabeleça uma relação de seguridade e confiança. Corroborando com Barbosa (2010, p.6),

a profissão de professora na creche não é como muitos acreditam apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige além de uma competência teórica, metodológica e relacional.

O conflito entre a função assistencial e a função educacional está bem presente no educador, e é o primeiro ponto a ser enfrentado no percurso da profissionalização. No momento em que, tendo que inventar uma maneira de estar com as crianças, em uma condição bem diferente da familiar, coloca-se em discussão a função de “substituta materna” e começa-se a perguntar como, em base a quais conhecimentos isso pode ser feito, temos o início da aquisição do profissionalismo (CIPOLLONE, 1998, p.124).

Abordando do ponto de vista de uma pedagogia de encontro e relações, Barbosa (2010, p. 6) infere que a ação pedagógica com os bebês deve favorecer o encontro deles entre eles e deles com as outras crianças. “A professora ao observar precisa estar atenta aos movimentos relacionais do grupo e favorecer o desenvolvimento corporal, afetivo e cognitivo dos bebês”.

Aportando-se em Larrosa (2002), ao considerar que “a experiência é aquilo que nos toca, que imprime as suas marcas em cada um de nós”, Tristão (2004, p.184) considera que “saber o que toca e o que transforma cada um dos pequenos é uma aprendizagem que se dá por meio dos olhares atentos das professoras para os sinais que emitem”. Logo, “de como ser professora de bebês?”¹⁹ é uma questão que deverá permear as experiências vivenciadas nos cotidianos educativos de educação e cuidado, levando em conta que a docência com crianças pequenininhas se pauta nas relações estabelecidas nesse contexto.

2.3.1 As professoras de bebês na produção científica no Brasil: uma breve análise

Nos últimos anos, as pesquisas que têm tomado como objeto de estudo as profissionais da educação infantil tiveram relevante aumento, sendo possível atribuir esse fato às mudanças de concepções em torno dessa profissional e acerca da criança e da infância, assim como a mudança no que concerne às legislações.

Os estudos têm permeado questões que dizem respeito, principalmente, à identidade profissional, à formação, às concepções, significações e representações sobre o seu trabalho e sobre as crianças, à prática pedagógica e aos saberes docentes.²⁰

Entretanto, de acordo com Cerisara (2002), mesmo com o aumento de estudos acerca dessa profissional, a definição da sua especificidade, caracterização e identidade encontra-se em

¹⁹ Esta questão fundamenta-se na reflexão do que o título do artigo de Russo (2007) – “De como ser professor sem dar aulas na escola da infância” – propicia.

²⁰ Essas são as temáticas mais recorrentes nas pesquisas sobre as profissionais da educação infantil, encontradas através de um levantamento que será apresentado mais à frente, contudo não são as únicas.

processo de constituição. Segundo a autora, que pesquisou a relação entre o feminino e o profissional das professoras de educação infantil após a LDB n. 9.394/96, a incorporação de creches e pré-escolas pelos sistemas educacionais ocasionou mudanças no perfil do profissional dessa etapa da educação. Segundo a Legislação (BRASIL, 1996),

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Mesmo diante dessas resoluções, o debate no nível nacional e internacional a respeito do perfil das profissionais de educação infantil permanece e torna-se ainda mais complexo à medida que as instituições que atendem as crianças pequenas são incorporadas pelos sistemas educacionais (CERISARA, 2002). Novas delimitações vão sendo formadas no que concerne à educação infantil, a seus profissionais e às crianças que nas instituições desse nível da educação básica são atendidas. Maria Malta Campos (2008, p. 128), nesse sentido, considera que

A construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo. Registrar, analisar e refletir sobre as experiências que se desenvolvem nas redes municipais, nas escolas de educação infantil das universidades, nas entidades conveniadas, nas escolas privadas são tarefas que podem contribuir para essa missão complexa e urgente, quando mais e mais crianças passam grande parte da infância nas creches e pré-escolas do país.

Outro aspecto que se coloca pertinente à definição de quem é a professora de crianças pequenininhas, na direção da

construção de um “novo perfil” e de sua identidade profissional, refere-se ao fato de que, ao longo da história, pela indefinição da sua função, foram atribuindo-se diferentes formas de nomear essa profissional. Machado (1999) exemplifica essas denominações:

[...] professores, educadores, auxiliares, monitores, berçaristas, atendentes, pajens, ajudantes de pajens, babás, instrutor I, instrutor II, recreadores, estagiários, agentes infantis, agentes comunitários, agentes de saúde, assistentes infantis, voluntários, bolsistas, pedagogos.

Com a LDB n. 9.394/96, foi estabelecida a função docente para toda a educação básica e essa profissional passou a ser definida como “professora”. Para Cerisara (2002, p. 14),

O assunto fica mais desafiador ainda quando, no cenário nacional, entrechocam-se desde as diferentes denominações que as profissionais dessas instituições têm assumido nos últimos anos, até as diferentes problemáticas que os municípios têm enfrentado; problemáticas estas decorrentes das distintas exigências feitas a essas profissionais, quanto à formação, às funções, ao salário, à carga horária, entre tantas outras.

Assim, com a vinculação das professoras de crianças pequenininhas ao sistema de ensino, cumprindo a Constituição Federal e a LDB n. 9.394/96, inaugura-se também uma nova profissão, cuja função é docente (ÁVILA, 2002b). Dermartini (2003, p.96) coloca que,

Do nosso ponto de vista, esse termo utilizado para se referir à profissional da Educação Infantil implica um novo conceito, principalmente quando nos referimos à educação de crianças de 0 a 3 anos de idade. Professora atribui um sentido profissional que legalmente sugere a defesa

pela garantia de formação inicial e em serviço, plano de carreira, piso salarial, melhores condições de trabalho, etc. Anteriormente a essa legislação, a ausência de regulamentações legais e a própria compreensão que vigorava sobre o trabalho que deveria ser desenvolvido reforçavam que a exigência para exercer essa função restringia-se a ser mulher e a gostar de crianças.

Bonetti (2004), ao verificar se a especificidade da docência na educação infantil é reconhecida e de que forma é tratada no âmbito dos documentos legais sobre a formação de professores,²¹ infere que a visão oficial sobre a especificidade da docência na educação infantil a entende como uma “adaptação” do modelo da atuação no ensino fundamental em função da criança, assim como de suas necessidades, de sua dependência em relação aos adultos, e a reconhece como capaz de aprender, desde que seja encontrada a forma certa. Distancia-se, pois, da concepção que os profissionais da área vêm defendendo em torno da criança e da infância, “com poder de imaginação, fantasia e criação – entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidos, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem” (KRAMER, 2003 apud BONETTI, 2004, p.15).

É nesse panorama que as pesquisas nessa área vêm se entrelaçando, evidenciando ser esse um campo de natureza complexa, tornando-se ainda mais quando essa docência dá-se com os bebês.

Na busca de uma maior aproximação com o tema a ser pesquisado, foi realizado um levantamento que permitiu mapear os trabalhos relacionados à temática *professora de bebês*, através de pesquisa feita em determinadas fontes de produção científica nacional.

Ainda que o objetivo principal não seja o de realizar um estado da arte, esse levantamento possibilitou constatar quais

²¹ Os documentos analisados pela autora foram os Referenciais (1998), a Proposta (2000) e o Parecer 009 (2001).

caminhos a produção do conhecimento científico a respeito da docência na educação infantil, e mais especificamente a docência com as crianças pequenininhas, tem permeado.²² E esse caminho se torna imprescindível para a pesquisa, no sentido de permitir ao pesquisador aproximar-se de seu objeto.

Para esta análise, foi estabelecido por objetivo encontrar os trabalhos que discursassem sobre a especificidade da docência com os bebês. Assim, algumas questões nortearam essa busca: *de que forma as professoras de crianças pequenininhas são pesquisadas? Quais as temáticas que predominam? Que metodologias têm sido utilizadas?*

Num primeiro momento esse levantamento optou pela seleção dos descritores (palavras-chaves) utilizados. Para uma aproximação com a temática “professora de educação infantil”, foi necessária uma investigação acerca dessa profissional, objetivando um entendimento e esclarecimento em torno da constituição da profissão docente e suas especificidades no âmbito da educação infantil. Tomando-se esse ponto de partida, foi possível identificar, dentro da totalidade do levantamento, o “lugar” que ocupam “as professoras de bebês” e, por conseguinte, de que forma é tratada “a especificidade da ação docente com crianças pequenininhas” nas pesquisas. Assim, optou-se por também utilizar descritores que apontassem trabalhos relacionados diretamente ao objeto que esta pesquisa se propõe a investigar.

Na inconstância de nomeação da profissional de educação infantil ao longo da história e a fim de se ter um levantamento mais abrangente possível, foram consideradas algumas das suas diferentes nomeações. No Quadro 1 encontram-se os descritores utilizados nessa filtragem.

Descritor 1	Profissionais de educação infantil
Descritor 2	Docente de educação infantil
Descritor 3	Educadora de educação infantil

²² Considerou-se relevante apresentar o levantamento bibliográfico no corpo da dissertação, já que esse revela quais caminhos as pesquisas têm trilhado nesse campo.

Descritor 4	Professora de educação infantil
Descritor 5	Professora de bebês
Descritor 6	Professora de berçário
Descritor 7	Crianças de 0 a 3 anos
Descritor 8	Berçarista
Descritor 9	Professora de crianças pequenininhas

Quadro 1 – Descritores utilizados no levantamento bibliográfico

Na definição das fontes para a pesquisa bibliográfica, sendo essas inúmeras, ficou delimitada a busca em periódicos e bases de dados digitais. Os locais definidos foram o Banco de Teses e Dissertações da Capes e os trabalhos apresentados no GT07²³ na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). A busca nessas duas fontes ofereceu uma ampla visão dos caminhos que as pesquisas na temática escolhida vêm trilhando, sendo possível uma aproximação com os trabalhos e os autores que abordam o tema mais especificamente.

Para critério de busca dos trabalhos, foi utilizado um recorte temporal que compreendeu o período de 1996 a 2009. Essa escolha deu-se devido ao fato de em 1996 ter sido promulgada a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, em que a educação infantil passa a ser definida como primeira etapa da educação básica, passando a ser um direito da criança e um dever do Estado. Nesse panorama, a educação infantil começa a ganhar maior visibilidade, que é notória pelo gradativo aumento de pesquisas a partir desse período.

A pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes revelou um total de 555 trabalhos a partir dos descritores/palavras-chaves (expressão exata) previamente selecionados, dos quais 48 foram excluídos por se repetirem em um ou mais descritores, contabilizando, assim, 508 trabalhos: 429 dissertações e 79 teses.

A partir dos descritores que foram utilizados nas buscas, obtiveram-se 37 trabalhos para o descritor “profissionais de educação infantil”, 45 para o “docente de educação infantil”, 34

²³ Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

para o “educadora de educação infantil”, 346 para o “professora de educação infantil”, 7 para o “professora de bebês”, 2 para o “professora de berçário”, 28 para o “crianças de 0 a 3 anos”, 6 para o “berçarista” e 2 para o “professora de crianças pequeninhas”. No Quadro 2, é possível visualizar esses números e a quantidade de trabalhos por ano, dentro do recorte temporal estabelecido.

Para fins de análise, os descritores serão identificados das seguintes formas:

- D1: Profissionais de educação infantil;
- D2: Docente de educação infantil;
- D3: Educadora de educação infantil;
- D4: Professora de educação infantil;
- D5: Professora de bebês;
- D6: Professora de berçário;
- D7: Crianças de 0 a 3 anos;
- D8: Berçarista; e
- D9: Professora de crianças pequeninhas.

Ano		Expressão Exata																								Total		
		D1		D2		D3		D4		D5		D6		D7		D8		D9		Total								
		D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T					
1996	1	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2
1997	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
1998	-	-	-	1	1	1	1	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	3
1999	3	-	1	-	1	1	1	5	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	2
2000	2	-	1	-	-	-	-	10	1	-	-	1	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	1
2001	1	-	-	-	2	-	09	3	1	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	3
2002	1	-	2	-	2	-	10	5	-	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	7
2003	3	3	2	-	2	1	27	6	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	36	10
2004	4	-	2	1	2	-	28	6	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	7
2005	2	1	4	1	5	1	40	5	1	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	55	8
2006	-	-	5	1	6	-	29	4	1	-	1	-	-	-	2	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	45	7
2007	7	-	5	1	2	-	49	5	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65	7
2008	4	1	7	-	3	1	27	6	1	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	45	8
2009	1	1	10	1	3	-	52	1	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	69	14
Total	37		45		34		346	7		7		2		28		6		2		507								

Quadro 2 – Relação descritores e números de dissertações e teses por ano

Nota: D =Dissertação e T = Tese.

No Gráfico 1 é possível perceber um gradativo aumento das pesquisas ao longo dos anos, praticamente dobrando esse número em 2003 com relação ao ano anterior.

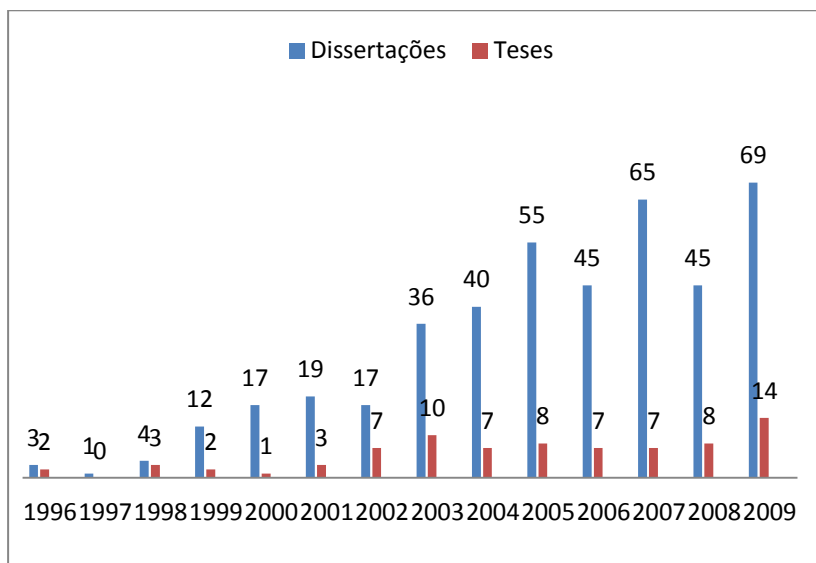


Gráfico 1 – Percentual de teses e dissertações por ano

A seleção dos trabalhos se propôs a identificar os descritores escolhidos no título, nas palavras-chaves e/ou no resumo dos trabalhos. Assim, na pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, partindo das pesquisas encontradas através dos descritores elegidos, foram identificados e selecionados 44 trabalhos, que, a partir da leitura dos resumos, se julgou discursar sobre a temática “especificidade profissional das professoras de educação infantil” (Apêndice D).

Uma considerável parte dos trabalhos encontrados abordava questões referentes à formação (inicial, em serviço, universitária, continuada) do professor de educação infantil, contudo esses foram excluídos por não se tratar do foco desta pesquisa. Outra parte dos trabalhos apresentou questões relacionadas à prática pedagógica (atividades), ao trabalho docente (carreira, salário etc.) e ao tempo e espaço na educação

infantil de forma geral, os quais também não foram considerados no levantamento.

Cabe destacar que esse levantamento não representa uma totalidade das pesquisas dentro da temática, sabe-se que o contexto é muito mais amplo e necessitaria de uma pesquisa mais aprofundada. Contudo, ele nos oferece subsídios para conhecer os caminhos das produções nacionais, aproximando-nos do tema que se pretende estudar.

Na seleção, além dos trabalhos específicos sobre as professoras de crianças de 0 a 3 anos, também foram considerados os trabalhos que discorriam no âmbito da educação infantil (abarcando as pesquisas que tomaram como campo também a pré-escola) sobre papel/função do professor, práticas docentes, identidade desses profissionais e concepções/significações/representações que eles têm a respeito do seu trabalho.

Observa-se que os anos de 2004 e 2007 são os que concentram o maior número de teses e dissertações relevantes para a temática a ser estudada.

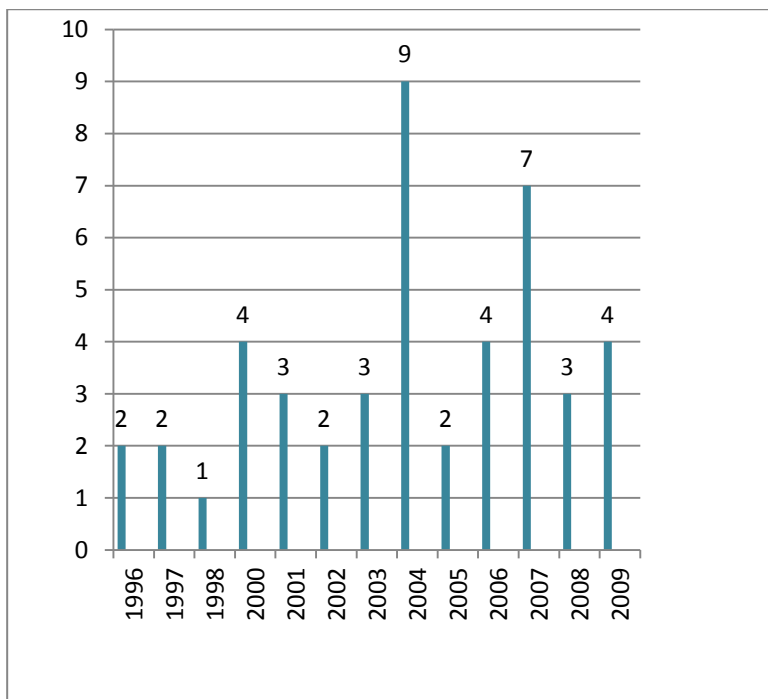


Gráfico 2 – Relação do número de trabalhos selecionados por ano

Os trabalhos selecionados através do site da Anped(GT07) tiveram como critério verificar se os descritores estavam presentes no título, tendo em vista que nem todos os resumos estão disponíveis no site. Além disso, não foi necessário estabelecer um recorte temporal, já que somente os trabalhos apresentados a partir do ano 2000 podiam ser acessados.

Ano	Trabalhos apresentados	Trabalhos selecionados	Pôsteres apresentados	Pôsteres selecionados
2000	11	-	9	1
2001	14	1	6	-
2002	10	1	6	-
2003	9	-	0	-
2004	9	1	6	-

Ano	Trabalhos apresentados	Trabalhos selecionados	Pôsteres apresentados	Pôsteres selecionados
2005	20	1	8	-
2006	22	2	4	-
2007	18	1	5	-
2008	19	1	2	1
2009	16	-	5	2
Total	148	8	51	5

Quadro 3 – Trabalhos selecionados em relação aos trabalhos apresentados por ano na Anped (GT07)

Após o levantamento das bibliografias e dos trabalhos já selecionados, é possível fazer alguns apontamentos de acordo com os nove descritores utilizados.

Ao todo foram selecionados 46 trabalhos: 36 dissertações e 4 teses localizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes; e 6 trabalhos apresentados no GT 07 na Anped. No Quadro 4 é possível observar os números de trabalhos encontrados a partir dos descritores.

Tipo	Descritores								
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
Dissertações	0	3	0	17	2	2	6	2	4
Teses	2	0	0	1	1	0	0	0	0
Trabalhos/ pôster Anped	0	1	2	1	1	0	1	0	0
Total	2	4	2	19	4	2	7	2	4

Quadro 4 – Número de trabalhos selecionados por descritor

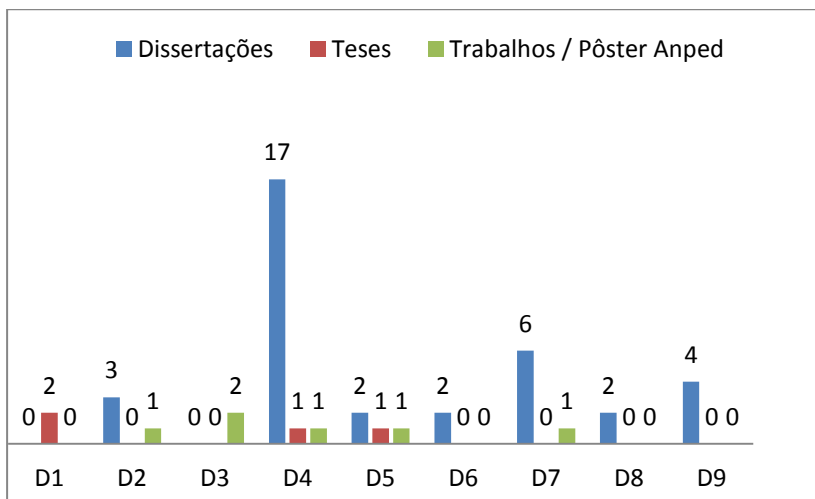


Gráfico 3– Relação dos tipos de trabalhos selecionados por descritor

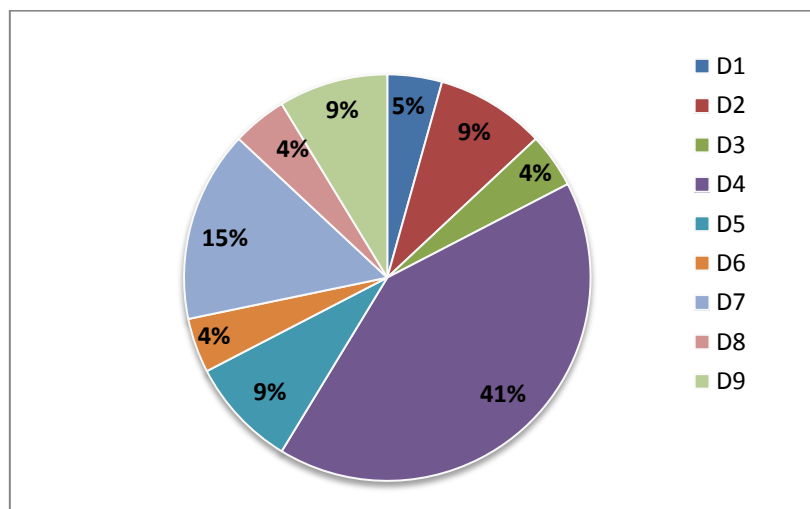


Gráfico 4 – Percentual de trabalhos selecionados por descritor

No Quadro 4 e nos Gráficos 3 e 4 é possível observar a predominância no número de trabalhos ao se utilizar o descritor

“professora de educação infantil” (D4). Os trabalhos que englobam temáticas referentes à docência com crianças menores de três anos, selecionados a partir dos descritores (D5, D6, D7, D8 e D9), somam nesse universo 41%. Ressalta-se que apenas três dos trabalhos selecionados são da década de 1990, sendo uma tese de 1996 (de Cerisara), uma dissertação de 1997 (de Arce) e outra de 1998 (de Arns), todos os outros foram publicados a partir de 2000.

A partir dos dados apresentados, que demonstra um panorama geral das pesquisas sobre a professora de educação infantil (0 a 6 anos), questiona-se: *e as professoras de bebês?*

Dessa forma, procurou-se destacar aquelas pesquisas que discorriam sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos e suas professoras. Para tanto, nesta etapa, os descritores também orientaram a seleção, tomando a seguinte questão para dimensionar a busca: *quais os caminhos que as pesquisas sobre a especificidade da docência com os bebês vêm trilhando?*

Através da filtragem dos trabalhos, foi possível chegar a 19, os quais abordavam temáticas referentes às profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos e dialogavam com o proposto nesta investigação.

Descritor	Tipo	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
D2: Docente de educação infantil	Dissertação	2008	Tatiane Dalpério Toninato Formação identitária de docentes da Educação Infantil Orientadora: Célia Maria Guimarães	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Educação
D4: Professor a de educação infantil	Dissertação	2009	Gilvana Menslin Oliveira da Maia Mas o que ela quer?: ações e relações infantis para orientar a prática pedagógica com crianças de 0 a 2 anos Orientadora:	Universidade Regional de Blumenau	Educação

Descritor	Tipo	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
			Julianne Fischer		
D5: Professor a de bebês	Tese	2002	Lenita Maria Junqueira Schultz A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil Orientadora: Iria Brzezinski	Universida de Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília	Educação
	Dissertação	2004	Fernanda Carolina Tristão Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada Orientadora: Ana Beatriz Cerisara	Universida de Federal de Santa Catarina	Educação
		2006	Marilisi Fischer Silveira de Souza A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês Orientadora: Valeria Silva Ferreira	Universida de do Vale do Itajaí	Educação
	Anped	2008	Daniela de Oliveira Guimarães No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês	PUC-Rio	Educação

Descritor	Tipo	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
D6: Professor a de berçário	Dissertação	2000	Maria Luiza Rodrigues Flores Conversando com educadoras e educadores de berçário: relações de gênero e de classe na Educação Infantil Orientador: Merion Campos Bordas	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação
		2006	Marcia Maria dos Santos Silvestre Roberto Atuação docente no berçário: entre os saberes científicos e as competências práticas do saber fazer Orientadora: Marisa Del Cioppo Elias	Universidade de Braz Cubas	Educação
D7: Crianças de 0 a 3 anos	Dissertação	1998	Ulrika Arns O que fazemos com nossas crianças? Um estudo do atendimento das crianças de 0 a 3 anos nas creches públicas de Cruz Alta-RS Orientadora: Carmen Maria Craidy	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Educação
		2000	Giandréa Reus Strenzel A Educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em Educação Infantil no Brasil:	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação

Descritor	Tipo	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
			indicações pedagógicas das pesquisas para a educação das crianças de 0 a 3 anos Orientadora: Eloísa Acires Candal Rocha		
		2000	Rosilene Silva Santos da Costa A Educação Infantil como um direito da criança e da família: um estudo sobre o atendimento à criança na faixa etária de 0 a 3 anos em creches públicas no município de Aracajú-SE Orientadoras: Azuete Fogaça, Marília Fernandes Maciel Gomes e Neuza Maria da Silva	Universidade Federal de Viçosa	Educação
		2004	Magali de Moraes Miguel Tensões entre o educar e o cuidar de crianças de 0 a 3 anos Orientadora: Marília Claret Geraes Duran	Universidade Metodista de São Paulo	Educação
		2007	Jeane Carvalho Dalri Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3	Universidade do Vale do Itajaí	Educação

Descritor	Tipo	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
			anos Orientadora: Valeria Silva Ferreira		
		2009	Cristina Cardoso Rodrigues Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos Orientadora: Diana Carvalho de Carvalho	Universida de Federal de Santa Catarina	Educação
	Anped	2009 (pôster)	Elisabet Ristow Nascimento Atendimento da criança de 0 a 3 anos e a prática educativa dos centros de Educação Infantil –Seus conveniados àSecretaria Municipal de Educação de Curitiba –Paraná – Brasil	Universida de Tuiuti do Paraná	Educação
D9: Professor a de crianças pequenini- has	Dissertação	2002	Maria José Figueiredo Ávila As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar Orientadora: Ana Lucia Goulart de Faria	Universida de Estadual de Campinas	Educação
		2003	Patrícia Demartini Professores de	Universida de Federal de Santa	Educação

Descritor	Tipo	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
			crianças pequenininhas: um estudo sobre a especificidade desta profissão Orientadora: Ana Beatriz Cerisara	Catarina	
		2005	Lenilda Cordeiro de Macedo Práticas de cuidado da criança de 0 a 2 anos na creche: novos olhares Orientadora: Adelaide Alves Dias	Universida de Federal da Paraíba, João Pessoa	Educação
		2008	Ana Vani Giraldi A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa? Orientadora: Valéria Silva Ferreira	Universida de do Vale do Itajaí	Educação

Quadro 5 – Trabalhos selecionados a partir dos descritores²⁴
(que se referem a crianças de 0 a 3)

Vale levantar aqui, ainda, um trabalho que, através dos descritores utilizados, não foi encontrado no Banco de Teses e Dissertações da Capes; no entanto, convém também citá-lo neste levantamento. Trata-se da pesquisa de mestrado de Búfalo (1997),²⁵ que investigou as práticas educativas em uma creche,

²⁴ Ressalta-se que através do descritor “berçarista” não foi selecionado nenhum trabalho, pois os poucos encontrados abordavam temáticas distantes da proposta por este levantamento, como, por exemplo, a comunicação dos bebês e de berçaristas sob o enfoque da Psicologia.

²⁵ *Creche, lugar de criança, lugar de infância*, de Joseane M. P. Bufalo.

com crianças de 1 ano e 2 meses a 2 anos, tendo em vista que essas práticas envolvem educação e cuidado.

Toninato (2008), por sua vez, teve como finalidade identificar o perfil profissional e identitário dos professores de educação infantil que atuavam com crianças de 0a 3 anos em um centro de educação infantil no município de São Paulo. Assim, a autora investiga, analisa e discute as concepções que os professores têm sobre a criança pequena, o trabalho docente e a instituição de educação infantil. Tomando por metodologia a aplicação de questionário semiestruturado e aberto, a autora constata um fortalecimento da identidade individual e coletiva atrelado a um processo complexo de ressignificação das práticas e das concepções.

Na intenção de compreender as implicações estabelecidas entre as ações e as relações de crianças de 0 a 2 anos com suas professoras e a prática pedagógica, Maia (2009) pesquisou um grupo de 11 crianças entre 0e 2 anos e as relações que essas estabelecem com as professoras. Para a coleta de dados, a pesquisadora utilizou a observação e os registros em vídeo.

A tese de Schultz (2002) apresenta a situação da criança no berçário e a necessidade de formação do professor dessa criança. Seu objetivo foi detectar as necessidades psicoeducacionais dos bebês de 3 a 18 meses e a situação de atendimento a essas necessidades nos berçários. A metodologia elegida nessa investigação foi o estudo de caso. Utilizando-se da mesma metodologia, Tristão (2004) buscou conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica de professoras de bebês que trabalham em uma creche que mantém convênio com a Prefeitura Municipal de Florianópolis. A autora percebe que o trabalho docente dessas profissionais está enraizado na concepção de infância que elas desenvolvem na prática cotidiana, concebendo o bebê como um corpo em desenvolvimento, caracterizado pelas suas faltas, ou como um ser competente, completo, diferente do adulto, porém nem por isso com menos possibilidades. Tristão contribui com elementos no sentido de uma definição do fazer profissional das professoras que atuam com crianças pequenininhas. Segundo ela, a sutileza das ações cotidianas, despercebidas na rotina diária, caracteriza a prática docente e a profissão de professora devido ao seu cunho humanizante. Outro elemento da ação docente com bebês levantado por Tristão trata-se do cuidado

com o outro, entrando em cena a discussão sobre o binômio cuidar e educar, e nesse sentido Miguel (2004), em seu estudo, também aponta para as tensões entre educar e cuidar nas práticas com crianças pequenas, levantando a indissociabilidade entre as duas categorias. A autora utilizou como metodologia entrevistas e relatos de observações sistemáticas.

A fim de contribuir com elementos para uma reflexão sobre os saberes necessários para atuação docente na faixa etária de 0 a 3 anos, Souza (2006) buscou conhecer qual a concepção das professoras de bebês da rede municipal de ensino de Brusque sobre os saberes que consideram fundamentais na realização de um trabalho de qualidade. Os dados foram obtidos através de um questionário aplicado a 43 professoras que compõem a totalidade das profissionais que trabalham com as crianças de 0 a 3 anos na rede citada. A autora explicita que os dados permitiram constatar que as professoras indicam que os sentimentos que traduzem emoções são indispensáveis no exercício de suas funções e no desenvolvimento de um trabalho de qualidade com os bebês, assim como a formação e o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil também foram indicados como fundamentais para a realização desse trabalho. Nessa mesma direção, Roberto (2006) analisou a atuação docente no berçário, confrontando os saberes e as competências dos professores. No entanto, optou por metodologia a pesquisa etnográfica, realizando observação direta do grupo pesquisado.

Apesar de não ter pesquisado diretamente as professoras de bebês, o trabalho de Guimarães (2008a)²⁶ apresenta considerações importantes para se pensar a docência com os bebês. No artigo apresentado na Anped (GT07), a autora problematiza o cuidado na creche, tendo em vista a tendência dominante em abordá-lo como “dar conta” das rotinas. Aportada nos estudos de Foucault, Guimarães propõe que o cuidado dilata as possibilidades da educação, abrindo espaço para a interrogação do educador sobre si mesmo, o que pode ampliar seu olhar para a criança. A pesquisa apresentada constitui-se em estudo de caso em um berçário de uma creche pública.

²⁶ Trabalho referente à sua tese *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro*.

Flores (2000), por meio de aplicação de questionário a 30 educadoras e a 5 educadores infantis que atuavam junto aos grupos etários de 0 a 2 anos (turmas de berçários) em cinco escolas municipais de Porto Alegre-RS, propõe uma aproximação ao trabalho dos profissionais que atuam em berçários, tendo como foco "o ser/estar um(a) educador(a) de bebês". A pesquisadora utiliza dois conceitos básicos: o de relações de gênero e o de classe social. A partir dos dados, Flores evidenciou o caráter ainda em construção da instituição educativa junto aos bebês, das definições sobre a formação de profissionais e da ação pedagógica voltada à criança de 0a 2anos.

Rodrigues (2009) enfocou no processo de constituição profissional da professora que exerce a docência com grupos de crianças menores de 3anos, recolhendo os depoimentos de cinco professoras. As professoras apontaram que nem sempre o seu papel é facilmente definido, tendo também por característica a "amplitude" desse papel, que abrange muitos aspectos e, ao mesmo tempo, lida com especificidades. A pesquisa constatou o reconhecimento e a valorização por parte das professoras sobre a sua atuação profissional, mesmo que nem sempre essa seja reconhecida socialmente.

Strenzel (2000), investigando as produções científicas nacionais sobre a educação de crianças de 0 a 3 anos a partir de um recorte temporal entre 1983 e 1998, encontrou 14 trabalhos. Dentre esses a autora coloca que as indicações mais diretas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas surgiram a partir do campo da Pedagogia e mais indiretamente surgiram outras a partir de campos como o da Psicologia, o das Ciências Sociais e o da Educação Física.

A formação docente inicial no curso de Pedagogia e sua contribuição para a atuação docente com crianças pequeninhas aparecem na pesquisa de Dalri (2007), em que a pesquisadora entrevista 14 professoras que têm formação em Pedagogia com habilitação em Pré-Escola ou em Educação Infantil. As análises demonstram a baixa contribuição do curso superior no trabalho com as crianças de 0 a 3 anos.

Costa (2000) e Arns (1998) relacionam as questões referentes ao atendimento das crianças nessa faixa etária nas creches públicas de duas cidades distintas. A primeira observa esse atendimento nas creches de Aracajú-SE e a segunda em

Cruz Alta-RS. Ambas apontam igualmente para a necessidade de esse atendimento ultrapassar a dimensão assistencialista. Nascimento (2009), em pôster apresentado na Anped, também aborda a questão do atendimento de crianças de 0 a 3 anos e a prática educativa nos centros de educação infantil conveniados com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, Paraná.

Ao pesquisar o tipo de prática que as professoras oferecem à faixa etária de 4 meses a 1 ano e 4 meses em uma creche da rede municipal de Brusque, Giraldi (2008) observou sete professoras que atuavam com 23 bebês. Teve por base os seguintes eixos de análise: ambiente físico, relação de interação, profissionalização docente e rotina burocrática. Giraldi constatou que os bebês passam a maior parte do tempo na creche dentro das salas, vivem poucas experiências afetivas, as atividades vivenciadas são rotinas básicas de alimentação e higiene e há pouca interação entre criança e criança.

Com a pretensão de analisar as concepções das professoras sobre criança, educação infantil, relação cuidar e educar e políticas públicas de educação infantil em creches do sistema municipal de educação de Campina Grande, Macêdo (2005) partiu destas questões: como as professoras que atuam com crianças de 0 a 2 anos compreendem a relação cuidar e educar? E, ainda, como tal compreensão influencia suas práticas educativas? Para responder a tais questões, a autora elegeu como instrumento para a produção dos dados a entrevista semiestruturada, sendo esses analisados por meio do método de análise de conteúdo. A pesquisa evidenciou que as professoras ainda percebem a criança como ser abstrato, desvinculado da realidade, e isso influencia suas percepções sobre a educação realizada na creche. E, segundo Macêdo, tais concepções influenciam as práticas dessas profissionais.

Ávila (2002a) apresenta um estudo de caso sobre as práticas das professoras junto às crianças pequeninhas. O estudo visou descrever, analisar e discutir as atividades profissionais das professoras em relação às monitoras²⁷ de

²⁷ A pesquisa foi feita em Campinas-SP, em que a denominação “monitoras” é designada para aquelas que exercem a função por nós denominada de “auxiliares de sala”.

educação infantil, aos meninos e às meninas. A autora enfoca a construção da profissão docente a partir do gênero feminino, na medida em que a mulher, mãe e professora condiciona essa atuação profissional. Assim, toma como metodologia o uso de filmagens, além de entrevistas. Os dados também apontam para uma existente hierarquia entre professoras e monitoras, segundo Ávila, quando elas não estavam juntas, cada categoria profissional mobilizava conhecimentos aprendidos através do convívio com as diferenças, o que revelou uma contaminação nas práticas educativas.

A partir de observações do trabalho de uma professora com crianças de 1 ano e 6 meses e 2 anos e 6 meses em uma creche pública municipal de Florianópolis e de análises de entrevistas realizadas com egressas do curso de Pedagogia da UFSC atuantes como professoras de crianças de 0 a 3 anos, Demartini (2003) aborda a especificidade da prática pedagógica de professoras de crianças pequenininhas. O objetivo da pesquisa foi aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas dessas professoras quanto a funções que exercem, aos conhecimentos necessários para o exercício da função e às condições de trabalho. Demartini aponta que ser professora de crianças pequenininhas ainda é uma atividade que vem construindo a sua especificidade, ora se aproximando de práticas escolares, ora se aproximando de práticas espontaneístas, e ainda em alguns momentos buscando romper com esses dois modelos e avançando em direção à construção da pedagogia da educação infantil.

O levantamento bibliográfico nas produções científicas nacionais permitiu ampliar a visão a respeito das pesquisas sobre as professoras de educação infantil e, mais especificamente, das professoras de bebês. A maior parte delas evidenciou ao final a necessidade de formação, tanto inicial quanto em serviço, a fim de contribuir com a atuação docente com os bebês.

Os caminhos trilhados pela temática “professora de bebês” é amplo e complexo. Essa breve análise revelou uma crescente inclinação para os estudos sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos. Os bebês, suas professoras e sua educação, nos últimos anos, têm sido objeto de preocupação no debate da educação infantil. A carência nesse campo, que por muito tempo esteve presente, começa a ser redimensionada com novos estudos. Isso

não significa que essa carência já esteja suprida, porém um leque começa a ser aberto, possibilitando um diálogo maior com esse contexto da educação infantil.

Sabe-se ainda que este levantamento não abarca todas as produções e, como já foi mencionado, necessitaria de um estudo mais aprofundado para a elaboração de um estado da arte. É importante ressaltar que foram aqui apresentados os trabalhos que trazem a figura da professora como categoria de análise. Contudo, algumas pesquisas que se propuseram a estudar as crianças também podem contribuir para se pensar a docência com os bebês e sua especificidade, como a de Schmitt (2008), a de Coutinho (2002a) e a de Guimarães (2008a). Portanto, esses e outros trabalhos também foram tomados como referências bibliográficas, mas não entraram no levantamento a partir dos descritores utilizados.

Ainda na produção literária brasileira atual, encontra-se o livro *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*, de Arce e Martins (2009), que tem como foco a atenção destinada às crianças dessa faixa etária nas instituições de educação infantil. O livro é constituído de diversos textos em que os autores defendem que “os espaços institucionais destinados aos pequenos devam constituir-se como escola, e como tal, caracterizar-se por um trabalho pedagógico sistematicamente ancorado nos domínios da ciência” (p.16).

Conhecendo uma parte dos estudos sobre a educação das crianças pequenininhas em espaços coletivos e sobre as suas professoras, torna-se possível partir para o proposto nesta pesquisa, que é *compreender quais as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente com os bebês*. Nesse sentido, torna-se indispensável delinear os caminhos da pesquisa e as opções metodológicas elegidas nesta investigação.

3 PERCURSO E METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos. Aqui também muito tempo se perde e muitas angústias se acumulam à procura de um método adequado e seguro. [...] Se os caminhos se fazem andando, também o método não é senão o discurso dos passos andados [...].
(MARQUES, 1997, p. 114)

3.1 O universo, os sujeitos, os caminhos da pesquisa e as opções metodológicas

Corroborando com Marques(1997, p.93), “pesquisar é buscar um centro de incidência, uma concentração, um pólo preciso das muitas variações ou modulações de saberes que se irradiam a partir de um mesmo ponto”.

