



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**A DOCÊNCIA COM BEBÊS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
CAMPINA GRANDE: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS**

ANA PAULA DOS SANTOS NERY

**CAMPINA GRANDE-PB
NOVEMBRO /2023**

ANA PAULA DOS SANTOS NERY

**A DOCÊNCIA COM BEBÊS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
CAMPINA GRANDE: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), como parte das exigências para a realização do Mestrado e obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria das Graças Oliveira

Campina Grande-PB

2023

ANA PAULA DOS SANTOS NERY

A DOCÊNCIA COM BEBÊS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
CAMPINA GRANDE: AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Campina Grande
(PPGED/UFCG), como parte das exigências
para a realização do Mestrado e obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovado (a) em: 22/11/2003

BANCA EXAMINADORA

Maria das Graças Oliveira

Prof. Dra. Maria das Graças Oliveira- UFCG
Orientadora

Katia Patrício B. Campos

Prof. Dra. Katia Patrício B. Campos- UFCG

Membros internos
Instituições de ensino digitalizadas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
Banco de Dados de Arquivos Digitais
Participa em: <http://repositorio.ufcg.edu.br>

Prof. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes-UFMG
Membro externo

N456d

Nery, Ana Paula dos Santos.

A docência com bebês em instituições públicas municipais de Campina Grande: as concepções das professoras / Ana Paula dos Santos Nery – Campina Grande, 2024.

111 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira."

Referências.

1. Educação - Docência. 2. Trabalho Docente. 3. Docência com Bebês. 4. Instituições Públicas Municipais. 5. Pedagogia da Infância. I. Oliveira, Maria das Graças. II. Título.

CDU 37(043)

LISTA DE SIGLAS

B1	Berçário 1
B2	Berçário 2
COBESC	Colóquio Brasileiro de Educação na Sociedade Contemporânea
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PROBEX	Programa de Bolsas de Extensão
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
PARFOR-	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SIMEI	Simpósio de Educação Infantil
UAEI	Unidade Acadêmica de Educação Infantil
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi Árido
LDB	Lei de Diretrizes e base da Educação
SIGeduc	Sistema Integrado de Gestão da Educação
PB	Paraíba
INEP- Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Organização dos trabalhos selecionados.....	27
--	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Gênero	40
Gráfico 2 -Faixa etária as docentes.....	41
Gráfico 3- Estado civil.....	41
Gráfico 4- Se os professores têm filhos.....	41
Gráfico 5- Formação acadêmica.....	45
Gráfico 6- Vínculo empregatício.....	49
Gráfico 7- Tempo de trabalho no berçário.....	50
Gráfico 8- Faixa etária dos bebês com os quais trabalha no berçário.....	51
Gráfico 9 - Nível de relevância sobre ser mãe para ser considerada uma boa professora de bebês.....	53
Gráfico 10- Nível de satisfação em relação ao trabalho.....	62

Dedico este trabalho a minha mãe (in memoriam) por todo amor, cuidado, resiliência, coragem, força, humanidade e exemplo de fé que me inspirou até aqui.

AGRADECIMENTOS

Ao término deste trabalho, não solitário, realizado com muito esforço e sob inúmeros desafios, é chegada a oportunidade de agradecer a todas as pessoas que de forma material, intelectual e emocionalmente, tornaram-no concreto e possível. A estas concedo a minha gratidão e desejo que Deus as abençoe e retribua todo bem que me fazem.

Agradeço, primeiramente, a Deus que, conhecedor de todas as minhas potencialidades, limitações e sonhos e sabe de todas as coisas, me permitiu a graça de retornar ao meio acadêmico para realizar este estudo em nível de mestrado.

A minha saudosa e amada mãe (Teté), que até o seu último dia, aqui na terra, viveu para fazer o bem ao próximo. A ela que representa meu exemplo maior de fé, coragem e que nunca, diante de tantas tribulações, desistiu, se entregou ao desânimo e ao cansaço e que caminhou, ao meu lado, me fortalecendo e inspirando a ser uma pessoa melhor.

Ao meu pai Heleno que em sua simplicidade, sempre me apoiou em tudo e que me encoraja a buscar sempre o melhor de mim em tudo que faço. Gratidão, paiho!

As minhas amadas filhas, Maria Clara e Mariana, que representam meus maiores tesouros, aqui na terra. Vocês me encorajam, me lembram do amor de Deus, me fortalecem e me dão forças para continuar seguindo. Amo vocês, incondicionalmente!

A Adriano que tanto me ensina sobre companheirismo, reciprocidade, paciência e amabilidade. Obrigada por ter me encorajado a realizar este estudo.

A cada uma das minhas amadas irmãs...

Rose, pelo exemplo de força, discernimento, determinação e disciplina, minha gratidão desde o início. Amo você!

A Cris, por sua presença incondicional, diária e tão amorosa em minha vida. Pelas renúncias, orações, encorajamento e por não ter me deixado sozinha nem por um segundo, até aqui. Amo você com todas as minhas forças e entendimento.

A Roseanny, por tudo que me ensinou sobre amor ao próximo, renúncias, disciplina. De modo especial, agradeço as dicas de organização de dados da pesquisa, pois elas foram fundamentais para a concretização deste trabalho. Amo você!

Aos meus amados sobrinhos, Henrique e Ester, por toda esperança que me trazem em dias melhores e por me fazerem acreditar na potencialidade das crianças.

Aos meus cunhados Edson, Neto e Flávio que, cada um ao seu modo, me ajudaram a realizar este sonho e torcem, sempre, por mim. Gratidão, queridos!

A professora orientadora Maria das Graças, por ter acreditado na possibilidade desta pesquisa, por me incentivar sempre, por apontar desde o início as minhas limitações e por me encorajar a superá-las. Agradeço ainda pelo privilégio de ter sido sua orientanda, pelos ensinamentos para além deste estudo, por sua paciência comigo e por todo aprendizado que me proporcionou, até aqui. Minha máxima gratidão!

As professoras Célia e Kátia, avaliadoras deste trabalho, que deixaram em mim, desde o processo de qualificação, contribuições valiosíssimas para este estudo e para minha vida. Especialmente, agradeço pelo exemplo de ética, respeito, empatia, humildade e amor ao próximo. A vocês toda a minha estima e máxima consideração.

A Ana Fábia, ser humano singular, amiga, parceira profissional e que Deus me concedeu o privilégio de conhecer e amar. Agradeço, especialmente, por todas as suas orações, renúncias e gestos de doação para comigo. Jamais esquecerei! Amo a sua vida!

A Kátia Lígia, por quem nutro uma amizade incondicional e sei que SEMPRE torce e revela o seu amor recíproco em belas e generosas ações. Te amo!

A Luzia, pela torcida incondicional, amizade verdadeira e por todas as demonstrações sinceras e simples de amor mais genuíno que sempre me dedicou. Como lhe sou grata por tudo e por tanto.

Ao Colégio Motiva, nas pessoas de Jane e Professor Carlos, por terem me acolhido, antes mesmo do término da minha graduação, por acreditarem em mim, me encorajarem e por, absolutamente, tudo que me proporcionaram, até aqui. A vocês toda a minha consideração, carinho e máxima gratidão. São especiais demais para mim.

A Josy, pela amizade sincera, pelo encorajamento constante e por todos os gestos concretos de estima e máxima consideração a minha pessoa! És exemplo de humanidade e doação!

A Vlândia, por tudo que me ensina sobre amizade, coragem, determinação e pelo tempo que dedicou a me ajudar e ouvir, especialmente no início deste estudo.

A Fátima Cunha, pelo carinho, cuidado e validação da minha pessoa e trabalho. Suas contribuições, gestos de doação foram essenciais para a concretização deste trabalho.

A Cheila, querida amiga que em sua simplicidade e acolhimento tanto se doou para que eu pudesse ter o tempo dedicado à escrita deste trabalho. A você, sempre minha gratidão.

Aos amigos e “fiéis escudeiros” Cleiton e Alex, cada um ao seu modo, pelo tanto que me validaram, pela amizade verdadeira, por me ouvirem pacientemente, acolherem, motivarem. Não esquecerei as noites de seus plantões em que eu ia trabalhar, já cansada de um dia intenso, muitas vezes preocupada, com certa desmotivação por perceber o tempo se esvaindo e SEMPRE, tinham uma palavra de ânimo a me oferecer. Como são especiais e valiosos para mim! Gratidão me define em relação a cada um de vocês.

As colegas de mestrado e companheiras de estudo e produção de artigos, Kimberlly, Elaine, Myllena, Evânia e Isabela, que muito me auxiliaram nesta caminhada. Juntas, contribuímos mutuamente com comentários nas produções acadêmicas uma das outras, nos fortalecemos, crescemos! Estudamos, discutimos, emprestamos materiais, viajamos e compartilhamos nosso tempo, ao longo desta caminhada. Desejo, somente, o melhor de Deus em suas vidas e deixo a cada uma, a minha mais profunda gratidão.

Aos meus colegas e amigos do PPGEd, por tudo que vivemos juntos e pela amizade que nasceu entre nós, especialmente agradeço a Ana Paula e Gilmara que sempre me ajudaram, que em nenhum momento “soltaram a minha mão “ e me desejam somente o bem com palavras, orações e outros gestos concretos. Gratidão queridas!

As gestoras escolares e professoras dos berçários que me permitiram realizar esta pesquisa. Lhes sou muito grata!

A Fabíola Gaudêncio, gerente de projetos da SEDUC, que, desde o início me recebeu de forma empática e humana, além de ter me concedido parecer favorável para realização deste estudo. Como lhe admiro enquanto profissional e ser humano!

As professoras partícipes desta pesquisa. Sem vocês este estudo não seria possível. Gratidão a cada uma pela abertura e disponibilidade.

Aos bebês que são inspirações e que despertam em nós, pesquisadores, o gosto por descobrir suas potencialidades e que nos inspiram a buscar melhorias em todos os sentidos e lutar por uma escola pública de qualidade.

A muitas outras pessoas que não foram, aqui, citadas, mas que contribuíram de inúmeras formas para que este trabalho ganhasse corpo.