O caminho estabelecido para esta pesquisa pode ser definido como um estudo de caso, no sentido do que aponta Merriam (1998 apud SARMENTO, 2003, p.137), como “o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social”, nesse caso o grupo de professoras de bebês da rede municipal de Florianópolis.

Os sujeitos desta pesquisa são *professoras de bebês* da rede municipal de educação infantil de Florianópolis. Referimo-nos a “sujeitos” num sentido de que

considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa (FREITAS, 2007, p. 29).

Ressalta-se, ainda, que se considere o papel das auxiliares de sala no sentido de que suas funções são também docentes. Este estudo limita-se em estudar as profissionais/professoras²⁸ que constituem o quadro e a carreira do magistério. Acredita-se que a função de auxiliar deva ser repensada e sobre essa encontramos a pesquisa de Conceição (2011),²⁹ pois a forma com que esse quadro encontra-se organizado e a própria estrutura de trabalho instituem diferenciações e hierarquias³⁰ nos contextos coletivos de educação infantil.

Todavia, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre a ação docente das professoras de bebês, e para isso, partindo dessas profissionais, será possível ter aportes para também pensar as auxiliares nesse contexto, mas não se conformando com essa separação. Assim, as auxiliares e seu papel serão destacados a partir das professoras, pois se pensa que elas fazem também parte da especificidade do trabalho com os bebês.

O campo de pesquisa foi a rede municipal de educação infantil pública do município de Florianópolis, que atualmente abrange 78 instituições de educação infantil, divididas em 48 creches, 23 NEIs³¹ e 7NEIs vinculados a escolas de ensino fundamental. Dentro dessa totalidade, o interesse deste estudo se limita aos grupos de bebês; portanto, delimitou-se para a pesquisa de campo abranger todas as profissionais que atualmente atuam nas salas de G1.³² A opção em tomar os “pequeninhos” é justamente pelo fato de as pesquisas normalmente se pautarem nas crianças maiores de um ano. E

²⁸ As auxiliares de sala integram o quadro civil e têm cargo, carreira e salário distintos dos das professoras de educação infantil na rede municipal de Florianópolis.

²⁹ Pesquisa de mestrado de Graziela Pereira Conceição (2011), também vinculada ao Nupein-UFSC.

³⁰ A questão relacionada à hierarquia entre auxiliares e professoras é apontada por Cerisara (2002).

³¹ Refere-se aos Núcleos de Educação Infantil, que se diferenciam da creche pelo fato de atenderem as crianças em período parcial.

³² Denominação utilizada na rede municipal de educação infantil de Florianópolis para os grupos que atendem as crianças de 4 meses a 1 ano de idade.

por considerar que quanto menor a criança, mais as ações docentes se tornam específicas no contexto da creche. Isso não quer dizer que se considere uma disparidade entre as práticas na educação infantil, mas se considera que as crianças possuem especificidades que orientam a prática docente.

Do quadro geral das instituições levantou-se que nem todas atendem as turmas de G1. Dessa forma, para se estabelecer o universo da pesquisa, foi feito um levantamento junto à Prefeitura Municipal de Florianópolis³³ de quantas e quais instituições possuíam esse grupo específico de crianças, chegando-se a um total de 28 instituições. Como algumas dessas possuem mais de uma sala de G1, chegamos, por fim, a 30 grupos de bebês (G1)³⁴ atendidos na rede municipal de educação infantil pública do município de Florianópolis, resultando no seguinte universo de pesquisa:

	Instituições	Agrupamentos de G1	Número de professoras
1.	Creche Almirante Lucas A. Boiteux	2	2
2.	Creche Altino Dealtino Cabral	1	1
3.	Creche Anjo da Guarda	1	2
4.	Creche Anna Spyrios Dimatos	1	1
5.	Creche Bem Te Vi	1	1
6.	Creche Caetana Marcelina	1	1
7.	Creche Chico Mendes	1	1

³³ Antes da entrada a campo, foi solicitada junto à Secretaria da Educação a autorização mediante documentação exigida, em seguida foi feito contato com cada uma das unidades educativas para também autorizarem a pesquisa.

³⁴ Aqui, ao se referir aos grupos de bebês, a referência é o G1 (grupo de meninas e meninos de 4 meses a 1 ano de idade); no entanto, isso não significa que se desconsidere que nos grupos posteriores também tenham “bebês”, não se tendo por objetivo estabelecer uma divisão etária de quem é ou não bebê.

	Instituições	Agrupamentos de G1	Número de professoras
8.	Creche Cristo Redentor	1	2
9.	Creche Dona Cota	1	1
10.	Creche Doralice Teodora Bastos	1	2
11.	Creche Hermenegilda C. Jacques	1	1
12.	Creche Idalina Ochôa	1	Sem professora
13.	Creche Irmão Celso	1	1
14.	Creche Joaquina Maria Peres	1	1
15.	Creche Machado de Assis	1	2
16.	Creche Maria Barreiros	1	2****
17.	Creche Maria Nair da Silva	1	1
18.	Creche Monsenhor Frederico Hobold	1	1
19.	Creche Morro do Mocotó***	1	1
20.	Creche Muquém	1	2
21.	Creche Nossa Senhora de Lourdes	1	2
22.	Creche Orlandina Cordeiro	1	1
23.	Creche Vila União	1	1
24.	Creche Waldemar da Silva Filho*	1	1
25.	NEI Armação	1	1
26.	NEI Dr.a Zilda Arns Neumann**	2	2
27.	NEI Colônia Z-11	1	1
28.	NEI Ponta do Morro	1	1
TOTAL		30	37

Quadro 6 – Universo da pesquisa

Notas: *A professora não aceitou participar da pesquisa.

**A creche tem 1 G1 e 1 G1/G2 (misto).

***O grupo é G1/G2 (misto).

****São duas professoras na creche, porém uma está afastada.

Dessa forma, foi feito contato com todas as instituições, primeiramente por telefone, a fim de agendar as visitas e, posteriormente, foi efetivada a visita a cada uma delas. Nessas visitas, constatou-se que duas instituições contam com agrupamentos mistos, atendendo o G1 e o G2 na mesma sala, os quais também foram incluídos no universo da pesquisa. Outras duas instituições encontravam-se no momento da pesquisa sem professora no G1, sendo uma em período integral e outra em período parcial. Um dos casos tratava-se de afastamento por saúde, sendo chamada outra professora para substituir, mas esta não quis assumir o grupo. O outro já era mais complicado, pois desde o início do ano a professora (efetiva) havia tirado licença e, até então, várias professoras já haviam sido chamadas, mas nenhuma permanecia, havendo uma rotatividade muito grande de profissionais nesse grupo. Ressalta-se que apenas a professora de uma instituição não aceitou participar da pesquisa. Diante dessas circunstâncias, somam-se *34 professoras de bebês* participantes desta pesquisa.

Nas visitas, normalmente a primeira conversa ocorreu com a diretora e/ou supervisora, que encaminhou(aram) a conversa com as professoras, para as quais era entregue o questionário acompanhado pelo projeto de pesquisa, momento que possibilitava uma conversa e exposição sobre a pesquisa. Contudo, em algumas visitas o contato direto com a professora não foi possível, pelo fato de algumas trabalharem 20 horas, não estando, portanto, na instituição no momento. Em outros casos, essa conversa não aconteceu pelo fato de estarem muito ocupadas, impossibilitadas de saírem de sala. Inclusive, devido a esse fator, muitas conversas aconteceram na própria sala, enquanto as professoras se desdobravam para atender as crianças ao mesmo tempo. Cabe ressaltar que algumas professoras só aceitaram participar quando souberam que se tratava, neste primeiro momento, de um questionário, pois colocavam como empecilho ficarem ausentes por muito tempo para o caso de entrevista.

Com todos os questionários já entregues, deu-se início a um processo árduo, o da devolutiva. Tendo-se o interesse de conhecer esse universo em sua totalidade, o caminho percorrido foi de idas e vindas, ou melhor, de muitas idas e vindas, pois, em muitos casos, foi preciso retornar à instituição mais de uma vez,

visto que, ao chegar lá, constatava-se que a professora havia esquecido seu questionário em casa ou nem respondido. Por outro lado, também se teve o auxílio nessa devolutiva por parte do Departamento de Educação Infantil, o qual se disponibilizou a receber por malote os questionários das unidades que se comprometeram a enviá-los. O período entre entrega e recolhimento dos questionários foi de aproximadamente três meses, e após esse percurso obtiveram-se 100% dos questionários devolvidos por parte das professoras. Também foram entregues os questionários às auxiliares de sala, que representam um número maior com relação às professoras; contudo, como já foi exposto, as auxiliares não entraram no universo da análise. Além disso, não se obteve o retorno em sua totalidade. Ressalta-se que ter tido uma devolutiva de 100% implicou um grande interesse das professoras pela temática do estudo.

3.1.1 O questionário

As pesquisas em geral, que vêm apresentando temáticas relativas às práticas docentes com os bebês, na sua maioria têm elegido como metodologia o estudo de caso do cotidiano de creches. Essa metodologia é de grande importância na compreensão dos fatos sociais e com grande foco na análise qualitativa. Portanto, é partindo desses trabalhos, que apresentaram uma riqueza em suas descrições quanto às práticas pedagógicas com crianças pequenininhas, que se observa a necessidade de um estudo mais abrangente, no sentido de conhecer como as ações docentes vêm se configurando em uma rede pública de educação.

O objetivo dos questionários foi de oferecer uma amostragem geral da rede municipal de Florianópolis, que permitiu conhecer essas profissionais, suas ações e seu trabalho diário com os bebês, para então compreender qual a especificidade dessa docência e conhecer suas dimensões educativas. Segundo Baptista (apud CUNHA, 2007, p.72), o questionário trata-se de “[...] um instrumento insubstituível, quando é necessário ter uma visão do conjunto das expectativas

em formação, quando se necessita de recolher um grande número de informações de um grande número de pessoas [...]”.

Entretanto, não se espera uma definição acabada do “perfil” dessas mulheres, pois, de acordo com Cerisara (2002, p. 25), essas profissionais

[...] têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, [...] com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre função materna e função docente.

A elaboração do questionário (Apêndice C) aplicado às professoras partiu de um estudo-piloto que visava conhecer a especificidade da docência na educação infantil; esse questionário havia sido elaborado por pesquisadoras³⁵ do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância. A partir desse questionário que já estava pré-elaborado e de uma entrevista-piloto realizada com uma professora de G1 da rede, foi possível reestruturar o questionário que atenderia as professoras que se pretendia pesquisar.

Os questionários foram entregues pessoalmente, por meio de visitas às instituições, a todas as professoras que atualmente estão trabalhando com o G1, sejam elas efetivas ou substitutas. Os dados coletados a partir dos questionários, por sua vez, ofereceram subsídios e elementos para a realização das entrevistas posteriormente.

É importante destacar que o questionário deve ser adotado como metodologia de pesquisa, tomando-se os devidos cuidados na sua análise. É essencial levar, portanto, em consideração o

³⁵ O questionário de abrangência geral (para ser aplicado às professoras de educação infantil) foi elaborado pela professora Dr.a Roselane de Fátima Campos (CED-UFSC). Posteriormente, Graziela Pereira Conceição (2010) adequou-o à sua pesquisa de mestrado, que abordou as auxiliares de sala da rede municipal de educação infantil de Florianópolis.

conceito de “desejabilidade social”, que é um problema recorrente quando se quer investigar algo utilizando questionários, uma vez que há a tendência de responder a esse da forma que se considera mais aceitável em termos sociais. Na expectativa de transmitir determinada imagem, tem-se tendência a dar respostas socialmente aceitáveis ou consideradas “corretas”. Devido a essa tendência de enviesar os resultados, considera-se que utilizar escalas auxilia o controle desse fenômeno. Sendo assim, ao realizar uma investigação que envolva seres humanos, é fundamental nunca esquecer o seu lado social e a sua tendência para responder em conformidade com a cultura vigente (OLIVEIRA, 2004).

O questionário (ver Apêndice B) foi dividido em oito módulos:

1. Dados de identificação;
2. Dados profissionais;
3. Formação continuada;
4. A especificidade da ação docente com os bebês;
5. Organização e análise das ações docentes;
6. Autonomia sobre o trabalho;
7. Identidade; e
8. Experiência.

Com os questionários em mãos, deu-se início à tabulação dos dados, mantendo a organização dos módulos. Foi elaborada uma planilha³⁶ em que os dados foram adicionados a fim de se chegar aos resultados finais apresentados em gráficos (Apêndice C). Ressalta-se que algumas questões do questionário foram abertas, da mesma forma nas questões fechadas tinha a opção “outros”, caso as professoras não se identificassem com nenhuma das alternativas.

³⁶ Organizada pela própria pesquisadora.

3.1.2 A entrevista

Com a finalidade de oferecer mais concretude aos questionários, optou-se ainda, por metodologia, a entrevista semiestruturada, pois se acredita que o encontro com os sujeitos da pesquisa é de extrema relevância ao tomar-se por princípio que “não há trabalho de campo que não vise a um encontro com um outro, que não busque um interlocutor” (AMORIM, 2007, p.16). Considera-se, assim, a entrevista como dialógica, pois “ela estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal” (FREITAS, 2007, p.36).

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, do meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1992, p. 45).

Nessa mesma direção, Freitas (2007, p. 36) considera que “a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente”.

Para tanto, o objetivo da entrevista foi aprofundar as questões condizentes com esta pesquisa, buscar nas falas aquilo que nos questionários não era possível captar. De acordo com Thiollent (1987, p. 33), ao definir técnicas de pesquisa,

Questionários e entrevistas são consideradas como técnicas complementares. [...] Após a aplicação do questionário, ou no seu decorrer, são realizadas outras entrevistas com indivíduos privilegiados para esclarecer

ou aprofundar certas respostas, ou certos quadros de referência de respostas.

Nesse sentido, foi utilizada a entrevista semiestruturada, partindo de um roteiro que foi elaborado a partir de uma entrevista-piloto e das respostas aos questionários, entendendo que “este deve ser um instrumento flexível para orientar a condução da entrevista e precisa ser periodicamente revisto para que se possa avaliar se ainda atende os objetivos definidos para aquela investigação” (DUARTE, 2002, p.150).

As entrevistas foram realizadas com um universo de 20% das respondentes dos questionários, ou seja, sete professoras, elegendo-se critérios a partir dos dados levantados, os quais se constituíram nos seguintes:

- tempo de serviço: uma professora nova na rede e outra com mais tempo de serviço;
- quantas vezes trabalharam com o G1: uma professora com pouca e outra com mais experiência nessa faixa etária;
- situação na rede: efetiva e substituta; e
- formação: maior nível de escolaridade.

O roteiro para a entrevista (Apêndice A) foi organizado em 12 questões, que focalizavam aspectos condizentes com as ações docentes no cotidiano com os bebês, porém essas questões não fecharam em momento algum o leque para as entrevistadas, pelo contrário, tomou-se um posicionamento de entrevista “não diretiva” no qual novas questões foram sendo abalizadas pelas próprias entrevistadas. Nessa perspectiva, a ida a campo não foi reduzida a um modelo ou esquema fechado, nessas interações atentou-se a novas possíveis categorias que poderiam surgir, através desse contato com a realidade estudada e com os sujeitos pesquisados.

Nessa direção, buscou-se para a coleta e a análise dos dados, a partir dos questionários e das entrevistas, uma união entre quantidade e qualidade. Nesse sentido, “[...] seus resultados serão expressos em números, porém, se contextualizados e interpretados à luz da dinâmica social mais ampla, sua análise será eminentemente qualitativa” (FRANCO, 1994, p.153).

3.1.3 Opções metodológicas: a análise de conteúdo

Com os caminhos da pesquisa demarcados, a opção metodológica, para se chegar a uma compreensão acerca das dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente com os bebês, foi a “análise de conteúdo”, que, para Bardin (1977, p. 42), é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Shiroma, Campos e Evangelista (2004) destacam que um dos supostos da análise de conteúdo é de que toda comunicação é composta de cinco elementos básicos, os quais são:

a) uma fonte de emissão (quem diz); b) um processo codificador (como diz); c) que resulta numa mensagem (o que diz); d) um processo de decodificação (com que efeito se diz); e) um receptor ou detector da mensagem (para quem se diz).

Para Vala (1999, p.104), “a finalidade da análise de conteúdo será pois efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. Nesse sentido, ocorreu essa opção metodológica, pois permite ao pesquisador fazer inferências, não sendo apenas descritiva. Para Bardin (1977), a inferência trata-se de uma operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdades. Segundo Vala (1999, p. 104), a inferência trata

[...] da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização – atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar as condições de produção da análise.

Bardin (1977, p. 39, grifos da autora) infere que “se a *descrição*[...] é a primeira etapa necessária e se a *interpretação*[...] é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra”.

A finalidade da análise de conteúdo, segundo Shiroma, Campos e Evangelista (2004), é produzir inferências sobre qualquer dos elementos básicos do processo de comunicação. As autoras inferem que “toda mensagem contém grande quantidade de informações sobre seu autor”. Nesse sentido, Bardin (1977, p.44) afirma que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens”.

Ao se pretender investigar as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente com os bebês, as *inferências* foram orientadas pelas categorias. Através dos *textos* (entrevistas e questionários) das professoras, foram elencadas as ocorrências que eram constantes nas falas, sendo essas ocorrências agrupadas em subcategorias, as quais levaram, por sua vez, às categorias para a análise. Vala (1999, p.113) infere que

[...] as categorias de análise de conteúdo devem ser sujeitas a um teste de validade interna. Ou seja, o investigador deve procurar assegurar-se da sua exaustividade e exclusividade. Pretende-se assim garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registro possam ser colocadas numa das categorias; e no segundo caso, que uma mesma unidade de registro só possa caber numa categoria.

A categorização, segundo Bardin (1977, p. 117), pode ser considerada “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos”. Segundo a autora, “a categorização tem como primeiro o objectivo[...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (p. 119).

Num exercício de sistematizar a categorização, foi elaborado o Quadro7, em que o ponto de partida foi captar nas respostas aos questionários e às entrevistas as principais ocorrências nas respostas das professoras que ajudariam a compreender as especificidades da ação docente com os bebês.

A partir dessas ocorrências, foram indicados os aspectos que especificam a ação das professoras de bebês no contexto das creches. Assim, inferiu-se como subcategoria a *docência partilhada*, em virtude das ocorrências quanto à necessidade de uma terceira profissional, da presença de outros profissionais da instituição no auxílio das tarefas e da relação intensa com as famílias. As ocorrências que dizem respeito aos bebês (necessidades individuais, autonomia, comunicação, relações no cuidado) indicam que as especificidades desses meninos e dessas meninas é que implicam a *especificidade das ações docentes*. Assim sendo, compreendendo que há especificidades nessa prática docente, foram captadas as principais ocorrências quanto às dimensões educativas constitutivas dessa especificidade, chegando-se às seguintes categorias de análise: *dimensão das relações de cuidado* e *dimensão das relações corporais*, as quais constituem o eixo central da análise, que são as *dimensões educativas na ação docente com os bebês*.

EIXO CENTRAL DE ANÁLISE	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
	Especificidade da ação docente com os bebês	Uma docência partilhada	<ul style="list-style-type: none"> -Presença das auxiliares e de outros profissionais (cozinheira, limpeza) -Necessidade de uma terceira pessoa -Famílias
		Especificidades dos bebês	<ul style="list-style-type: none"> -Necessidades individuais (biológicas e físicas) -Autonomia -Comunicação -Relações no cuidado com o corpo
Dimensões educativas na ação docente com os bebês	<i>Dimensão das relações de cuidado</i>	Concentração das ações	-Concentração das ações na higiene e na alimentação
		Individual dentro do coletivo	-Atender às necessidades individuais
		O cuidado como ação docente	<ul style="list-style-type: none"> -Cuidar e educar -Intencionalidade no cuidado -Cuidar "responsável"
	<i>Dimensão das relações corporais</i>	O corpo das professoras e o corpo do bebê: dois corpos que se relacionam	<ul style="list-style-type: none"> -Brincar com os bebês -Relação corpo a corpo nos momentos de cuidado
		O corpo das professoras	-Exigência física

Quadro 7 – Análise das categorias

A “separação” das ocorrências nas subcategorias e posteriormente nas categorias exigiu um incessante e exaustivo exercício de desconstrução e reconstrução. Na verdade, são categorias que se imbricam a todo o momento, relacionam-se permanentemente, pois advêm de um contexto coletivo de educação e cuidado em que a base primordial são as relações entre adultos e crianças pequenas.

4 AS PROFESSORAS DE BEBÊS NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

4.1 A rede municipal de educação infantil, as professoras e o atendimento aos bebês

O atendimento à educação infantil no município de Florianópolis³⁷ inicia-se em 1976, ao ser criado o Programa de Educação Pré-Escolar pelo Departamento de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência.³⁸ Tratando-se de um programa compensatório, a implantação do primeiro Núcleo de Educação Infantil (NEI) ocorreu em uma comunidade carente e, no mesmo ano, mais um NEI seria instalado em uma comunidade do interior da cidade,³⁹ tendo-se um total de 92 crianças atendidas (OSTETTO, 2000) em período parcial, com faixa etária de 4 a 6 anos. Após três anos, esse mesmo NEI passa por uma ampliação, significando que em 1979 as crianças menores de 3anos começam a ser atendidas e a instituição passa a ser chamada de creche, atendendo as crianças em período integral.

A creche representou uma nova modalidade de atendimento pré-escolar pois, contemplando a criança de 0 a 6 anos (na verdade 3 meses a 6 anos), também vai contemplar uma sistemática diferenciada para seu funcionamento. É o caso do tempo ou período em que as crianças matriculadas permanecem na creche: se no NEI permaneciam quatro horas (meio período), na nova instituição poderão permanecer até

³⁷ Ver Ostetto (2000) sobre a história do atendimento, da implantação e da expansão da educação infantil no município de Florianópolis.

³⁸ No ano de 1985, a Secretaria de Educação foi desmembrada da Secretaria de Saúde e Assistência Social, passando a ser Secretaria Municipal de Educação (SME).

³⁹ Dados disponíveis no *site* da prefeitura: <www.pmf.gov.br>.

doze horas (período integral) (OSTETTO, 2000, p.68).

Segundo Schmitt (2008, p.78), “isto reforça uma característica específica no município de Florianópolis que se diferencia da realidade nacional, pois a educação de 0 a 3 anos é assumida pela Secretaria da Educação desde sua origem”. E isso a autora afirma influenciar na contratação das profissionais, das quais já se exigia formação mínima, neste caso, o magistério.

Ostetto (2000, p. 68) destaca nas falas das professoras entrevistadas o aspecto relacionado à organização e à composição do berçário:

O berçário estava disposto em três salas bem pequenas, cada qual com seis berços, dispostos três de cada lado encostados na parede, deixando no meio um “corredorzinho”. Em cada sala trabalhavam uma professora e uma auxiliar para atender seis crianças.

O quadro evolutivo de crianças atendidas se altera conforme a expansão e a criação de novas instituições de educação infantil.

PERÍODO	Nº DE CRIANÇAS
1976	92
1981	581
1986	2.080
1990	2.391
1996	4.837

Quadro8 – Evolução da matrícula na educação infantil
Fonte: OSTETTO,2000.

PERÍODO	CRECHES	NEIs	TOTAL
1976-1981	1	10	11
1982-1986	8	17	25
1987-1991	3	7	10
1992-1996	11	6	17
1997-2004	11	1	12
2005-2007	1	-	1

Quadro 9 – Expansão da educação infantil na rede municipal de Florianópolis

Fonte: OSTETTO,2000;SCHMITT,2008.

Quanto ao Quadro 9, Schmitt (2008) destaca que alguns NEIs foram transformados em creches e, por esse motivo, não se pode ter a soma total confirmando os números de instituições de educação infantil no município. Os dados atuais⁴⁰ indicam que a rede pública municipal de educação infantil de Florianópolis conta com 48 creches, 23 NEIs e 7NEIs vinculados a escolas de ensino fundamental. A diferença entre as creches e os núcleos de educação infantil ocorre quanto ao horário de atendimento, sendo as primeiras em período integral e os segundos em período parcial. Contudo, esse aspecto não é encontrado em todas as instituições, tendo alguns NEIs feito o atendimento, principalmente a crianças menores de três anos, em período integral. Além dessas unidades, a rede municipal de educação infantil estabelece convênio com 61 instituições comunitárias e filantrópicas.⁴¹

Quanto ao atendimento, no ano da pesquisa o total das turmas de educação infantil foi de 536, tratando-se de 450 salas que se dividem em 311 creches, 127 NEIs e 12 NEIs vinculados, atendendo, dessa forma, 10.423 crianças em todo o município. Segundo os dados recolhidos junto à Secretaria de Educação, o

⁴⁰ Os dados atuais referem-se à data de maio de 2010, na qual foi feito o levantamento junto à Secretária Municipal de Educação.

⁴¹ Dados disponíveis no site da Prefeitura referentes ao ano de 2011. Ressalta-se que essas unidades não fizeram parte do universo da pesquisa. Elas recebem um subsídio para a alimentação, e a contratação das professoras é feita através da Prefeitura. Ver sobre instituições conveniadas em Tristão (2004).

atendimento às crianças de 0 a 3 anos organiza-se conforme o Quadro 10 a seguir.

	G1	G1/G2	G2	G2/G3	G3	TOTAL
CRECHES	24	2	43	7	45	121
NEIs	5	2	15	16	36	74
TOTAL	29	4	58	23	81	195

Quadro 10 – Número de grupos (2010)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Considerando as crianças atendidas no G1 (29 turmas) e os agrupamentos mistos denominados G1/G2 (4 turmas), tem-se um total de 461 bebês atualmente frequentando a creche, representando 4% da totalidade.

De acordo com a Portaria de Matrícula para o ano de 2010, o Art. 6 define a organização das crianças seguindo o indicado no Quadro 11:

Grupo	Data de nascimento da criança/Idade da criança	Número de crianças
I	A partir de março de 2009/Mínimo 4 meses	15
II	Março2008-fevereiro2009/1 ano a 1 ano e 11 meses	15
III	Março2007-fevereiro2008/2 anos a 2 anos e 11 meses	15
IV	Março2006-fevereiro2007/3 anos a 3 anos e 11 meses	20
V	Março2005-fevereiro2006/4 anos a 4 anos e 11 meses	25
VI	02 de março2004-fevereiro2005/5 anos a 5 anos e 11 meses	25
* Data referência para cálculo das idades: fevereiro 2009		

Quadro 11 – Organização das crianças segundo a Portaria de Matrícula

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

As matrículas, por sua vez, são realizadas ao final do ano, da mesma forma segue-se definindo os grupos que as instituições irão atender no ano seguinte. Conforme assinala o Art. 5º da Portaria de Matrícula para o ano de 2010, as crianças em situações de vulnerabilidade têm prioridade:

Art. 5º Fica estabelecido, para a matrícula de novas crianças cujos pais e/ou responsáveis residam ou trabalhem no Município de Florianópolis, o critério da menor renda *per capita*.

§ 1º Para o cálculo da renda *per capita*, serão consideradas a declaração da renda familiar dos pais e/ou responsáveis, dividida pelo número de pessoas da família, que dependam desta renda, e as situações de vulnerabilidades abaixo explicitadas:

- Crianças em situações de risco social, de saúde e psicológico informados pelas autoridades locais: agentes de saúde e conselheiros tutelares e, quando necessário, legitimado pela assistência social da Prefeitura de Florianópolis;
- Crianças em situação de tutela, guarda e abrigo;
- Pai e mãe menores de 18 anos, ou único responsável pela criança, também menor.

Para o cargo de professora de educação infantil, da mesma forma que para outros cargos da rede municipal, são definidos os pré-requisitos para que os concursados ou contratados temporariamente possam assumir determinada função e, da mesma forma, são estabelecidas as atribuições a esse cargo.

De acordo com o documento da Prefeitura,⁴² esse profissional deve ser o “mediador entre a unidade educativa, a família e a criança, a fim de que a criança seja atendida e respeitada nos seus direitos. Ser paciente, dedicado, ter controle emocional e compreensão das motivações humanas”. Nesse sentido, aferem-se as seguintes atribuições a esse cargo:

1. Ministras aulas, atividades pedagógicas planejadas, propiciando aprendizagens significativas para as crianças;

⁴² Ver Apêndice A – Cargos e atribuições do professor de Educação Infantil, disponível em: <www.pmf.gov.br>.

2. Elaborar programas e planos de trabalho no que for de sua competência;
3. Seguir a proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e da Unidade Educativa, integrando-as na ação pedagógica, como co-partícipe na elaboração e execução do mesmo;
4. Acompanhar o desenvolvimento das crianças;
5. Participar das reuniões de pais, reuniões pedagógicas, encontros de formação, seminários e outros, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação;
6. Realizar os planejamentos, registros e relatórios solicitados;
7. Participar ativamente do processo de integração da escola–família–comunidade;
8. Observar e registrar o processo de desenvolvimento das crianças, tanto individualmente como em grupo, com objetivo de elaborar a avaliação descritiva das crianças;
9. Realizar outras atividades correlatas com a função.

As turmas de educação infantil geralmente contam com um professor e um auxiliar de sala,⁴³ sendo essa definição estabelecida de acordo com o número de crianças por sala, conforme a Resolução 01/2009 do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis,⁴⁴ em seu Art. 8º, o qual determina que a relação do número de crianças e profissionais não poderá exceder o seguinte quadro:

⁴³ Ver Apêndice B sobre as atribuições ao cargo de auxiliar de sala.

⁴⁴ Disponível em: <www.pmf.gov.br>.

Faixa etária	Nº de crianças	Prof.	Auxiliar de sala
0 até 2 anos	Até 15	1 (um)	1 (um)
De 2 até 3 anos	Até 08	1 (um)	---
	De 09 até 15	1 (um)	1 (um)
De 3 até 4 anos	Até 10	1 (um)	---
	De 11 até 20	1 (um)	1 (um)
De 4 até 6 anos	Até 15	1 (um)	---
	De 16 até 25	1 (um)	1(um)

Quadro 12 – Relação número de crianças por profissionais
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

A referida Resolução ainda pontua em parágrafo único:

Parágrafo único: Fica facultado forma diversa de organização, desde que a estrutura física e humana, mantida pela instituição, garanta o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físico, afetivo, cognitivo e social, respeitado o previsto no *caput* deste artigo.

O documento atual das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil⁴⁵ reafirma o reconhecimento da especificidade da educação infantil:

[...] como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (ROCHA, 2010, p.12).

⁴⁵ O texto referente às diretrizes foi desenvolvido por Eloísa Acires Candal Rocha (Prefeitura Municipal de Educação de Florianópolis, volume 1, 2010).

Nesse sentido, o documento propõe que as Propostas Pedagógicas das instituições devam respeitar os seguintes fundamentos norteadores: a) *Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum*; b) *Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática*; e c) *Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais*. Para isso, o documento ainda pondera que se considere a criança como ponto de partida, essa inserida no âmbito de uma infância determinada.

A responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas, em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos (ROCHA, 2010, p. 13).

Nesse sentido, a infância como construção social precisa ser reconhecida em sua heterogeneidade, “considerando fatores como classe social, etnia, gênero, religião, como determinantes da constituição” (ROCHA, 2010, p.13). O documento em questão aporta-se na Pedagogia da Infância,⁴⁶ o que

exige, portanto, tomar como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias (ROCHA, 2010, p.13-14).

⁴⁶ E não, conforme indica Rocha (2010), uma Pedagogia das Crianças, tal como nas pedagogias liberais.

O documento das Diretrizes abordando a função educativa da educação infantil indica que

É também neste sentido que se coloca para os responsáveis pela ação pedagógica a necessidade de conhecer as crianças, observá-las e analisar suas manifestações para compreender o que já possuem, suas possibilidades reais e suas necessidades e aspirações e as novas exigências sociais que se colocam para elas. Portanto, a definição dos projetos educacionais–pedagógicos exige tomar as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação da ação (ROCHA, 2010, p.18).

Diante do exposto nesta seção, foi possível conhecer aspectos do campo desta pesquisa (a rede municipal de educação infantil de Florianópolis) que concernem ao objeto do presente estudo. Percebeu-se que essa rede não se enquadra no retrato nacional, principalmente no que diz respeito à formação de seus profissionais. A formação em serviço tem sido um movimento muito positivo no sentido de objetivar uma maior qualidade no que diz respeito ao atendimento vinculado ao cuidado e à educação das crianças pequenas. Tendo-se o conhecimento a respeito do campo, parte-se para conhecer os sujeitos desta pesquisa: as professoras de bebês.

4.2 Os sujeitos da pesquisa: quem são as professoras de bebês?

Esta seção propõe uma caracterização das profissionais que atualmente trabalham com os grupos de bebês, denominados de G1, na rede municipal de educação infantil de Florianópolis. Através da análise dos questionários, pretende-se saber “quem são” os sujeitos da pesquisa, ou seja, conhecer com quem se está dialogando. O interesse aqui é saber quem são essas mulheres, profissionais que atualmente passam parte do seu dia num contexto coletivo de educação e cuidado; saber

sobre a sua formação. Além disso, saber de que forma elas chegaram ao grupo de bebês (G1), o que, ainda, possibilita conhecer as dinâmicas de que as instituições se utilizam nas escolhas dos grupos.

Os dados aqui apresentados são concernentes ao ano de 2010, período em que a pesquisa de campo foi realizada. Como já apresentado na metodologia, o questionário foi aplicado a 34 professoras que se encontravam no momento atuando com o G1. Reafirma-se aqui o gênero feminino, pois todas são mulheres (Apêndice C, Gráfico 1.1). Dessas mulheres, 74% têm filhos (Apêndice C, Gráfico 1.4) e 79% são casadas ou vivem com companheiro (Apêndice C, Gráfico 1.3), a idade média delas varia de 30 a 44 anos, somando um percentual de 64% (Apêndice C, Gráfico 1.2). Esse dado referente à idade cruza-se com o dado sobre o tempo que essas profissionais estão formadas, que varia de 5 a 15 anos, representando um total de 53% das professoras (Gráfico 2.4). Por outro lado, o universo das “recém-formadas”, que varia de 1 a 5 anos, também apresenta um valor significativo (38%).

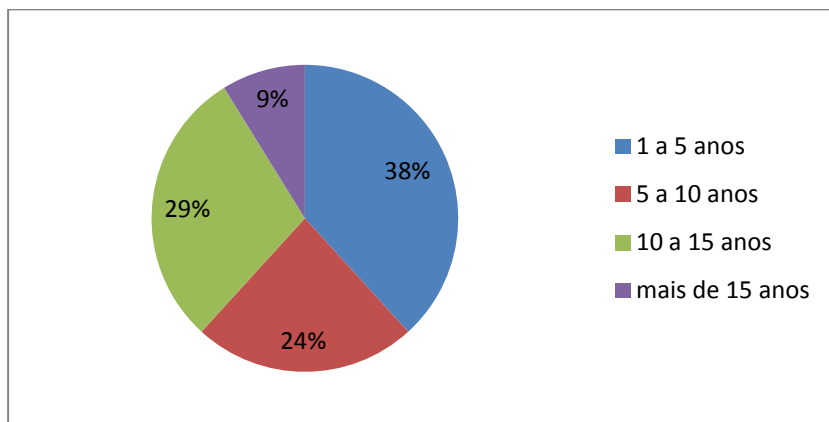


Gráfico 2.4 – Tempo que estão formadas
Fonte: Apêndice C.

Quanto à escolaridade, é possível observar no Gráfico 2.1 que 88% das professoras possuem como maior nível a especialização, tendo a grande maioria cursado em instituições privadas, muitas dessas a distância. Em contrapartida, 59% das

professoras cursaram o nível superior em universidade pública e presencial (Apêndice C, Gráfico 2.2).

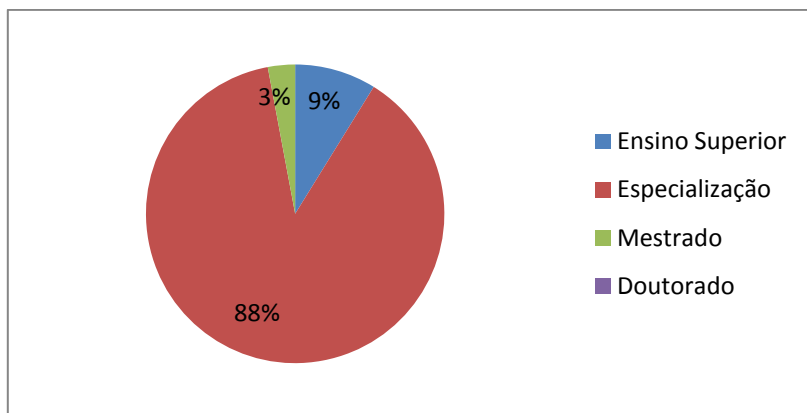


Gráfico2.1 – Nível de escolaridade
Fonte:Apêndice C.

Entretanto, esse quadro da formação das profissionais da creche em Florianópolis não é um retrato nacional, pois na referida cidade a exigência mínima para o cargo de professor de educação infantil é *graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil*. Segundo dados do MEC (2009),⁴⁷ atualmente nas creches (0 a 3 anos) brasileiras atuam 95.643 professores, enquanto esse número na pré-escola é de 240.543. Com base nos números da creche, 82,2% dos professores possuem a formação requerida pela atual Legislação para o exercício do magistério. Desses professores, 45% apresentam o magistério na modalidade normal e 37,2% possuem nível superior com licenciatura. Do restante dos professores, 4,9% possuem nível superior sem licenciatura, 9,9% nível médio e 3% nível fundamental. Em relação às outras etapas de ensino, esses números representam o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência, o que não se aplica à realidade da cidade pesquisada.

⁴⁷ Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, do MEC.

Uma considerável parte das profissionais, totalizando 74% (Apêndice C, Gráfico 2.3), realiza algum curso atualmente, os quais, segundo as próprias professoras, são oferecidos pela Prefeitura, ou seja, trata-se da formação em serviço. Elas dizem fazer pelo menos um curso ao ano, não porque querem, até gostariam de fazer mais, contudo a seleção para participarem é por meio de sorteio, portanto nem sempre conseguem. Uma das professoras diz: *“o curso de formação da Prefeitura é bom, só que não atende todo mundo”* (Entrevista 3). No entanto, se compararmos com os dados nacionais, em que, dentre os docentes da creche, apenas 11,8% (MEC, 2009) possuem curso específico de formação continuada para atuar em creche, essa realidade não se aplica às professoras da rede municipal de educação infantil de Florianópolis, tendo um investimento na formação continuada dessas profissionais. Mesmo que ainda não contemple o todo, é bem mais do que ocorre em nível nacional.

No que diz respeito à atual situação na rede municipal, 62% são professoras efetivas, enquanto 38% são contratadas em caráter temporário (Apêndice C, Gráfico 4.5). Cabe destacar que das efetivas, que totalizam 21 profissionais, 6 são professoras cedidas pelo estado, pois, com a municipalização de algumas instituições, elas passaram a atuar pela rede municipal de educação infantil, porém ainda vinculadas à rede estadual de educação. Estas, por sua vez, têm uma carga horária de 30 horas. Já as profissionais vinculadas à rede municipal, em sua maioria, somando 56%, atuam com uma carga horária de 40 horas (Apêndice C, Gráfico 4.6).

No que diz respeito ao tempo que trabalham na educação infantil, 59% (Apêndice C, Gráfico 4.1) estão há mais de 10 anos e 73% estão entre 5 e 15 anos na rede municipal.⁴⁸ Destas professoras, 29% representam as que estão há mais de 15 anos trabalhando nessa rede (Apêndice C, Gráfico 4.2). Já quanto ao tempo que permanecem nessa mesma instituição,⁴⁹ os resultados mostram o inverso do tempo de educação infantil e do tempo de rede. Pois 38% estão há menos de 1 ano e 32% entre 1 e 5 anos na mesma unidade educativa, somando 70%. Da

⁴⁸ Este tempo diz respeito tanto ao tempo de trabalho como efetivas como o de caráter temporário.

⁴⁹ Instituição em que estavam trabalhando no momento da pesquisa.

mesma forma, essas professoras, em sua maioria, têm pouco tempo de trabalho junto aos grupos de bebês, conforme é observado no Gráfico 4.4, em que 71% delas trabalham de 1 a 5 anos⁵⁰ com os bebês.

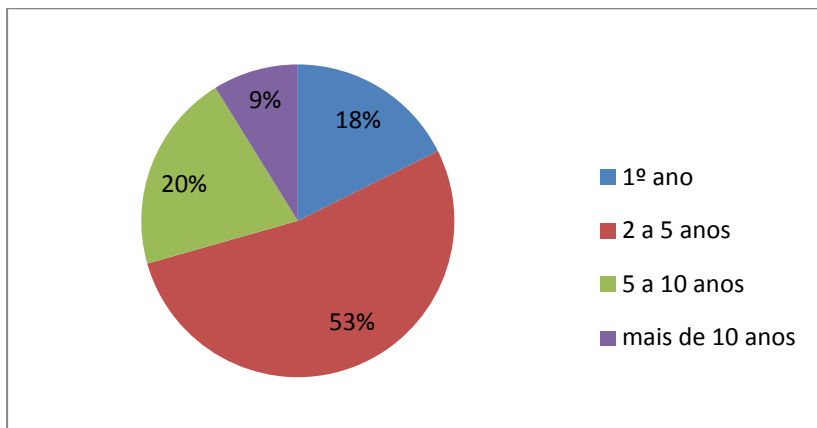


Gráfico4.4 – Tempo de trabalho no G1
Fonte: Apêndice C.

Os dados, por sua vez, evidenciam que, apesar de as professoras não serem “novas” na educação infantil e na rede municipal, essas o são nas instituições, o que significa uma rotatividade que diz respeito a pedidos de remoção entre as efetivas e ainda em virtude de o quadro das professoras contratadas temporariamente representar um universo considerável dentro da rede. Além de serem novas nas instituições, também são novas no trabalho com o G1, o que pode de certa forma estar associado a essa “rotatividade”, pois é bem comum as escolhas das turmas acontecerem antes de essas profissionais chegarem às creches e aos NEIs, principalmente no caso das ACTs.⁵¹

⁵⁰ Esse período considera também intervalos, não corresponde a trabalhar consecutivamente nesse grupo, mas sim quantas vezes já trabalharam com o G1.

⁵¹ Professoras contratadas em caráter temporário.

O que se verificou, através dos questionários⁵² e das entrevistas,⁵³ é que a escolha pelo grupo também se relaciona com esses fatores, pois em algumas creches há alguns critérios, como a mais antiga na instituição ter o direito de ser a primeira a escolher, a segunda mais antiga ser a segunda a escolher e assim por diante.

A escolha é pelo tempo de instituição, quem tem mais tempo tem prioridade, sou a 6ª a escolher, então escolhi pelo G1, pois o outro grupo que tinha na minha vez era o G5 (Professora 3).

Houve, nos relatos, apenas uma professora que mencionou ter sido a escolha feita pela diretora: *“Aqui na creche a escolha foi feita pela diretora” (Questionário 10)*. Em outras unidades educativas, as professoras efetivas escolhem primeiro e as turmas que “sobram” ficam para as ACTs assumirem.

Não foi minha opção, estou no lugar de uma professora efetiva, fui chamada para substituir (Questionário 26).

Como sou substituta, foi a vaga que restou (Questionário 33).

Fui chamada em maio para substituir a professora do G1, não tive escolha (Professora 2).

Não foi minha escolha, era o que tinha (Professora 6).

Quando cheguei a escolha já havia sido feita, e estava livre o G1 que é uma turma que gosto de trabalhar (Questionário 9).

⁵² As respostas ao questionário referem-se à questão aberta sobre como havia sido a escolha dos grupos na instituição e se a opção pelo G1 havia sido da própria professora.

⁵³ As entrevistas são identificadas pelo “número” da professora entrevistada, por exemplo, *Professora 1*.

Na verdade, aqui na creche só existem duas salas, como no G2 já tinha uma professora fiquei com o G1 (Questionário 34).

Entretanto, há instituições que realizam essa escolha com a presença de todas as profissionais (sendo essa a forma mais encontrada nos relatos das professoras), independentemente de serem efetivas ou contratadas, de terem mais ou menos tempo na instituição. O que se observou, através das falas, é que normalmente, mesmo com uma escolha “democrática”, o G1 é o último grupo a ser escolhido, geralmente ficando para sorteio.

Foi para sorteio, não tinha ninguém que queria o G1 (Professora 1).

A escolha do grupo se dá pela afinidade, e quando mais de uma profissional escolhe o mesmo grupo acontece o sorteio. Escolhi trabalhar com o G2, mas perdi no sorteio, então fiquei com o G1 (Questionário 15).

Por outro lado, a maior parte das professoras demonstrou interesse pela faixa etária, expondo que foi sua a escolha pelos bebês. Num universo de 34 professoras, apenas nove indicaram não se identificar com a faixa etária, ficando com o grupo por não terem mesmo outra opção. Abaixo, algumas falas e respostas ao questionário revelam esse movimento da escolha pelo G1.

A escolha se deu por afinidade com a faixa etária, foi minha opção (Professora 5).

As professoras escolhem a turma que querem trabalhar e, se houver empate, os grupos vão para sorteio. Eu escolhi trabalhar com o G1 (Professora 7).

A escolha é por sorteio, mas eu já queria o G1 e, como ninguém mais queria, eu peguei (Questionário 13).

Primeiro cada uma coloca sua opção para o grupo e justificando o porquê da escolha,

depois se houver empate vai para sorteio. Foi minha a opção em trabalhar com o G1 (Questionário 8).

Cada professora escolheu o grupo que gostaria de trabalhar e o G1 sobrou. Peguei porque gosto dos pequenos, mas não tinha experiência com o G1 (Questionário 14).

A escolha se dá no final do ano primeiro pelos efetivos. Foi minha opção o G1 (Questionário 18).

Apesar de não ter sido sorteio, e como eu não fui contemplada, optei pela troca com outra profissional da unidade. Uma vez que tenho paixão por educar seres tão pequenos e cheios de vida, como os bebês (Questionário 20).

No primeiro dia cada profissional manifesta sua vontade, caso mais de uma professora tenha a mesma opção, é feito sorteio, o que no meu caso não foi necessário, pois desde o primeiro momento manifestei vontade de trabalhar com esse grupo e mais nenhuma professora quis (Questionário 25).

Percebe-se que, ao mesmo tempo que esse é um grupo “resignado”, pelo conjunto da instituição, ficando geralmente por último nas escolhas, também vem despertando o interesse de algumas profissionais, que demonstram realmente estar ali por opção própria. Pode-se atribuir a isso a crescente discussão e pesquisa sobre a faixa etária de 0 a 3 anos, o que acarreta um maior conhecimento e reconhecimento acerca da docência com os bebês por parte das profissionais.

O grupo não aceitou trabalhar com o berçário (G1), porém eu já vinha pensando em trabalhar. Logo, fiquei com receio, da reação de não aceitação por parte dos outros professores (Questionário 21).

De todos os relatos, apenas em uma instituição esse grupo foi para sorteio, por ter mais de uma professora desejando trabalhar com os bebês, conforme se observa nesta fala:

Foi minha a escolha, mas na creche tinham mais professoras que queriam, então foi feito um sorteio (Questionário 23).

O pequeno universo de 9% no Gráfico 4.4, que se refere às professoras que trabalham há mais de 10anos com os bebês, diz respeito às três mulheres com idade entre 40 e 49 anos, sendo o maior tempo de 17 anos com o G1. E essa professora diz que “*Sempre foi opção própria*” (Professora 4). Pode-se ainda inferir que esse crescente interesse pelos bebês possa estar relacionado à afirmação dessas professoras como docentes, como profissionais da educação, distanciando-se cada vez mais da ideia que por muito tempo permeou a respeito da “maternagem”, de um discurso de que no berçário “só se cuida”, de uma negação delas como professoras de educação infantil. Ao serem questionadas se identificam seu trabalho como *docência*, 91% apontaram que consideram docência ser professoras de bebês. Destaca-se que aquelas que não responderam, correspondendo a 9% das professoras, afirmaram ficar em dúvida sobre o termo “docência”, sobre seu “significado”.

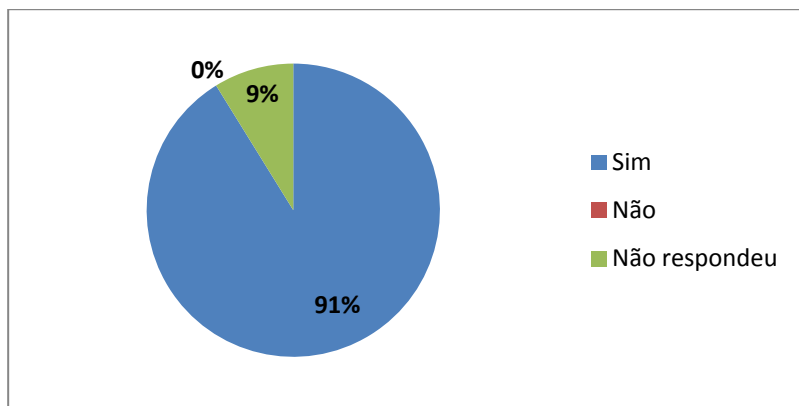


Gráfico 8.1 – Identifica seu trabalho como docência?

Fonte: Apêndice C.

Abaixo se encontram as falas que também vão ao encontro do dado apontado pelo Gráfico 8.1.

*Eu não tento aqui ser mãe, até tem gente que diz que dá vontade de levar pra casa, eu não tenho vontade. Eu faço o meu serviço, e em casa é diferente. **Aqui é o profissional**, em casa é mãe, esposa. Procuo ser o mais profissional possível. Tem criança que chama a gente de mãe e a gente corrige (Professora 2, grifos meus).*

*Sim, não é uma cuidadora só não! Eu sempre digo, **nós somos professoras** mesmo, aqui, tem formação, capacitação, tudo é dado para a formação de professor, pesquisador. [...] A atividade do registro e avaliação, eu acho que isso também dá direção à docência, [...], eu acho que tudo tem um objetivo por isso que eu caracterizo como docência (Professora 3, grifos meus).*

Nas falas essa identificação do trabalho da professora de bebês como docência se dá por diferenciarem as ações na creche das ações no ambiente doméstico;além disso, citam o planejamento, o registro e a avaliação como instrumentos importantes para a docência, ou seja, para orientar a ação docente das professoras.

Planejamento que tem que existir, registro, isso é bem específico do professor. Planejamento e registro são essenciais aqui (Professora 4).

A execução de um trabalho pedagógico. A questão de ter responsabilidades quanto ao planejamento, quanto ao reavaliar esse planejamento, quanto a fazer registro, quanto a reavaliar esses registros, que subsídios esses registros me dão para eu planejar novamente, para eu estar avaliando. Então eu acho que entra nessa perspectiva (Professora 7).

Nesse sentido, Rocha (2010, p. 18) diz que

Inserem-se, assim, na docência da Educação Infantil, ferramentas imprescindíveis da ação: a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências através de núcleos de ação pedagógica a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços dos tempos e dos materiais para estes fins.

Considerando a docência com os bebês e que essa possui suas especificidades no cotidiano de educação e cuidado que envolve a creche, reporta-se a compreender quais as dimensões educativas que constituem essa especificidade na ação docente com as crianças pequenininhas.

5 A ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE COM OS BEBÊS: DIMENSÕES EDUCATIVAS

*Sempre necessitamos de alguém que
necessita de nós.*
(GARY apud SACRISTÁN, 2002, p.99)

5.1 A ação docente com os bebês: marcas de uma especificidade

Este capítulo tem como foco apresentar as categorias construídas ao longo desta pesquisa no diálogo entre os resultados de campo e as bases teóricas apontadas no início da investigação, no sentido de compreender quais as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente com os bebês.

Mas o que é “especificidade”?⁵⁴ Aqui, busca-se delinear o que é próprio da ação das professoras de bebês, entretanto não significa separar as ações voltadas para as crianças de 0 a 3 das de 4 a 6 anos de idade, mas identificar os diferenciais da ação docente relativos a cada grupo etário.

[...] eu acho que há especificidades da idade. Menores de três anos vão exigir muito mais de ti, e vais ter que fazer muito, mas vai ter que ter mais percepção do teu olhar com a criança, para as necessidades dela (Entrevista 3).

⁵⁴ No dicionário da língua portuguesa Aurélio (2004), “especificidade” diz respeito a: 1. *Qualidade de específico*; 2. *Qualidade típica duma espécie*. No mesmo dicionário, o termo “específico” apresenta o sentido de: 1. *De, ou próprio da espécie*; 2. *Exclusivo, especial*. No dicionário de filosofia (RUSS, 1994), mantém-se o mesmo significado para “especificidade”: 1. *Definições gerais: característica própria de uma espécie*. “Específico”: *que pertence propriamente a uma espécie ou que diz respeito à espécie*.

Neste estudo parte-se do pressuposto de que há especificidades na prática docente com bebês, ou seja, que “ser professora de bebês” tem uma marca que, em certa medida, se diferencia de ser professora de crianças “maiores”.

Tristão (2004, p. 186) afirma que “as mulheres que assumem a função de professoras junto aos bebês em creches, constituem-se professoras”. Nessa mesma direção, considera-se o “ser professora de bebês” uma docência, sendo essa uma *docência marcada por relações*, a saber, que toda docência tem essa marca, mas, nesse caso, se trata de relações vivenciadas com maior intensidade nos contextos de educação infantil. Portanto, corrobora-se com Garanhan (2010, p. 194), ao destacar como uma das dimensões da docência na educação infantil *o professor como um profissional da relação*, nessa perspectiva ser professora de educação infantil “é entender que toda criança tem um corpo e uma história que se relaciona com a movimentação do seu corpo e com a sua história pessoal”. E ainda pontua que “é estar atenta e respeitar as individualidades, as diferenças e condições que cada criança apresenta para a interação com outros”.

A definição da ação educativa com crianças pequenas como uma “pedagogia das relações” é, segundo Bondioli e Mantovani (1998, p.29), ainda uma expressão pouco clara, mas “foi freqüentemente usada para designar a especificidade educativa da creche”. Para as autoras,

Aderir a essa pedagogia significa dizer não a uma relação educadoras/crianças que não permite uma relação individualizada e, sobretudo, personalizada. Significa dizer não a atividade que mais se parecem com pequenas lições do que com brincadeiras de livre descobertas. Significa dizer não a uma organização demasiado rígida dos tempos, dos espaços, dos grupos infantis que pode enfraquecer a espontaneidade das relações.

No caso da docência com os bebês, chama-se a atenção para uma relação marcada por uma faixa etária específica que implica uma relação mais veemente marcada por outras formas de comunicação e linguagens que não somente a oral. Sendo assim, considera-se que quanto menor a criança, mais estreitas são as relações nos contextos educativos. Sobre esse aspecto, Schmitt (2008) verificou que nas ações constituídas pelos adultos ocorrem enunciados que ultrapassam a palavra verbal,

caracterizando, segundo a autora, o que Bakhtin denominou de “enunciados presumidos”.

Entre os adultos há ações que não são anunciadas verbalmente entre eles, mas que indicam suas formas de ver o mundo. No ato de colocar ou não as crianças nos berços, de disponibilizar ou não objetos à sua altura, de acolher ou não sua presença no espaço, os adultos dizem o que pensam sobre elas e o que esperam de suas relações. De forma não verbal os adultos se posicionam frente aos bebês, acreditando ou não em suas potencialidades comunicativas e relacionais, pela forma como organizam o espaço para elas, e para suas relações com elas (SCHMITT, 2008, p.124).

O fato de se terem dois grupos geracionais distintos já intensifica ainda mais a especificidade dessa docência, pois na relação adulto⁵⁵–bebê encontram-se os dois “extremos”, os “menores” e os “maiores” (em tamanho físico e idade) que frequentam a creche. Essa relação se intensifica e se torna específica do atendimento⁵⁶ na creche a essa faixa etária, devido a esses bebês ainda não terem plena autonomia. Isso não quer dizer que eles estejam em constante estado de dependência perante os adultos, que assim os consideram, apoiando-se nas contribuições da sociologia da infância, atores sociais que na interação com seus pares e com os adultos constituirão sua autonomia.

[...] a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações

⁵⁵ Referimo-nos aqui ao *adulto* o profissional responsável pela educação e pelo cuidado das crianças de 0 a 6 anos nas instituições de educação infantil.

⁵⁶ Utiliza-se o termo “atendimento” no sentido de *educação e cuidado* como função principal da educação infantil.

estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é, o modo como são continuamente reinvestidas de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2005, p.366-367).

Prout (2004, p.17) considera que “[...] a geração é vista como um sistema de relações através do qual se produzem as posições assumidas pela criança e pelo adulto”. O autor, baseado em Alanen, pondera a geração pensada como

[...] um sistema de relações entre posições sociais construído do ponto de vista social, no qual as crianças e os adultos detêm posições sociais específicas, definidas relativamente a cada uma e constituindo, por sua vez, estruturas (neste caso, geracionais) específicas (ALANEN, 2002 apud PROUT, 2004, p. 17).

As relações entre adultos e crianças são estabelecidas desde a chegada de ambos à creche. Considera-se que a presença de um “afeta” o outro, já que o ser humano se constitui na relação com o *outro*. E, nessa direção, “o contexto da creche apresenta aos bebês uma possibilidade de múltiplas relações com outras crianças e adultos, diferentes do seu contexto familiar” (SCHMITT, 2010, p.1).

Pino (2005, p. 106) aponta que as relações sociais concretizam-se em práticas sociais:

Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de *posições* e de *papéis* associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar

e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições.

O termo “relação”, para Schmitt (2010, p.1), implica sempre a presença de mais de uma pessoa, o *eu* e o *outro*.

Esse outro não se refere a uma presença individual, mas agrega aspectos mais amplos, que o situa numa classe social, numa geração, num grupo étnico ou racial, num gênero e num contexto cultural, situados num determinado tempo e espaço.

Segundo Sacristán (2002, p.103), “o ser humano é um ser inclinado por natureza, inexoravelmente, a estabelecer vínculos com os outros e a se relacionar com os demais, já que encontra neles uma referência inevitável para apoiar sua incompletude⁵⁷ original”.

Desse modo, “os seres humanos são mutuamente dependentes uns dos outros por sua própria natureza” (SACRISTÁN, 2002, p.102), o que faz com que nossas ações sejam orientadas para os outros seres humanos, da mesma forma que se considera que esses orientam nossas ações. Logo, questiona-se a respeito do papel do adulto diante da criança, na constituição da sua cultura infantil.⁵⁸ Pois, segundo Sarmento (2004, p.21), “as culturas da infância possuem dimensões relacionais e constituem-se nas interações de pares entre

⁵⁷ Para Sacristán (2002), a incompletude significa ver-se inclinado a estar ao lado do outro. Essa pulsão em direção aos outros para nos completarmos *neles*, *com* ou *contra* eles tem sido interpretada de diversas formas: como manifestação das inclinações de *eros*, que nos aproxima positivamente dos outros, como projeção do instinto de morte que conduz à aversão e à agressão aos demais; como manifestação no social da curiosidade básica, que estabelece os primeiros vínculos sociais e que constitui a primeira trama em que se prende a subjetividade.

⁵⁸ Para Sarmento (2004), as *culturas da infância* exprimem a cultura societal em que se inserem, porém fazendo de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos”.

[...] destacamos que a diferença radical da infância consiste precisamente em deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, o que faz com que cada criança se insira na sociedade não como um ser estranho, mas como um actor social portador da novidade que é inerente à sua pertença à geração que dá continuidade e faz renascer o mundo (p. 10).

As ações dos adultos com as crianças precisam, portanto, evitar que a lógica adultocêntrica prevaleça, estabelecendo uma relação de alteridade. A alteridade da infância, para Sarmiento (2005, p.372), “[...] constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais [...]”. Larrosa(1998, p. 70) também contribui com o debate sobre esse conceito:

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, dever-se-á pensá-la a partir do que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba da nossa vontade de saber), à medida que suspende o que sabemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela.

Segundo Tristão (2004, p.118), “é um desafio pensar em alteridade quando este outro é um bebê”. Nessa perspectiva torna-se essencial conceber esse outro, o bebê, não somente como um corpo a ser cuidado, mas, corroborando com Coutinho (2010), como “ator social competente” e, nessa direção, organizar uma prática docente comprometida com as crianças,

levando em conta suas diferentes dimensões (biológica, psicológica, histórica, social e cultural) e, assim, conceber ações docentes que deem respostas às crianças.

Para Prout (2004, p.6), a superação da dualidade constituída pela sociologia da infância entre “estrutura e ação (*agency*)” exige compreender a “infância enquanto elemento da estrutura social e as crianças enquanto actores”. Nesse sentido, para o autor, “as infâncias – trata-se de um fenômeno plural e não singular – são construídas de um modo mais diverso e local através da interação contínua entre actores humanos” (p.7). O autor ainda aponta que as pesquisas sobre “a ação (*agency*) das crianças enquanto actores é freqüentemente analisada de forma breve, tida como característica humana essencial [...]”, e que “a verdadeira novidade da abordagem está no facto de esta considerar que as crianças têm uma determinada ação (*agency*)” (p.7).

Analisando o termo “ação” por um viés sociológico, Coutinho (2010), apoiando-se principalmente nos estudos de Weber e Giddens, considera ação como um comportamento de sentido subjetivo e a *ação social* um comportamento “subjetivo visado” e orientado para o outro ou para os outros. Em sua tese, a autora (2010, p. 103) afirma que

[...] identificar a ação das crianças no sentido de imprimir a sua marca a essa estrutura que tende a ser organizada a partir de uma lógica reprodutiva da sociedade, centrada em critérios quase que exclusivamente adultos. Com base no quadro-teórico da sociologia da infância buscar-se-á revelar essa ação social a partir das próprias crianças, dos sentidos e significados atribuídos por elas às suas ações, compreendendo-as como uma categoria social diferenciada dos adultos e, portanto, com modos de agir e relacionar-se socialmente também diferenciados, mas não a parte.

Diante dessas afirmações, podemos indagar de que forma os adultos se colocam e concebem suas ações na relação educativa com as crianças. E em que medida as suas ações consideram a criança como ator social?

Nesse sentido, por *ação docente* entendem-se todos os processos, desde a definição dos objetivos e das intenções, as estratégias e os planos, até a relação direta com as crianças. A ação docente é direcionada a alguém, não existe num plano isolado, requer outros sujeitos envolvidos nesse contexto, constituindo, dessa forma, uma relação educativa. É uma ação social que prevê relações, sendo uma ação dirigida *sobre* o outro, *para* o outro e *com* o outro, constituindo, assim, a docência. Para Tardif (2009,p.11),⁵⁹ é “compreendida como trabalho interativo, sobre e com o outro”, ou seja, nessa perspectiva

a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores(p.35).

Nesse sentido, Tardif (2009) ainda pontua que esse “objeto” possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente. Destaca-se que, neste estudo, o “objeto” a que Tardif se refere trata-se de seres humanos que estão recém chegando ao mundo, os bebês, que nos contextos educativos de educação e cuidado relacionam-se com outras crianças e com adultos, interagem com o meio, participando na relação educativa que constitui a docência com as crianças pequenininhas.

Portanto, considera-se a *docência na educação infantil* como uma ação⁶⁰ *sobre, com e para* os seres humanos, em que “essa leva antes de tudo a relação entre pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas” (TARDIF, 2009, p.33).

⁵⁹ Ainda que o autor aborde a docência a partir do ângulo do trabalho docente em outros graus de ensino, destaca-se que se apresentam aí dimensões pertinentes para elucidar algumas questões relacionadas à docência com os bebês.

⁶⁰ Tardif (2009), ao estudar a docência a partir do viés do trabalho e seus aspectos estruturais, indica questões que permitem um espaço, uma aproximação teórica com a docência na educação infantil.

Adultos e bebês agem reciprocamente um *sobre* o outro, um *com* o outro e um *para* o outro, estabelecendo, portanto, uma relação de trocas. Conseqüentemente, vão se constituindo através dessas trocas, por meio das interações socialmente constituídas. Para Giddens (2005, p. 82), “interação social é o processo pelo qual agimos e reagimos em relação àqueles que estão ao nosso redor”. Para a criança, ir para a creche provoca uma diversidade em sua composição social, constituída pelos “outros”, interferindo, assim, na sua constituição, diferindo do espaço doméstico.

Guimarães (2008a, p.190), em seu estudo, percebeu que

os modos de interação entre adultos e crianças ganham as seguintes matizes: controle e comando da ação das crianças por parte dos adultos; a ação das crianças é observada, acompanhada por adultos que fazem outra coisa; complementariedade na ação de crianças e adultos e não olhar dos adultos em relação às crianças.

Ou seja, segundo a autora, a presença do adulto pode assegurar a confiança da criança no mundo e em si mesma, ao mesmo tempo que o excesso dessa presença e intervenção pode atropelar e invadir a experiência do bebê. Em contrapartida, em muitos momentos (como nos de trocas, banhos, alimentação) as outras crianças ficam sem o olhar atento do adulto, que está envolvido nessas tarefas com uma única criança.

Mesmo as professoras estando envolvidas no trabalho com o grupo e com toda a demanda que exigem os bebês, é imperativo que estejam atentas e sensíveis para o que acontece ao seu redor, os movimentos, as interações, as comunicações, enfim, são as “ações” (COUTINHO, 2010) dos bebês que subsidiam as ações docentes. Coutinho (2010), ao pesquisar a ação social dos bebês no contexto da creche, infere que a postura do adulto interfere nas ações sociais das crianças, podendo, assim, esse adulto potencializar (ou não) as

competências⁶¹ dos bebês no contexto da creche. E o contrário também é verdade, as ações das crianças interferem diretamente na constituição do ser professora de crianças pequeninhas. Nesse sentido, torna-se constitutivo da ação docente com os bebês o que Tristão (2004) chama de *sutileza* das ações.

A autora parte do entendimento de que “educar crianças tão pequenas em ambientes coletivos é uma profissão caracterizada pela sutileza”. Essa *sutileza* se evidencia em ações que são quase imperceptíveis no cotidiano dos grupos de bebês, como, por exemplo, mudar uma criança de posição, em que pode ser estabelecido um diálogo corporal com ela. Entretanto, mesmo não sendo muito bem percebidas, essas ações podem significar “a capacidade da professora de perceber as crianças e agir de forma a contemplar as necessidades dos pequenos” (TRISTÃO, 2004, p.134).

A ação docente com os bebês exige uma presença disponível por parte das professoras, sendo fundamental o modo como a criança pequeninha é percebida nesse contexto. Como expressa uma das professoras entrevistadas neste estudo,

[...] aqui a gente fala muito baixo, sabe, é muito calmo, em outras turmas parece que tu tens que erguer muito a voz, no G1 é tudo calmo, a música, o som, o toque, o jeito que tu coloca, o jeito que ele te olha, o jeito que tu percebes ele naquele momento, como ele está fazendo, está comendo, está sendo trocado (Entrevista 3).

Nessa fala notam-se uma preocupação e uma atenção, além de um olhar atento e sensível da professora para os bebês, percebendo-os em sua completude. Trata-se de uma percepção que as professoras que trabalham com bebês acabam desenvolvendo, é ter que perceber, muitas vezes, o que os bebês querem “dizer” para além da linguagem oral. São gestos,

⁶¹ A autora concebe os bebês como atores sociais competentes, no sentido de uma pedagogia da infância que os inclua e respeite a experiência de viver esse tempo de vida a partir daquilo que constitui a nossa humanidade, reconhecendo-os, assim, como atores partícipes e não como meros objetos.

olhares, choros, sorrisos, enfim, um misto de expressões/linguagens que comunicam algo.

Conforme já mencionado, nesse ponto as relações com os pequenininhos são mais intensas, pois a comunicação adulto (profissional) e bebê não acontece exclusivamente pela oralidade, outras formas de relações e comunicações são construídas, como alega esta professora ao falar sobre a diferença entre ser professora de crianças de 0 a 3 anos e de crianças de 4 a 6 anos:

A questão da fala, que eles não falam, então tu tens que entender que “eles não falam, mas falam”, falam através do choro, se comunicam através do choro, através do balbucio, do olhar, dos gestos, então, isso já é uma grande diferença, não tendo a oralidade como tem nas demais turmas (Entrevista 1).

Outra profissional aponta a comunicação com os bebês como um fator de dificuldade.

Acho complicado no berçário, porque a gente não sabe o que está acontecendo com a criança, e tem que começar a identificar pelos sinais que eles dão, que é o choro, sabe, é a única forma que eles têm de se manifestar (Entrevista 5).

No Gráfico 6.7 a seguir pode-se observar a predominância das respostas que consideram que a comunicação com os bebês é um diferencial na prática docente com crianças menores de 3anos em relação à prática docente com crianças de 4 a 6 anos. Das 34 respondentes, 32 professoras avaliam tal diferença. As professoras também consideram, em sua maioria, outros aspectos relacionados à prática docente que se diferenciam, tais como a higiene, a alimentação, o próprio processo de conhecimento, as necessidades (físicas, biológicas), a autonomia e a comunicação como aqueles que mais marcam as especificidades no grupo de bebês, como pode ser visualizado abaixo.

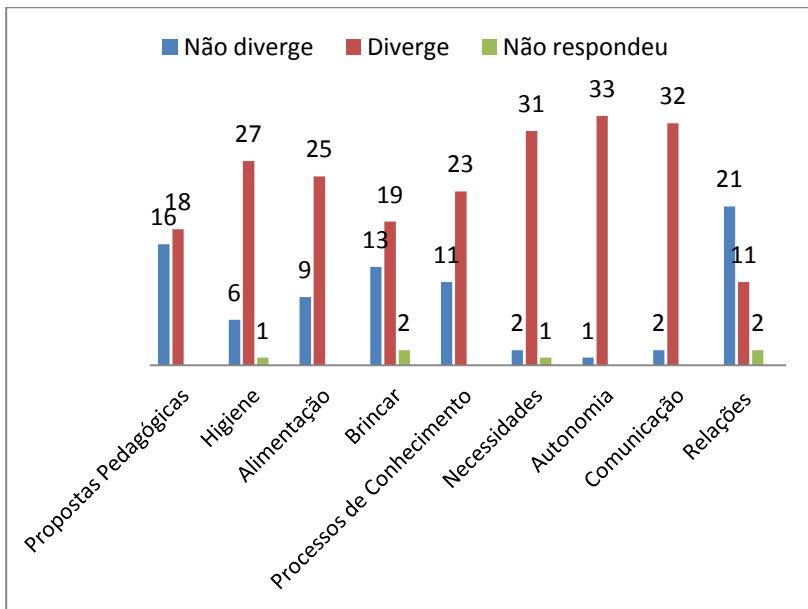


Gráfico 6.7 – Diferenças/convergências na prática docente com crianças de 0 a 3 anos e com crianças de 4 a 6 anos

Fonte: Apêndice C.

Quanto à comunicação, à medida que a relação entre adultos e bebês vai se estreitando ao longo do tempo no convívio na creche, as formas de comunicação vão se estabelecendo de maneira mais fluente. A professora vai conhecendo a criança e aprendendo as suas formas de se manifestar diante de diferentes situações.

[...] entender o que uma criança quer dizer com aquele choro no início é muito difícil, tu achas que o choro é o mesmo para todos, mas depois tu vais começando a conhecer a criança e vai vendo que não. É diferente, é muito diferente, o choro de dormir, o choro de que está precisando ser trocado, porque tem que saber que por mais que eles sejam pequenos, eles te indicam sim que estão precisando ser trocados (Entrevista 3).

Nesse sentido, dentre as respostas sobre o grau de dificuldade da prática docente com os bebês (apresentadas no Gráfico 6.9.6), 56% das professoras consideram fácil a comunicação com os bebês.

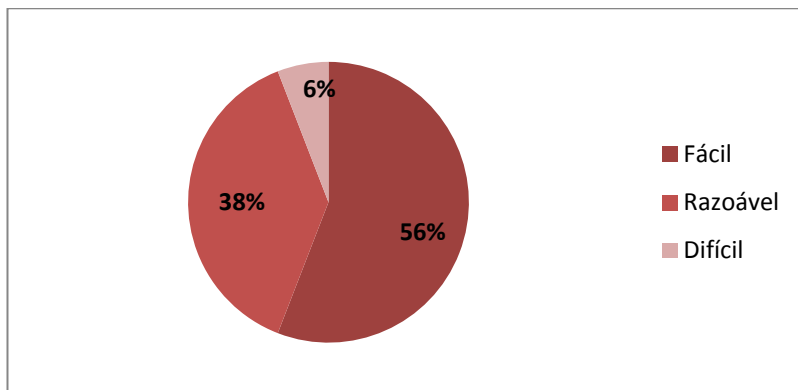


Gráfico 6.9.6 – Grau de dificuldade nos aspectos relacionados ao trabalho com os bebês: comunicação com os bebês

Fonte: Apêndice C.

A comunicação é, portanto, entendida aqui como algo particular no trabalho diário com os bebês, já que as formas de ela se manifestar são diversas e diferem dos demais grupos. Por outro lado, apesar de no início ser “difícil”, com o tempo ela vai se tornando “fácil”, mas, na verdade, não é uma questão de grau de dificuldade, e sim de aprender a compreender o que os bebês estão manifestando, o que estão dizendo mesmo “sem falar”. É na *relação* diária, na *relação* de confiança que começa a ser estabelecida a comunicação entre bebê e adulto, que vai se configurando de forma a ultrapassar as palavras, tornando essa uma relação específica no contexto educativo com os pequenininhos.

É também uma comunicação emocional, eles não falam, então, nos relacionamos pelo afeto, pelo carinho, pelos olhares (Entrevista 7).

A especificidade da ação docente nos grupos de bebês, apontada pelas professoras, pode ser visualizada na Tabela 5.2 e no Gráfico 5.2 a seguir.

Tabela 5.2 – Especificidades no grupo de bebês que influenciam as ações docentes (duas primeiras escolhas)

	Número de ocorrências do 1 e 2 como resposta	Porcentual
Faixa etária	21	26%
Grupo de crianças novas na creche (inserção)	19	24%
Desenvolvimento dos bebês (autonomia, linguagem)	17	21%
Demanda de esforço físico	13	16%
Relação com o cuidar	10	13%

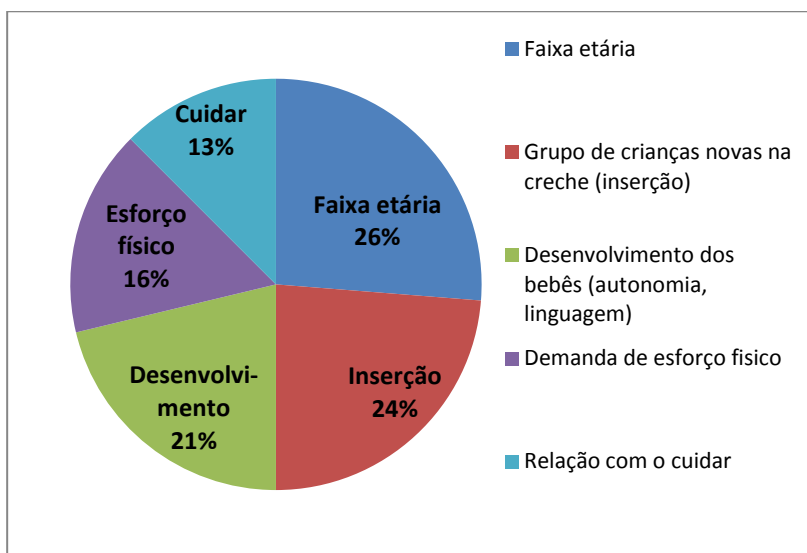


Gráfico 5.2 – Especificidades no grupo de bebês que influenciam as ações docentes (duas primeiras escolhas)

Fonte: Apêndice C.

Os aspectos que mais se sobressaem são a faixa etária (por se tratar do menor grupo da creche) e o fato de ser um grupo de crianças novas na instituição, ou seja, a inserção dessas crianças nesse espaço novo, ainda que os outros

aspectos também tenham recebido destaque pelas professoras respondentes (todos serão mais bem desenvolvidos ao longo desta seção).

Nesse sentido, Garanhani (2010, p.195), baseada em Oliveira Formosinho, infere que

As características que a criança pequena apresenta no seu processo de aprender e desenvolver-se nos leva a pensar na especificidade e uma pedagogia para essa idade, em que a professora necessita ter a compreensão de que a vulnerabilidade e dependência infantil geram atitudes de cuidado. Mas ao mesmo tempo, mostram a globalidade da educação da criança que se faz por uma enorme diversidade de tarefas, as quais têm um papel abrangente com fronteiras pouco definidas.

A inserção dos bebês na creche é um momento que requer atenção por parte das profissionais, bem como da instituição, pois a chegada de alguém novo nesse lugar modifica a relação entre criança e adultos.

A chegada de um bebê em uma família cria um momento de grande intensidade emocional e causa profundas transformações em todos os integrantes da mesma. A especificidade desse momento deve ser considerada quando se recebe um novo bebê na creche, afinal não é apenas uma criança que a escola de educação infantil irá acolher, mas toda uma família, que está vivendo um processo de transformação (BARBOSA, 2010, p.10).

Na fala desta professora a seguir identifica-se uma preocupação com esse período:

O período de adaptação, para mim, é o que requer mais atenção, que é bem difícil, que a criança está conhecendo um espaço novo, está conhecendo nós, eu acho que precisaria

ter mais profissionais nesse momento (Entrevista 3).

Mantovani e Terzi (1998, p.179) indicam que as condições de uma boa inserção derivam de

[...] regularidade de adultos de referência; grande atenção ao observar as interações entre pais e criança para detectar o tom do relacionamento e não interferir na sua formação; relacionamento fortemente individualizado no estabelecimento de rotinas, rituais de cuidados lúdicos e comunicativos com a criança como “ponte” para a inserção ativa no grupo.

Outro aspecto importante a ser destacado é o *tempo*. O tempo dos bebês difere do tempo da rotina institucional, ou seja, as professoras precisam de muito mais tempo para realizar as ações com os bebês.

O bebê, não adianta, eles têm um ritmo diferenciado dos maiores. Eu vejo aqui pela creche. Os maiores dormem mais, os menores menos, então assim, a gente até tem mais tempo para ficar com eles. Tem a nossa rotina de trocas, que a gente tem que executar e nos toma bastante tempo, coisa que não existe com os grupos maiores. Então a gente consegue vê que tem uma diferença no trabalho com os bebês e no trabalho com os maiores. Principalmente nessa questão de trocas e alimentação, por isso, procuramos fazer um trabalho pedagógico nesses momentos, até porque é o que a gente passa a maior parte do tempo fazendo (Entrevista 7).

Segundo Barbosa (2010, p.7),

talvez o tempo seja um importante elemento para a definição da especificidade da educação dos bebês. As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para

brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos.

Mas como os tempos serão significativos para as crianças nas instituições de educação infantil se esses são altamente demarcados por rotinas cristalizadas? Nesse sentido, fazem-se pertinentes algumas questões postas por Barbosa (2006, p.151):

A quem pertence o tempo? Às instituições? Aos professores? Às crianças em grupo ou no singular? Um dos objetivos centrais da temporalização da vida das crianças está relacionado à estruturação do tempo coletivo, mas deve-se fazer isso sem deixar de respeitar os tempos pessoais.

As professoras de bebês acabam ficando mais amarradas na rotina, então a gente precisa fazer com que essa “rotina” não caia na rotina, e assim não ter atos mecânicos, mas sim procurar a execução de um trabalho pedagógico. Claro que muitas vezes, como já coloquei aqui, pela rotina imposta pelos adultos, pela rotina institucional de horários de almoço, de lanche, de janta, horário de chegada de pais, a gente acaba ficando ali amarrada (Entrevista 7).

No Gráfico 6.5, essa *rotina*, que é marcada por horas determinadas para o sono e a alimentação, é apontada como algo que dificulta o planejamento das professoras de bebês. Não se considera que esse aspecto seja exclusividade dos grupos de bebês, entretanto, nesse contexto, as ações são mais propícias a caírem numa rotina engessada, pelo fato de no cotidiano dos bebês haver maior necessidade de tempo para os momentos como a higiene, o sono e a alimentação, de forma que acabam por orientar esse cotidiano.