RESUMO

Esta dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande- PB, na linha de pesquisa: “Práticas Educativas e Diversidade”, cujo objeto refere-se à docência com bebês, tendo como pergunta: *quais são as concepções que professoras, atribuem ao seu trabalho docente com bebês?* Foram delimitados como objetivos: compreender como as professoras analisam a sua experiência docente com os bebês; analisar as concepções das professoras de berçários públicos municipais de Campina Grande sobre seu trabalho docente com bebês e identificar as especificidades da docência com bebês na perspectiva das professoras de berçários públicos municipais de Campina Grande. A investigação pauta-se na abordagem quali-quantitativa dos dados (FLICK, 2009; CRESWELL, 2010; SILVA, 1998 e MINAYO, 1994). O *locus* da pesquisa é composto por 16 creches municipais que atendem bebês. Os sujeitos do estudo são professoras de berçário 1 que desenvolvem suas experiências docente em instituições públicas municipais de Campina Grande-PB, com as quais foi aplicado um questionário e deste, tivemos 25 respondentes, dentre os quais 6 destas se propuseram a participar da segunda fase da pesquisa que consistiu em uma entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos mostraram que as professoras de bebês, na cidade de Campina Grande-PB, são mulheres, pedagogas que trabalham sob dois vínculos empregatícios: o contrato temporário (64%) e o concurso público (36%). Essas marcas sociais para uma parte majoritária, são complementadas com a maternidade, são casadas (45,8%), solteiras (25%) ou em relações estáveis (16,7%), que cotidianamente educam e cuidam dos bebês. São profissionais que estão nessa função entre 6 meses a 10 anos, que migraram de trabalhos em contextos não educacionais e de anos iniciais para a Educação Infantil. A docência com bebês, na perspectiva das professoras, é um trabalho que exige do profissional habilidades tais como o entendimento sobre características do desenvolvimento infantil e Pedagogia da Infância. Para algumas o cuidado e educação são aspectos indissociáveis e específicos na docência com bebês e para outras docentes, o cuidado, no sentido da higiene do corpo do bebê, não pode ser demasiadamente enfatizado em relação a outros aspectos de ordem mais objetiva do trabalho. Para as docentes, o trabalho com bebês constitui-se, simultaneamente, em ações de planejamento e execução de atividades voltadas para o bem-estar das crianças, acompanhar o desenvolvimento delas e, em consequência disto, as professoras consideram que há um desgaste emocional e corporal intenso. Pode-se dizer que há recorrências e rupturas históricas em relação às concepções de trabalho docente, considerado por um grupo menor como uma profissão com forte influência da maternidade em seu exercício, e o outro grupo que defende a necessidade de formação acadêmica para desenvolver o ofício com os bebês.

Palavras-chave: Docência; Trabalho docente; Docência com bebês.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande – PB, in the line of the research: Educational Practices and Diversity, whose object refers to teaching with babies, having as question: *What are the conceptions what do teachers attribute to their teaching work with babies?* The objectives were delimited as follows: to understand how teachers analyze their teaching experience with babies; to analyze the understandings of teachers from public municipal nurseries in Campina Grande about their teaching work with babies and to identify the specificities of teaching with babies from the perspective of teachers from public municipal nurseries in Campina Grande. The research is based on a qualitative-quantitative approach to the data (FLICK, 2009; CRESWELL, 2010; SILVA, 1998 and MINAYO, 1994). The research location consists of 16 municipal daycares that serve babies. The study subjects are nursery teachers from infant/toddler education who develop their teaching experience in public municipal institutions in Campina Grande-PB, to whom a questionnaire was applied, with 25 respondents, 6 of whom agreed to participate in the second phase of the research, which consisted of a semi-structured interview. The results obtained showed that the baby teachers in the city of Campina Grande-PB are women, pedagogues who work under two employment contracts: temporary contract and public competition. These social markers for the majority are complemented with motherhood, they are married, single, or in stable relationships, who educate and care for babies on a daily basis. They are professionals who have been in this role for 6 months to 10 years, who have transitioned from work in non-educational contexts and early years to Early Childhood Education. Teaching with babies, from the teachers' perspective, is work that requires the professional to have skills such as understanding the characteristics of child development and Early Childhood Pedagogy. For some, care and education are inseparable and specific aspects of teaching with babies, while for other teachers, care in terms of the baby's hygiene cannot be overly emphasized in relation to other more objective aspects of the work. For the teachers, working with babies involves simultaneously planning and carrying out activities aimed at the well-being of the children, monitoring their development, and as a consequence, the teachers consider that there is intense emotional and physical strain. It can be said that there are recurrences and historical ruptures in relation to conceptions of teaching work, considered by a smaller group as a profession strongly influenced by motherhood in its practice, and the other group that advocates the need for academic training to develop the profession with babies.

Keywords: Teaching; Teaching work; Teaching with babies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA	20
2.1 O contexto da pesquisa e os sujeitos	21
3 DOCÊNCIA COM BEBÊS: MAPEAMENTO DE PESQUISAS NA ÁREA	26
4 PROFESSORAS DE BEBÊS ENTRE A MATERNAGEM, O PROFISSIONALISMO E O DOM: RUPTURAS E CONTINUIDADES HISTÓRICAS.	34
4.1 Professora de bebês de campina grande: mulheres, mães e profissionais da educação	38
4.2 Relação com a profissão: satisfação e insatisfação especificidades do trabalho docente	62
5 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIZERES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS	66
5.1 O trabalho docente com os bebês: maravilhoso e desgastante	68
5.2 O cuidado e o educar: da intimidade ao olhar sensível da professora para o bebê	74
5.3 O trabalho docente com os bebês: A alteridade como propulsora.	85
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE - Questionário aplicado com os(as) professores(as)	106
APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista aplicado com as professoras	110

1 INTRODUÇÃO

INICIANDO A CONVERSA

***O tempo muito me ensinou:
ensinou a amar a vida,
não desistir de lutar,
renascer na derrota,
renunciar às palavras
e pensamentos negativos
acreditar nos valores humanos,
e a ser otimista.
Aprendi que mais vale
tentar do que recuar...
Antes acreditar
do que duvidar,
que o que vale na vida,
não é o ponto de partida
e sim a nossa caminhada.
(Cora Coralina)***

Iniciar a escrita da dissertação fazendo referência a este poema, de uma das minhas escritoras favoritas, inspira e me faz refletir, enquanto pessoa e profissional, à medida que se traduz em palavras de ânimo, positividade e encorajamento. Estes vocábulos revelam, literalmente, o trajeto percorrido por mim, até aqui, e justificam a feita desta produção científica, a começar pelo fato de ter tido a oportunidade de retomar os estudos acadêmicos, após sair da universidade, há mais de uma década e meia.