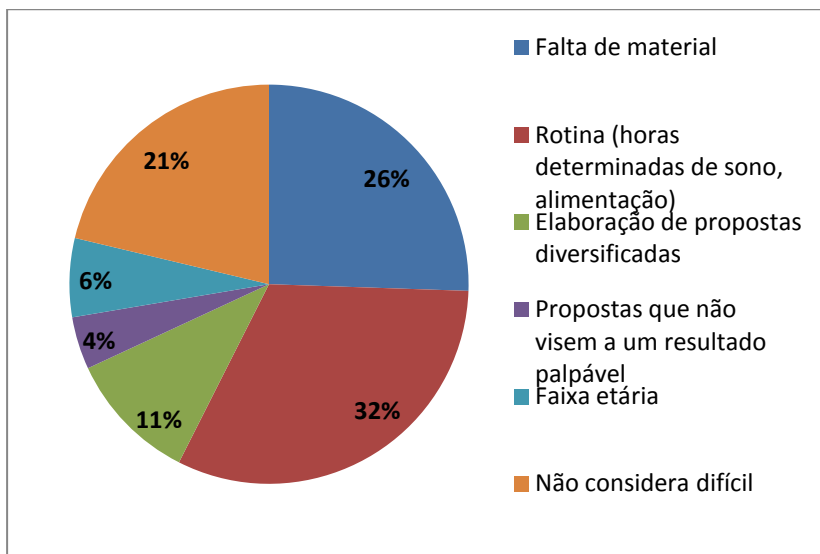


Gráfico 6.5 – Dificuldades no planejamento

Fonte: Apêndice C.

Em seu estudo sobre a rotina na educação infantil, Barbosa (2006, p.45) observa que “a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que freqüentam os espaços coletivos de cuidados e educação”. A autora (BARBOSA, 2006, p. 37, grifos da autora), buscando uma compreensão acerca dos conceitos de rotina e cotidiano, pontua que,

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o *extraordinário do ordinário*.

Nesse sentido, Barbosa (2006, p.37) analisa que “[...] a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano”. Na

mesma direção, Batista (1998) adverte para a organização desse espaço, assim como para a estrutura rígida, uniforme e homogeneizada que dificulta a vivência dos direitos das crianças e suas múltiplas dimensões. Segundo a autora,

as crianças vivem temporalidades distintas (não com a intensidade merecida), mas nem sempre são percebidas, pois muitas vezes são ocultadas por detrás de práticas rotineiras e naturalizadas que vão se cristalizando no dia-a-dia como sendo assim mesmo (BATISTA, 2003, p.50).

Batista (1998) ainda chama a atenção para um tempo que parece ser recortado, determinando que todos comam ao mesmo tempo, durmam ao mesmo tempo; enfim, uma lógica de rotina fragmentada separando os tempos: de cuidar, de educar, de brincar, entre outros. Todavia, a autora chama a atenção para o fato de as crianças nem sempre se curvarem para as imposições da rotina, oferecendo resistência quanto à rigidez das rotinas institucionalizadas nas creches.

E os bebês? Como são inseridos nessa “rotina”?

As rotinas, ou a jornada diária da sala de bebês, são aquelas experiências que se realizam ao longo do dia. Essa repetição oferece para os bebês certo domínio sobre o mundo em que vive e oferece a eles segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer. A recorrência dos eventos faz com que se possa construir um eixo de história e memória, em que se construa uma identidade social, de grupo. Afinal, todos os dias, no mesmo lugar, juntamente com as mesmas pessoas serão realizadas certas atividades e repetidos alguns rituais. É neste lugar que as crianças vão se encontrar com outras crianças, aprender a se relacionar, a conviver, a cooperar, discordar. É neste espaço social que irão, com seus corpos, perceber os odores, escutar as vozes, olhar, observar, tocar, pois as crianças têm grande

capacidade de compreender a realidade através dos sentidos (BARBOSA, 2010, p.9).

Quanto a esses bebês precisarem de *tempos* mais prolongados, ocorre sobretudo pelo fato de eles precisarem do auxílio dos adultos para a maior parte das tarefas (principalmente aquelas que atendam às suas necessidades fisiológicas), destacando-se a autonomia apontada pelas professoras como uma especificidade que diverge a ação docente com os bebês dos demais grupos. Os bebês precisam ser auxiliados a desenvolverem a autonomia necessária a fim de que possam realizar atividades que antes dependiam de outra pessoa para serem desempenhadas. Bondiole e Mantovani (1998, p.23, grifos das autoras) entendem “autonomia” ou “independência” da criança “no sentido de *capacidade de tomar e conduzir iniciativas próprias*, para aquilo que diz respeito tanto ao controle do próprio corpo (comer, ir ao banheiro, vestir-se, adormecer), quanto às atividades motoras, cognitivas e lúdicas”. Tristão (2006, p.44) apreende que a autonomia “contrapõe-se à heteronomia, que traz consigo as amarras da dependência e da subordinação às regras de outrem”.

Nessa direção, “autonomia não significa *separação*, significa, pelo contrário, *segurança da relação* e capacidade de modular, por parte da criança, as suas exigências de contato ou de controle a distância do adulto” (APPELL;DAVID, 1965 apud BONDIOLE;MANTOVANI, 1998, p.23, grifos das autoras). Corroborando com Tristão (2004, p.138), além de saber trilhar seus próprios caminhos, “um ser autônomo necessariamente tem que perceber o outro e desenvolver práticas solidárias”. E ainda “educar para a autonomia implica possibilitar à criança a construção das suas regras de conduta, visando à responsabilidade individual e coletiva que permite a convivência entre humanos” (TRISTÃO, 2006, p.44).

Eu acredito que toda faixa etária tem as suas particularidades, não tem como dizer que tudo é igual, não dá. Mesmo estando numa creche de 0 a 6 tem suas diferenças, cada ano que passa, cada turma que tu pega tem diferenças. No G1 para as demais turmas, começa que eles não andam, que eles não falam, começa que toda a questão da higiene

depende de alguém, da alimentação, isso é muito particular, muito diferente das demais turmas, em que algumas crianças precisam de ajuda, as demais comem sozinhas, vão ao banheiro sozinhas. [...] Toda a questão da higiene depende da gente, da alimentação, acho que aí já difere muito das demais turmas (Entrevista 1).

Tem bastante diferença por causa da independência, da autonomia que eles (4 a 6 anos) têm. Nessa fase (bebês) eles não têm autonomia. A autonomia que eu digo é da individual. Não sabe pedir, a gente que tem que deduzir se quer água, a gente tem que deduzir com o choro, reconhecer a criança pelo choro, pelo balbucio o que ele quer, se está querendo dormir. Já os maiores não. Já tem a fala, a gente já não está tão em cima, a gente já consegue olhar o grupo num todo, nessa fase a gente já tem que olhar a criança mais individualizada (Entrevista 2).

Para essas professoras, a “falta” de autonomia dos bebês é compreendida como “dependência” e intervém na prática docente. O termo “dependência”, segundo o dicionário da língua portuguesa Aurélio (2004), diz respeito a “estado de dependente, sujeição, subordinação”. Para Pino (2005, p.167), “particularmente nos primeiros anos de vida, os contatos da criança com o mundo que a rodeia, mundo físico e mundo social-cultural, são necessariamente mediados pelo Outro”. Inicialmente são mediados pelos membros da família, entretanto, para um bebê que passa, muitas vezes, 12 horas do seu dia na creche, essa mediação ocorre por outro adulto, que, pelo contato diário, acaba se tornando “familiar” para essas crianças. No entanto, essa mediação precisa levar em conta a criança, o bebê, pois mediar não é impor, é respeitar os diferentes ritmos, as escolhas, o ser humano, ou seja, respeitar essa “dependência” que o bebê tem em relação ao outro.

[...] a imagem do recém-nascido é teimosamente fixa. O recém-nascido ainda é considerado como alguém a quem teremos

que ensinar tudo, ou o pelo menos, alguém a quem temos de fazer exercitar suas capacidades segundo nos pareça importante para seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, não se dá suficiente importância às suas atividades, nem às suas descobertas autônomas (TARDOS;SZANTO, 2004, p.33).

Nesse sentido, deve-se ter o cuidado ao concebê-los como dependentes. Se considerarmos os bebês como sujeitos capazes, que agem no espaço no qual estão inseridos, relacionam-se e interagem, se consideramos os pequenos como atores sociais, produtores de culturas e sujeitos de diretos, defini-los como “dependentes” pode colocá-los numa condição de condicionamento e regulação, desconsiderando suas potencialidades. Por outro lado, segundo Vygotsky (1996 apud SCHMITT, 2008, p.113), “a extrema dependência do bebê nas ações mais elementares da manutenção da vida implica uma constante relação social”, sendo esse dependente do adulto para quase tudo. Nesse sentido, o autor aponta para uma capacidade relacional dos bebês que também está presente na comunicação, a qual vai se constituindo nessa máxima sociabilidade com o outro nesse período da vida.

Portanto, torna-se importante considerar que os bebês relacionam-se com os *outros* adultos, com os *outros* crianças e com o *outro* coletivo, e ainda que eles agem socialmente determinando a ação dos outros e modificando a sua própria ação(COUTINHO, 2010; SCHMITT, 2008). Barbosa (2010, p.6),ao considerar as relações entre professoras e crianças, destaca que

Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas para compreendê-los é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar, e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de

cada uma delas em particular. A profissão de professora na creche não é como muitos acreditam apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige além de uma competência teórica, metodológica e relacional.

Por vezes entre as professoras a ação *educação* é entendida como restrita à “atividade”⁶² dita pedagógica, inclusive também como uma forma de afirmação da condição de docente das professoras tradicionalmente vinculada à educação elementar e a uma organização didática pautada na aula, no ensino e nas tarefas escolares. Rech (2006, p.61), procurando captar nos momentos de atividades as práticas das professoras e das crianças, aponta que

Suas falas denotam que a atividade planejada, organizada por ela, era um momento privilegiado. De modo geral, as professoras pensam, pesquisam, sistematizam seus conhecimentos pedagógicos e escolhem temas a serem trabalhados. Entendem também esse momento como especial para as crianças, pois, como resultado de suas proposições, há aprendizagem, “mensurada” pelas professoras por intermédio do produto que as crianças elaboram, como pintura, recortes, desenhos. Estes trabalhos também são uma comprovação de seu fazer pedagógico e do seu envolvimento com as crianças.

Sendo o espaço da creche um lugar de ampliação das experiências, relações e repertórios das crianças, pode-se afirmar que nesse contexto todas as ações das professoras com as crianças são ações docentes, o que significa não esperar que essa ação se legitime apenas quando se relaciona com uma “atividade” que tenha um “produto” final. Abaixo são

⁶² Ver sobre “atividade” em Rech (2004).

apresentadas duas falas que demonstram olhares distintos na prática educativa com os bebês.

A rotina dos bebês é bem diferente. O trabalho com os maiores já tem mais tempo da atenção deles, então tu já consegues trabalhar um projeto, ficar com eles numa roda por um tempo maior, bem maior do que eu consigo ficar aqui com os bebês, então ao olhar assim parece que o trabalho rende mais (Entrevista 4).

[...] tu vai vendo realmente o teu olhar para a criança, tu percebes que é muito mais do que ficar fazendo atividade, “hoje eu fiz a atividade tal, tal, tal...”. Mas tu não percebes que cada um contribuiu naquela “atividade”, ou então naquela troca, naquela alimentação. Tem gente que diz, “ah mas tu não fizesse nenhuma atividade!”, Que atividade? Entra aqui, desde que eu chego, recebo as crianças, preparo um tipo de som, como vai ser o ambiente [...] (Entrevista 3).

Alimentar, trocar, vestir o bebê, de certa forma, são ações desconsideradas no cotidiano das creches. No entanto, são práticas sociais e culturais indispensáveis para a criança que recém chega ao mundo. “Para a criança não se trata de preparar o futuro, mas de esgotar suas possibilidades atuais” (TARDOS;SZANTO, 2004, p.33).

As práticas sociais que as famílias e a escola ensinam para os bebês e as crianças bem pequenas são as primeiras aprendizagens das crianças e constituem o repertório inicial sobre o qual será continuamente constituída a identidade pessoal e as novas aprendizagens das crianças (BARBOSA, 2010, p.5).

É nessa direção que se afirma que todas as ações das professoras de bebês são docentes, já que denotam um compromisso e exigem uma intencionalidade com a constituição

dessa criança e de sua inserção num mundo social. Assim, considera-se que essa docência se constitui na interação humana atrelada a uma intencionalidade que expressa uma função social e não apenas uma “ocupação”.

5.2 Uma docência partilhada

As salas de educação infantil do município pesquisado contam com duas profissionais, a professora e a auxiliar de sala, em uma sala com 15 bebês. Nos grupos de bebês a presença de dois adultos responsáveis torna-se fundamental na prática docente. A docência compartilhada, portanto, é uma especificidade da docência exercida junto aos bebês. Não existe a possibilidade de pensar num grupo de bebês, com 15 crianças, para um adulto. Isso se evidencia na própria organização das creches, pois, quando uma profissional dos grupos menores de 3anos falta, é retirada uma pessoa geralmente do grupo de maior faixa etária para suprir essa falta. Além disso, é habitual encontrar auxiliares de ensino ou outras profissionais da instituição auxiliando o trabalho junto aos bebês, pois, mesmo com duas pessoas, o cotidiano exige muito dessas profissionais, pelo fato de o atendimento às necessidades básicas (higiene, alimentação) das crianças ser individual.

Com relação às auxiliares, percebe-se que quanto menores as crianças, mais as funções de professora e auxiliar se mesclam. Isso pode gerar, em certo ponto, um conflito, já que se trata de cargos, atribuições e, principalmente, salários distintos. Conceição (2010, p. 122), apresentando um estudo sobre as auxiliares de sala no município de Florianópolis, conclui que

A hierarquia de funções parece intrínseca a própria natureza de cada cargo e aos modos distintos de inserção no âmbito das esferas da educação e da administração civil, com reflexos sobre as relações entre profissionais, que continuam apesar de todos os avanços, dois grupos; nem sempre admitem o caráter de complementaridade, às vezes, tornando-se até antagônicas. Em

geral, cabe ainda ao professor deliberar e definir os limites da participação das auxiliares em sala.

Neste estudo não se tem a intenção de analisar a hierarquia entre as funções dessas profissionais, por outro lado, não se pode negar que permanecem grande parte do tempo com as crianças e também exercem docência, apesar de seu cargo integrar o quadro civil de funcionários do município, suas reais funções vão além daquelas definidas no papel.⁶³ Principalmente, no grupo de bebês, não se pode prescindir o trabalho de uma segunda profissional, mas se entende que sua carreira precisa ser reavaliada, pois na ação direta com as crianças não existe tal diferenciação. Como pontua Ávila (2002a), ao concordar com Malaguzzi quando se refere “a separar a cabeça do corpo”, a “separação” das ações de professoras e monitoras⁶⁴ evidencia

a separação do corpo e da mente, do trabalho intelectual e do trabalho manual, da razão e da emoção, da realidade e da fantasia. Essa separação entre o que se espera de cada profissional implica no que cada uma pode esperar da outra e das crianças (p.78).

Chamo a atenção para o aspecto de que não é o *cuidado* e a *educação* que estão separados (cuidar e educar são indissociáveis) – não há uma profissional que cuida (monitora) e outra que educa (professora) – são as ações educativas de cada profissional que estão separadas e cada uma pensa e faz seu trabalho paralelamente. Ambas estão cuidando e educando as crianças e trocando informações sobre elas[...]. Conceber o trabalho conjuntamente é condição para o

⁶³ Ver Apêndice B que se refere às atribuições ao cargo de auxiliar de sala.

⁶⁴ A denominação de monitora, em algumas cidades brasileiras, corresponde ao cargo de auxiliares de sala na rede analisada.

partilhar das ações [...] (p. 99-100, grifos da autora).

A análise das respostas das professoras (Gráfico 6.2) permite perceber que as professoras no contexto deste estudo não consideram uma separação nas ações, reconhecem apenas que sua responsabilidade se diferencia das auxiliares quanto ao planejamento, à avaliação e ao registro, mas ainda assim também consideram haver a participação das auxiliares nesses momentos. É nesse sentido que se ajuíza que as ações das auxiliares também são docentes, considerando que essas ações não se restringem apenas ao planejar, registrar e avaliar, extrapolam as estratégias de ação docente voltadas para as documentações pedagógicas e vinculam-se ao conjunto das relações estabelecidas com as crianças e nas trocas que esse espaço permite.

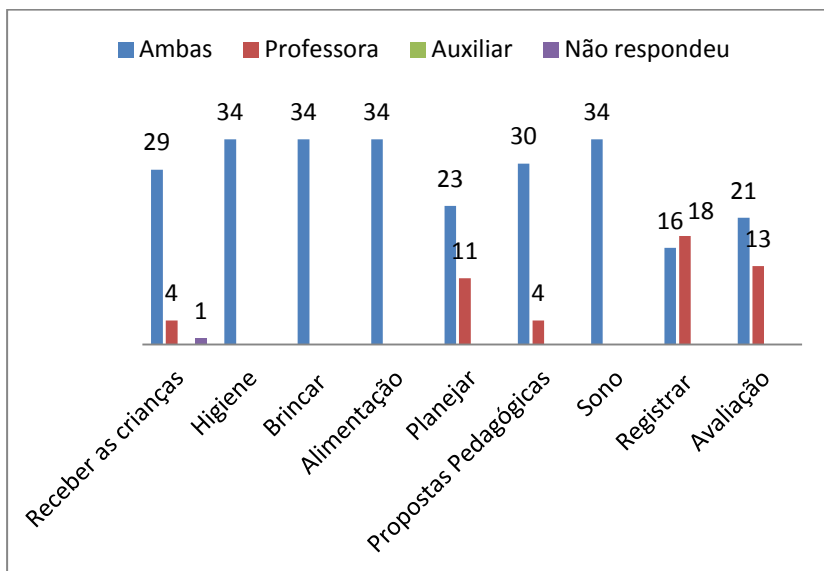


Gráfico 6.2 – Divisão de tarefas entre professora e auxiliar
Fonte: Apêndice C.

A presença de outra profissional é tão importante que as professoras apontam para a necessidade de uma terceira

peessoa, por isso 82% das professoras avaliam ser de ruim a regular a relação entre o número de crianças por adulto (Gráfico 5.1).

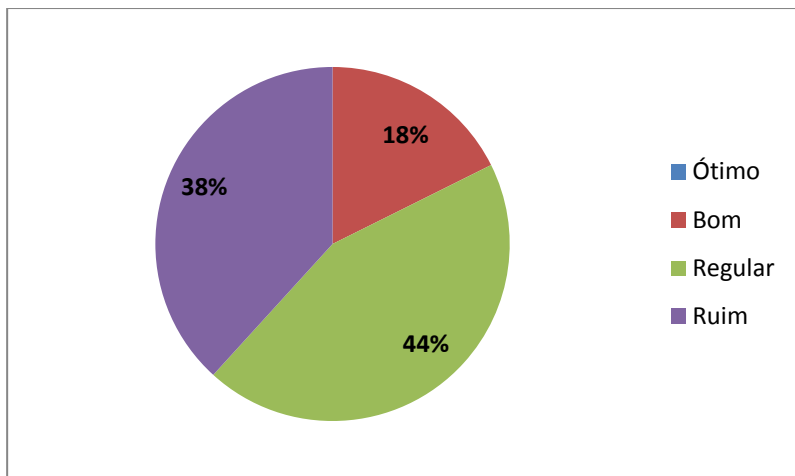


Gráfico 5.1 – Relação entre o número de crianças por adulto
Fonte: Apêndice C.

Uma das coisas que é muito difícil é a questão do número de crianças para o número de adultos. Na hora da alimentação as crianças exigem muito, um bebê não entende que ele tem que esperar, vai entendendo ao longo da vida dele. Então, ele tem que esperar, tem apenas duas pessoas para dar comida (Entrevista 1).

Como adultos, educadores, a gente sabe que tem que atender a todos, mas é muito difícil. É difícil com duas pessoas conseguir atender a todos (Entrevista 5).

É uma turma de quinze crianças, de quinze bebês, com duas profissionais, então a gente cai nisso também. Eu vejo assim, quando eu estou com doze crianças, eu, em minha opinião, tenho o número ideal para uma turma de berçário que seria doze crianças

para duas profissionais. “há, porque são apenas mais três crianças!” São mais três crianças, mas que faz diferença num trabalho de qualidade. Às vezes a gente quer dar qualidade para o nosso trabalho, mas pelo o que nos é imposto, acabamos não conseguindo realizar (Entrevista 7).

Uma terceira profissional possibilitaria uma mediação maior entre o coletivo e o individual, favorecendo um contexto de educação e cuidado com mais qualidade e tranquilidade para as crianças e os profissionais.

É a partir dessa necessidade de mais uma pessoa que o cotidiano junto aos grupos de bebês normalmente é auxiliado pelo conjunto de toda a instituição, sendo muito comum encontrar outras profissionais da instituição (cozinheira, diretora, supervisora etc.) no interior das salas, principalmente nos momentos de alimentação, o que torna indispensável esse auxílio.

Tem creche em que o pessoal que trabalha na secretaria ou auxiliar de ensino vem para as salas ajudarem na alimentação, aqui não acontece isso ainda, quem sabe depois do trabalho estar mais organizado (Entrevista 1).

Contudo, a realidade da estrutura funcional da rede exige que as professoras lidem diariamente com estratégias para cobrir uma lacuna que é estrutural. A solução para essa necessidade precisaria ser instituída e coletiva, e não tratada de forma improvisada, já que é real e diária, e não eventual.

No relato abaixo se percebe ainda que outros profissionais estão envolvidos no cotidiano dos bebês, sendo o apoio também dos profissionais da cozinha e da limpeza fundamental. Esta professora conta que, no período de inserção de um bebê na creche, esse não aceitava outro alimento, sendo necessário que a mãe deixasse o leite materno congelado. E com a parceria da cozinheira era possível oferecer o leite materno à criança.

A mãe ia para o trabalho, deixava o leite no congelador, leite do peito, a gente tinha que

esquentar em banho Maria, a cozinha fazia isso para a gente (Entrevista 3).

Além da partilha dessa docência com as demais profissionais da creche, a família também tem um papel e uma participação fundamental⁶⁵.

O entendimento de que creche e famílias são instituições que se complementam nas funções de "cuidar" e "educar" resultará em mais tranquilidade para as crianças, uma vez que elas assumem uma situação de "duplo pertencimento", pois na realidade pertencem ao mesmo tempo a estes dois mundos (MAISTRO, 1999, p.56).

Claro que isso não é privilégio só dos bebês, a relação da família com a creche deve abranger a educação infantil. Contudo, no G1 essa relação é indiscutivelmente mais intrínseca, o que acaba gerando algumas dificuldades destacadas pelas professoras:

Dificuldade eu encontro mais na relação com os pais, porque ali queira ou não queira está o porta-voz dos bebês (Entrevista 3).

A perspectiva de os pais serem os "porta-vozes" dos bebês indica a necessidade de estreitamento dessa relação. Nos grupos de bebês geralmente os pais se demoram mais ao deixar e pegar seus filhos na creche, pois nesses momentos conversam com as professoras e as auxiliares, passam e pegam informações sobre a criança.

Aqui são as mães que nos passam as maiores informações, nas demais turmas as próprias crianças trazem muita coisa de casa. Não que os bebês não tragam, trazem! Trazem os costumes, os hábitos, trazem

⁶⁵ Isso não significa que os pais exerçam docência, mas que a docência das professoras é compartilhada com a família.

também, mas, mais as mães junto (Entrevista 1).

Nessa direção, “trata-se de assumir que o foco do trabalho na creche, principalmente no berçário, não é só o bebê, mas a família” (GUIMARÃES, 2008a, p. 159), por isso é necessário lidar com as possíveis dificuldades a fim de serem superadas para que essa relação ocorra da melhor forma e a criança sinta-se segura e tranquila.

Nesta fala a professora aponta uma dificuldade na relação com as famílias:

A minha dificuldade maior é com as famílias. É que algumas famílias observam o espaço da creche como educativo, mas a grande maioria para o grupo observam o espaço aqui como o espaço da casa, os profissionais aqui como simplesmente uma babá. [...] E é difícil perceberem isso. Alguns pais chegam aqui querendo dar ordens da hora que a criança tem que comer, que a criança tem que dormir, de quantas vezes a gente tem que trocá-la. Então eu passo para os pais que, embora eu respeite a rotina da criança, o horário que ela quer dormir, da fome dela, que aqui existem regras estabelecidas pela unidade (Entrevista 4).

Maistro (1997), em sua pesquisa de mestrado abordando a relação creche e família, constata que, de fato, para as famílias a creche tem uma função primordial de cuidar dos seus filhos enquanto estão trabalhando, o que não significa que as famílias excluam totalmente a expectativa da creche também de ser um lugar de educação.

Numa linguagem que lhes é própria, manifestaram a compreensão de que a creche além de cuidar também educa. De alguma maneira sinalizaram que este é um espaço onde as crianças, “aprendem um monte de coisas”. Percebem que “versinhos, músicas, letras, brincadeiras...” ensinadas impulsionam os filhos a ficarem “mais

falantes", "mais espertos",enfim, contribuem para o seu "desenvolvimento". A maioria delas atribuiu isto ao trabalho das educadoras (MAISTRO, 1999, p.55).

A autora considera que um aspecto que interfere nas relações entre essas duas esferas são diferentes expectativas de ambas sobre o papel da creche.

É possível perceber que o que ocorre é que a visão destas famílias sobre o *pedagógico* não tem a mesma dimensão atribuída pelas profissionais. Destacaram em primeiro lugar o cuidado e depois o educativo, enquanto as profissionais inverteram essa ordem (MAISTRO, 1999, p.55, grifos da autora).

Tem que ter um diálogo, trazer os pais, não ter medo da hora que eles vão para a adaptação, deixar eles confortáveis na sala: “vamos brincar”, “deixa eu dar a alimentação”, eu quero ver como ele dá a alimentação para essa criança, eu também quero aprender, eu quero que ele não me estranhe. Como que faz dormir? Ele dorme com travesseiro, cheirinho? Então, a adaptação para mim foi muito importante nesse sentido de aproximar das famílias (Entrevista 3).

Nesse sentido, é essencial que se estabeleça uma relação de parceria e diálogo com os pais, deixando-os cientes do papel da creche. E, por outro lado, corroborando com Barbosa (2010, p. 4),

A escola precisa estabelecer uma relação efetiva com as famílias, e a comunidade local, para conhecer e considerar, de modo crítico e reflexivo, os saberes, as crenças, os valores e a diversidade de práticas sociais e culturais que cada grupo social tem para criar seus bebês. Um bebê ao ingressar numa turma de berçário vai ampliar seu universo

pessoal ao conectar-se com universos familiares bastante diferenciados.

Auxiliares, famílias e todo o coletivo da creche estão envolvidos nessa trama que ainda pede por mais um profissional. Percebe-se uma complexidade que envolve toda a partilha dessa docência com os bebês, trata-se de uma relação de educação e cuidado que vai além das paredes da sala, mas que convoca a coletividade. Nesse sentido, Garanhani (2010, p.195) destaca, entre uma das especificidades da docência na educação infantil, “a rede de interações alargadas”, que prevê a relação de pais, auxiliares, outros profissionais e comunidade. Como se pode observar, chamou-se de “docência partilhada” o que envolve uma prática docente coletiva e para a criança ganha muito mais sentido do que práticas fragmentadas, que “separam a cabeça do corpo”. Mas naturalmente que se precisa também repensar nos atuais moldes de organização das instituições de educação infantil, assim como nas funções e nos cargos das profissionais que nela atuam.

5.3 Dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente com os bebês

As pequenas atividades quotidianas tornam-se hábitos sobre os quais a criança fundamenta a sua autonomia.
(TONUCCI, 1997)

A especificidade da ação docente das professoras de bebês é constituída por dimensões educativas que são organizadas através de íntimas relações no contexto da creche, relações essas estabelecidas entre adultos profissionais e bebês que passam grande parte do dia juntos nas instituições de educação infantil.

O eixo central desta análise são as dimensões educativas envolvidas na ação docente com os bebês. Ressalta-se que, ao delinear tais dimensões, não se assume uma posição de

exclusão de outras possíveis dimensões também presentes no contexto educativo com os bebês. Pelo contrário, toma-se um posicionamento de abertura, sabendo que se trata de uma profissão ainda em constituição, pois, apesar do debate que vem se formando sobre a docência na educação infantil, ainda há muitas lacunas e, principalmente, quando falamos do *ser professora de bebês*, esse debate se intensifica ainda mais.

Nesta pesquisa, as dimensões apresentadas “nasceram” através dos resultados recolhidos junto ao grupo de professoras pesquisadas tanto nos questionários como nas entrevistas e no cruzamento entre eles, chegando-se às seguintes dimensões definidas como centrais nesta análise: *a dimensão das relações de cuidado e a dimensão das relações corporais*.

Ressalta-se que as dimensões aqui apresentadas foram separadas como forma de sistematizar a análise; entretanto, esse foi um exercício de grande complexidade, pois a todo o momento elas se entrelaçam, estando uma dimensão constantemente presente na outra.

5.3.1 Dimensão das relações de cuidado

Às 7 horas a auxiliar começa a receber as crianças, isso até mais ou menos 8:30h. Depois, lancham e em seguida iniciamos as trocas. Por volta das 9:15 é o momento que temos para brincar, cantar, ir ao parque, contar histórias. Nesse meio tempo damos suco. Às 10:30h é o almoço, depois higiene e a hora do sono. Por volta das 13:00h eles começam a acordar, iniciamos a troca de fraldas e às 13:45 lancham. Às 15:00h damos outro suco. Às 15:20 iniciamos a janta e logo em seguida a higienização, pois já está na hora das crianças irem embora (Questionário 25).

Inicia-se com essa descrição, que bem exemplifica a rotina de um grupo de bebês, para elucidar o quanto as relações de cuidado estão presentes nesse cotidiano. Entre trocas,

alimentação e sono, encontram-se professoras e bebês inseridos num contexto que envolve cuidado e educação.

A questão que se refere ao cuidar e educar na educação infantil já foi de certa forma amplamente debatida, porém não amplamente compreendida. Nesse sentido, Guimarães (2010, p.33, grifos da autora) considera haver, ainda hoje, “uma polarização no entendimento do que é educar e cuidar, sendo a educação compreendida como *ensinar* e o cuidado relacionado com atividades consideradas *de rotina*”.

A Constituição Federal (1988) e a LDB (1996), ao assinalarem a infância como tempo de cuidado e educação, orientam as ações docentes para cuidar e educar a criança de forma integrada. Coutinho (2002b, p.3), concordando com o que indica Maria Malta Campos, assinala que

a intenção de tomar o educar e cuidar como indissociáveis fortalece a compreensão de que estas dimensões estão presentes em diferentes idades e condições socioculturais e, assim, não deve haver ênfase de uma em detrimento de outra.

Fernandes (2010, p. 61), ao analisar nas dissertações de mestrado as concepções de docência na educação infantil, constata um predomínio dessa “docência como educação e cuidado” como uma das concepções, estando presente em cinco⁶⁶ dos 13 trabalhos analisados. E destaca que

[...] o caminho entre a legislação e a realidade é longo, pois após 14 anos da promulgação da lei a realidade brasileira quanto à concepção da função social da educação infantil é diversa no que diz respeito ao grau de entendimento sobre o que constitui a educação, o cuidado e a indissociabilidade entre ambos.

⁶⁶Flores (2000), Monteiro (2007), Rubiano (2006), Sana (2007) e Tristão (2004).

Das dissertações analisadas pela autora, duas (FLORES, 2000; TRISTÃO, 2004) tratam dos bebês e de suas professoras. Fernandes (2010, p.63,grifos do autor) observa que o que Tristão “destaca como *sutil* na ação docente direcionada às crianças de zero a três anos, as professoras sujeitos da pesquisa de Flores destacaram como *felling*.”

Tais concepções, em ambas as pesquisas, nos revelam a especificidade das ações pedagógicas realizadas com os bebês no interior das unidades educativas. Leva-nos a inferir que a docência realizada com crianças tão pequenas consiste num imbricamento de ações de educação e cuidado que torna difícil e nebulosa sua visibilidade (FERNANDES, 2010, p. 63).

O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (MEC, 2009) indica, entre os critérios, dois que concernem ao cuidado com as crianças pequenas. No critério *Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde* consta que “nossas crianças têm direito de manter seu corpo, cuidado, limpo e saudável”. E outro critério aponta que *Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia*.

Nesse sentido, as crianças têm o direito de terem seus corpos cuidados no contexto da creche, e, em se tratando dos bebês, essa dimensão se faz ainda mais presente, como se percebe nesta descrição de uma rotina de um grupo:

Acolhimento das crianças e famílias; lanche da manhã; higiene (lavar mãos e boca); troca de fraldas; água; brincadeiras diversas/passeios/parque/sala interativa; água; higiene; almoço; sono; momento da conversa; água; lanche da tarde; higiene; troca de fraldas; água; brincadeiras diversas; higiene; janta; água e saída dos bebês (Questionário 18).

Como é possível observar no registro de uma rotina citado no início desta seção e também nesse anterior, os momentos de

cuidados com o corpo (físico, biológico) da criança tomam uma grande parte do tempo das ações das professoras. Nesse sentido, questiona-se: *o que é esse cuidado? Está relacionado somente às necessidades físicas e biológicas da criança? Como pensar num cuidado para além do corpo físico?*

Assim sendo, a intenção aqui será de apresentar o cuidado como relação com o *outro*, uma relação tomada como sendo uma dimensão educativa na ação docente com os bebês. Para tanto, o pressuposto assumido é de que toda e qualquer relação humana exige uma relação de cuidado. Pois, corroborando com Schmitt (2008, p.117, grifos do autor),

[...] as relações de cuidado não são apenas ações mecânicas de assear a *outro*, mas também se configuram como respostas ao *outro* bebê nas suas manifestações emocionais, que gradativamente vai identificando o *outro* adulto como aquele que pode atendê-lo, a pessoa de quem ele pode esperar ajuda.

De origem latina, a palavra “cuidar” é mais frequentemente associada ao verbo *cogitare*, embora também encontremos referência à sua origem na palavra, também latina, *curare*, derivada da primeira. Na primeira, o sentido é de *pensar, supor, imaginar*; e, na segunda, *tratar de, pôr o cuidado em*(MONTENEGRO, 2005, p.85, grifos do autor). Para Boff (1999, p.33, grifos do autor), “cuidar é mais que um ato; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o *outro*”.

Geralmente, o termo “cuidado” é empregado para se referir às funções consideradas importantes para as crianças, as quais Montenegro (2005, p.83) aponta serem “[...] divididas entre as de natureza afetiva e as de ação prática, como aconchegar e responder às necessidades corporais, como alimentar e limpar”. A autora toma como pressuposto a integração entre educar e cuidar, “[...], ou seja, mesmo que nunca tenham estado verdadeiramente separadas, essas dimensões devem ser intencionalmente pensadas de modo integrado” (p.89).

Bonetti (2004, p.13) infere que a dicotomização entre educar e cuidar apresentadas nos documentos (1998, 2000,2001)⁶⁷ sobre formação de professores que analisou “reforça as discriminações e hierarquias entre quem educa e quem cuida. Ela ofusca o entendimento de que todas as ações realizadas com a criança são essencialmente educativas”.

Para Kramer (2003, p.77), não é possível educar sem cuidar, pois, segundo a autora, mesmo que na educação infantil as atividades de cuidado sejam mais específicas, “[...] no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro”, mesmo que se trate de cuidados de naturezas diferentes. Nessa perspectiva,

por sua origem etimológica e histórica que justamente contém ideais correlatos como nutrir, educar, instruir, ensinar, o termo *educar* daria conta de assumir o que é próprio da educação infantil, englobando as duas dimensões, tendo vista que não é possível educar sem cuidar (GUIMARÃES; KRAMER, 2009, p.84).

Cerisara (1999 p. 13), por sua vez, assinala que manter os termos “educar” e “cuidar” relaciona-se ao percurso histórico das creches e das pré-escolas no Brasil, em que predominava a divisão entre o trabalho de cunho “assistencialista” e o denominado “educativo”, este entendido como sério e tendo mais valor, em geral trazendo para as instituições de educação infantil um modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental. Nesse sentido, a autora pontua que

as creches e pré-escolas não são as casas das crianças, não são hospitais e nem devem ser escolas de ensino fundamental, mesmo que atualmente tenham o dever de partilhar com as famílias a responsabilidade pela educação das crianças menores de sete anos[...].A análise e debates em torno

⁶⁷ Os documentos analisados pela autora foram Referenciais (1998), Proposta (2000) e Parecer 009 (2001).

desses tipos de instituições tornou possível constatar que esta dicotomização entre educar e assistir as crianças devia ser superada e avançar em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social, sem que houvesse hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas).

Diante do exposto, concorda-se que a dimensão do cuidado é intrínseco à dimensão do educar, assim como o contrário, o cuidado como educação deve ser um princípio no trabalho com as crianças pequenas, pois se acredita que todo ato de cuidado envolve uma concepção de educação. Nesse sentido, a base da prática docente deve contemplar o educar e cuidar, balanceando essas duas dimensões. Parte-se, portanto, da concepção de que quando se educa o outro também se está cuidando desse outro, e ao cuidar dele se está educando-o. O termo “cuidado” permite demarcar ainda mais que essa dimensão se faz presente na educação infantil e que esse cuidado tem uma marca específica comparado a outros níveis de educação, principalmente quando esse cuidado envolve os bebês em contexto educativo. Todavia, a forma com que esse cuidado é compreendido e concebido pelas profissionais é que produzirá sentido nas ações com as crianças nas creches.

Montenegro (2005, p.84, grifos da autora) destaca que

[...] cuidar, como verbo que indica ação com sujeito agente ou o cuidado como *aplicação do espírito*, implica também atitudes para com o outro, podendo dirigir-se a coisas ou pessoas, expressando, com isso, sua riqueza de dupla ação.

O cuidado com as crianças na educação infantil não está ligado somente à provisão, mas também à dimensão da atenção,

um cuidado que não vise somente atender às necessidades fisiológicas, mas no sentido de uma prática humanizadora, olhando para um sujeito integral. Cuidar envolve estar à disposição desse outro e, “para atender às necessidades do outro, como ser em sua singularidade, é necessário uma sensível interação entre quem cuida e quem é cuidado, ou seja, o estabelecimento de vínculos” (MARANHÃO, 2000, p.126).

Cuidar é uma atividade relacional a partir da atenção para com outro ser humano, para com suas necessidades singulares, que são expressas pelos seus meios de ação, mas o cuidado também pode ser originado a partir dos desejos de quem cuida, atribuindo necessidades ao objeto do seu cuidado, de acordo com o sentido que o cuidado tem para ele em conformidade, muitas vezes, com seu contexto sociocultural (MARANHÃO, 2000, p.126).

Assim, a autora considera que “o cuidado humano seria a capacidade que temos, pela interação com outros humanos, de observar, de perceber e interpretar as suas necessidades e a forma como as atendemos” (MARANHÃO 2000, p.120). Trata-se de um cuidado para muito além de gestos mecânicos de trocas de fraldas e de alimentar as crianças, é um cuidado que vê, olha, percebe e se disponibiliza para essa criança; uma atenção como observação pelo olhar e uma escuta sensível por parte das professoras, além de uma presença disponível. Logo, de acordo com Guimarães (2011, p.40), “[...] cuidar não envolve só uma habilidade técnica, mas atenção, reflexão, contato e, levando-se em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro”. Para a autora, “trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado”.

À medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos (na creche isso significa, por exemplo, dar banho, alimentar como exigências técnicas e rotineiras, somente), para colocá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui para a

concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada (p.42).

Com base nessa perspectiva, tomam-se as relações de cuidado para análise, considerando que, conforme já foi mencionado, esses momentos concentram as ações das professoras dos grupos de bebês e, geralmente, em rotinas controladas e padronizadas nos contextos educativos de educação infantil.

5.3.1a Os momentos de cuidado como um concentrador das ações das professoras

Os momentos de alimentação e de higiene são apontados pelas professoras como os que tomam a maior parte do tempo das suas ações. Ao serem questionadas sobre a concentração das suas ações, ou seja, quais aquelas que tomam maior parte do tempo no cotidiano do seu trabalho junto ao grupo de bebês, houve uma ocorrência de 41% das respondentes considerarem a alimentação e 30% a higiene (ver Gráfico 6.1).⁶⁸ É considerável destacar que a alimentação teve 34 ocorrências, ou seja, todas as professoras consideraram a concentração de suas ações nesse momento da rotina (Tabela 6.1).

⁶⁸ Sendo uma questão respondida por escala (as professoras atribuíram o número 1 à ação que ocupa mais tempo e assim por diante), foram tomadas para a análise as ocorrências de respostas que atribuíram os números um e dois, contudo em alguns casos as professoras consideraram que duas ou mais ações ocupavam a mesma parcela de tempo, assinalando, assim, mais de uma opção com o mesmo número.

Tabela 6.1– Concentração das ações das professoras

	Número de ocorrências do 1 e 2 como resposta	Porcentual
Receber as crianças	1	1%
Higiene	25	30%
Brincar	9	11%
Alimentação	34	41%
Propostas	7	9%
Sono	3	4%
Parque	3	4%

Fonte: Apêndice C

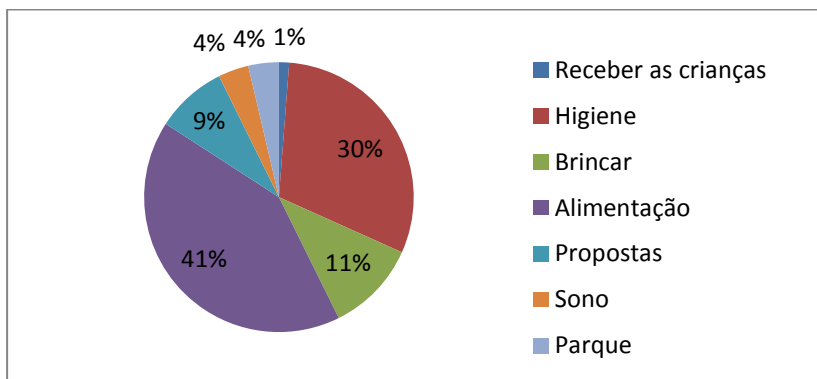


Gráfico 6.1 – Concentração das ações das professoras (duas primeiras escolhas)

Fonte: Apêndice C.

Essa concentração de ações ligadas ao cuidado, principalmente ao cuidado com o corpo físico da criança, se dá pelo fato de que os bebês precisam de alguém que os auxiliem, e esses momentos ocorrem de forma individual. É um encontro entre professora e bebê e, contando que são 15 crianças, se intensifica, tomando grande parte do tempo dentro desses grupos.

As trocas acabam extrapolando um pouco do tempo. Eu preciso de mais tempo. A alimentação também, a gente não pode deixar, não tem como. É um de cada vez (Entrevista 5).

A troca e o banho demoram bastante. A alimentação também exige bastante, na alimentação acho que a gente leva mais tempo para poder alimentar todos, porque tem uns que repetem, e se ele quiser repetir ele pode repetir (Entrevista 3).

A troca ocupa muito o tempo. Porque tem que ter aquele carinho, aquele jeitinho, até porque muitas vezes eles estão assados. Tem uma criança aqui que chora muito quando a gente a troca, então tem que ter um cuidado, ser mais focado nesse momento, para não ser aquela coisa mecânica (Entrevista 6).

[...] acredito que a hora da alimentação é a que mais toma o nosso tempo. Temos que respeitar a mastigação, temos que respeitar que ele cheire a comida, que toque, então demora mais, principalmente nessa fase que eles passam da papa para a sopa e para a comida. E no início do ano também que eles estão passando do mamar no seio e na mamadeira para comerem de colher, também é bem demorado (Entrevista 1).

No entanto, cruzando os Gráficos 6.1 e 5.3, observa-se que aquilo que as professoras consideraram como sendo de sua responsabilidade não é o que acontece na realidade no cotidiano dos grupos de bebês. No Gráfico 6.1, que indica o que ocorre no dia a dia, aparecem os momentos de cuidados (higiene, alimentação e sono), somando 75% do universo das respostas. Enquanto no Gráfico 5.3 as professoras apontam os aspectos que consideraram ser de sua responsabilidade com os bebês, e aqui a dimensão do educar (aprendizado/ampliar repertório,

educar e auxiliar no desenvolvimento) predomina, somando um total de 60%.

Na experiência da creche, cuidar e educar são reconhecidos como dois movimentos separados. Apesar de enunciarem “o cuidar junto com o educar”, as duas ações são justapostas quando exemplificam. Cuidar é proteger, dar conta das necessidades individuais de sono, banho ou alimentação e identificado como “só cuidar”; educar é ensinar, nomear o que está sendo vivido, espaço onde as crianças aprendem. A idéia de cuidado está atrelada ao atendimento das necessidades e não à possibilidade de constituição de si e do mundo(GUIMARÃES, 2008a, p.152).

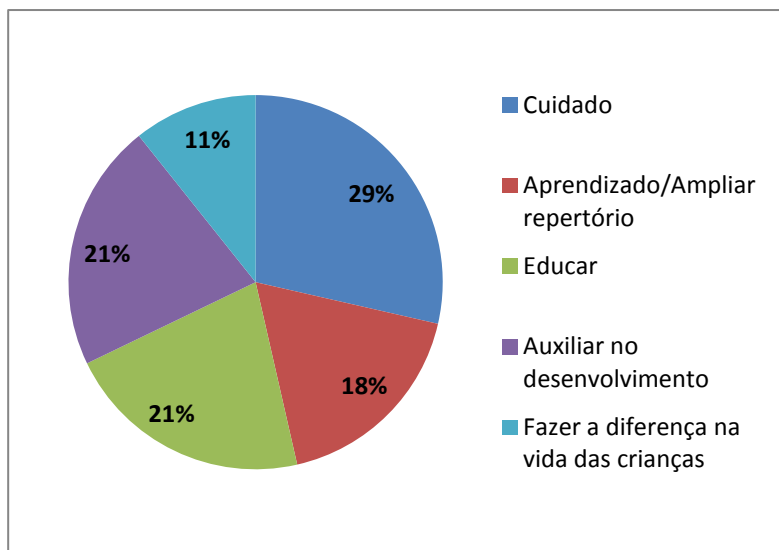


Gráfico 5.3 – Aspectos que considera de sua responsabilidade com os bebês

Fonte: Apêndice C.

Já no Gráfico 6.3 é observável um equilíbrio maior em relação ao que ocorre concretamente, conforme apontou o

Gráfico 6.1, em que o cuidado prepondera. Aqui as professoras abalizam que todas as ações têm uma equivalência na sua relevância, ou seja, todas as ações docentes têm de certa forma um peso no ser professora de bebês. O problema está em como balanceá-las num cotidiano em que a demanda é grande, tendo, normalmente, as professoras que planejar e registrar em casa, mesmo que já cheguem cansadas e muitas vezes não têm essa disposição para estenderem seu turno de trabalho.

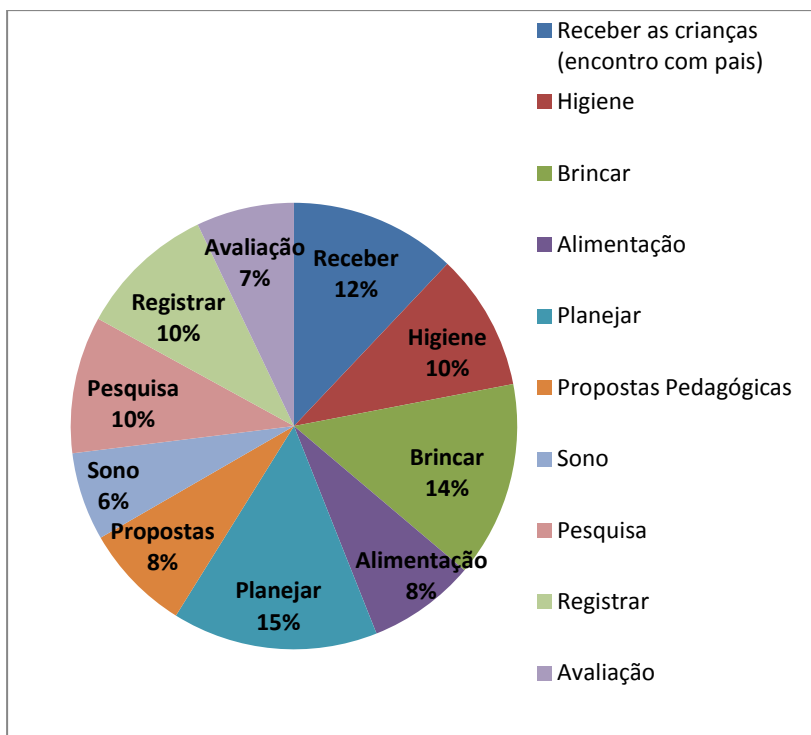


Gráfico 6.3 – Ações docentes que considera importantes no cotidiano com os bebês (duas primeiras escolhas)

Fonte: Apêndice C

Esse Gráfico 6.3, por conseguinte, permite concluir que aquilo que deveria estar presente na educação infantil, ou seja, ações docentes de cuidado e educação de forma que uma não esteja em detrimento da outra para que nos grupos de bebês os

momentos de cuidados concentrem as ações docentes, esse cuidado precisaria ser ressignificado. De acordo com o que aponta Guimarães (2008b, p.14), “[...] o cuidado na creche é ressignificado na medida em que é reconhecido, sobretudo, como um trabalho das recriadoras⁶⁹ sobre si mesmas, sobre seus sentidos, sobre os porquês do que realizam”.

Nesta fala a professora assinala o *cuidado no cuidar* como um aspecto de sua responsabilidade com os bebês na creche:

Minha responsabilidade? Acho que é tudo, junta tudo, o cuidado na hora da alimentação pra não se afogar, como que tu está dando a comida, esperar a criança mastigar. A troca também, tem que olhar como que pega a criança, falar com ela. Eu tinha medo de limpar a criança, de algum pai me ver limpar, mas hoje não, eu limpo tranquilamente. Ver quando estás tocando nela, se está doendo ou não. O limpar o nariz, tem gente que pega e limpa, não, tem que avisar, “olha eu vou limpar o teu nariz agora” (Entrevista 3).

Trata-se de assumir o cuidado nesse contexto e repensar algumas questões: *qual cuidado? Para qual criança? Como profissionais da infância o que estamos significando como cuidado na educação infantil? De que forma esses momentos estão sendo contemplados nos planejamentos?*

Como a gente sabe que estes momentos ocupam maior tempo das nossas ações, nós procuramos fazer essas ações com qualidade, para que realmente não seja um ato mecânico. Claro que às vezes não conseguimos fugir pela imposição da rotina, do horário, principalmente na parte da tarde que é horário de saída, que os pais já começam a chegar e às vezes a gente faz tudo muito rápido mesmo (Entrevista 7).

⁶⁹ Na cidade na qual o estudo citado foi realizado, nomeia-se recriadora a profissional que exerce a ação direta com as crianças.

Conforme é apontado nos Gráficos 6.9.1 e 6.9.2, em geral as professoras não encontram grandes dificuldades nas ações de higiene e alimentação com as crianças.

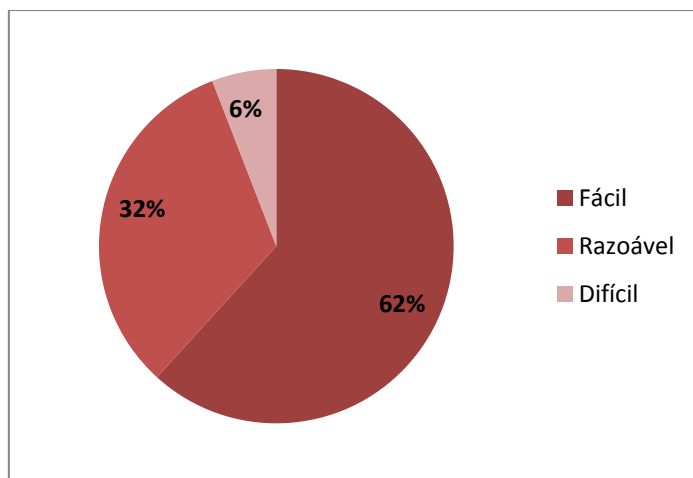


Gráfico 6.9.1 – Grau de dificuldade nos aspectos relacionados à ação docente com os bebês: higiene
Fonte: Apêndice C.

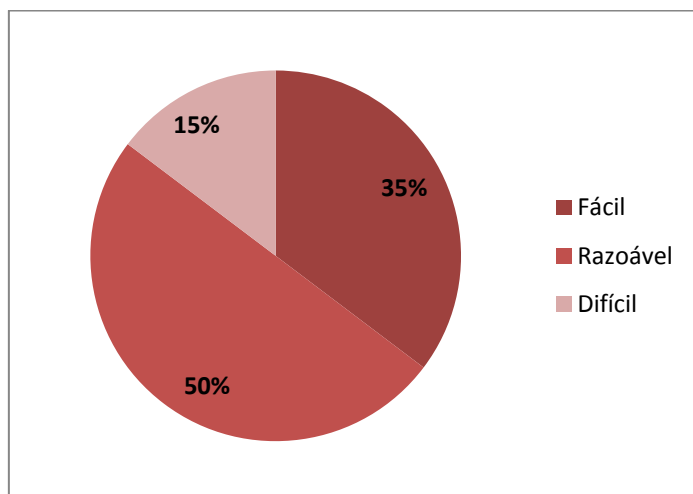


Gráfico 6.9.2 – Grau de dificuldade nos aspectos relacionados à ação docente com os bebês: alimentação
Fonte: Apêndice C.

Entretanto, como adiante será apontado, o que dificulta é atender as crianças em suas individualidades, nesses momentos que demandam maior atenção das professoras com os bebês. E justamente, por não se querer que as ações sejam “mecânicas”, é que o cuidado e os tempos individuais precisam de atenção e disponibilidade do adulto com a criança nessa relação. É, nessa direção, possível encontrar a possibilidade de romper com a dualidade entre cuidado e educação, percebendo esse momento como uma ação docente tanto quanto é contar uma história. Entender que essas profissionais são professoras tanto quando planejam o cotidiano como quando trocam fraldas.

5.3.1b Ação individual dentro de um coletivo

Chama-se de “ação individual dentro de um coletivo” o fato de o bebê ter necessidades (físicas, biológicas, emocionais) individuais, que em muito dependem de um adulto para auxiliar, e esse mesmo bebê encontra-se num contexto educativo coletivo, a creche, que também precisa atender às necessidades desse grupo. Como foi apontado no item anterior, os momentos de alimentação e higiene concentram as ações das professoras e estão em grande medida permeados por relações individuais entre adulto e bebê.

Essa situação acaba levando a um atendimento, muitas vezes, “precário” às crianças pequenininhas, não por “incapacidade” das profissionais, mas devido à própria estrutura organizacional das instituições (espaço, materiais, número de profissionais por criança). Fala-se em “precário” no sentido de uma atenção individualizada, de cuidado e educação, que a criança nessa faixa etária precisa ter e que, pelo movimento do grupo e pela organização da rotina, fica impossibilitada de receber diante das atuais circunstâncias.

Segundo as próprias professoras, ao responderem sobre o grau de dificuldades que encontram no trabalho com os bebês, atender às necessidades individuais desses bebês aparece com o grau de razoável a difícil, como é possível observar no Gráfico 6.9.7.

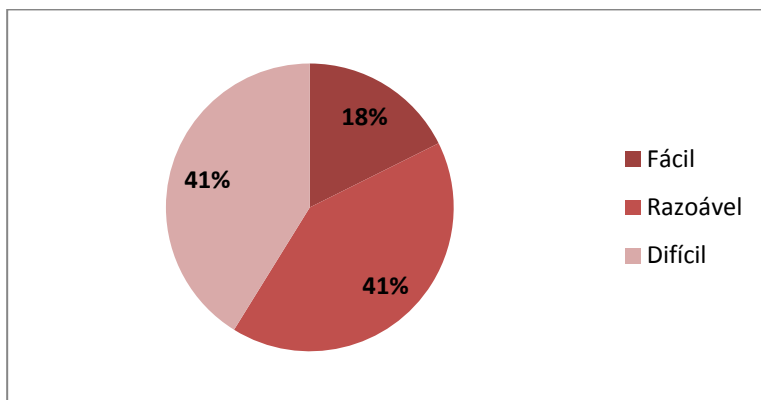


Gráfico 6.9.7– Grau de dificuldade nos aspectos relacionados ao trabalho com os bebês: atender às necessidades individuais

Fonte: Apêndice C

E ainda nas falas das professoras entrevistadas é possível reafirmar essa ocorrência:

As individuais são difíceis! É difícil! Tem que montar estratégias que possam deixar aquele que está chorando parar de chorar, até porque aquele que está comendo precisa comer sossegado, quando tu olha já tem mão dentro da sopa ou o outro já deu com o pé (Entrevista 3).

Schmitt (2008, p. 121) ressalta que grande parte do tempo no grupo de bebês é ocupada por ações de cuidado individual, mas chama a atenção para a assimetria desse tempo, em que as profissionais ficam mais tempo nessa ação do que as crianças individualmente. Para compreender essa assimetria, a autora realiza um cálculo ilustrativo, não limitando as ações de cuidado ao trocar fraldas e ao dar comida, mas, em virtude de essas ações implicarem um distanciamento do adulto do grupo, indicam, segundo a autora, “as condições das relações vividas nesse espaço”. Nesse sentido,

Todos os dias, cada criança vive no mínimo quatro momentos de troca ou banho, mais quatro momentos de alimentação ao longo do período. Ao todo, considerando apenas as ações de cuidado de higiene e alimentação, cada criança passa em geral por oito encontros individuais com um adulto. No entanto, para os adultos, significam oito momentos individuais com cada criança, o que, multiplicado pelo número de bebês que compõem o grupo, significa 120 momentos de atenção individual por dia; dividindo-os entre as três profissionais, resultam numa média de 40 encontros individuais para cada uma. Isso demarca de uma forma muito específica as relações vividas nesse espaço, diferenciando-as das relações entre os grupos de crianças maiores.

Entretanto, como bem considerou Schmitt (2008), esse encontro mais próximo com a criança, por outro lado, acarreta uma ausência do adulto junto ao grupo, ficando ele distante na relação direta com os outros bebês. No entanto, as professoras destacam que essa ausência não é completa, não significa deixar as crianças sozinhas, os seus olhos estão ali, observando o entorno, os movimentos e as interações dos bebês. Segundo Guimarães (2008a, p. 151), para as professoras,

[...] observar o entorno e refletir sobre o sentido dos acontecimentos e sobre si mesmas, poderia deslocá-las de um lugar mais tarefeiro que às vezes assumem, no sentido de avaliarem a medida de suas ações, olhares, palavras com as crianças, reconhecendo que há um trabalho acontecendo em momentos que elas não estão envolvidas, valorizando o espaço e o tempo em que isto ocorre.

Mesmo a professora não estando próxima do grupo, são muitas as cenas que acontecem em seu entorno, significando que os bebês que ali estão esperando para serem trocados ou alimentados permanecem em constante interação com os outros,

com o espaço e com tudo o que os rodeiam, ou seja, eles brincam, agem e vivem esses tempos no seu cotidiano.

Tem gente que diz “ah, sobra pouco para o brincar”, não, porque enquanto tu está trocando um, o outro está brincando no espaço, tu estás observando, principalmente quem troca na sala, quem troca na sala observa os bebês interagindo, eles estão ali e tu está trocando aqui, tem que estar com o olho naquela criança interagindo com ela, mas ao mesmo tempo tu precisas estar com os olhos no outro que está sendo trocado (Entrevista 3).

[...] eu nunca consigo ficar “desatenhada”. Estou ali, mas já estou olhando para o outro lado também, porque a gente não consegue. Ao mesmo tempo em que eu estou ali trocando, me comunicando com aquela criança, eu estou sempre de olho ao redor pra ver o que está acontecendo, porque é muito complicado, são muitos (Entrevista 5).

Segundo Schmitt (2008, p.128), “o olhar e a fala do adulto possibilitam, muitas vezes, o preenchimento de sua ausência, ou seja, a extensão de uma situação a outra”. Em sua pesquisa, observou que a presença dos adultos no espaço da sala era percebida pelos bebês mesmo durante as ações que exerciam a distância, o que provocava a ruptura dessa distância através de manifestações mútuas que os aproximavam.

Neste caminho, estar sozinho não é estar abandonado, mas pode representar momentos de atenção a si, aprendizagem sobre si, prazer consigo mesmo. Ao mesmo tempo, estas profissionais consideram a observação das crianças e de suas próprias ações com elas como a ferramenta mais rica de seu trabalho. Estas ponderações são férteis quando refletimos sobre a rede de cuidados presente na creche, envolvendo práticas de si por parte das educadoras que

afetam as experiências das crianças (GUIMARÃES, 2008a, p.150).

É necessário que o individual esteja presente dentro do coletivo de forma que as ações das professoras não sejam automatizadas, oferecendo atenção à criança que se encontra à sua frente, proporcionando trocas significativas, principalmente nos momentos de cuidados com o corpo da criança, em que esse “individual” mais se entrelaça com o coletivo. No entanto, deve-se ter a clareza de que ser professora não quer dizer estar sempre na “cena” com as crianças, muitas vezes a presença do adulto infere uma outra posição, a de observador.

As profissionais, ao mesmo tempo em que necessitam articular um trabalho que envolve a vida coletiva, deparam-se com a presença múltipla das crianças. O desafio está em interligar as relações nesse coletivo sem submetê-lo a definições unilaterais que neguem a presença subjetiva das crianças, que desde cedo revelam tempos e modos próprios de se manifestar (SCHMITT, 2010, p. 9).

O momento da alimentação é o que apresenta maior necessidade de um atendimento individual. As falas das professoras traduzem uma angústia, ancorada na angústia das próprias crianças que estão naquele momento com fome e querem e precisam comer. Diante da tensão que esse momento causa tanto nas professoras quanto nas crianças, buscam algumas “estratégias” para atenderem os 15 bebês com fome.

É o momento da angústia, daquele choro, quando a cozinheira entra na sala e entrega a comida, eles ficam desesperados, mudam toda brincadeira que tão brincando e não interessa, acabou tudo, jogam tudo pro alto, e a gente vai dar comida pra um, mas aí vem aqueles todos ao redor e tens que ficar o tempo todo dizendo: “calma, depois vai chegar a tua vez, calma que vai chegar a tua vez” (Entrevista 5).

Eu acho que uma dificuldade é a hora da alimentação, porque são duas só e tem momentos que tem cinco querendo comer juntos. É bem difícil! Porque não quero que eles chorem, porque sabemos que aquele choro poderia sanar se tivesse mais alguém ali, porque é fome. Nós não, se temos fome vamos lá e pegamos alguma coisa, agora, eles não (Entrevista 3).

Guimarães (2008a, p. 142) também constatou em sua pesquisa que a alimentação é um momento tenso tanto para os bebês quanto para as professoras.

A experiência da alimentação é atravessada por espera, ritmo homogêneo e muito choro. Todos comem ao mesmo tempo, mas não é possível dar comida a todos ao mesmo tempo. Esse impasse produz tensão e desconforto, mas parece que é quase impossível ser de outra maneira, na forma como vivem essas situações. Fazer tudo igual ao mesmo tempo quando se trata da alimentação é uma regra, uma técnica, uma disposição freqüente. A expressão "parece que têm um relóginho" é um sinal da eficiência da técnica que produz uma situação na qual todos têm fome ao mesmo tempo, fortalecendo a fragmentação e mecanização do ato de comer.

Ao mesmo tempo que o momento da alimentação tem uma predisposição a se tornar um ato mecânico, por ser um momento conflituoso, algumas professoras apontam para a necessidade de se ter atenção àquela criança que está sendo alimentada.

A gente acredita que tem que olhar para cada bebê, conversar com ele, falar o que ele está comendo, e fazendo isso com três não se está respeitando ele, ele tem o direito de ter uma pessoa ali olhando para ele, conversando com ele, estando realmente inteira para ele, que, entre aspas, a gente

não está, a gente está dando comida pra ele cuidando do outro que está subindo na mesa, o outro que está querendo morder o amiguinho, o outro que subiu no brinquedo e pode cair, enfim, de tudo isso (Entrevista 1).

E vejo também que o momento da alimentação tem que ser um momento que eu estou só para aquela criança, porque eu já vi lugar que colocavam três, quatro crianças para comerem ao mesmo tempo. A gente dá só para aquela criança, é um momento de troca, de carinho, de a gente estar conversando (Entrevista 4).

Essas falas remetem a algumas questões: como atender os 15 bebês sendo duas profissionais? De que forma olhar no olho da criança que está à frente tendo outras ao redor chorando, pedindo para ser alimentadas? Como proporcionar um atendimento “individualizado” ao bebê se um “coletivo” chama pela professora? Em que medida é possível unir o individual ao coletivo?

O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (MEC, 2009, p.20) defende no item *Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia que as crianças têm direito a um ambiente tranquilo e agradável para suas refeições*. Diante das colocações das professoras, questiona-se se esse direito está assegurado nos grupos de bebês. Sendo assim, como promover um ambiente tranquilo e agradável durante a alimentação dos bebês? Acredita-se que, com a atual organização estrutural das creches, essa questão se torna inviável, já que uma primeira demanda seria a de mais uma profissional em sala.

Outro momento que requer uma relação de individualidade com a criança é a hora do sono, em que relações de afetos são estreitadas, há uma troca de olhares e de carinho e cada criança tem um ritmo próprio que necessita ser respeitado.

A hora do sono também, porque as crianças querem ser embaladas, querem ter um chameguinho, a gente consegue fazer dois de cada vez, é o máximo, ou então tu coloca

dois no bebê conforto, dois na rede e dá conta de quatro. Então, como eu gostaria de dizer, não é uma atenção individual como deveria ser, essa é minha frustração e acho que é dos outros professores também, devia ter uma atenção melhor, e não dá de dar, não é incapacidade do professor, não é incapacidade, qualquer um que for para o berçário vai sentir isso (Entrevista 3).

Diante dessa fala, questiona-se em que medida o “individual é realmente individual”. As próprias professoras demonstram certa frustração por não conseguirem dar conta de um atendimento de educação e cuidado com a devida qualidade, de proporcionar educação e cuidado a essas crianças que recém chegam ao mundo e a um contexto coletivo educativo.

Quando tem pouca criança eu posso dar mais atenção, posso pegar no colo várias vezes, posso fazer dormir no colo, não vai precisar dormir na rede, o banho é mais demorado, a gente até dá a alimentação mais tarde, porque tem criança que às vezes não se alimenta naquele horário, não sente fome porque foi o último a chegar na parte da manhã então tomou o café muito mais tarde então não vai querer dez horas comer (Entrevista 3).

Diante de tal situação, as professoras criam “estratégias” para atender as crianças em sua individualidade nesse coletivo, o que demarca também a necessidade de uma terceira profissional nesse atendimento.

Então a gente procura principalmente na hora do almoço, que é a hora mais traumática, trabalhar de uma forma, esse ano estamos conseguindo fazer, por exemplo, os que já conseguem sentar ficam ao redor da mesa, se tem salada a gente dá um pedacinho de salada na mão de cada um, eles ficam comendo aquela salada e ficam mais tranquilos enquanto o outro amiguinho

está comendo sopa, feijão, arroz ou carne, ou outro dia a gente dá uma tirinha de carne, ou um pedacinho de frango e eles ficam ali comendo para poder esperar porque é muito ansioso isso, causa uma grande ansiedade (Entrevista 1).

O certo pra mim seria ter mais de duas pessoas no berçário, até porque tu tens que ter aquele contato individual, claro que é uma instituição coletiva, mas na troca tu quer dar um pouquinho de carinho, tu não pode ficar além daquele tempo na banheira com a criança porque tem outro que está lá com cocô e está chorando, então como que eu vou deixar uma criança se assar? Então, se tivesse outro profissional, duas profissionais ficariam trocando, dando banho, fazendo essa parte, e outro estaria na sala, porque o banheiro não é na sala, é fora. Então, enquanto uma está lá trocando, a outra vai trocando na sala quem está de xixi, mas tem momento que todo mundo está de cocô, então todo mundo tem que passar pelo banho, pelo menos da cintura pra baixo pra tirar, porque só lenço umedecido não é certo, não tira tudo, então a gente sempre procura dar banho nessa situação. Quando está muito quente, às vezes a gente vai pra rua, e todo mundo se suja, é areia, pedra na fralda, é lama quando mexemos com água, porque tem vezes que tem que permitir, aí quando chegam na sala já preparamos para dar banho em todos, divide, metade e metade e damos banho em todo mundo (Entrevista 3).

Eu sempre procuro fazer assim, se hoje eu alimentei uma criança primeiro, na outra alimentação procuro alimentar aquela que alimentei por último primeiro. Não gosto de deixar a mesma criança sempre por último. [...] É uma coisa que eu sempre me policio, porque às vezes tu acabas pegando os menorzinhos que estão gritando, estão chorando, querem logo em seguida dormir. E

tu vais montando estratégias assim, como no almoço, tu alimenta e se tem a possibilidade de ir lá trocar a criança e já pôr para dormir, melhor, ela dorme sozinha, aí ela não vai ficar chorando, tu já prepara ela para o sono, não precisa ficar embalando, ela dorme sozinha, ela está cansada. Então uma das estratégias que a gente começou a fazer foi isso, para poder ir acalmando aqueles que precisavam se acalmar, dormir. Porque se tu deixar assim, só dá a alimentação e a água, ele acaba dormindo sujo (Entrevista 3).

Nesse contexto de “partilha“, os bebês vão significando esse espaço, distinguindo que o tempo desse cotidiano, muitas vezes, não condiz com os tempos deles.

As crianças aprendem a viver essa partilha desde muito cedo, dividindo o colo, esperando, aprendendo também a ficarem sós sem que isto signifique estarem desamparadas. A compreensão disto como prática de cuidado é um caminho desafiador. Em alguns momentos, há uma atmosfera no cuidado na creche que permite ao bebê sentir que está sendo observado e acolhido, mesmo sem que o adulto esteja se relacionando diretamente com ele (GUIMARÃES, 2008a, p.149).

Um aspecto que se julga importante de estar presente no cotidiano dos bebês, e que a organização desse cotidiano deveria favorecer, diz respeito à *ausência de pressa nas ações das professoras*. Uma ausência de pressa significa *disponibilidade*, propiciando uma ação “para, sobre e com” os bebês que os respeite em seus tempos e ritmos, que os ofereça trocas e experiências significativas, que oportunize uma atenção individual plena, a qual possa ao mesmo tempo fundamentar a atividade independente do bebê. Nesse sentido, isso denota estar disponível por inteiro para essa criança, sem se esquecer do coletivo, sem se esquecer de que esse é um contexto

imbricado por relações sociais. Claro que isso denota uma tarefa de grande complexidade, mas que carece ser pensada tanto pelas professoras de bebês como pelas instituições num âmbito geral.

5.3.1c “A gente tem conhecimento para cuidar dessa criança”: o cuidado como ação docente

*Aqui o cuidar e o educar estão muito, muito, muito relacionados.
(Entrevista 1)*

Toma-se aqui o cuidado com a dimensão educativa na ação docente das professoras de bebês que é o eixo norteador desta seção. Diante do que já foi exposto a respeito da relação de cuidado com os bebês e da educação infantil, é imperativo que se assuma de vez que relações de cuidado fazem parte da constituição profissional da professora de educação infantil e, de forma mais específica, da professora de bebês. Pois, como se observou, com os bebês essas relações são mais frequentes, ao mesmo tempo que, como bem apontou Tristão (2006, p.40, grifos do autor), o trabalho no berçário trata-se de um trabalho “que não aparece” na instituição, pois “as crianças *não produzem* concretamente nada. Grande parte do tempo, em um berçário, é dedicado às atividades rotineiras: de chegada, de alimentação, de troca, de banho e de descanso [...]”.

Logo, reafirma-se como ponto de partida o cuidado entendido como ação docente, uma ação que requer um profissional que compreenda seu papel, sua função como profissional da infância, um profissional que cuida e educa crianças pequenas respeitando-as como sujeito de direitos e entendendo que, mesmo se tratando de bebês, esses agem no espaço e nos comunicam seus anseios e insatisfações. Portanto, corrobora-se com Guimarães (2010, p.34), quando aponta que “o cuidado como atenção e escuta da criança é função importante da creche”. A autora ainda chama a atenção para uma

perspectiva em que “a criança pequena não é só objeto de ação do outro, mas sujeito de ações” (p.36).

Quando a professora diz que “a gente tem conhecimento para cuidar dessa criança”(Entrevista 1), qual é a visão de cuidado que se tem, ou melhor, qual é o conhecimento que se utiliza para cuidar dessas crianças?

Importante diferenciar de uma relação doméstica de cuidado, aqui na creche eles devem ser privilegiados com ações que sejam permeadas também pelo pedagógico (Entrevista 7, grifos meus).

Para mim é uma coisa diferente de casa. Aqui eu estou trabalhando, e trabalhando com crianças que têm o educar e cuidar, é diferente de casa. É claro que é um complemento, acaba complementando o que eles têm em casa, mas a gente tem um objetivo diferente. [...] acho que o mais específico da creche, do profissional, da docência é isso pra mim, que é intencional, que tu tem um propósito (Entrevista 5, grifos meus).

[...] o cuidado existe e está durante todo o período que a gente está aqui na creche, mas esse cuidado tem uma intenção e a intenção é pedagógica, mesmo numa troca de fralda existe uma intenção pedagógica ali. Mesmo quando vou limpar o narizinho deles eu não chego e vou limpando sem perguntar, aqui eu pergunto ou pelo menos eu comunico para eles, “vem aqui limpar o nariz que está sujo”. Não é só um ato automático (Entrevista 4, grifos meus).

Nas falas, as professoras concebem o cuidado diferente do que as crianças recebem em casa, percebe-se que o cuidado toma um valor na medida em que a dimensão do pedagógico se faz presente. Além disso, elas destacam não ser esse cuidado unicamente um ato mecânico, mas há nele uma intencionalidade que orienta a ação pedagógica. Contudo, ao conceber o cuidado

como intencional, diferenciando-o das relações domésticas, e ao colocar nesse cuidado a dimensão pedagógica, deve-se ter o cuidado para não cair na “pedagogização” desse cuidado. Entendê-lo como educativo significa ir além de um “produto pedagógico”, com fins de uma aprendizagem específica ou imediata, mas tomá-lo como parte do conjunto de aprendizagens resultantes das relações sociais.

*Cada vez a gente percebe mais que **o cuidar da gente tem que ser mais responsável**, que o cuidar da gente tem que ser mais específico pra cada um, ao mesmo tempo que tem que trabalhar no grupo tem que trabalhar a individualidade de cada um, e essa individualidade é trazida pro grupo também, é muito complexo! (Entrevista 1, grifos meus).*

Por outro lado, percebe-se uma preocupação das professoras em tornar as relações de cuidado não ações automáticas, mas ações que respeitem os bebês, os quais, nessas relações, encontram-se muito próximos de outro que age sobre eles. Porém, essa ação precisa ser “responsável” e nessa direção que se assume o cuidado para além das atividades ligadas ao biológico da criança (que também são importantes), mas para ações relacionadas a um “cuidar responsável”, o que envolveria uma “responsividade” nessa relação que vai ao encontro do que Guimarães (2008a, p. 23) trata por atitude responsiva, que significa um comprometimento com o outro.

[...] o conceito de atitude responsiva, ou responsividade contribui para refletirmos sobre o comprometimento, responsabilidade e resposta do adulto na relação com a criança. Para Bakhtin (2003), a atitude responsiva é um critério de conclusibilidade do enunciado. Ou seja, o enunciado revela sua força, inteireza e expressividade quando é possível responder a ele, quando convoca a uma resposta. Podemos dizer que isso se expõe em enunciados verbais e em composições não-verbais. Para Bakhtin (2003), “aprender a falar significa aprender a

construir enunciados”(p.283) e isso envolve mergulhar nos gêneros discursivos correntes na língua, responder e ser respondido, construir um terreno de sentidos partilhados, por conflitos e negociações.

Utilizando o conceito de atitude responsiva de Bakhtin, Guimarães (2008a, p. 210) propõe uma interlocução com a perspectiva da ética nas práticas de cuidado. Segundo a pesquisadora, “no cotidiano, os adultos são provocados a respondê-las, no sentido de se responsabilizarem, ou seja, desenvolverem responsividade no contato com os bebês”. Nesse mesmo sentido, Schmitt (2008, p. 146) afirma que

O desafio não está apenas em compreender as vozes que nos compõem como profissionais da infância, mas também em dar lugar à compreensão responsiva ativa do *outro* criança. Ou seja, é preciso entender que, na condição de profissionais da infância nos reportamos às crianças, e que elas, além de nos responderem, subjetivamente nos enunciam seus desejos, suas interpretações de nossas posições, seus contentamentos e descontentamentos.

Para cuidar do outro é preciso conhecê-lo, percebê-lo, senti-lo como um ser humano integral. E esse cuidado é responsabilidade das professoras e precisa fazer parte das atribuições dessas profissionais. Assim, considera-se que a docência com crianças pequeninhas se dá principalmente pelas relações que são estabelecidas nos contextos educativos entre adultos e crianças, corroborando com Teixeira (2007), que situa a matéria de que é feita a docência no outro, ou seja, a relação com o outro. Dessa forma, as relações de cuidado com os bebês constituem-se em parte significativa dessa docência.

Ávila (2002a, p. 136, grifos meus) enfatiza que é necessário “aprender que cuidar e educar é uma atividade complexa, *uma competência profissional*, com dimensão afetiva, cultural, histórica, social para ambos, adultos e crianças”.

O cuidado eu vejo como minha responsabilidade. [...] O cuidado que eu tenho que ter na minha postura, com os outros profissionais da unidade e com os bebês, quando eu vou falar com eles, ou de que forma que vou me apresentar para a criança (Entrevista 4).

[...] procuro sempre me colocar no lugar do outro, não é porque sou adulto que não consegui me colocar no lugar do pequeno. [...] Na troca é importante o respeito ao corpo do outro, “ah trocar o pai também troca”, como uma mãe questionou na avaliação: “mas vocês fazem como a gente faz!”. Então basta eu ser mãe para ser professora? Eu não sou mãe, eu falei para ela, e se eu não tivesse estudado quatro anos na universidade eu não me sentiria capaz de trabalhar, poderia até ir lá e fazer por fazer, mas não, hoje faço porque olho para a criança e respeito ela de outra forma. Posso ir lá e pegar para trocar, posso trocar mecanicamente como qualquer um faz, só que o nosso olhar na troca é diferente, deixamos a criança se experimentar, deixamos a criança se tocar, vamos trocando a fralda e conversando com ela [...]. Eu acho que isso torna docência (Entrevista 3).

Guimarães (2008a, 2008b), fundamentada em Foucault, aborda o cuidado numa dimensão ética, “como atenção a si, espaço de transformação e trabalho sobre si [...]. Cuidado como oportunidade de conhecimento de si, transformação constante de si a partir de um deslocamento permanente dos lugares sociais pré-fixados” (2008b, p.10).

O posicionamento do adulto no contato com a posição que ocupa a criança implica uma atitude ética, uma reflexão sobre modos possíveis de ação, um jeito de ser, um modo de cuidar, que envolve não só intervir ou iniciar ações na direção das crianças, mas também agir sobre si, refletir sobre o sentido

do seu próprio olhar e emoção, tendo em vista observar os bebês e dar sustentação às suas experiências. Neste percurso, agir com os bebês, na relação com eles, pode abrir espaço para encaminhá-los, oferecer modelos/técnicas ou observar e acompanhar suas ações e iniciativas (2008a, p.193).

Promover o cuidar e o cuidado para além de ações instrumentais dos adultos com as crianças relaciona-se à criação de práticas dos adultos com eles mesmos, que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche (GUIMARÃES, 2010, p.35). Corroborando-se com Schmitt (2008, p.128), “cuidar do outro extrapola os momentos de cuidados com o corpo na alimentação ou higiene e perpassa por outras situações, que, empaticamente, os adultos vão identificando nas relações com as crianças”. Assim, cabe às professoras ressignificarem seus papéis e funções junto às crianças pequenas, reavaliando as relações que constituem com os bebês e suas posturas perante eles, considerando a dimensão afetiva e relacional.

A criança reconhece que a linguagem do cuidado é a linguagem do afeto, mas não no sentido do simples “gostar de crianças”, mas no sentido de poder confiar em quem cuida dela; e isso faz diferença em sua educação e também no relacionamento pessoal no interior da equipe de trabalho (ÁVILA, 2002a, p. 90).

Nesse sentido é que alguns estudos indicam a implicação no “olhar para a criança”. Segundo Guimarães (2008b, p.13), “perceber o olhar dos bebês significa perceber onde estão situados, no movimento de desenvolver com eles responsividade”. Para a autora, na relação entre adulto e criança, quando um olho toca o outro, parece romper-se o automatismo, possibilitando estabelecer comunicação e contato, assim o investimento do olhar permite oscilar entre o mecânico e o afetivo. Tristão (2004) também evidenciou a importância do olhar para a criança numa prática comprometida com sua plenitude da

infância. Citando Larrosa, a autora busca compreender a diferença “no olhar para a criança”:

Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, já sabem, de antemão, o que vêm e o que têm de fazer com ela. A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: *deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz* (LARROSA, 2001 apud TRISTÃO, 2004, p.117).

A constituição de uma docência com os bebês está na afirmação de todas as ações que envolvem esse cotidiano como ações com dimensões educativas. Ações que denotam um compromisso “ético”, uma escuta sensível, um olhar apurado, uma intencionalidade educativa, assim como alteridade e responsividade nessa relação. E, além disso, é necessário ter consciência do que significa para os bebês frequentarem a creche.