Desde a finalização do curso graduação em Pedagogia (2003) e, logo após a conclusão do curso de Especialização, na UFCG (2005), iniciei minha prática pedagógica em uma escola privada de Campina Grande-PB e lá, mesmo habilitada, apenas para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, iniciei como estagiária voluntária de Educação Infantil, e posteriormente contratada pela instituição onde permaneci contratada até o fim de 2022, tendo passado pelo exercício das funções de professora de Educação Infantil, coordenadora e supervisora pedagógica. O vínculo com a referida escola me possibilitou fazer

alguns cursos e viagens de formação continuada, com o objetivo de conhecer outras realidades de escolas de infâncias pelo Brasil e fora dele. Foram quase duas décadas de trabalho, envolvimento, tensões, encantamentos e o despertar para muitas questões que constituíram um grande “pedaço” do que sou como pessoa e profissional, apaixonada pela minha profissão.

Antes de exercer a docência, tive a oportunidade de, ainda no período da graduação, conhecer uma professora do curso de Pedagogia que desenvolvia pesquisas¹ na área de Educação Infantil, mesmo sem a universidade, naquele período², ter o curso voltado para formação de docentes para Educação Infantil. A partir desta experiência e envolvimento com projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela universidade, sob a coordenação da referida professora, tive a oportunidade de contato com algumas instituições públicas municipais que atendiam crianças, bem como perceber as condições de trabalho dos profissionais desses espaços de educação coletiva.

A respeito das condições de trabalho docente, Locatelli & Vieira (2019) enfatizam que nas últimas décadas, houve progresso em relação à instituição de políticas educativas para educação básica e melhoria das condições do trabalho docente, tanto no que se refere às dimensões estruturais, quanto nas relações de trabalho, no entanto, aponta lacunas em relação à implementação de uma política sistemática que revele investimentos nas condições de trabalho para os docentes que cuidam e educam em contextos de creche e pré-escola.

Esta percepção de melhorias quanto às condições de trabalho podem ser validadas, uma vez que no período de desenvolvimento das pesquisas de ensino e extensão lideradas pela professora de práticas pedagógicas, pudemos constatar salas com número de crianças elevado, em média, 25 estudantes, entre 4 e 5 anos, para cada professora³. Além disso, era a docente quem realizava sozinha todas as atividades de cuidado e educação, a exemplo de orientações sobre a alimentação,

¹ Estas pesquisas de ensino e extensão corresponderam em sua totalidade a temáticas relacionadas à produção de textos orais e escritos na Educação Infantil e aconteceram entre os anos de 2002 e 2004.

² O período de realização da graduação se deu entre os anos de 1999 e 2003, enquanto que a Universidade, especialmente o curso de Pedagogia, estava vivendo uma fase de transição de uma legislação antiga, em que formava professores, apenas, para a docência nos anos iniciais, para oferecer, também, a habilitação em Educação Infantil.

³ Todas as docentes eram do sexo feminino.

banho, realização de tarefas pedagógicas, dentre outras. Também não era delimitado espaço ou tempo para planejamento das ações pedagógicas a serem realizadas.

Os relatórios finais dos projetos de pesquisa e extensão evidenciaram ainda que o perfil dos profissionais que trabalhavam nas creches pesquisadas era de mulheres, a maioria com mais de 30 anos de idade e de vínculo empregatício temporário. Aquela minoria de docentes efetivos correspondia à parcela prestes a se aposentar.

No final do período do Curso de Especialização⁴, também promovido pela UFCG, trabalhei por um curto período⁵, na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da UFCG, como professora substituta na turma de crianças com faixa etária entre 2 e 3 anos de idade. É importante destacar que, como já mencionado, no período que compreendeu a minha formação acadêmica inicial, não havia formação de docentes voltada para a Educação Infantil e essas experiências em creches e na UAEI se constituíram cruciais para mim, uma vez que me interessava, fortemente, pelas especificidades na área de Educação Infantil, especialmente, pelas questões que envolviam o trabalho docente com crianças menores, no entanto, não tinha a oportunidade de formação acadêmica que me respaldasse para isto.

Em relação à experiência específica na UAEI da UFCG e sobre as condições de trabalho, deparei-me com uma realidade distinta da observada nas creches que desenvolvi projetos de pesquisa, conforme já mencionado. Sendo assim, na creche da universidade, além de ter um número reduzido⁶ de crianças por turma, a função docente era desenvolvida por, pelo menos, dois professores que compartilhavam as tarefas em relação ao grupo etário de cada sala. Além disso, todos os profissionais eram de vínculo efetivo e dispunham de dedicação exclusiva ao seu trabalho docente, de modo que dispunham de tempo, oposto ao turno que trabalhavam com as crianças, para ir, presencialmente, a UAEI planejar e trocar experiências. Aspecto que faz toda diferença na formação continuada destes profissionais bem como no desenvolvimento das crianças.

⁴ 2007.

⁵ Cerca de 6 meses, considerando que tirei, particularmente, a licença de uma professora efetiva que precisou se afastar por esse período.

⁶ Até 15 crianças por sala.

Em 2008, prestei concurso público para professora de Educação Básica do Município de Campina Grande. Passei na referida seleção e, como estava no início da minha carreira profissional e, também, trabalhando de modo paralelo, na Educação Infantil da rede privada, optei por permanecer nas duas instituições de forma simultânea, sendo que trabalhava na rede privada nos dois turnos diurno e, na rede pública, com Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite.

Esta foi uma experiência docente marcada por uma carga de trabalho excessiva que - por questões de empatia com o público dos dois segmentos, mas, também, por obtenção de melhores condições de salários - vivenciei por 17 anos consecutivos. No serviço público, permaneço até os dias atuais, exercendo o cargo de gestora precedido pelo de alfabetizadora, em turmas de EJA.

Esta experiência com os jovens, adultos e idosos, constituiu-se, para mim, como desafiadora e instigante, pois não tinha, mais uma vez, conhecimento específico/acadêmico ou experiencial com este segmento, ao iniciar. No entanto, havia um desejo forte de contribuir de alguma forma com o meu trabalho.

Assim, a partir dessa prática pedagógica, busquei contemplar propostas de intervenções que priorizassem a relação dos saberes escolares com a vida cotidiana dos estudantes, bem como investir em situações de interações sociais pautadas no desenvolvimento da empatia e afetividade entre o grupo, a exemplo da implementação de uma proposta de uso de um Caderno de Atividades personalizadas⁷, em que todas as tarefas foram pensadas para um grupo de estudantes específico, a cada ano. Além disso, o referido material foi formulado a partir de propostas com atividades que traziam nomes, exemplos de vida e fotografias de cada um, como forma de singularizar o material. Tudo isso, como forma de garantir-lhes participação efetiva em seus processos de aprendizagens, uma relação afetuosa e próxima entre a professora e cada um deles, bem como os seus pares pedagógicos.

Ao concluir a delimitação da minha experiência profissional em relação à EJA, inspiro-me a citar Teixeira (1996), quando define docência como

⁷ O referido Cadernos de Atividades foi reconhecido pelos coordenadores da EJA de Campina Grande-PB no sentido de ter sido compartilhado com demais colegas professores de Jovens e Adultos, em situações de palestras, seminários que ocorreram na UEPB, João Pessoa (UFPB) e outros momentos de formação promovidos pela SEDUC entre os anos de 2015 e 2018.

“Marca de envolvimento humano e de afetividade constitutiva das relações pedagógicas, pois nelas estão sujeitos, em próximo e frequente convívio. Pessoas postas em situações que envolvem calor e sentimento humano, seja de bem-estar e bem querer ou de mal-estar e mal querer. De aceitação e alegria, ou de recusa e repulsa. De positividade ou negatividade ou de tudo isso junto, misturado, variando conforme os contextos. O que se constata, contudo, é que dificilmente haverá frieza ou indiferença de um para com o outro” (TEIXEIRA, 1996, p.188).

No caminhar deste percurso docente, trago o marco do meu início do trabalho como supervisora pedagógica de Educação Infantil, na iniciativa privada de ensino, quando retorna em mim o forte interesse e encantamento pelos estudos relacionados aos bebês e às crianças bem pequenas, uma vez que, para exercer a função de orientadora de professores desta faixa etária, precisei buscar subsídios teóricos iniciais e formações complementares⁸, a fim de melhor compreender as características e especificidades desse grupo etário.

Ainda sobre esta última experiência profissional, tive a oportunidade de conhecer algumas realidades educacionais que atendem bebês e crianças em nível de escolaridade correspondente à Educação Infantil, em algumas cidades e estados brasileiros, como, também, fora do país, a exemplo da Escola Jardim Fabulinus, na Argentina.

Este último intercâmbio, em abril de 2019, me conferiu uma experiência singular no que diz respeito à necessidade e à importância de condições interessantes de trabalho aos professores e do exercício da prática reflexiva, aspectos marcantes da instituição supracitada.

A partir da experiência na Argentina, pude constatar a importância da delimitação de tempo para reflexão e estudo, uma vez que, na referida escola de Educação Infantil, as professoras⁹ se dedicam, exclusivamente, à escola de modo que em três dias da semana, de modo individual e no contra turno, documentam processos, preparam e revisam materiais pedagógicos. Além disso, planejam e se reúnem, coletivamente, também em horário oposto ao de trabalho com as crianças,

⁸ Como não conhecia nenhuma especificidade relacionada ao trabalho docente com bebês, para desenvolver o meu trabalho como supervisora de planejamentos, necessitei conhecer outras escolas parceiras em cidades do Brasil, li artigos indicados por professores colegas da universidade e adquiri alguns livros sobre a temática. Além disso, e principalmente, passei a experienciar de forma mais efetiva, o cotidiano das turmas de bebês da instituição privada que trabalhava.

⁹ Todas as professoras, coordenadoras e diretoras eram mulheres.

se encontram mais duas vezes por semana para refletirem e planejarem sobre seu trabalho docente. Prática prevista no contrato de trabalho destas docentes.

A respeito da importância e condição de oferta de espaço e tempo, dentro das instituições escolares para o desenvolvimento da prática reflexiva, Alarcão (2011) destaca que

[...]. Se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também, ela de ser reflexiva. (ALARCÃO, 2011, p.47).