Para os bebês, a ida para a creche significa a ampliação dos contatos com o mundo, para os adultos, responsáveis pela educação das crianças na creche, significa selecionar, refletir e organizar a vida na escola com práticas sociais que evidenciem os modos como os professores compreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e os modos como traduzem, no exercício da docência, as suas propostas pedagógicas (BARBOSA, 2010, p.4).

Partindo desses pressupostos, a ida dos bebês à creche pode possibilitá-los experiências que contemplem todas as suas dimensões.

A importância dos bebês virem para a creche está nas interações que são diferentes de casa, de não interagir só com adulto, de poder interagir com as outras crianças da mesma idade e com os maiores, de ter a possibilidade de brincar, de ter a possibilidade de viver a infância, de explorar os mais variados espaços, de ter acesso a meios culturais diferenciados, como, por exemplo, poder participar de uma peça de teatro (Entrevista 7).

Assim, busca-se a necessidade do entendimento das ações de cuidados como ações docentes numa contemplação de um cotidiano que vise a ações de cuidado e educação de forma integrada, compreendendo os desafios postos para se construir um cotidiano com grupos de bebês, desafios esses que fazem parte da constituição da docência com as crianças pequenininhas. Nesse viés ressalta-se a importância de se repensar de que forma os momentos de cuidados estão sendo contemplados nos planejamentos das professoras.

5.3.2 Dimensão das relações corporais

Se as crianças devem transformar-se em homens completos, então não podemos esconder delas nada que seja humano.
(BENJAMIN, 1984, p.65)

Ao tratar-se das especificidades da ação docente das professoras com os bebês na creche, a dimensão corporal logo se fez presente, tendo em vista que as relações entre adultos e bebês na educação infantil perpassam pela dimensão corporal. E com os bebês esse aspecto é ainda mais evidente, visto que são relações que preveem uma intensidade de toques e contatos

corpo a corpo. Em concordância com o que pondera Buss-Simão (2009, p. 131), toma-se a expressão “dimensão corporal” como uma ampliação do conceito de corpo, superando a dicotomia entre natureza e cultura.

[...] compreendendo-a como uma categoria que percebe que em nossa delimitação do que seja o biológico, encontram-se já todas as marcas das reflexões e concepções que construímos ao longo da história, ou seja, encontram-se já as marcas da cultura. Acredito que, o conceito de dimensão corporal delineado nos termos assim definidos seja possível compreender mais amplamente essa preocupação com o corpo, compreendendo-o de uma forma menos parcial e dicotômica.

Ressalta-se que se entende que o termo “dimensão corporal” engloba diferentes “faces” das dimensões do corpo: corpo como linguagem, corpo como identidade, corpo como direito ético, corpo como conhecimento, corpo como movimento, corpo como biológico e corpo como possibilidade de ação social. O conceito dimensão corporal é apresentado primeiramente compreendendo que essa dimensão pode bifurcar e englobar outros diferentes conceitos.⁷⁰ Corroborar-se, portanto, com Buss-Simão (2009, p. 135), ao apontar que a justificação da dimensão corporal como legítima se dá através dos seguintes aspectos:

a) corpo como suporte, instrumento e portador da aprendizagem humana; b) corpo como direito ético, no qual, todos têm o direito de ter um corpo; c) corpo como identidade; d) corpo como linguagem, expressão, “fala” e meio de comunicação; e) corpo como conhecimento.

De acordo com Le Breton (2009a, p.7), “antes de qualquer coisa, a existência é corporal”. Para Mauss (1974 apud

⁷⁰ Como os conceitos de corpo, corporeidade e corporalidade.

GUIMARÃES, 2008a), o corpo é o primeiro e mais natural instrumento, meio e objeto técnico do homem. Antes das técnicas com instrumentos (usar objetos para atingir finalidades), há as técnicas corporais, assim na concepção do autor, o corpo é utilizado para atingir objetivos.

Coutinho (2010, p. 108) indicou em sua pesquisa o corpo como uma dimensão central na ação das crianças pequenininhas. De acordo com a autora,

situar a dimensão corporal no conhecimento da ação permite-nos problematizar a relação social-natural (Prout, 2008), já que a abordagem do corpo na infância tende a ser remetida para uma análise biológica e não sociológica.

Segundo Giddens (2005, p.130),

[...] a área da sociologia do corpo investiga os modos como nossos corpos são afetados por influências sociais. Como seres humanos, somos corpóreos – todos possuímos corpos. Mas o corpo não é só algo que possuímos e não só algo físico que existe fora da sociedade. Nossos corpos são profundamente afetados por nossas experiências sociais, assim como pelas normas e pelos valores dos grupos a que pertencemos.

Le Breton(2009a, p.7) assinala que, “moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída”. Dessa forma, o autor ainda avalia a socialização da experiência corporal como condição social do homem, pois, “emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural” (p.8).

O homem, porém, não está diante do mundo como diante de uma série de parâmetros que armazena. Os limites de seu universo são os

fornecidos pelos sistemas simbólicos dos quais é tributário. Como a língua, o corpo é uma medida do mundo, uma rede jogada sobre a multidão de estímulos que assaltam o indivíduo ao longo de sua vida cotidiana e que só retém em suas malhas os que lhe parecem mais significativos. A cada instante, o indivíduo interpreta seu meio por intermédio de seu corpo e age sobre ele de acordo com as orientações provenientes de sua educação ou de seus hábitos. A condição humana é corporal. Há uma conceituação do corpo, da mesma maneira que há um arraigamento carnal do pensamento. Qualquer dualismo é eliminado diante dessa constatação fundamentada na experiência cotidiana da vida (LE BRETON, 2003, p.190).

Teixeira (1996), ao conceber os professores como sujeitos socioculturais, explicita que uma primeira dimensão constitutiva desses sujeitos é a sua “corporeidade”. Buss-Simão (2009, p. 131) considera por corporeidade o seguinte:

[...] corporeidade, que numa definição ampla é uma idéia abstrata de corpo, de ser corpóreo; corporalidade, que em Francês e Espanhol têm distinções mínimas do termo corporeidade, mas na língua portuguesa não difere, ou seja, significa a qualidade de ser corpo, de ser material e; corpo que tem uma concepção predominante na história da Filosofia como instrumento da alma.

Nesse sentido, Sayão(2005, p. 172), ao se referir ao corpo, aponta para a ideia de corporalidade

[...] como expressão da totalidade do humano, de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens e o conhecimento são reconhecidos como construções sociais que acontecem mediante as relações entre

as crianças e/ou os adultos com a sociedade e/ou a cultura.

Para o homem, “o corpo é seu abrigo e condição de existência. Sua possibilidade de experimentar o mundo da vida se dá a partir desta existência corpórea. O corpo é a maneira pela qual o homem habita o mundo” (TEIXEIRA, 1996, p.182). Segundo Le Breton (2009a, p.7),

do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator.

A fenomenologia ontem (Merleau-Ponty), a antropologia hoje, mostram-nos que o corpo é a condição do homem, o lugar de sua identidade, o que se lhe arranca ou o que se lhe acrescenta modifica sua relação com o mundo de maneira mais ou menos previsível (LE BRETON, 2011, p.399).

Parte-se, portanto, do corpo numa análise sociológica, do corpo que é constituído social e culturalmente e que possibilita ao homem se relacionar com os outros e com o meio.

A sociologia do corpo aponta a importância da relação com o outro na formação da corporeidade; constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo, mas não desconhece a adaptabilidade que, algumas vezes, permite ao ator integrar-se em outra sociedade (migração, exílio, viagem) e nela construir, com o passar do tempo, suas maneiras de ser calcadas em outro modelo. Se a corporeidade é matéria de símbolo, ela não é uma fatalidade que o homem deve assumir e cujas manifestações ocorrem sem que ele nada possa fazer, ao contrário, o corpo é objeto de uma

construção social e cultural (LE BRETON, 2009a, p.56).

Também se avalia o corpo como linguagem, considerando que esse comunica, transmite algo, mesmo que não verbalizando. Para Le Breton (2009b, p.46), o corpo não pode ser linguagem, pois “embora a linguagem seja um sistema simbólico o mesmo não ocorre com os movimentos corporais”. Coutinho (2010, p.113) também observou esse ponto em seu estudo:

Problematizaremos essa ideia de Le Breton recorrendo ao conceito de cultura de Geertz (1989). Geertz fala em culturas e não em cultura e as define como sistemas simbólicos situados, que só podem ser estudados em uma perspectiva interpretativa. Do mesmo modo entendemos o corpo como linguagem (nesse caso linguagens), porque a polissemia dos símbolos que constituem os sistemas só pode ser compreendida desde que situada em uma dada cultura, em um dado contexto interativo.

Assim, corrobora-se com a autora, quando não restringe a ideia de corpo ao campo da linguagem, mas não nega essa dimensão. Pois, nesse sentido, considera-se que os bebês comunicam com seus corpos. De acordo com Finco (2007, p.97),

O adulto com muita fadiga aprendeu a frear as suas emoções e sensações corporais, dando a elas uma forma discursiva. A criança pequena, ao contrário, se contrapõe ao adulto com uma escandalosa corporeidade, com necessidades de corpo inteiro.

Gaitán (2006), ao indicar sinteticamente as perspectivas da sociologia da infância, apontando o que diferentes autores vêm indicando nesse campo, chama a atenção a respeito da necessidade e importância de estudar as crianças, as infâncias e a dimensão corporal de maneira integrada. A autora faz indicações metodológicas a respeito do *juego de rol*, ou seja, o jogo de faz de conta, como útil para observar a linguagem

corporal das crianças. No entanto, toma-se a indicação da importância da dimensão corporal também na relação entre adulto e crianças em contextos educativos, entendendo que os estudos da área devam estar atentos para essa dimensão.

5.3.2a Dois corpos que se relacionam: professora e bebê

*[...] os olhos tocam aquilo que percebem,
e implicam o sujeito no mundo.
(LE BRETON, 2009b, p.228)*

Tendo em vista as formas que professoras e bebês se relacionam, a dimensão do corpo está significativamente presente nessa relação. Trata-se de relações marcadas por intensos encontros, com uma forte proximidade entre os corpos. E, nesse sentido, o corpo pode significar o limite ou a extensão do eu ao outro. A disponibilidade dos corpos dos adultos é que intensificará ou não a relação com os corpos das crianças.

Ser professora de bebês é querer se doar. Não vai pensar que vai chegar e vai ficar sentada porque agora estou cansada, agora não vou rolar, eles vão exigir que tu roles no chão, que tu deites, tem hora que tu está com três ou quatro no chão em cima de ti e tem que ter essa disponibilidade. [...] Tem que saber que: “entrou na chuva, pode se preparar que vai se molhar!” (Entrevista 1).

A fala acima aponta para a necessidade dos bebês em buscarem a todo o momento o contato físico com os adultos. Sobre esse aspecto, Guimarães (2008a, p. 194) pontua que,

Junto com o olhar, o contato físico buscado pela criança é mais uma forma de fazer-se presente e buscar a relação. [...] É muito forte a demanda por colo e contato físico (as crianças sobem pelas pernas dos adultos,

encostam, buscam o olhar e o contato corporal também). Trata-se de uma experiência de confirmação e acolhida, alimento para diálogos mediados pelo corpo e para explorações posteriores.

As crianças buscam relacionar-se, e essa relação passa necessariamente pelo corpo, ou seja, por uma relação corporal. Com os bebês esse contato se intensifica ainda mais, principalmente, como já foi aqui abordado, pelos cuidados das professoras com o corpo desses. Portanto, a dimensão das relações corporais está também relacionada com a dimensão das relações de cuidados, e vice-versa. Entretanto, para que essa relação mais próxima ocorra, o bebê precisa já ter estabelecido uma relação de confiança com esse adulto, uma confiança para que esse se permita ser tocado pelo outro. Nesse toque, nesse contato, “a mão da professora” é um importante veículo de transmissão de segurança para o bebê. No sentido do que Tardos (1992, p. 17) examina, para as mãos tocarem de forma sensível, delicadamente e com ternura, as ações não podem acontecer com movimentos rápidos, mecânicos e gestos bruscos. Precisa-se ter um envolvimento com esse bebê, um contato individual, pois, para a autora, “la ternura de la mano ejerce um papel muy importante”.

La mano de la educadora es un ejemplo de lasensibilidad com que se tratanlos menores detalles y dela valor que se da a lasactitudes aparentemente irrelevantes em este contacto diario y regular adulto-bebê dentro de uma atmosfera cálida y extreamadamente humana (p.14).

Para Tardos (1992, p. 18), a mão do adulto é para o bebê uma fonte importante de experiências. A autora destaca que, realizando os movimentos mais demoradamente, as professoras podem ter respostas dos pequenos e assim contar com sua participação. Essa percepção implica respeito e atenção ao corpo do bebê, um corpo que responde às ações das professoras. Assim, “es necesario que toque al niño com manos dulces, com manos que esperam respuesta y que estánsiempre a recibirla”.

Esse contato corporal, essa relação corpo a corpo entre adultos e bebês, está presente em todo o cotidiano dos grupos de bebês, porém nos momentos de cuidados com o corpo (higiene e alimentação) ele é mais visível e recorrente, pelo fato de esses concentrarem as ações das professoras. Contudo, também se destaca uma interação fortemente corporal entre adultos e bebês durante brincadeiras.

Quer ver deitar no colchão, se está deitada ali é porque está brincando então eles vêm chegando. Sempre procuro brincar com uns, depois em outro período brincar com outros, brinco com todo mundo junto, às vezes tem aquele que te procura, eu ergo, brinco de botar na perna, mas tem uma hora que cansa aí tem que explicar “amanhã a gente faz mais tá?” (Entrevista 3).

No Gráfico 6.9.4, as professoras indicam facilidade no que se refere ao brincar com os bebês. Porém, na fala anterior, a professora destaca a questão do cansaço, pois a brincadeira com os bebês exige muito mais do corpo dessas profissionais, pois eles requisitam o toque, o contato físico, o colo, eles gostam de serem embalados, de serem erguidos, enfim, são momentos ricos pelas relações, pelas trocas, pelas interações, mas, por outro lado, são momentos que exigem esforço físico e, acima de tudo, um corpo disponível, um corpo que se entregue por inteiro para essa criança que o solicita. Bove (2000apud ÁVILA,2002a, p. 216) pondera que “dar-se inteira na relação com crianças é uma tarefa difícil e delicada, que requer conhecimentos refinados, construídos e ajustados no ritmo do tempo necessário ao conhecer e ao sentir”.

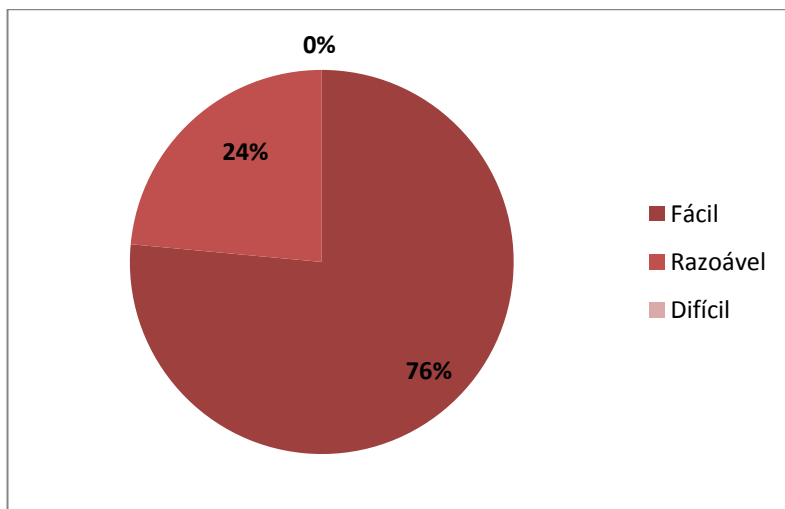


Gráfico 6.9.4 – Grau de dificuldade nos aspectos relacionados à ação docente com os bebês: brincar
Fonte: Apêndice C.

Segundo Teixeira (1996, p.182), “pelo seu corpo, o sujeito fala, expressa-se, mostra-se ao outro e faz-se presente no mundo. Ele se apresenta, fazendo-se sentir e enxergar ao outro, da mesma forma que o vê, imagina, percebe e sente”. Nas relações com seus pares e com os adultos, os bebês usam de seu corpo como linguagem.

De pegar esse bebê que não anda e que não engatinha, eu gosto muito desse desafio, de ter que aprender com eles, o jeito de cada um, conhecer o olhar, o jeito, o choro, os gestos para poder ir identificando o que ele quer. De rolar no chão, aqui tem muito esse negócio do cheiro, do corpo, de estar agarrado com a gente. Tem o desafio de aprender a andar, depois a falar, sabe, o balbucio, dele apontar, e a gente ter que estar passando essa linguagem gestual para a linguagem oral (Entrevista1).

Nessa direção, quando Garanhan (2010, p. 195) conceitua as dimensões da docência e as características das professoras

de criança pequena, conforme apontado no Capítulo 2, destaca como uma das dimensões o professor como construtor de sentido, apontando que ser professora na educação infantil nessa perspectiva “é estar atenta a um fazer pedagógico que compreenda as diversas ações da criança como linguagem”, dentre as quais indica os *gestos do corpo*.

O fato de o bebê não falar não significa que ele não se comunique, trata-se de uma comunicação que ocorre através do corpo. Como coloca Siebert (1998, p. 81), “comunica com todo o corpo, mas comunica. Ele precisa de satisfações corporais, mas que lhe sejam dadas enquanto pessoa e não como vegetal”.

A tentação de projetar na criança é incentivada e facilitada por uma espécie de confusão das linguagens: o adulto raciocina, pensa, fala, domina o mundo que o circunda, em boa parte, através da definição verbal. O adulto, com muita fadiga, aprendeu a frear suas emoções e sensações corporais dando às mesmas uma forma discursiva. A criança pequena, ao contrário, se contrapõe ao adulto como analfabeta, incapaz de palavras sensatas, cheia de uma invasiva e escandalosa corporeidade, com necessidades corporais raivosas e impelentes – de corpo inteiro –, se não é um objeto, muito menos um vegetal (p.80).

A comunicação dos bebês com os adultos foi um dos aspectos abordados anteriormente e aqui também se faz presente, pois essa comunicação no caso dos bebês, que ainda não têm a oralidade, passa pelo corpo. Por isso algumas professoras indicaram certa dificuldade na comunicação, como já foi mencionado anteriormente. Uma dificuldade justamente de “interpretar”, “compreender” o que esse corpo está “falando”, por gestos, olhares, choros ou sorrisos, ou seja, esse corpo comunica e, nesse sentido, as professoras precisam estar atentas à dimensão corporal das crianças pequenininhas.

Os bebês, por exemplo, primeiramente percebem-se como parte do ambiente e depois voltam-se àquilo que está a sua volta.

As suas experiências perceptivas são ligadas ao calor, sabor, contato da pele, luz, cores e sons. Já no primeiro ano de vida, o interesse das crianças está nas atividades do corpo e com ele joga, experimenta, explora o espaço e produz rumores e vocalizações. [...] O movimento do corpo é inerente a todos esses processos e, através dele, a criança controla o espaço (e os adultos), construindo representações dos objetos e das pessoas que o circundam e também construindo uma imagem de si e dos outros (GHEDINI, 1998 apud ÁVILA, 2002a, p. 98).

De acordo com Barbosa e Richter (2009, p.26),

é preciso lembrar que as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura.

Ao nascer, a criança é constituída pela soma infinita de disposições antropológicas que só a imersão no campo simbólico, isto é, a relação com os outros, poderá permitir o desenvolvimento. São necessários à criança alguns anos antes que seu corpo esteja inscrito realmente, em diferentes dimensões, na teia de significações que cerca e estrutura seu grupo de pertencimento (LE BRETON, 2009a, p.8).

Relacionar-se com o corpo do bebê implica uma relação de alteridade entre os corpos (adulto e criança), pois, segundo Schmitt (2008, p.149), “nas relações estamos sempre estabelecendo alteridade com o outro ser humano ou com os objetos e produções culturais que trazem em si linguagem e sentidos atribuídos socialmente”. Nessa relação, em vez de “dominação” e de uma relação de autoridade, prevê-se uma relação dialética com essa criança que está começando a descobrir o mundo. O contato físico na relação educativa

promove um maior conhecimento dessa criança, pois “conhecer uma criança pequena requer disponibilidade, capacidade de observar e trocar afetos (com ela e com sua família). Isso acontece através dos jogos, da fala, da escuta, da aproximação e do contato físico” (BOVE, 2000 apud ÁVILA, 2002a, p. 216). Nesse sentido, conhecer essa criança faz com que se possa respondê-la no sentido daquilo que elas indicam através da sua dimensão corporal.

[...] torna-se importante que o profissional da creche – o adulto que dedica cuidado à criança – atente para suas respostas e movimentos furtivos e impulsivos. Por exemplo, responder ao olhar, nomear o que a criança aponta e dialogar com o choro são formas de construir um padrão cultural e relacional com os bebês. Neste enfoque, o corpo é entendido como espaço de construção simbólica e cultural a partir da relação (GUIMARÃES, 2010, p.37).

Para Ávila (2002a, p. 135), “[...] a relação afetiva com as crianças, a relação corpórea e as relações comunicativas encontraram na creche valor e caráter positivos porque são práticas educativas por excelência”. Hevesi (2004, p. 80) aborda a importância da participação da criança no cuidado de seu corpo, destacando que atos rotineiros podem adquirir relevância se estiver, o adulto, atento às atitudes das crianças, permitindo que elas participem. Segundo a autora,

Isso influi, por sua vez, no tipo de relacionamento que se estabelece entre a educadora e a criança. Essa atitude facilita o trabalho da educadora e amplia seu significado porque não o limita a alimentar e a trocar a criança de maneira mecânica.

Nessa direção é possível conceber uma “ação em comum” (HEVESI, 2004, p.80) entre os dois corpos, o do adulto e o da criança, os quais interagem, comunicam-se e oferecem respostas um ao outro.

Buss-Simão (2009) considera que a dimensão corporal não abrange apenas aspectos relacionados ao cuidado com o corpo (higiene e alimentação) no cotidiano das instituições de educação infantil e ainda que os conhecimentos sobre as concepções de corpo acarretam implicações educativas. Nesse sentido, a autora justificou a dimensão corporal como legítima através dos aspectos apresentados na seção anterior.

Deve-se, portanto, considerar a importância de nos momentos de cuidados com o corpo (higiene, alimentação) levar em conta a dimensão corporal dos bebês e enxergá-los para além de *corpos* que somente precisam “ser enchidos e esvaziados”, mas como “corpos” que se relacionam com esse outro que está à sua disposição para atender às suas necessidades físicas e biológicas, e que também precisa atender às necessidades sociais que demandam esse corpo. Entender, portanto, que esse corpo é capaz de produzir conhecimento e cultura, que esse *corpo* se expressa, tem uma linguagem que lhe é própria e, ainda, tem direitos e precisa ser respeitado como um *corpo* competente que age no contexto da creche. Esse corpo é o do bebê, o qual se reafirma como “ator social competente” (COUTINHO, 2010).

O corpo, assim, não é simplesmente uma “entidade”, mas é experimentado como um modo prático de enfrentar situações e eventos exteriores... Expressões faciais e outros gestos fornecem conteúdo fundamental dessa contextualidade que é a condição de comunicação cotidiana. Aprender a tornar-se um agente competente – capaz de se juntar aos outros em bases iguais na produção e reprodução das relações sociais – é ser capaz de exercer um monitoramento contínuo da face e do corpo. O controle corporal é um aspecto central do que “não podemos dizer com palavras” porque é o referencial necessário para o que podemos dizer (GIDDENS, 2002 apud SAYÃO, 2005, p.172).

Outro aspecto que diz respeito às relações corporais entre professoras e bebês se refere ao temor com a integridade física

dos pequenos. Nesse caso, enquadra-se a insegurança das professoras em atuarem com esses grupos, uma insegurança decorrente da “fragilidade” dos corpos dos bebês.

No Gráfico 5.4, mesmo que em menor escala (24%), as professoras que demonstram algum temor ou insegurança na ação docente com os bebês apontam questão da segurança e da integridade física dos bebês. O corpo do bebê aqui aparece como alvo de cuidados exacerbados e, ao mesmo tempo, como promotor de temor ou insegurança na ação docente com os bebês.

[...] a gente se preocupa muito em relação à saúde, sabe, como, por exemplo, se está com febre [...] (Entrevista 5).

Senti insegurança no início do ano, pois não tinha experiência e fiquei preocupada em não “dar conta” (Questionário 14).

Por serem bebês, tenho medo quanto à segurança com o portão, pois algumas vezes fica aberto, com acidente mais graves como quedas e cortes, engasgos com comida e mamadeira (Questionário 15).

No início, como eram muito pequenos o medo era do de acontecer algo mais sério com as crianças, ou seja, me preocupava com a segurança física (não deixar ficar assada, alimentá-las com cuidado...) (Questionário 16).

Quando estão todos não conseguimos dar conta de suas necessidades. A proporção de dois profissionais para 15 crianças não garante o atendimento com qualidade das necessidades delas (Questionário 21).

Tenho um certo temor em trabalhar com 15 bebês, com duas profissionais, pois a responsabilidade é muito grande, além disso a estrutura e falta de materiais dificulta nosso trabalho (Questionário 22).

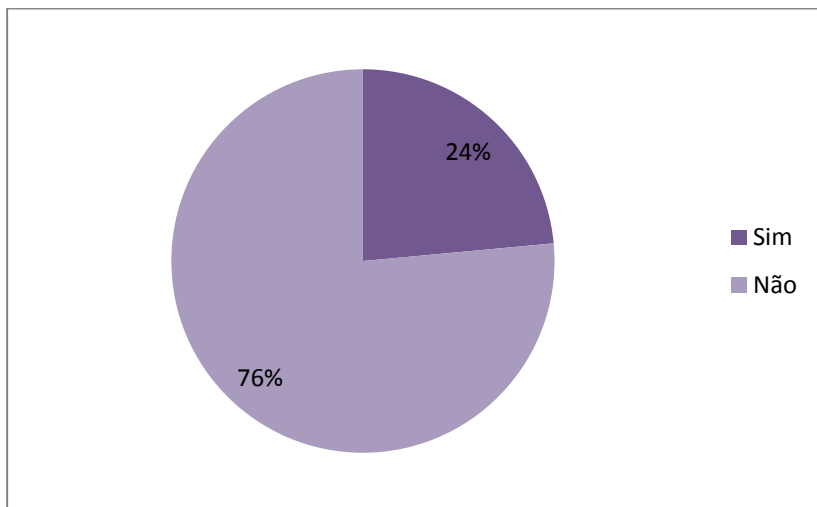


Gráfico 5.4 – Temor ou insegurança na ação docente com os bebês?

Fonte:Apêndice C.

Destaca-se que a segurança ou insegurança da profissional pode ser refletida nos bebês, seus gestos, sua postura, ou seja, seu corpo também comunica ao bebê. Claro que a preocupação com a segurança e a integridade física da criança é importante, mas, corroborando com Siebert (1998, p.83), “a segurança ambiental que nós, adultos fornecemos aos pequenos deve estar constantemente relacionada com a segurança interior que, passo a passo, se desenvolve na criança e que se expressa na sua capacidade de autocontrole”. Segurança não pode significar privar os bebês de se movimentarem, de explorarem e de interagirem no espaço que ocupam.

Parece fácil confinar uma criança numa cerca com a desculpa de que é preciso impedi-la de machucar-se tocando no fogão quente, enquanto que, com um pouco de fantasia, seria possível isolar este último com uma cerca, ampliando, assim, o reino que a

criança pode explorar sem perigo (BETTELHEIN, 1950 apud SIEBERT, 1998, p.84).

Diante dessas colocações, questiona-se qual a formação que essas profissionais estão recebendo para trabalharem com os grupos de 0 a 3 anos. Essa formação tem contemplado todas as dimensões que envolvem a docência com os bebês?

Ressalta-se a importância da compreensão das relações corporais com os bebês para maior compreensão por parte das professoras do seu papel como profissional da infância. E assim perceber que atividades ligadas *diretamente ao corpo*, mais especificamente as de cuidados, não são menores no contexto da ação docente com as crianças pequeninhas. Pelo contrário, compreender que crianças e adultos possuem uma dimensão corporal e que essa dimensão, por sua vez, é também social e cultural remete a uma ação docente mais comprometida com a educação dos bebês em creches. Entende-se que a docência com os bebês se constitui nas relações que necessariamente perpassam pela dimensão das relações corporais.

5.3.2b A dimensão corporal das professoras

Diante de todos os apontamentos das seções anteriores, questiona-se qual o lugar que o corpo das professoras ocupa em toda essa trama relacional. Como esses corpos reagem diante de toda a demanda de ações docentes com os bebês? Sendo assim, *o propósito deste item é compreender o corpo na condição docente, ou seja, o corpo da professora na relação com os bebês e a sua dimensão corporal como promotora de ações docentes.* Para tanto, leva-se em conta o corpo dessas profissionais na relação entre sua condição social e física.

As professoras demonstraram nas entrevistas que a questão relacionada ao corpo físico dificulta, em certa medida, as ações com os bebês, tendo em vista que exige grande esforço físico por parte dessas profissionais no cotidiano junto a esses grupos. Como foi apontado na dimensão das relações de cuidado, são rotinas que denotam disposição por parte das

professoras, considerando-se que os bebês têm necessidades que precisam do outro para serem supridas. Além disso, na relação entre adulto e bebês, os pequenos requisitam o corpo do adulto e brincam com esse corpo. Assim sendo, é compreensível que as professoras sintam seus corpos desgastados por essa relação, que é necessária e torna o momento prazeroso para a criança, mas que, por outro lado, acarreta uma exigência que é física. Tristão (2004, p. 185) também observou em sua pesquisa a exigência física do corpo das professoras de bebês; “é premente a necessidade de colocar em evidência o corpo das professoras de crianças pequenininhas”.

*Eu acho que é mais a questão corporal, é muito **corpo a corpo**, aquela coisa de estar sempre no chão, sabe, isso aí acaba com qualquer profissional (Entrevista 5, grifos meus).*

Eu não trabalho 17 anos direto, até porque a minha coluna não iria aguentar, eu dou umas puladas, trabalho 3 anos e mudo, agora que eu acho que já estou há uns 5 anos direto. [...] Eu acredito que aqui o cansaço físico é maior, porque se vive o tempo inteiro sentando e levantando, se abaixa, rola, temos que estar o tempo inteiro na altura deles, não pode estar em pé ou sentando numa cadeira. A cadeira que a gente senta durante a semana é aquela lá, que é a cadeirinha que eles conseguem botar os pezinhos no chão, não fica o pezinho pendurado numa cadeira. Então é naquela cadeira que a gente senta ou no chão com eles, e esse movimento cansa, além de toda a questão da higiene. Com certeza o esforço físico nessa idade é maior (Entrevista 1).

Eu já estava uns 3 anos com os grandes, então às vezes a gente vai dando um intervalo, vamos descansar um pouco, para voltar, porque senão haja organismo. Cansaço mesmo. Porque aqui não é só mente, é mais o físico. Apesar dos choros, apesar das mordidas, apesar dos conflitos,

apesar de tudo, é o cansaço físico, pois, querendo ou não, a atenção é individualizada (Entrevista2).

O esforço físico nos exige bastante, tem dias mesmo que vem gente de outra turma trabalhar comigo e diz que com os maiores não sentem tanto. Aqui eu sinto bastante, depende da posição que tu se coloca, no chão eu não consigo trocar, eu acho que a posição de ficar assim (curvada) dói um pouco as costas, a lombar dói. Mas o erguer eles, se eu agachar junto e pegá-los não faz tanto esforço. [...] Então eu acho que o esforço físico vai ter em todas as turmas, só que no berçário, no zero a três, que estão desfraldando exige mais. Eu acho que a falta de um profissional a mais na sala também contribui para o nosso desgaste (Entrevista 3).

É cansativo, é muita troca de fralda, é muito senta e levanta, em tudo tem que atender a eles na mesma altura, então, senta no chão, levanta, isso vai prejudicando a coluna. Tem a questão do choro, principalmente na adaptação, eu chegava em casa e aquele choro eu ainda ouvia. Então isso cansa! Tinha dias que eu já chegava aqui (na creche) até um pouco desanimada (Entrevista 4).

Trabalhar o contato físico, o movimento, para os bebês claro que é bom. Só que a gente já não tem mais aquela idade, já não tem mais aquela habilidade, o corpo já não alcança mais tudo o que eles tendem, porque pra eles (os bebês) nada é impossível, tudo é possível, só que para nós, às vezes é mais difícil. [...] Isso é mais específico nessa faixa de 0 a 3 pra mim, acho difícil nesse sentido. Para nós, profissionais de educação infantil, o 0 a 3 desgasta bem mais, principalmente

no G1, a gente sabe disso, não tem como (Entrevista 5).

O nosso trocador ele é alto, então a gente tem que estar abaixando, levantando para poder colocar eles no trocador. Muitas vezes eu mudo de posição, às vezes eu troco eles no colchão. Quando eu estou sentada com eles na hora da rodinha, a posição que eu fico já dói a coluna. O desgaste físico com os bebês é bem maior, porque eles exigem muito da gente (Entrevista 6).

As ações docentes com os bebês exigem das professoras movimentação constante e no ritmo das crianças, ou seja, na intensidade que os bebês demandam. “Atuar com bebês exige demais do físico, o esforço é grande para que todas as ações diárias sejam realizadas, é fisicamente cansativo” (TRISTÃO, 2004, p.185).

É levando essa dimensão em conta que a questão física do corpo, de sua exigência, aparece como uma especificidade de negar trabalhar com o G1. É muito comum, nas escolhas de turmas no início de cada ano letivo, as profissionais com algum problema de coluna ou saúde se manifestarem em não pegar os bebês por sua condição física. Estar com os bebês num contexto coletivo de educação e, mais do que isso, relacionar-se com eles num cotidiano educativo implica inevitavelmente uma constante movimentação dos corpos. Sayão(2002, p. 61-62) aponta para um reconhecimento por partes das professoras de seus próprios corpos.

Quando pensamos na intersecção entre corpo e movimento e nas interações que profissionais e crianças estabelecem em seu cotidiano na creche, pensamos no quanto é importante que os adultos se conheçam não só por intermédio daquilo que seus corpos espelham exteriormente, mas igualmente por intermédio daquilo que seus corpos espelham interiormente. É preciso que nos conheçamos melhor não só oralmente, como o fazemos a todo momento, mas também é preciso que conheçamos as possibilidades

de nossos corpos: seus gestos, movimentos, expressões.

Se os corpos dos bebês requerem cuidados, os das professoras também. Conforme já se identificou, são dois corpos que se relacionam, e, nessa relação, a criança, sua integridade física e sua saúde ficam sob responsabilidade das professoras, da mesma forma a integridade física destas depende, em certa medida, da intensidade das relações corporais com as crianças, que, por outro lado, requerem que sejam intensas e procuram encontrar disponibilidade corporal por parte das professoras. Le Breton (2011, p.268, grifos do autor) considera que “profissões marcadas por uma responsabilidade tangível em relação aos outros [...] são freqüentemente difíceis de assumir”, como, por exemplo, enfermeiros, trabalhadores sociais, psicólogos, bem como professores, “propicia a questionamentos em uma interiorização do conflito que leva a não *sentir-se bem em sua pele*, a ter vontade de *explodir*”. Assim, em se tratando de categorias sociais que, em certa medida, exercem uma atividade física, “a exaustão muscular e o uso de técnicas do corpo particulares formam o essencial de seu trabalho”. Nesse sentido, sentem-se fatigados ao final do dia, “não tendo muita vontade de lazer que engaje de novo os recursos energéticos do corpo”. Pode-se avaliar que, dentro da instituição de educação infantil, as professoras que trabalham com as crianças de faixa etária entre 0e 3 anos formam o grupo que mais sente essa “exaustão” do corpo. Assim, mesmo aquelas que trabalham há vários anos com os bebês ponderam que não é sequencial, pois “precisam dar um tempo” para os seus corpos se recuperarem.

Aquilo que as crianças mais gostam de fazer é experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, tocar, rolar, pular, “fuxicar”, demonstrando uma energia corporal bastante grande que proporciona o contato consigo, com os objetos, com os signos pertencentes ao contexto cultural e a outros com os quais elas vão tomando contato. Isso cansa demais os adultos que estão à sua volta e que, muitas vezes, teimam em “parar” a criança em suas insistentes tentativas de descobrir não só o

que está à sua volta, mas também aquilo que, às vezes, está bem longe (SAYÃO, 2002, p. 61).

Na educação dos bebês, os corpos das professoras precisam identificar o que os corpos desses estão transmitindo ou estão precisando em determinado momento. A ação dos corpos adultos no contexto educativo, portanto, precisa de certa intencionalidade e, ao mesmo tempo, estar pronto para as imprevisibilidades. Da mesma forma, é necessário estar ciente de que os corpos das crianças precisam movimentar-se, descobrir e descortinar o mundo que as rodeia, ou seja, considerando que as ações docentes têm uma dimensão corporal, essas devem, por sua vez, abonar qualquer tipo de controle e dominação sobre a criança, sobre o seu corpo que pede por expressar-se. Para Sayão (2005, p.173, grifos do autor), “negar os corpos pode significar que educar crianças pequenas é acalmar, silenciar, tornar inertes seus corpos, preparando-as para o *futuro*[...]”. Nessa perspectiva é contundente que não se “separe o corpo da mente”, cabendo esse apontamento também às professoras. Não separemos o *corpo da mente* dessas profissionais por considerar que se trata de uma profissão que acontece com relações entre seres humanos entendidos como seres integrais e não fragmentados, que precisam ser enxergados na sua completitude para que as práticas docentes caminhem por uma dimensão humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios [...].
(BARROS, 2003)

Após “*cavar no meu quintal*”, chega-se ao fim deste estudo, não num sentido de concluir, mas de abrir novas questões que possam promover novos diálogos. Assim sendo, o sentimento não é de esgotamento da temática, mas de abertura para novas investigações.

O objetivo central da pesquisa consistiu em compreender quais as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente com os bebês.

A base empírica do estudo teve como principal fonte a aplicação de questionários com a totalidade das professoras de bebês da rede municipal de educação infantil de Florianópolis, e entrevistas com 20% desse universo. Desse conjunto de informações foi possível traçar uma “*caracterização*” dessas profissionais, ou seja, conhecer *quem são as professoras de bebês* na rede investigada.

Essas mulheres, em sua maioria, têm entre 30 e 44 anos, são casadas, têm filhos, com formação superior em universidades públicas e a maior parte com especialização. São profissionais que participam anualmente de cursos de formação, oferecidos pela própria rede de educação em que a

maioria é efetiva e trabalha em regime de 40 horas semanais.

As professoras estudadas nessa rede não são “novas” na educação infantil e na rede, entretanto o são nos grupos de bebês e nas instituições nas quais atuam. Esses fatos estão atrelados às rotatividades das professoras entre as unidades educativas (por pedidos de remoção ou similares), e assim que chegam a outra creche, por serem novas nas unidades, acabam ficando com os bebês, já que, como foi verificado, esses são geralmente os últimos grupos a serem escolhidos, ficando, muitas vezes, para as professoras que chegam depois ou para as mais novas na instituição, dependendo do critério de escolha dos grupos na unidade.

Por outro lado, evidencia-se certo interesse por parte das professoras em trabalhar com os pequeninhos; percebe-se que já há um reconhecimento da importância da educação dos bebês em contextos coletivos e uma maior aceitação com relação ao trabalho nesses grupos, ainda que permaneçam alguns temores e inseguranças das professoras no que diz respeito à responsabilidade pela integridade física dos bebês. Por serem “tão pequeninhos”, a ideia que se faz é de que são frágeis, precisando de cuidados redobrados. Isso faz com que as professoras ainda se resigiem em trabalhar com os bebês.

Essas mesmas professoras se reconhecem como profissionais da educação e identificam seu exercício profissional com uma ação docente, por afirmarem que se trata de uma ação intencional que envolve planejamento, o qual visa conhecer as crianças, registrar suas ações nesse contexto, para que haja um replanejamento e uma organização dos tempos e dos espaços.

A análise das respostas dadas aos questionários e às entrevistas permitiu identificar que a ação docente com os bebês envolve especificidades que denotam principalmente as particularidades da faixa etária das próprias crianças, quais sejam, a comunicação, a autonomia e os momentos de cuidados que envolvem higiene e alimentação. Também faz parte dessa especificidade a inserção dos bebês na creche, por serem crianças “novas” nesse espaço e por esse espaço ser “novo” para elas.

O ritmo dos bebês não é o mesmo do restante da instituição, por isso observou-se o *tempo* como um aspecto importante na constituição da especificidade da ação docente.

Esse é um cotidiano que envolve alimentar uma criança por vez, trocar as fraldas, fazer dormir, o qual abrange uma presença disponível das professoras. Nesse sentido, todas as ações exigem mais tempo, o que particulariza essa prática e exige que as rotinas sejam repensadas de forma a integrar esse cotidiano para que sejam organizadas de forma a respeitar as distintas temporalidades dos bebês.

As professoras indicaram a comunicação com os bebês como um aspecto que particulariza essa relação, bem como sua ação docente. No entanto, indicaram que, à medida que a relação entre bebê e adulto vai se estreitando com o convívio na creche, os tipos de comunicação vão ganhando novas formas, estabelecendo-se mais fluentemente.

A ação docente com os bebês necessita oferecer respostas aos pequenos, percebendo, escutando, observando as várias formas de comunicação que estabelecem com os adultos.

Outra particularidade indicada através das fontes refere-se à docência com os bebês como uma *docência partilhada*, visto que a relação e o encontro com as famílias das crianças são mais frequentes e recorrentes. Apontou uma professora que os pais são como “porta-vozes” dos bebês, indicando a necessidade de um estreitamento relacional. Outra *partilha* ocorre entre os adultos profissionais que atuam em conjunto aos pequenos, uma professora e uma auxiliar, que, no cotidiano, exercem a mesma função (docente), ainda que formalmente integrem categorias profissionais distintas (do magistério e do quadro de servidores civis).

Nesse sentido, as professoras pesquisadas indicaram ainda para a necessidade de uma terceira profissional em sala, devido à demanda que os bebês requerem, de forma a assegurar uma maior qualidade nesse espaço. Destaca-se ainda um terceiro âmbito de *partilha* que se refere ao coletivo da creche, ou seja, aos outros profissionais que acabam envolvendo-se com o cotidiano dos grupos de bebês, sendo esses os diretores, os supervisores, o auxiliar de ensino, a cozinheira, o auxiliar de serviços gerais etc.

Essa trama que envolve educação e cuidado dos bebês em contextos coletivos vai ao encontro do que Garanhani (2010) destaca como sendo “a rede de interações alargadas”, que prevê todas essas relações. Nesse sentido, a partilha dessa docência

envolve uma prática docente coletiva que “não separe a cabeça do corpo” e exija que os atuais moldes de organização das instituições de educação infantil sejam repensados.

Se “ser professoras de bebês” é docência, chama-se a atenção para uma docência marcada por *relações*, já que esse é um princípio central do ser professoras de crianças pequenininhas. Por sua vez, essas relações se constituem através de dimensões educativas, que consolidam a especificidade da ação docente das professoras de bebês, sendo essas a *dimensão das relações de cuidado* e a *dimensão das relações corporais*.

A *dimensão das relações de cuidado* é entendida como algo que vai além de ações “mecânicas”, mas que prevê ações que ofereçam respostas aos bebês e que envolvam uma responsividade na relação adulto e criança.

Apesar de as ações das professoras estarem concentradas nos momentos de higiene e alimentação, isso não significa que somente nessas ocasiões o cuidado esteja presente. Entende-se o cuidado para além desses momentos, mas também se compreende que, sendo esses os que dão centralidade às ações docentes, precisam ser ressignificados pelas professoras. Assim, trocar fraldas, dar banho, alimentar ou fazer uma criança dormir constituem-se em práticas docentes, ou seja, são ações que consolidam uma relação com o outro, relação essa que constitui a docência com os bebês.

Assim, outro aspecto que se faz presente nessa relação é aquele que se denominou de *ação individual dentro de um coletivo*. Pois a maior parte dos encontros das professoras com os bebês ocorre em momentos individuais, já que higiene e alimentação concentram suas ações e essas precisam ser direcionadas a uma só criança, no seu ritmo, olhando-a no olho e tocando-a numa relação marcada por afetos e consolidação de vínculos e trocas. Seguindo essa perspectiva, destaca-se a necessidade de uma *ausência de pressa* nas ações com os bebês. Por esse viés, compreender o cuidado como ação docente permite compreendê-lo como constitutivo da docência com os bebês, assim como da docência na educação infantil. Para tanto, requer-se que as professoras compreendam seu papel, ou seja, sua função como *profissionais da infância*, que cuidam e educam indissociavelmente as crianças pequenas,

respeitando-as como sujeitos de direitos, conhecendo-as e reconhecendo-as como agentes sociais.

A *dimensão das relações corporais* entrelaça-se a todo o momento com a dimensão das relações de cuidado, e vice-versa, visto que se trata de dimensões que perpassam por *relações* com um *outro*. Partindo das relações que bebê e adulto estabelecem, principalmente nos momentos de encontros individuais, que requerem trocas, olhares, toques e um corpo a corpo intenso, atenta-se para a relação entre os corpos das professoras com os corpos dos bebês, considerando que o corpo pode significar o limite ou a extensão do *eu* ao *outro*. Os bebês buscam o contato físico com o *outro*, e em muito este *outro* é o adulto.

Considerando que os bebês comunicam-se com seu corpo, torna-se imprescindível que as professoras atentem-se para a dimensão corporal dos pequeninhos, tomando uma relação de alteridade, menos verticalizada, atenuando as relações marcadas pela dominação e autoridade próprias das relações geracionais, enxergando os bebês para além de corpos a serem “enchidos e esvaziados”.

Do ponto de vista das professoras, essa é uma docência que requer disponibilidade e exigência que também é física. Nesse sentido, a dimensão corporal ocupa um lugar significativo na trama das relações entre adulto e bebê, pois as ações docentes exigem dessas profissionais constante movimentação numa intensidade demandada pelos pequenos. Assim, esses corpos se desgastam fisicamente, pois, segundo Le Breton (2011), profissões como a de professor, que é marcada por uma responsabilidade em relação aos outros, acabam promovendo uma exaustão e um uso de técnicas do corpo particulares, o que forma a essencialidade do seu trabalho. Nessa direção, as professoras participantes da pesquisa indicaram que, dentro das instituições de educação infantil, são as professoras de bebês as que têm uma maior exigência física diariamente, estando suas ações intimamente relacionadas com uma forte dimensão corporal que deriva das intensas relações vivenciadas nesse contexto.

Como indicou o estudo de Coutinho (2010), se a postura do adulto profissional interfere diretamente na ação social dos bebês, ser professora de crianças pequeninhas implica

considerar as dimensões indicadas, compreendendo sua função como social, a qual contempla cuidado e educação num contexto promovido por uma rede de relações sociais, bem como considerar que os bebês são possuidores de “vozes” que precisam ser respeitadas.

A consolidação da docência com os bebês pauta-se na afirmação de que todas as ações que envolvem esse cotidiano se constituem por dimensões educativas. Portanto, a docência com os bebês se constitui na interação humana vinculada a uma intencionalidade que expressa, por sua vez, uma função social. Docência está aqui entendida como uma *docência para a infância* que vai ao encontro da consolidação de uma *pedagogia da infância* (ROCHA, 1999), tomando como objeto de preocupação as próprias crianças no âmbito das relações que essas estabelecem com os outros no processo de apropriação e produção de cultura.

Por fim, mas não com o propósito de conclusão, considera-se esta investigação uma “porta” para muitas outras questões que ainda precisam ser respondidas ou ao menos questionadas. Aqui termino, ou melhor, interrompo, mas com um sentimento de recomeço, pois “o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

AMBROSETTI, N.B.; ALMEIDA, P.C.A. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, out. 2007, Caxambu.

_____. A constituição da profissionalidade de professoras de educação infantil. In: CORDEIRO, A.; HOBOLD, M.; AGUIAR, M.A. **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Univille, 2010.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobin; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

AQUINO, L.M.M.L.L. Professor de educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação UFMG, 2010.CDROM.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002a.

_____. As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2002b.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: as rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. MEC: Consultoria Pública, 2010.

_____; RISCHTER, Sandra R. S. **Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos**: qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? Salto para o futuro: educação de crianças em creches. MEC, 2009.

_____. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 35, p. 85-95, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância.** São Paulo: Planeta, 2003.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

_____. Cotidiano da educação infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. In: 1º CONGRESSO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA AMREC, 2003, Criciúma. **Anais...** Criciúma, 2003.p.44-58.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.** 16.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos.** 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9.394/1996.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BOVE, Chiara. Pensare e leggerelazione al nido: Il percorsodiformazione e ricerca. In: MANTOVANI, Susanna; SAITTA, Laura R.; BOVE, Chiara (Orgs.). **Attacamento e inserimento: stili e storiedellerelazionialnido.** Milão: Franco Angeli, 2000.p.113-162.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394)**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 18 de dezembro de 2009.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BUFALO, Joseane M. P. **Creche**: lugar de criança, lugar de infância; um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação (Mestrado) – FE-Unicamp, 1997.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 2, n. 3, p. 129-140, 2009.

CALDEIRA, A.M.S.; Z Aidan, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação UFMG, 2010. CDROM.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994. p.31-42.

_____. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p.121-131, 2008.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n. especial, p.11-21, 1999.

_____. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz; ROCHA, Eloísa A. C.; SILVA FILHO, João Josué. Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicação para a avaliação de contextos educativos. **Revista Gedei**, Lisboa, n.4, p.206-229, 2002.

CIPOLLONE, Laura. A atualização permanente nas creches. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Orgs.). **Manual de educação infantil de zero a três anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.121-139.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira. **Trabalho docente na educação infantil pública em Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. **"A gente é muita coisa para uma pessoa só"**: desvendando identidades de 'professoras' de creche. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002a.

_____. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002b, Caxambu.

_____. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Portugal, 2010.

CUNHA, Antônio Camilo. **Formação de professores**: a investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático. Vila Nova de Famalicão: Magnólia, 2007.

DERMARTINI, Patrícia. **Professoras de crianças pequenas**: um estudo sobre determinantes que compõem as suas práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção de identidades sociais e profissionais. Porto: Lisboa, 2005.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 41-61, 1991.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Editores Associados, 1999.p. 67-99.

FERNANDES. Tatiane Márcia. **Professora de educação infantil**: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRA, Maria Manuela. **Salvar os corpos forjar a razão**: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal. Lisboa: IIIIE, 2000.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **O**

coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FLORES, M. L. R. **Conversando com educadoras e educadores de berçário:** relações de gênero e de classe na educação infantil. 2000. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil.** Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

FRANCO, M.L.P.B. **Ensino médio:** desafios e reflexões. Campinas: Papyrus, 1994.

FREITAS, Maria Tereza. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobin; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

GAITÁN, Lourdes. **Sociología de la infancia:** análisis e intervención social. Madrid: Síntesis, 2006.

GARANHANI, Marynelma C. A docência na educação infantil. In: SOUZA, Gisele de (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.p.187-200.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução de Sandra Regina Netz. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008a.

_____. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. In: 31^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008b, Caxambu. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

_____. Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica& Editora, 2010.

_____. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação infantil: enfoques e diálogos**. São Paulo: Papirus, 2011.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; KRAMER, Sonia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 82-94.

HEVESI, Katalin. A participação da criança no cuidado de seu corpo. In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

_____ (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____ (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. Educação infantil e currículo. In: _____. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KUHLMANN Jr., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Péres de (Orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **A sociologia do corpo**. 3. ed. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

_____. **Paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Tradução de Luis Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

_____. **Antropologia do corpo de modernidade**. Tradução de Fábio dos Santos Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**, Florianópolis: UFSC, v. 1, n. especial, p.85-98, 1999.

MAISTRO, Maria Aparecida. **As relações creche-famílias**: um estudo de caso. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

_____. Relações creche e famílias, a quantas andam? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 49-59, jan./jun. 1999.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, Campinas: Unicamp, v. 10, n. 1, p. 75-98, 1999.

MANTOVANI, Suzanna; TERZI, Nice. A inserção. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.p. 173-184.

MARANHÃO, Damaris G. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 115-133, dez. 2000.

_____. **Saúde e bem-estar das crianças**: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. MEC: Consultoria Pública, 2010.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 1997.

MEC. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

MEC/SEF/DPE/COEDI. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

MONTENEGRO, Maria Thereza T. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, n. 1,p. 77-101, 1. sem. 2005.

MORGENSTERN, S. Professor/Docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação, 2010.CDROM.

NASCIMENTO, M. Evelyn. Os profissionais de educação infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 101-120.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação UFMG, 2010.CDROM.

OLIVEIRA, J. B. Desejabilidade social: um construto de difícil avaliação. **Psicologica**, n. 35, p. 333-247, 2004.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil em Florianópolis: retratos históricos da rede municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PINI, M.E. Profissão docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação UFMG, 2010.CDROM.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-29.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 86, p. 221-241, jan./abr. 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Disponível em: <www.pmf.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2009.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**: para um estudo multidisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004 – IEC. Tradução de Helena Antunes. Braga, Portugal, 2004. Digitalizado.

RAMALHO, B.L.; NUNES, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sublina, 2004.

RECH, Ilona Patricia Freire. **A “hora da atividade” na educação infantil**: um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. A hora da atividade no cotidiano das instituições. In: FILHO, Altino J. M. **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.p. 39-119.

RICHTER, S.R.S.; BARBOSA, M.C.S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v.35, n. 1, p.85-96, 2010.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado) – Unicamp, São Paulo, 1999.

_____. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.p. 43-51.

_____. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: PMF, 2010.v. 1.

RUSS, Jaqueline. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Educar e conviver na cultura global:** as exigências da cidadania. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O aluno como invenção.** Tradução de Daizy Vaz de Oraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Toward a New Common Sense:** Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition. New York: Routledge, 1995.

_____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.de; VILELA, R.A.T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Lisboa: Edições Asa, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Teresa. Correr o risco: ser homem numa profissão “naturalmente” feminina. In: V CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS: REFLEXIVIDADE E ACÇÃO. 2004, Portugal. **Actas...** Portugal, 2004.p.99-107.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

_____. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. “**Mas eu não falo a língua deles!**”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. Entre outros: as relações dos bebês no contexto coletivo da creche. In: II SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS– GRUPECI, 2010, Rio de Janeiro.

_____. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). **Educação infantil**: enfoques e diálogos. São Paulo: Papyrus, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; EVANGELISTA, Olinda. **Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional**. Florianópolis, 2004. Mimeografado.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna

(Orgs.). **Manual de educação infantil de zero a três anos:** uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.77-87.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da educação infantil:** formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M.V. Função docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação UFMG, 2010.CDROM.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A educação infantil na produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil:** indicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 3 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto: Rés, 2001.

TARDOS, Anna. La mano de la educadora. **Revista Infancia**, n. 11, p. 14-18, 1992.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é autonomia na primeira infância? In:FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos:** a

experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 179-194.

_____. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. **Revista Educação e Sociedade**, n. 46, p. 408-424, dez. 1993.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

_____. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: FILHO, Altino J. M. **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 39-119.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das Ciências**

Sociais. 10.ed.Porto: Biblioteca das Ciências do Homem; Afrontamento, 1999.p. 101-128.

VIEIRA, J.S.; FONSECA, M.S. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação UFMG, 2010.CDROM.

APÊNDICE A –ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Dados de Identificação:

Nome:

Idade:

Instituição:

Cargo e regime de trabalho:

Tempo de serviço:

Formação:

2. A sua formação inicial ofereceu subsídios para auxiliar no seu trabalho com os bebês?
3. E a formação em serviço oferece tais subsídios, auxilia no seu trabalho diário com os bebês?
4. Que especificidades/particularidades ou diferenças há no grupo em que trabalha e que influenciam seu trabalho?
5. Quais dificuldades/tensões encontra no seu trabalho diário com os bebês?
6. O que considera ser de sua maior responsabilidade com o grupo de crianças com que trabalha?
7. Quais momentos ocupam maior tempo das suas ações na rotina do grupo?
8. Como faz ou que estratégias você utiliza para atender as necessidades individuais das crianças e o trabalho coletivo com o grupo?
9. Você identifica o seu trabalho como docência? Quais elementos a levam a essa identificação ou não identificação?

10. Que conhecimentos você acha necessários para uma professora de bebês?
11. Existe diferença entre ser professora de crianças menores de três anos e ser professora de crianças maiores de três anos? Se sim, quais são essas diferenças?
12. O que você considera necessário para ser uma “boa” professora de bebês?

APÊNDICE B– QUESTIONÁRIO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Nome: _____ E-mail: _____ Telefone: _____
1 – SEXO: (<input type="checkbox"/>) FEMININO (<input type="checkbox"/>) MASCULINO
2 – IDADE: (<input type="checkbox"/>) Até 24 anos (<input type="checkbox"/>) DE 35 a 39 (<input type="checkbox"/>) De 50 a 54 (<input type="checkbox"/>) De 25 a 29 anos (<input type="checkbox"/>) DE 40 a 44 (<input type="checkbox"/>) 55 anos ou mais (<input type="checkbox"/>) De 30 a 35 anos (<input type="checkbox"/>) DE 45 a 49 (<input type="checkbox"/>) Não desejo responder
3 – ESTADO CIVIL: (<input type="checkbox"/>) solteiro(a) (<input type="checkbox"/>) divorciado(a) (<input type="checkbox"/>) outros especificar..... (<input type="checkbox"/>) casado(a) (<input type="checkbox"/>) separado(a) (<input type="checkbox"/>) viúvo(a) (<input type="checkbox"/>) vive com companheiro(a)
4 – TEM FILHOS: (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não
5 – QUAL SEU MAIOR NÍVEL DE ESCOLARIDADE? (<input type="checkbox"/>) Ensino Médio Curso:.....Ano de conclusão:..... (<input type="checkbox"/>) Ensino superior Curso:.....Ano de conclusão:..... (<input type="checkbox"/>) Especialização Curso:.....Ano de conclusão:..... (<input type="checkbox"/>) Mestrado Curso:.....Ano de conclusão:..... (<input type="checkbox"/>) Doutorado Curso:.....Ano de conclusão:.....

6 – INSTITUIÇÃO EM QUE SE FORMOU?	
↑ Instituição pública presencial	Qual.....
↑ Instituição pública a distância	Qual.....
↑ Instituição privada presencial	Qual.....
↑ Instituição privada a distância	Qual.....
7 – HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ FORMADA?	
↑ De 1 a 5 anos	↑ De 5 a 10 anos
↑ De 10 a 15 anos	↑ Mais de 15 anos
8 – REALIZA ALGUM CURSO ATUALMENTE?	
() Não	() Sim
Qual?.....	
2. DADOS PROFISSIONAIS	
Nome da Instituição.....	
9 – QUAL SUA ATUAL SITUAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE?	
() Substituta(o)	
() Efetiva(o)	
10 – HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NA REDE (considere o tempo de trabalho como substituta(o) e efetiva(o)):	
() Menos de 1 ano () De 5 a 10 anos () Mais de 15 anos	
() De 1 a 5 anos () De 10 a 15 anos	
11 – HÁ QUANTO TEMPO ESTÁ NESTA INSTITUIÇÃO?	
() Menos de 1 ano () De 5 a 10 anos () Mais de 15 anos	
() De 1 a 5 anos () De 10 a 15 anos	
12 – QUAL SUA CARGA HORÁRIA TOTAL DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO?	
() 20 horas	
() 30 horas	
() 40 horas	

13 – HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL? (considere aqui todas as instituições em que trabalhou – pública e privada – e funções que já exerceu na área – professora e auxiliar)

() Menos de 1 ano () De 5 a 10 anos () Mais de 15 anos
() De 1 a 5 anos () De 10 a 15 anos

14 – QUANTAS VEZES JÁ TRABALHOU COM O G1?

15 – COMO FOI A ESCOLHA DOS GRUPOS NA INSTITUIÇÃO? FOI SUA OPÇÃO EM TRABALHAR COM O G1?

3. FORMAÇÃO CONTINUADA

16 – PARTICIPA DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO?

() Sim () Não

17 – QUEM PROMOVE ESSAS ATIVIDADES (nesta questão pode assinalar mais de uma alternativa)?

() Instituição onde trabalho () Instituição privada
() Pela rede onde trabalho () Universidades públicas

18 – COM QUE FREQUÊNCIA?

() Um curso por ano () Três cursos por ano
() Cinco ou mais cursos por ano
() Dois cursos por ano () Quatro cursos por ano

<p>19 – ESTAS ATIVIDADES CONTRIBUEM PARA O SEU TRABALHO?</p> <p>() Sim () Não () Às vezes</p>
<p>20 – QUAIS AQUELAS QUE CONSIDERA QUE AJUDAM MAIS NO DESENVOLVIMENTO DO SEU TRABALHO NO DIAADIA?</p> <p>() Grupos de formação da prefeitura () Grupos de estudos na creche/NEI () Paradas pedagógicas () Trocas informais com as colegas (professores e auxiliares)</p>
<p>4. A ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE COM OS BEBÊS</p>
<p>21 – QUANTAS CRIANÇAS HÁ EM SUA SALA?.....</p>
<p>22 – COMO AVALIA A RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE CRIANÇAS/POR ADULTO E AS NECESSIDADES DECORRENTES NO GRUPO DE BEBÊS?</p> <p>() ÓTIMO () BOM () REGULAR () RUIM</p>
<p>23 – EM ESCALA DE 1 A 6, QUAIS ESPECIFICIDADES VOCÊ CONSIDERA HAVER NO GRUPO DE BEBÊS E QUE INFLUENCIAM SUAS AÇÕES DOCENTES?</p> <p>() A faixa etária () Grupo de crianças novas na creche (inserção) () Desenvolvimento dos bebês (autonomia, linguagem) () Demanda de esforço físico () Relação com o cuidar () Outras _____</p>
<p>24 – EM UMA ESCALA DE 1 A 6, ENUMERE OS ASPECTOS QUE CONSIDERA SER DE SUA MAIS ALTA RESPONSABILIDADE COM OS BEBÊS? (atribuir o número 1 ao aspecto que considera mais relevante, e assim por diante)</p> <p>() Cuidado () Aprendizado () Ampliar o repertório</p>

- Educar
- Auxiliar no seu desenvolvimento
- Fazer a diferença na vida das crianças
-
- Outro _____

25 – QUE DIFERENÇAS, CONVERGÊNCIAS VOCÊ ACREDITA QUE HÁ NO TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENAS (MENORES DE TRÊS ANOS) E AQUELAS MAIORES (4-5 ANOS)? COLOQUE (D) QUANDO VOCÊ CONSIDERAR QUE DIVERGE E (N) QUANDO CONSIDERAR QUE NÃO DIVERGE

- propostas pedagógicas
- higiene
- alimentação
- brincadeiras
- processo de conhecimento
- necessidades
- autonomia
- formas de comunicação
- relações entre professor/auxiliar e crianças

26 – VOCÊ SENTE ALGUM TEMOR, INSEGURANÇA NO DESENVOLVIMENTO DE SEU TRABALHO COM OS BEBÊS?

- Sim Não

27 – SE SIM, IDENTIFIQUE QUAIS.

5. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DOCENTES

28 – DESCREVA COMO OCORRE A ROTINA DE UM DIA NA INSTITUIÇÃO, QUAIS AÇÕES QUE REALIZA JUNTO AO GRUPO DE BEBÊS (DESDE A CHEGADA ATÉ A SAÍDA DAS CRIANÇAS)?

29 – IDENTIFIQUE QUAIS TAREFAS QUE REALIZA COM E PARA O GRUPO DE CRIANÇAS. COLOQUE (C) PARA AQUELAS QUE REALIZA COM AS CRIANÇAS E (P) PARA AQUELAS QUE REALIZA PARA AS CRIANÇAS.

- () Receber as crianças
- () Higiene/Troca de fraldas
- () Brincar
- () Alimentação
- () Planejar
- () Propostas pedagógicas
- () Hora do sono
- () Pesquisar

30 – EM ESCALA DE IMPORTÂNCIA, QUAL A CONCENTRAÇÃO DAS SUAS AÇÕES, OU SEJA, QUAIS DESTAS OCUPAM A MAIOR PARTE DO TEMPO? (atribuir o número 1 à ação que ocupa mais tempo, e assim por diante)

- () Receber as crianças
- () Higiene/Troca de fraldas
- () Brincar
- () Alimentação

Propostas pedagógicas

Hora do sono

Outras _____

31 – IDENTIFIQUE COMO REALIZA SEU TRABALHO COM A AUXILIAR DE SALA, EXPLICITANDO A DIVISÃO DAS AÇÕES – O QUE CABE A CADA UMA, RESPONSABILIDADES ETC. COLOQUE (P) PARA AS ATIVIDADES EXCLUSIVAS DA PROFESSORA, (A) PARA AS ATIVIDADES EXCLUSIVAS DA AUXILIAR E (N) PARA AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR AMBAS AS PROFISSIONAIS.

Receber as crianças

Higiene/Troca de fraldas

Brincar

Alimentação

Planejar

Propostas pedagógicas

Hora do sono

Pesquisa

Registrar

Avaliação das crianças

32 – EM ESCALA DE IMPORTÂNCIA, CONSIDERANDO AS AÇÕES QUE VOCÊ DESENVOLVE, QUAIS CONSIDERA MAIS IMPORTANTES NO COTIDIANO COM OS BEBÊS NA CRECHE? (atribuir o número 1 ao aspecto que considera mais relevante, e assim por diante)

Receber as crianças

Higiene/Troca de fraldas

Brincar

Alimentação

Planejar

Propostas pedagógicas

Sono

Pesquisa

Registrar

Avaliação das crianças

Outras _____

33 – O DESENVOLVIMENTO DE SUAS ATIVIDADES COM AS CRIANÇAS TEM COMO BASE UM PLANEJAMENTO?

Sim Não

34 – COMO ESTE PLANEJAMENTO É REALIZADO?

De acordo com o projeto da instituição

Por temáticas

Por projetos

De acordo com a faixa etária

Outros _____

35 – COM QUE FREQUÊNCIA?

Anual

Semanal

Diário

36 – QUAIS SÃO SUAS FONTES NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO?(pode assinalar mais de uma alternativa)

Conhecimentos adquiridos na formação inicial (universidade, magistério)

Conhecimentos adquiridos em grupos de estudo na instituição

Conhecimentos adquiridos em cursos de formação oferecidos pela prefeitura

Livros

Artigos

Internet

Revistas

Outras

37 – O QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS DIFÍCIL NO PLANEJAMENTO PARA UM GRUPO DE BEBÊS?

Falta de material

Rotina (horas determinadas de sono, almoço e lanche)

Elaboração de propostas diversificadas

Elaboração de propostas que não visem a um resultado palpável

- A faixa etária – por serem muito pequenos e não darem uma resposta imediata
- Não considero difícil planejar para esse grupo de crianças
-
- Outros _____

38 – QUAIS AS DIFICULDADES QUE ENCONTRA NA PRÁTICA DOCENTE COM OS BEBÊS? (pode assinalar mais de uma alternativa)

- Falta de material
- Falta de compreensão das colegas quanto às propostas pedagógicas
- Falta de compreensão e colaboração das famílias
- Falta de apoio da equipe pedagógica
- As ações serem voltadas para o cuidado
- Dificuldade de envolver as crianças em alguma proposta
- Não encontro dificuldades
-
-)Outras _____

39 – EM QUE SEGMENTOS ETÁRIOS (0-3 ANOS E 4-5 ANOS) VOCÊ CONSIDERA QUE O TRABALHO É MAIS DIFÍCIL?

- de 0 a 3 anos de 4 a 6 anos
- Ambos são difíceis Não encontro dificuldade em nenhum deles

40 – CLASSIFIQUE POR GRAU DE DIFICULDADE OS ASPECTOS ABAIXO RELACIONADOS ÀS AÇÕES DOCENTES COM OS BEBÊS. COLOQUE (D) PARA DIFÍCIL, (R) PARA RAZOÁVEL E (F) PARA FÁCIL.

- higiene
- alimentação
- propostas pedagógicas
- brincadeiras
- atender às necessidades individuais
- a comunicação com os bebês
- relações entre professora/auxiliar e as crianças

41 – O QUE VOCÊ CONSIDERA NECESSÁRIO A UMA PROFESSORA DE CRIANÇAS PEQUENINHAS?

- Formação cultura Capacidade de discernimento
 Gostar do que faz
 Paciência Capacidade de repensar a prática
 Dedicção
 Comprometimento Saber brincar
 Ter responsabilidade
 Afetividade Saber conduzir o grupo de crianças
 Ter calma
 Ter formação Saber se relacionar com as famílias
 Ter jeito
 Ser profissional Ter conhecimento a respeito das crianças
 Outros _____

6. AUTONOMIA SOBRE O TRABALHO

42 – A REDE MUNICIPAL TEM UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA?

- Sim Não

43 – VOCÊ A CONHECE?

- Sim Não

44 – VOCÊ PARTICIPOU DA SUA ELABORAÇÃO?

- Sim Não

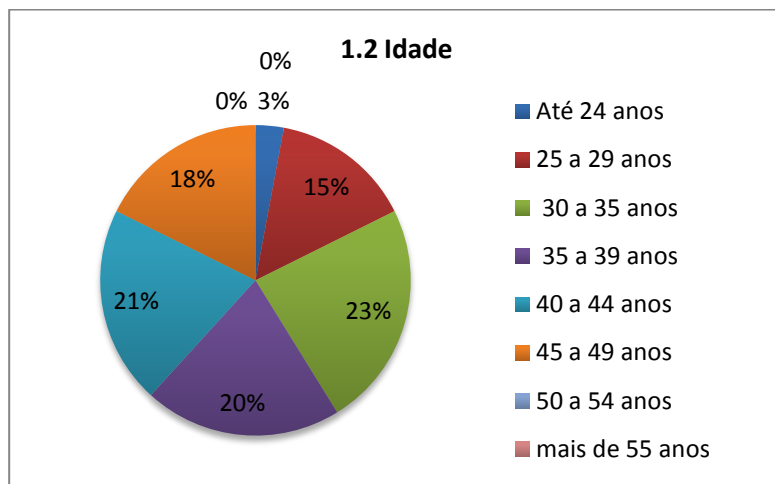
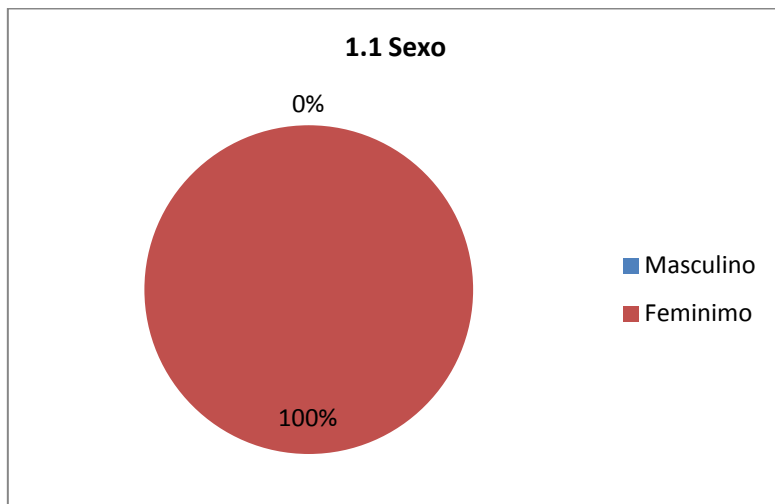
45 – SUA INSTITUIÇÃO TEM UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA/PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ELABORADO?

- Sim Não

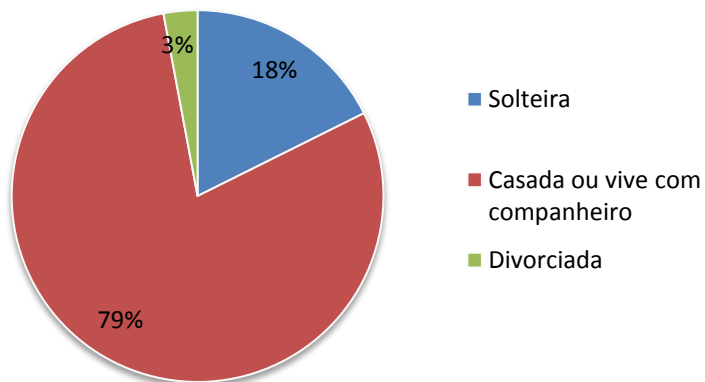
<p>46 – VOCÊ PARTICIPOU DESSA ELABORAÇÃO OU REELABORAÇÃO? () Sim () Não</p>
<p>47 – COMO FOI ELABORADA ESTA PROPOSTA? () Pela equipe pedagógica () Pela direção da instituição () Já estava pronta () Por toda comunidade escolar () Pelo grupo de profissionais () Outros</p> <hr/>
<p>48 – QUAL O GRAU DE AUTONOMIA QUE VOCÊ TEM NO DESENVOLVIMENTO DE SEU PLANEJAMENTO NO TRABALHO COM AS CRIANÇAS: () Muita () Razoável () Pouca</p>
<p>49 – VOCÊ ACHA QUE A EXISTÊNCIA DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL AUXILIA O TRABALHO DO PROFESSOR E DO AUXILIAR DE SALA? () Sim () Não</p>
<p>7. IDENTIDADE</p>
<p>50 – VOCÊ IDENTIFICA SEU TRABALHO COMO DOCÊNCIA? () Sim () Não</p>
<p>51 – NA SUA OPINIÃO, QUAIS OS SABERES QUE O PROFESSOR DE BEBÊS NECESSITA TER?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

APÊNDICE C – GRÁFICOS

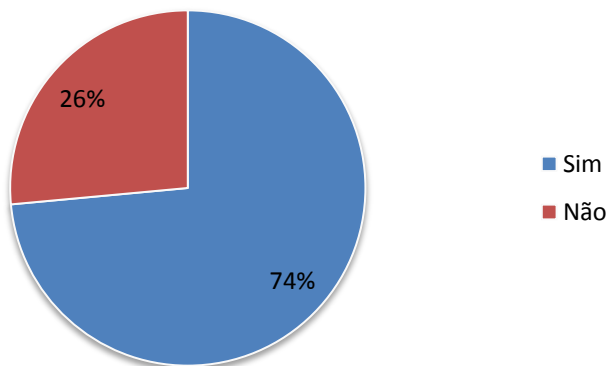
1 – Dados de identificação



1.3 Estado civil

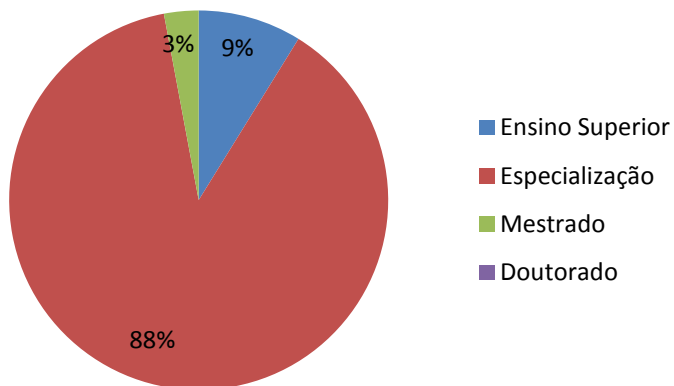


1.4 Filhos

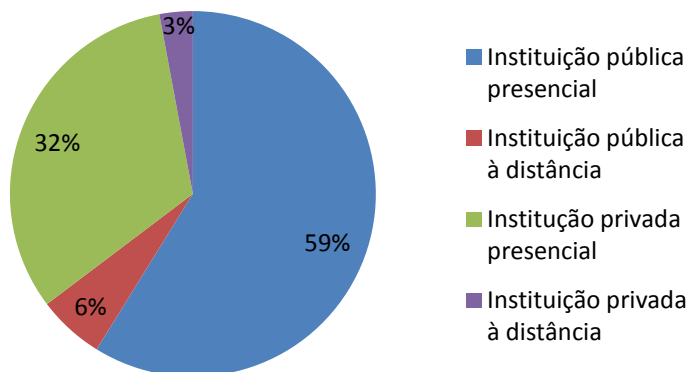


2 – Formação inicial

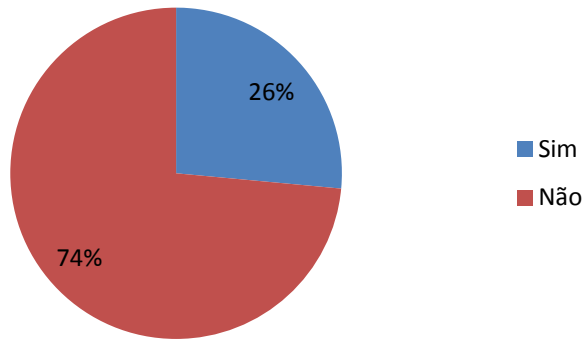
2.1 Nível de escolaridade



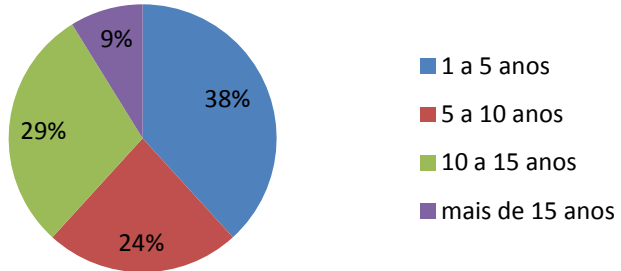
2.2 Instituição em que se formou



2.3 Realiza algum curso atualmente

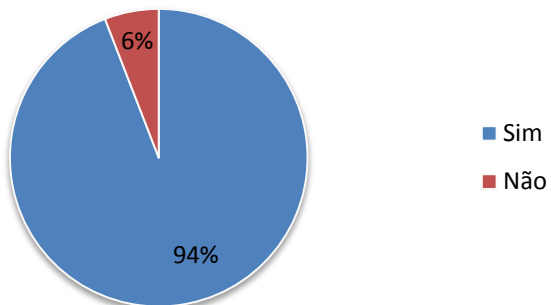


2.4 Tempo que estão formadas

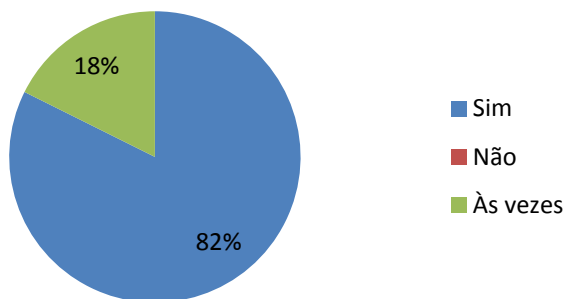


3 – Formação continuada

3.1 Participa de atividades de formação?

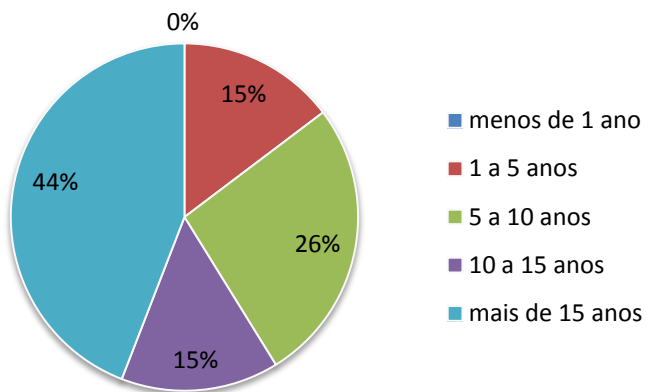


3.2 Atividades de formação contribuem para o trabalho?

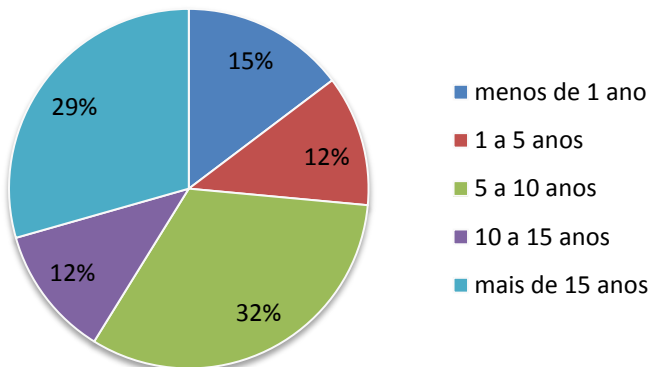


4 – Dados profissionais

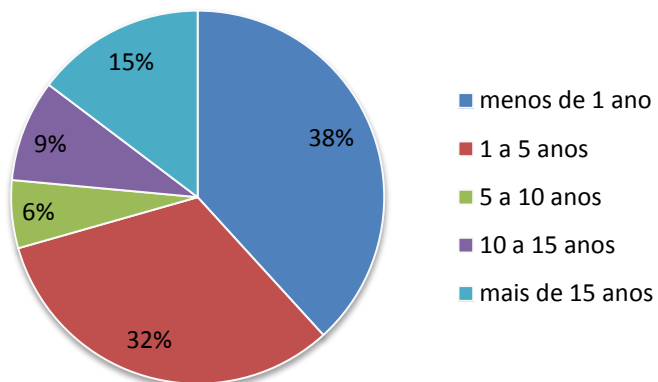
4.1 Tempo que atuam na EI



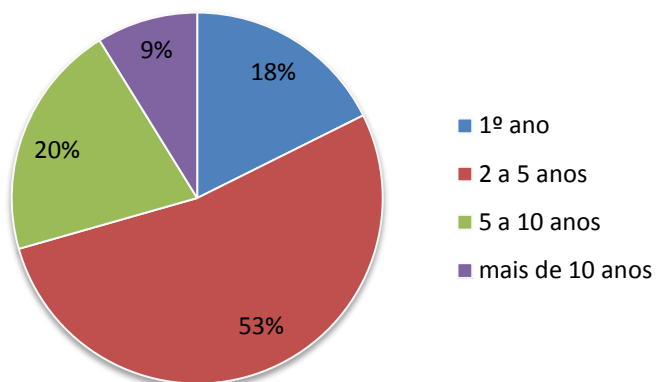
4.2 Tempo na Rede Municipal de Educação Infantil