Ser uma escola que apoia práticas reflexivas é ser uma instituição que entende, apoia e viabiliza a troca de ideias, de uma construção democrática de conhecimento e, acima de tudo, estimula os profissionais a se desnudarem de preconceitos, de amarras e da pretensão de que já sabem tudo. Além disso, esse movimento reflexivo que se inicia com os docentes serve como estímulo e se amplia para os estudantes, famílias e demais membros da comunidade escolar.

Ao retornarmos o percurso, até chegar ao objeto de estudo desta pesquisa, enfatizo que o interesse gradativo pelo tema da docência com bebês vem sendo alicerçado nas experiências obtidas, ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, de modo que a busca por conhecimento relacionado às especificidades dos bebês e crianças bem pequenas me proporcionou, nestes últimos quatro anos¹⁰, a aquisição e leitura de um número considerável de literatura na área, bem como o retorno ao meio acadêmico, em 2019, através da produção e publicação de artigos científicos e comunicações orais de projetos de minha autoria e coparticipação, em eventos¹¹ como o IV COBESC, promovido pela UFCG e o I SIMEI, realizado pela UFERSA-RN.

Desse modo, a partir das últimas experiências acadêmicas, leituras e da minha prática pedagógica, enquanto professora e supervisora escolar de turmas de Educação Infantil, elegi como objeto de estudo de mestrado, o trabalho docente

¹⁰ Período de 2019 a 2022.

¹¹ Nos dois eventos compartilhei artigos sobre a relevância das atividades práticas e contextos de aprendizagem como potencializadores do desenvolvimento infantil. Estas experiências se deram a partir das vivências ocorridas em salas de Educação Infantil (nível 3- crianças entre 3 e 4 anos) e que corresponderam ao meu trabalho de supervisão pedagógica dos planejamentos feitos pelas docentes destas salas.

dos/as professores/as de bebês do município de Campina Grande- PB. A questão de investigação desta pesquisa é: *quais são as concepções que professoras, atribuem ao seu trabalho docente com bebês?*

Tendo em vista a problemática deste trabalho, tracei como objetivos compreender como os (as) professores (as) concebem as suas experiências docentes com os bebês, analisar as compreensões dos (as) professores (as) de berçários públicos municipais sobre seu trabalho docente com os bebês e identificar as especificidades da docência com bebês, na perspectiva dos (as) professores (as).

Sobre os conceitos centrais deste estudo, abordo o tema da docência conceituando-a como um ofício que se estabelece em um processo interativo e que se funda na relação entre docente e discente que compartilham experiências educativas e sociais em um ambiente específico educacional: a escola (TEIXEIRA, 2007; TARDIF & LESSARD, 2014).

É importante ressaltar que o trabalho docente não se restringe a professores ou envolve, apenas, as relações de ensino e aprendizagem ocorridas dentro da sala de aula, ele se estende aos demais membros da comunidade educativa (coordenadores, diretores, auxiliares, secretários, dentre outros). De modo especial, na Educação Infantil, o envolvimento de todos nas experiências educativas constitui a maior parte do trabalho que vivenciam (OLIVEIRA, 2010).

Deste modo, o trabalho docente neste segmento é, sobretudo, relacional e envolve acolhimento, interpretação, escuta atenta e reflexão de tudo aquilo que acontece neste contexto tão singular, específico e que se pauta no cuidado e na educação como práticas indissociáveis (TEIXEIRA, 2007 e TARDIF & LESSARD, 2014).

Na intenção de situar o leitor, este texto está organizado da seguinte maneira:

Introdução, seguida do capítulo I, em que são traçados os percursos teórico metodológicos da pesquisa, *locus* e a apresentação dos sujeitos da investigação. No capítulo II, é apresentado o mapeamento das pesquisas sobre a docência com bebês realizadas nos últimos 10 anos. No capítulo III, é abordada a temática da tríade mãe, professora de bebês e mulher, relacionando às principais compreensões das docentes sobre as especificidades que abarcam o trabalho no berçário, delimitando, ainda, as principais satisfações e insatisfações das professoras. No

capítulo seguinte, elencamos as concepções das professoras em relação às especificidades que envolvem o seu trabalho docente com os bebês e, por último, as considerações finais desta dissertação.

2 OS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo está organizado em duas seções com o intuito de explicitar os aspectos contextuais da pesquisa que têm como objetivo compreender como os professores analisam a sua experiência docente com os bebês.

Desse modo, na primeira seção trago o contexto da pesquisa, seguido da caracterização dos sujeitos.

Tendo como referência a questão norteadora desta pesquisa: *quais são as concepções que professoras, atribuem ao seu trabalho docente com bebês?* bem como buscando a maneira mais adequada de alcançar os objetivos delimitados neste estudo, opto pela abordagem quantitativa e a qualitativa da pesquisa. (FLICK, 2009; CRESWELL, 2010).

De acordo Flick (2009) e Creswell (2010), estas concepções teórico-metodológicas vem sendo pauta de discussões, no sentido de apontar a técnica de combinação de metodologias na perspectiva de extinguir a dualidade existente entre pesquisas de investigação qualitativa e quantitativa. Desse modo, expressões e termos como as “triangulações”, “métodos mistos”, “modelos mistos” ou “métodos múltiplos” são usados para expressar esse tipo de abordagem.