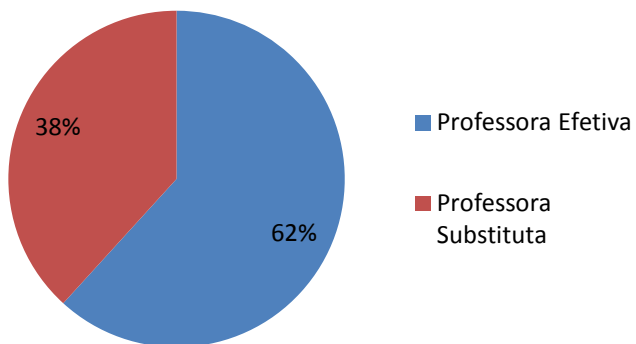
4.3 Tempo na instituição



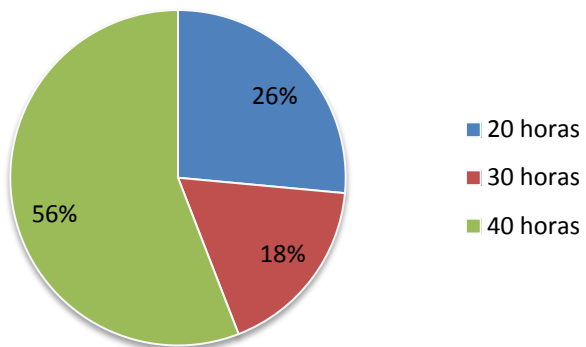
4.4 Tempo que trabalhou no G1



4.5 Situação na rede

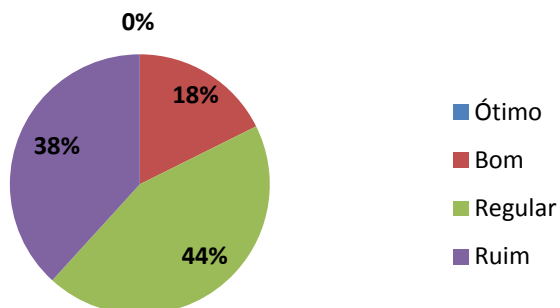


4.6 Carga horária



5 – A especificidade da ação docente com os bebês

5.1 Relação entre o número de crianças por adulto



5.2 Especificidades no grupo de bebês que influenciam as ações docentes (duas primeiras escolhas)

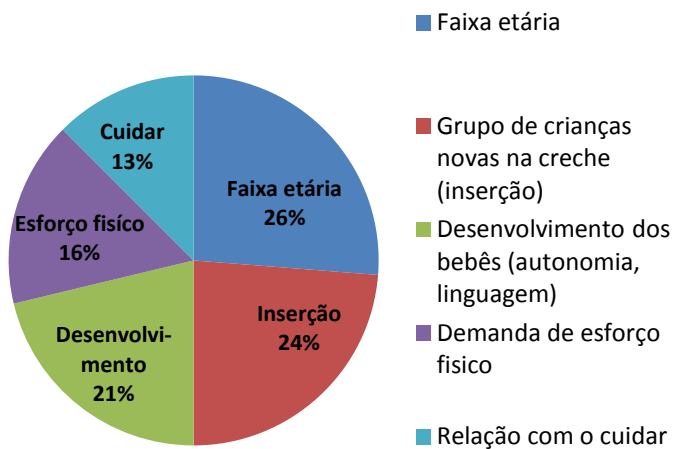
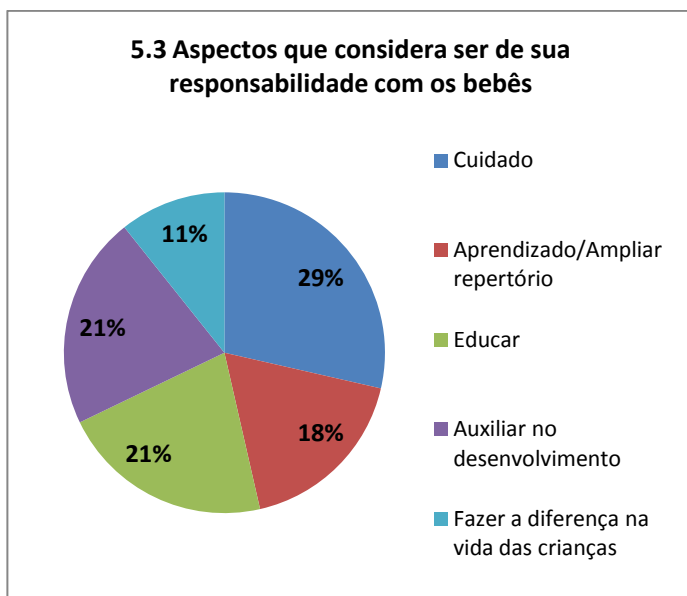
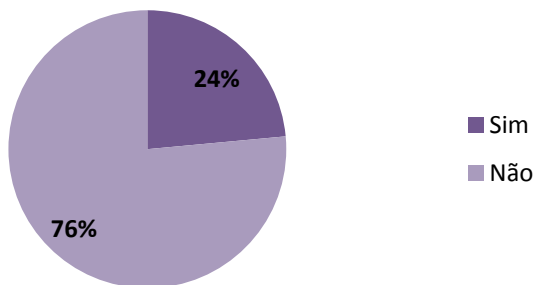


Tabela 5.2 – Especificidades no grupo de bebês que influenciam as ações docentes (duas primeiras escolhas)

	Número de ocorrências do 1 e 2 como resposta	Porcentual
Faixa etária	21	26%
Grupo de crianças novas na creche (adaptação)	19	24%
Desenvolvimento dos bebês (autonomia, linguagem)	17	21%
Demanda de esforço físico	13	16%
Relação com o cuidar	10	13%



5.4 Temor ou insegurança no trabalho com os bebês?



6 – Organização e análise das ações docentes

6.1 Concentração das ações das professoras (duas primeiras escolhas)

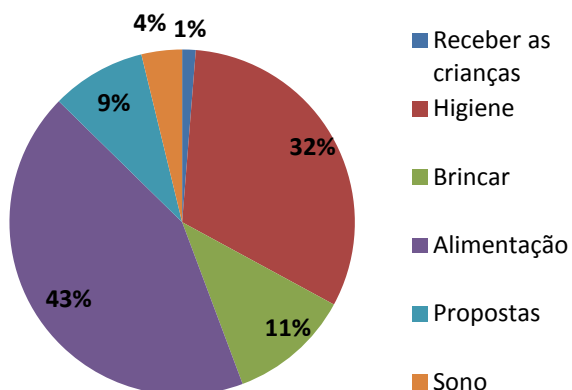
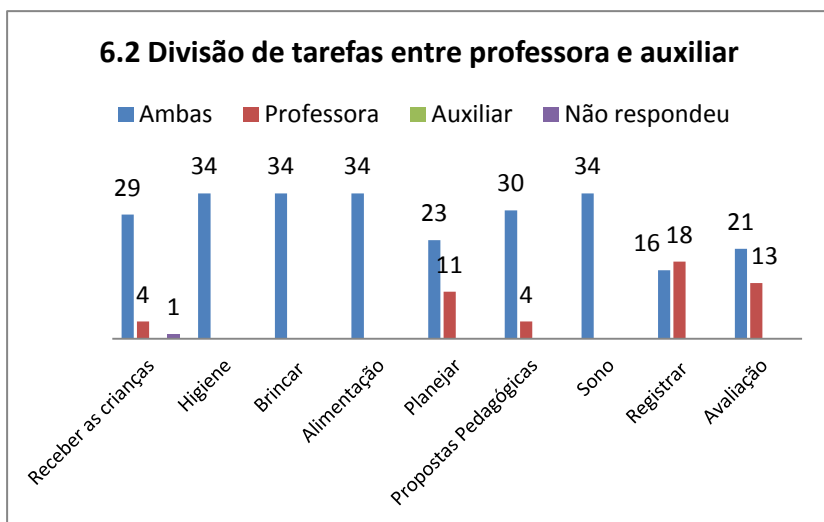


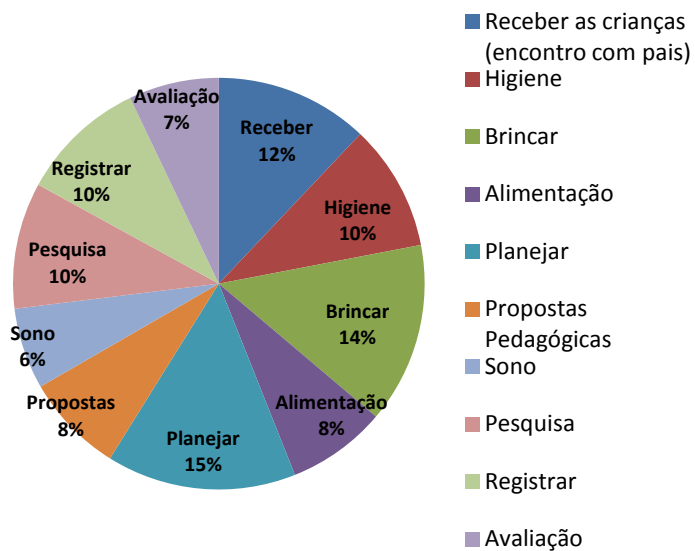
Tabela 6.1 – Concentração das ações das professoras

	Número de ocorrências do 1 e 2 como resposta	Porcentual
Receber as crianças	1	1%
Higiene	25	32%
Brincar	9	11%
Alimentação	34	43%
Propostas	7	9%
Sono	3	4%

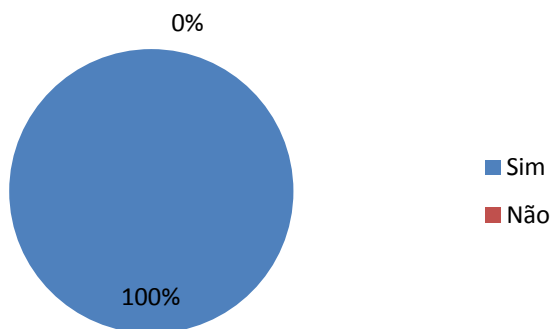


Obs.: as quatro professoras que recebem as crianças têm carga horária de 30 horas.

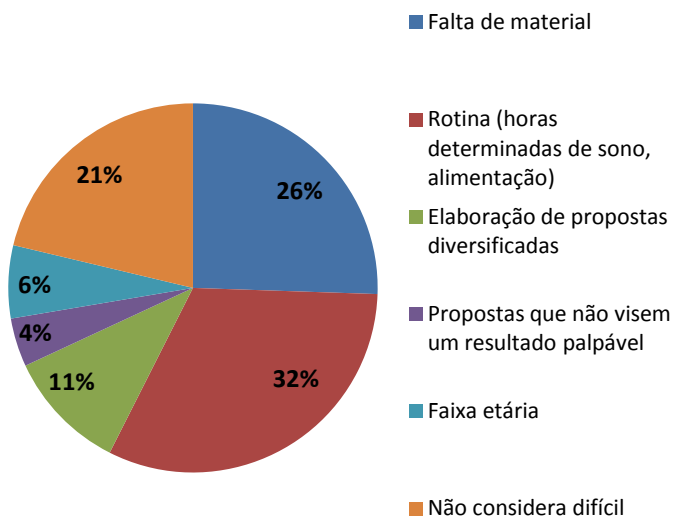
6.3 Ações docentes que considera importantes no cotidiano com os bebês (duas primeiras escolhas)



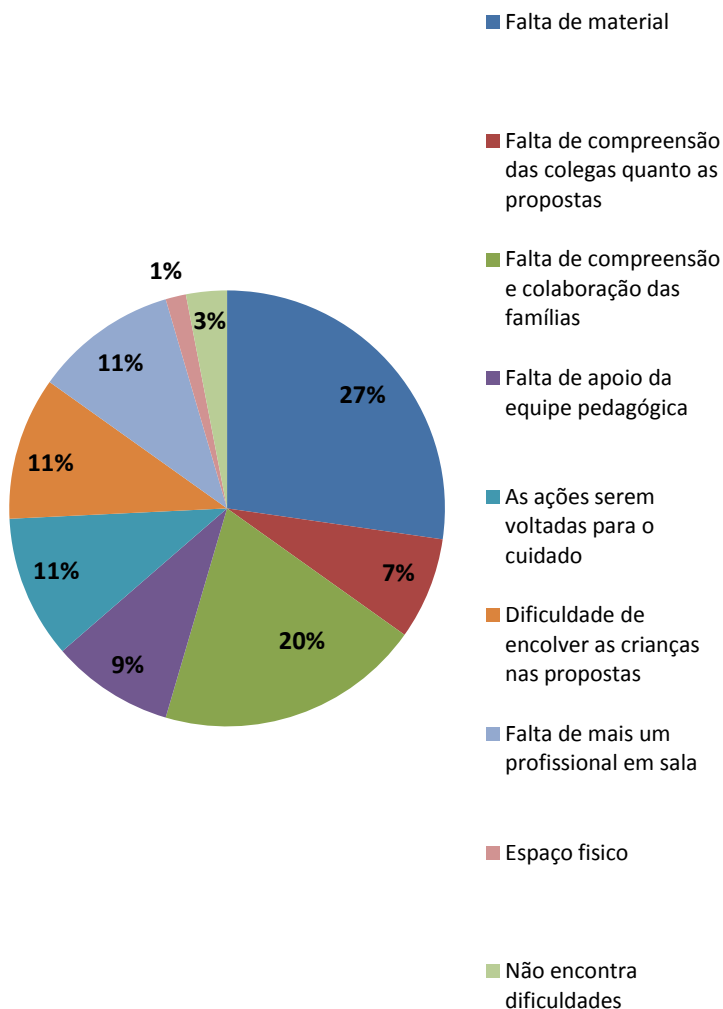
6.4 O desenvolvimento de suas atividades tem como base um planejamento?



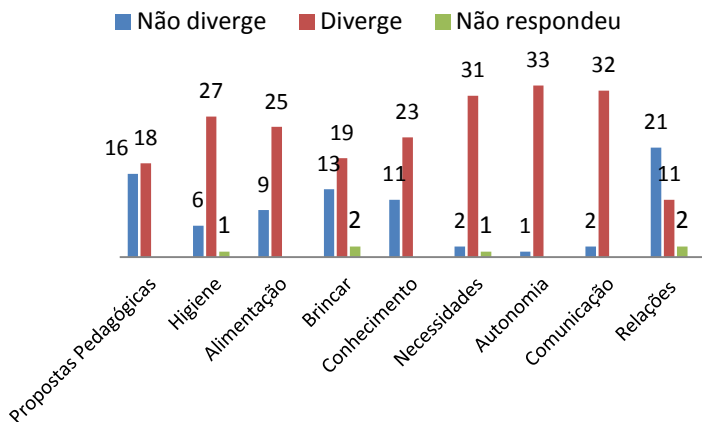
6.5 Dificuldades no planejamento



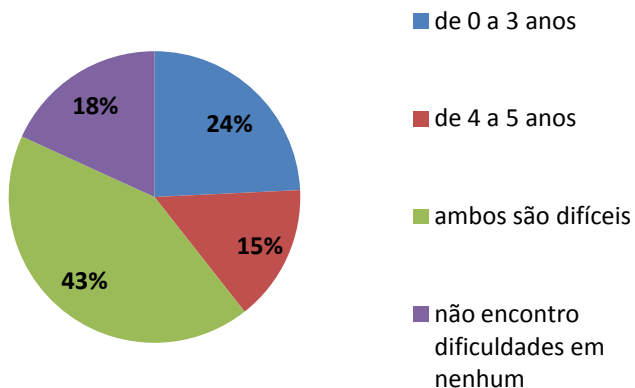
6.6 Dificuldades que encontra na prática docente com os bebês



6.7 Diferenças / convergências na prática docente com crianças de 0 a 3 anos e com crianças de 4 a 6 anos

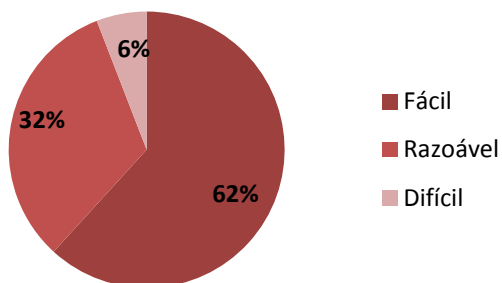


6.8 Em que segmento da educação infantil considera ser mais difícil?

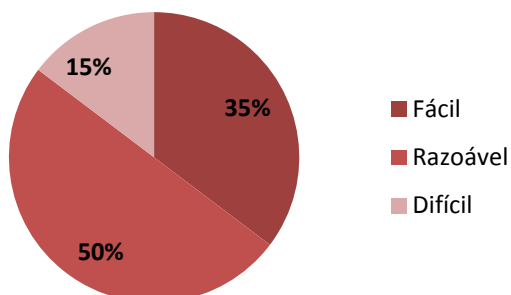


6.9 Grau de dificuldade nos aspectos relacionados à ação docente com os bebês

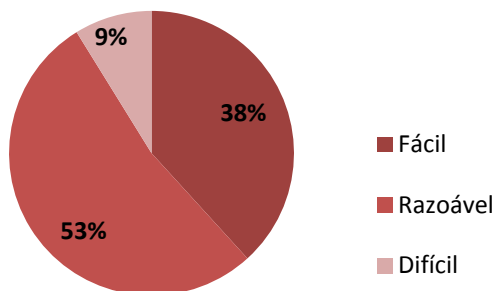
6.9.1 Grau de dificuldade nos aspectos relacionados à ação docente com os bebês / Higiene



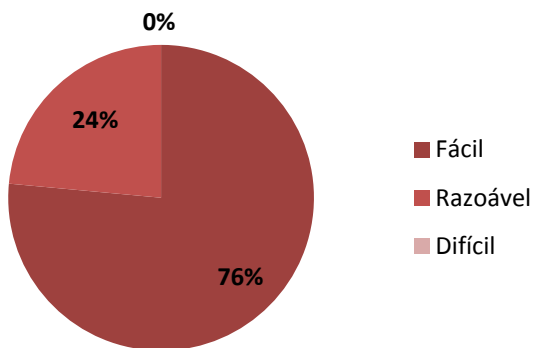
6.9.2 Grau de dificuldade nos aspectos relacionados à ação docente com os bebês / Alimentação



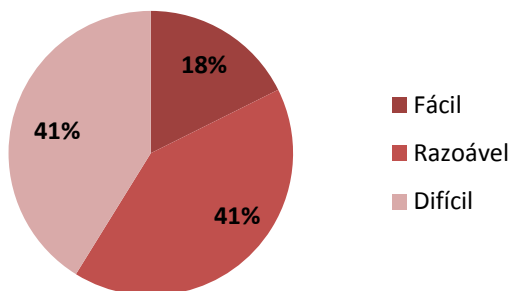
6.9.3 Grau de dificuldade nos aspectos relacionados à ação docente com os bebês / Propostas



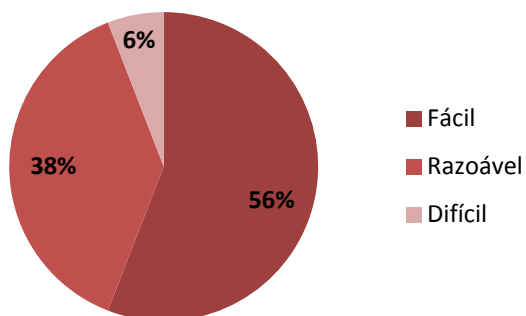
6.9.4 Grau de dificuldade nos aspectos relacionados à ação docente com os bebês / Brincar



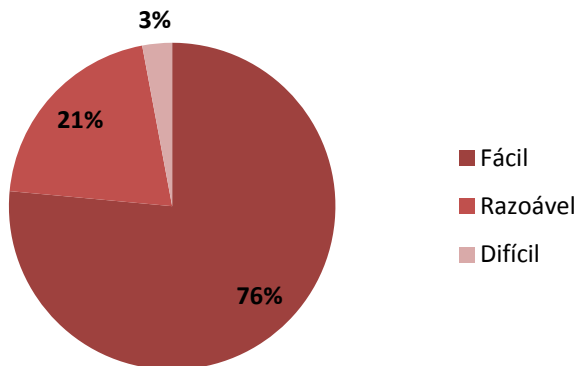
6.9.5 Grau de dificuldade nos aspectos relacionados à ação docente com os bebês / Atender às necessidades individuais



6.9.6 Grau de dificuldade nos aspectos relacionados à ação docente com os bebês / Comunicação com os bebês

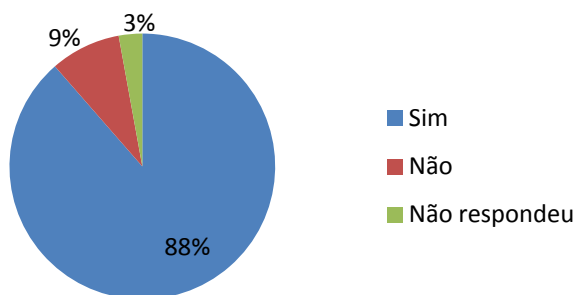


6.9.7 Grau de dificuldade nos aspectos relacionados à ação docente com os bebês / Relações entre adultos e bebês

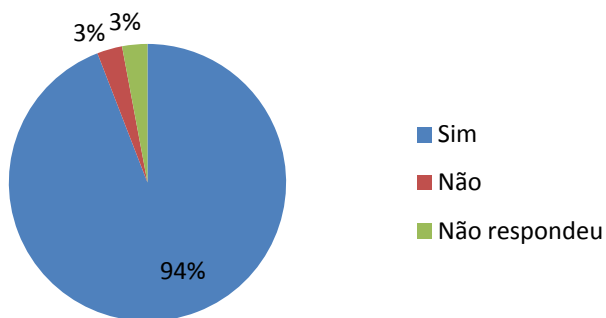


7 – Autonomia e controle sobre o trabalho

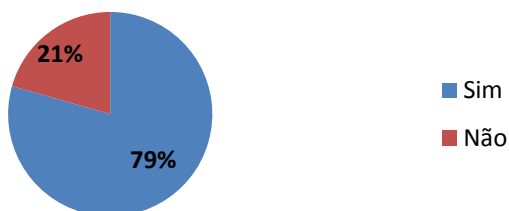
7.1 Você conhece as diretrizes pedagógica da rede municipal?



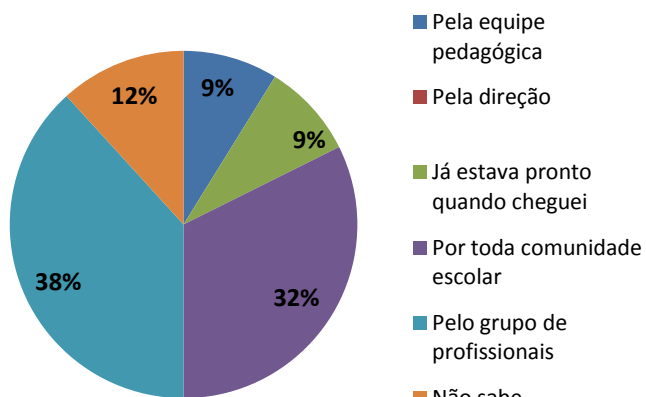
7.2 A instituição tem uma proposta pedagógica ou PPP?



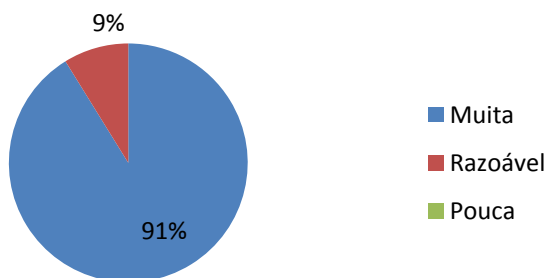
7.3 Participou da elaboração ou reelaboração na instituição?



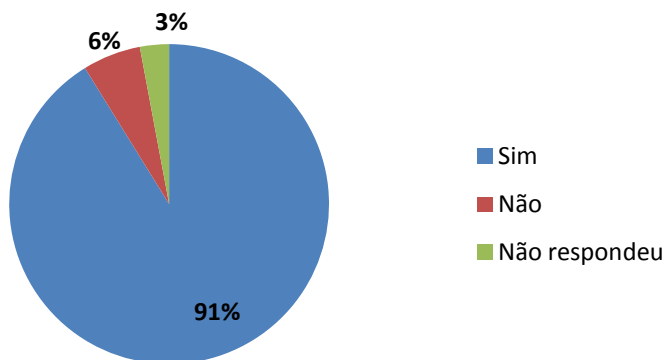
7.4 Como a proposta foi elaborada?



7.5 Autonomia no desenvolvimento do planejamento

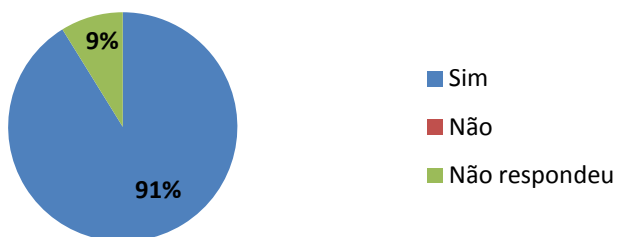


7.6 As diretrizes pedagógicas do município para a educação infantil auxilia o trabalho docente

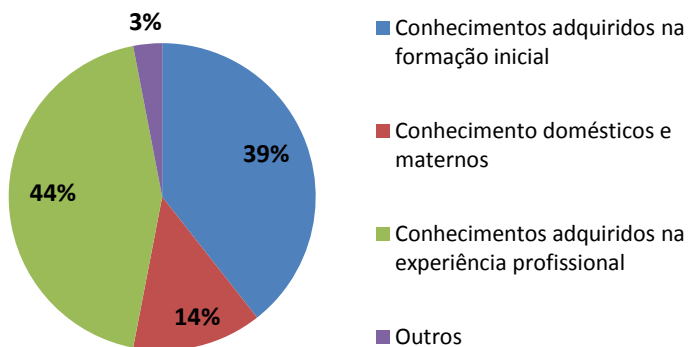


8 – Identidade

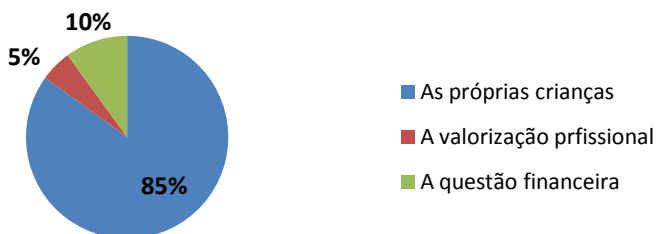
8.1 Identifica seu trabalho como docência?



8.2 De onde provêm seus saberes para ser professora de bebês?

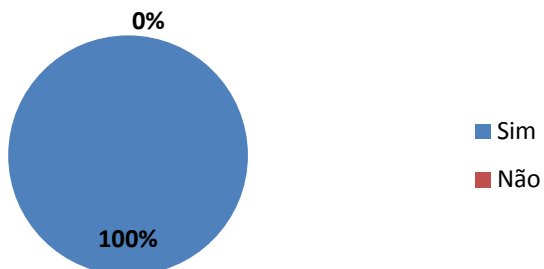


8.3 O que motiva o seu trabalho

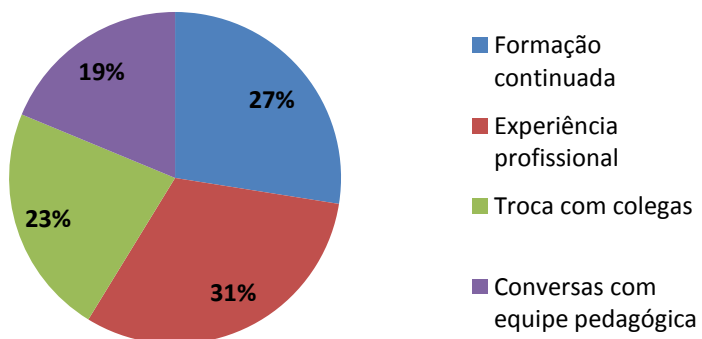


9 – Experiência

9.1 Hoje você se sente mais preparada com relação a quando iniciou?



9.2 O que contribui para estar mais preparada?



APÊNDICE D – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Quadro 1 – Trabalhos selecionados a partir do descritor 1:
“profissionais de educação infantil”

Descritor 1	Tipo	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
Profissionais de educação infantil	Tese	1996	Ana Beatriz Cerisara A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil entre o feminino e o profissional Orientadora: Marta Kohl de Oliveira	Universidade de São Paulo	Educação
		2003	Marineide de Oliveira Gomes As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós' Orientadora: Selma Garrido Pimenta	Universidade de São Paulo	Educação

Quadro 2 – Trabalhos selecionados a partir do descritor 2:
“docente de educação infantil”

Descritor 2	Tipo	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
Docente de educação infantil	Dissertação	2004	Nilva Bonetti A especificidade do professor de Educação Infantil nos documentos que tratam da formação após a LDB 9.394/1996 Orientadora: Roselane de Fátima Campos	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação
		2007	Andréa Moreira Silveira O processo identitário docente na Educação Infantil: entre constituições e prescrições Orientador: Osmar de Souza	Universidade Regional de Blumenau	Educação
	Anped	2006	Nancy Nonato de Lima Alves “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização	FE- Universidade Federal de Goiás	

Quadro 3 – Trabalhos selecionados a partir do descritor 3:
 “educadora de educação infantil”

Descritor 3	Tipo	Ano	Autor / Título	Instituição	Área
Educadora de educação infantil	Anped	2005	Marynelma Camargo Garanhani Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente	UFPR	Educação
		2008 (pôster)	Tereza Cristina Monteiro Cota Sentidos atribuídos por educadoras infantis à sua prática profissional (Umeis de Belo Horizonte – 2007/2008)	PMBH	Educação

Quadro 4 – Trabalhos selecionados a partir do descritor 4:
“professora de educação infantil”

Descritor 4	Tipo	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
Professora de educação infantil	Tese	2006	Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade Orientadora: Sonia Kramer	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Educação
	Dissertação	1997	Alessandra Arce Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos Orientadora: Eurize Caldas Pessanha	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Educação
		2000	Jaqueline Wadas As significações da docência na Educação Infantil: experiências de mulheres em Ijuí Orientadora: Serlei Maria Fischer Ranzi	Universidade Federal do Paraná	Educação
		2004	Lourdes Helena Dummer Venzke Professoras das escolas municipais de Educação Infantil de	Universidade Federal de Pelotas	Educação

Descritor 4	Tipo	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
Professora de educação infantil	Dissertação		Pelotas: identidades em construção Orientador: Jarbas Santos Vieira		
		2004	Marceli Ribeiro Castanheira Lopes Ser ou não ser: a identidade do professor de Educação Infantil Orientadora: Maria Regina dos Santos Prata	Universidade Estácio de Sá	Educação
		2004	Marisa Zanoni Fernandes Representação social do bom professor da Educação Infantil Orientadora: Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro	Universidade do Vale do Itajaí	Educação
		2004	Muriane Sirlene Silva de Assis Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil	Universidade Federal de São Carlos	Educação

Descritor 4	Tipo	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
			Orientador: Itacy Salgado Basso		
		2005	Lilian Cristina Souza Valle Os saberes dos professores de Educação Infantil: características, conhecimentos e critérios Orientadora: Valeria Silva Ferreira	Universidade do Vale do Itajaí	Educação
		2006	Adriana Guimarães Dias Rubiato A construção da imagem docente e a função do professor de Educação Infantil: elementos para reflexão Orientador: Edson do Carmo Inforsato	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	Educação
		2007	Ana Paula dos Santos Monteiro Representações sociais do professor de Educação Infantil sobre o seu próprio trabalho Orientadora: Alda Judith Alves-Mazzotti	Universidade Estácio de Sá	Educação
		2007	Elizabete Maria Reginato Sana	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita	Educação

Descritor 4	Tipo	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
			Caracterização profissional das professoras de Educação Infantil dos centros de convivência infantil CCIs/UNESP Orientadora: Gilza Maria Zauhy Garms	Filho, Presidente Prudente	
		2007	Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda De babás de luxo a professoras: narrativas (auto)biográficas, formação e docência na Educação Infantil Orientador: Elizeu Clementino de Souza	Universidade do Estado da Bahia	Educação
		2007	Sinara Almeida da Costa Sales "Falou, tá falado!" As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor Orientadora: Sílvia Helena Vieira Cruz	Universidade Federal do Ceará	Educação
		2007	Tereza Cristina Monteiro Cota	Pontifícia Universidade Católica de Minas	Educação

Descritor 4	Tipo	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
			<p>"A gente é muita coisa para uma pessoa só": desvendando identidades de 'professoras' de creche</p> <p>Orientadora: Magali de Castro</p>	Gerais	
		2008	<p>Jameson Ramos Campos</p> <p>"Era um sonho desde criança": a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB</p> <p>Orientadora: Erika dos Reis Gusmão Andrade</p>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação
		2009	<p>Fernanda Mello Rezende Pinho</p> <p>Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de Educação Infantil</p> <p>Orientadora: Alda Junqueira Marin</p>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
		2009	<p>Isabela Jane Steininger</p> <p>A prática pedagógica</p>	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação

Descritor 4	Tipo	Ano	Autor/Título	Instituição	Área
			<p>nas instituições de Educação Infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras</p> <p>Orientador: João Josué da Silva Filho</p>		
	Anped	2000 (pôster)	<p>Deborah Thomé Sayão Maria Renata Alonso Mota</p> <p>A Educação Infantil no município do Rio Grande/RS: caracterização das professoras</p>	FURG/UFSC	Educação

APÊNDICE E–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A especificidade da ação docente das professoras de bebês

Nome do(a) Pesquisador(a): Fabiana Duarte

Nome do(a) Orientador(a): Prof.a Dr.a Eloisa Acires Candal Rocha

A(o) Sr.a(Sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade compreender qual a especificidade da docência com os bebês, no sentido de identificar do que se constitui a ação docente das profissionais que atuam diretamente com as crianças pequenas, buscando uma compreensão das dimensões que determinam a constituição da docência com bebês. Os participantes da pesquisa serão professores da Rede Municipal de Educação Infantil Pública do Município de Florianópolis/SC que atuam com os grupos de bebês.

Ao participar deste estudo, a(o)Sr.a(Sr.) permitirá que o(a) pesquisador(a) colete, analise e publique os dados explícitos nos questionários e entrevistas para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. A Sr.a(Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sr.a(Sr.), tendo em vista que será necessário justificar a participação e a desistência no desenvolvimento da pesquisa na redação do trabalho final. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Se houver necessidade, utilizaremos como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada para cada participante, ou seja, de forma individual.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, como, por exemplo, mencionar o nome dos participantes na pesquisa, na unidade escolar e/ou em outras instituições. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução

nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa, a(o)Sr.a(Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a especificidade da docência com os bebês, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta investigação possa proporcionar uma ampliação da compreensão do que é ser professora de crianças pequenas, sendo que o(a) pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos.

A(o)Sr.a(Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

APÊNDICE F – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



Prefeitura Municipal de Florianópolis
Secretaria Municipal de Educação
Gerência de Formação Permanente

Florianópolis, 06 de agosto de 2010.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“A Especificidade da Ação Docente das Professoras de Bebês”** do pesquisadora Fabiana Duarte, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Rosângela Kittel
Gerência Formação Permanente

ANEXO A – ATRIBUIÇÕES AO CARGO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

**Secretaria Municipal de Educação
Departamento de Administração Escolar
Cargos e atribuições: auxiliar de sala**

PRÉ-REQUISITOS PARA O CARGO:

Cargo: Professor.

Escolaridade: Magistério, com habilitação em Educação Infantil, ou Licenciatura

Plena em Pedagogia, com Habilitação em Educação Infantil.

Carga Horária: 20 ou 40 horas semanais.

Descrição Sumária: Mediador entre a Unidade Educativa, a família e a criança, a fim de que a criança seja atendida e respeitada nos seus direitos. Ser paciente, dedicado, ter controle emocional e compreensão das motivações humanas.

ATRIBUIÇÕES:

1. Ministras aulas, atividades pedagógicas planejadas, propiciando aprendizagens significativas para as crianças;
2. Elaborar programas e planos de trabalho no que for de sua competência;
3. Seguir a proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e da Unidade Educativa, integrando-as na ação pedagógica, como co-partícipe na elaboração e execução do mesmo;
4. Acompanhar o desenvolvimento das crianças;
5. Participar das reuniões de pais, reuniões pedagógicas, encontros de formação, seminários e outros, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação;
6. Realizar os planejamentos, registros e relatórios solicitados;
7. Participar ativamente do processo de integração da escola–família–comunidade;
8. Observar e registrar o processo de desenvolvimento das crianças, tanto individualmente como em grupo, com o objetivo de elaborar a avaliação descritiva das crianças;
9. Realizar outras atividades correlatas com a função.

Fonte: SME, 2010.

ANEXO B – ATRIBUIÇÕES AO CARGO DE AUXILIAR DE SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

**Secretaria Municipal de Educação
Departamento de Administração Escolar
Cargos e atribuições: auxiliar de sala**

PRÉ-REQUISITOS PARA O CARGO:

Cargo: Auxiliar de Sala.

Escolaridade: Curso de Magistério, com habilitação em Educação Infantil ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil.

Carga Horária: 30 ou 40 horas semanais.

Descrição Sumária do Cargo: Auxiliar os professores no atendimento das crianças, nas creches Núcleos de Educação Infantil, para assegurar o bem-estar e o desenvolvimento das mesmas.

ATRIBUIÇÕES:

1. Participar das atividades desenvolvidas pelo professor, em sala de aula, ou fora dela;
2. Manter-se integrado(a) com o(a) professor(a) e as crianças;
3. Participar das reuniões pedagógicas e de grupos de estudos, na Unidade Educativa;
4. Seguir a orientação da supervisão da Unidade Educativa;
5. Orientar para que a criança adquira hábitos de higiene;
6. Auxiliar na elaboração de materiais pedagógicos (jogos, materiais de sucata, e outros);
7. Promover ambiente de respeito mútuo e cooperação, entre as crianças e demais profissionais da Unidade Educativa, proporcionando o cuidado e educação;
8. Atender as crianças respeitando a fase em que estão vivendo;
9. Interessar-se e entender a proposta da Educação Infantil, da Rede Municipal de Florianópolis;
10. Participar das formações propostas pelo Departamento de Educação Infantil;
11. Atender as solicitações das crianças;
12. Auxiliar na adaptação das novas crianças;

13. Comunicar ao professor e ao supervisor anormalidades no processo de trabalho;
14. Zelar pela guarda de materiais e equipamentos de trabalho;
15. Participar ativamente, no processo de adaptação das crianças e atendendo as suas necessidades;
16. Participar do processo de integração da unidade educativa, família e comunidade;
17. Desenvolver hábitos de higiene junto à criança;
18. Atender às necessidades de Medicina, Higiene e Segurança do trabalho;
19. Conhecer o processo de desenvolvimento da criança, mantendo-se atualizado através de leituras, encontros pedagógicos, formação continuada em serviço, seminários e outros eventos;
20. Comunicar ao professor e ou/direção situações que requeiram atenção especial;
21. Realizar outras atividades correlatas com a função.

Fonte: SME, 2010.