Para Flick (2009), a pesquisa quantitativa pode subsidiar os estudos qualitativos e vice-versa, de modo que as duas combinações subsidiam um quadro mais geral da questão em estudo. Também, segundo o referido autor, os aspectos estruturais são analisados com métodos quantitativos, e os aspectos processuais analisados com o uso de abordagens qualitativas. Assim, as duas abordagens são compreendidas como compatíveis, complementares no processo de análise.

Silva (1998) destaca a potencialidade da combinação entre as duas abordagens, considerando-as complementares na medida em que “o quantitativo ocupa-se de ordens de grandezas e de suas relações, o qualitativo é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável” (SILVA, 1998, p.171).

Nesta mesma direção, Minayo (1994) e Gatti (2002 e 2004) reiteram em seus estudos, que as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas revelam que as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser aplicadas em um mesmo

projeto; que uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa.

Deste modo, estes pesquisadores, em seus estudos, evidenciam discussões envolvendo questões alusivas à pesquisa qualitativa e quantitativa, com o intuito de contribuir com os processos investigativos no conjunto de debates metodológicos relacionados às ciências humanas, enfatizando que essa se constitui uma tendência que possibilite a obtenção de mais elementos para desvendar as múltiplas singularidades do fenômeno investigado, atendendo, desta forma aos objetivos da pesquisa. Trata-se, portanto, de uma abordagem científica que se opõe a dicotomia histórica entre o quantitativo e o qualitativo.

2.1 O contexto da pesquisa e os sujeitos

A Cidade de Campina Grande corresponde ao segundo município mais populoso do Estado da Paraíba. Ela é conhecida como cidade universitária por abranger universidades públicas e privadas. Segundo dados obtidos, a partir da Secretaria de Educação do município, a rede de ensino possui 147 unidades escolares, sendo que em 42 destas são atendidas crianças que correspondem à Educação Infantil e, dentre elas, 19 estão habilitadas a receber crianças em nível de berçário. As unidades estão distribuídas nos diversos bairros de Campina Grande e atendem, em nível de berçário 1¹² e 2¹³, cerca de 1.100 crianças. Destas, 280 estão em nível de B1.

Em abril de 2022, foi dada a entrada no processo para obtenção da aprovação da pesquisa de campo, pelo Comitê de Ética. Sendo assim, em novembro do mesmo ano, após esta validação¹⁴ e obtenção de documento de Termo de Anuência, expedido pela SEDUC de Campina Grande-PB, contendo uma lista¹⁵ com nomes das instituições públicas municipais que trabalham com bebês, iniciamos a pesquisa de campo que consistiu na visita a cada uma das unidades

¹² (Crianças de 0 a 1 ano de idade).

¹³ (Crianças de 1 a 2 ano de idade).

¹⁴ Parecer sob número 5.665.740.

¹⁵ Esta lista contém nomes, endereços e contato dos gestores que trabalham em berçários públicos municipais e foi fornecida pela SEDUC, mediante solicitação, via ofício.

escolares indicadas e que atendiam bebês em idade de B1, seguida da aplicação de um questionário a cada professora¹⁶ que trabalha com esta faixa etária.

O objetivo da visita inicial foi, além de conhecer a localização de cada instituição, também de nos apresentarmos, enquanto pesquisadora e entregar, diretamente às professoras, um questionário¹⁷ referindo-se à primeira etapa da pesquisa.

Das 19 instituições indicadas pela SEDUC, pudemos visitar 16 delas, já que uma das unidades se encontrava em reforma, funcionando em um anexo e, por isso, não estava atendendo bebês; a outra, no ano de 2022, não recebeu crianças, em nível de B1, porque, segundo a funcionária que nos recebeu, não houve demanda suficiente que justificasse a abertura de uma turma com esta faixa etária naquela unidade; e uma terceira instituição, em que a gestão se recusou a participar do estudo.

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos, sendo o primeiro, a aplicação de um questionário, respondido por um total de 25 professoras dos berçários públicos da cidade de Campina Grande. O segundo momento consistiu na realização de entrevista semi estruturada com 6 professoras que, na primeira fase (questionário), manifestaram interesse¹⁸ em participar do processo de entrevista.

A primeira fase de aplicação do questionário às professoras que trabalham em berçários públicos municipais de Campina Grande, mais especificamente as que desenvolvem a docência em Berçário 1, teve início no mês de novembro de 2022, quando o Comitê de ética autorizou a pesquisa de campo.

Especificamente sobre o questionário, este foi delimitado contendo questões objetivas de múltipla escolha, resposta numérica e discursiva e subdividido em blocos, sendo eles: a) o primeiro refere-se aos dados de identificação pessoal e profissional da docente, b) o segundo abarca aspectos relativos ao trabalho específico com os bebês, c) o terceiro refere-se à mensuração dos significados e sentimentos quanto ao trabalho e condição docente, d) a última parte delimita

¹⁶ Mencionamos a palavra no feminino uma vez que só tivemos contato com professoras mulheres nas unidades educativas visitadas.

¹⁷ Ver apêndice 1.

¹⁸ 6 professoras manifestaram interesse em participar da pesquisa, através da realização de uma entrevista.

observações das professoras quanto a complementaridade de alguma questão que por ventura queira mencionar, bem como a manifestação do desejo, ou não, de participar da segunda fase da pesquisa.

Das 16 instituições em que os questionários foram distribuídos, recebemos devolutiva de 25 professoras, de um total de 51 docentes¹⁹, que revelaram satisfação e expectativa, ao entregarem os questionários respondidos. Em uma das creches, determinada docente fez questão de enfatizar que marcou, no questionário, a opção de estar disponível para uma entrevista e disse, ainda, que está muito esperançosa por “*dias melhores para os berçários municipais de Campina Grande*” (Professora Edilma).

Antes de ser aplicado às professoras, foi feito um questionário pré-teste com fins em um processo de melhoria do instrumento. Esse foi aplicado a uma docente que trabalha com bebês em contexto de berçário, mas que não desenvolve sua docência em creche pública municipal da cidade. A partir disso, fizemos ajustes em determinadas questões, a fim de trazer maior clareza e diretividade para algumas perguntas bem como acrescentar outras questões necessárias.

A respeito da importância e limitações do questionário, Mattar (1994) enfatiza que este se constitui um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas sociais por apresentar as mesmas questões para todos os entrevistados, mantêm o anonimato e garante confiabilidade, quando aplicado de modo criterioso.

Além disso, a autora supracitada elenca a facilidade de aplicação, rapidez para responder e proceder a análise e síntese dos dados. Por outro lado, exige um tempo de dedicação no sentido de preparo e para garantir que todas as opções de respostas sejam oferecidas e, quando algumas questões são propostas de modo livre/abertas, há grande dificuldade para codificação e margem para interpretações subjetivas por parte do pesquisador.

Em referência ao uso do instrumento questionário em nossa pesquisa, estávamos cientes de suas vantagens e desvantagens, mas o consideramos próprio

¹⁹ Número correspondente ao total de docentes de B1, informado pela SEDUC, para o início do período letivo de 2022. No entanto, salientamos que este número é variável de acordo com circunstâncias, tais como: necessidade de contratações de professoras, a partir de novas matrículas, diminuição ou remanejamento do quadro de professores, caso haja necessidade de reformas urgentes na unidade escolar e não haja demanda de trabalho se a unidade educacional funcionar em um local que pareça às famílias como distante de suas residências; licenças ou outras variáveis que possam alterar, para mais ou para menos, o número total de docentes indicado.

ao buscar atender aos propósitos e natureza da questão investigativa deste estudo, a medida que ofereceu possibilidades de coleta de dados relevantes a serem analisados.

A segunda fase da pesquisa correspondeu à realização de entrevista a 6 professoras que manifestaram interesse, no questionário, em participar de modo ainda mais aprofundado do estudo em questão.

Este instrumento foi eleito por se constituir em “[...]um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado, 2018,p.207).

Desse modo, optamos pela entrevista semiestruturada (AMADO, 2018). De acordo com o autor, nesse tipo de entrevista as questões advêm de um planejamento prévio, em que se define e registra, segundo uma ordem lógica, tudo aquilo que é essencial e que se pretende abertura/liberdade de resposta.

Ainda de acordo com a ótica de Amado (2018), entrevista semiestruturada (ou semi diretiva) é indicada como um dos principais instrumentos de coleta de dados das pesquisas qualitativas, especialmente pela característica de não determinar imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado, discorrer sobre o tema abordado “ [...] respeitando os seus quadros de referência, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (AMADO, 2018, p.209).

A respeito da efetivação das entrevistas, foram realizadas individualmente e de acordo com a disponibilidade de data e horário de cada participante.

Com intuito de nos deter, exclusivamente, a interação que ia ser estabelecida a partir das perguntas e respostas oferecidas pela docente entrevistada a cada vez, foi solicitada autorização verbal para gravar, em áudio, todo o decorrer da entrevista com fins a transcrição posterior.

Desse modo, obtivemos consentimento de todas as docentes, o que me favoreceu maior tranquilidade para nos dedicar às respostas emitidas e, ainda, caso se fizesse necessário, solicitar maior detalhamento de alguma questão respondida de forma genérica ou incipiente.

É importante destacar que, a cada início de entrevista, sempre iniciávamos

agradecendo a disponibilidade da professora, explicitando os objetivos maiores da pesquisa, bem como reiterando a confidencialidade dos dados obtidos. Por outro lado, embora nos revelássemos simpáticos e acolhedores, percebemos, de início, algumas das docentes apreensivas ou tímidas em participar do estudo o que foi sendo superado à medida que a entrevista avançava.

Por fim, as falas foram transcritas integralmente, seguidas de análise dos dados obtidos em consonância com a abordagem de análise do conteúdo, segundo a visão de Laurence Bardin (2016).

De acordo com a ótica da referida autora, a análise deve acontecer em 3 etapas: 1- Pré-análise; 2- A exploração do material; 3-Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, o pesquisador organiza os dados a fim de sistematizar suas ideias iniciais, escolhendo os documentos que serão analisados. A segunda etapa refere-se a um período longo e diz respeito à codificação e categorização do material, de acordo com regras pré-estabelecidas. Por último, se dá o tratamento dos resultados, de maneira que os dados recebem significado, são validados, sendo representados por operações estatísticas, sistematizados em quadros, figuras, modelos, destacando-se informações, conteúdos e inferências. Com isso, “O analista, tendo à sua disposição outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Seguindo as etapas descritas no parágrafo anterior, ao transcrever as entrevistas e blocar, por temáticas, os achados destas e dos questionários, separadamente, nos deparamos com uma enormidade de dados estatísticos e de ordem subjetiva, sendo necessária a difícil tarefa de leitura exaustiva com fins a proceder às escolhas necessárias para o alcance do objetivo deste estudo que se traduz da seguinte forma: *quais são as concepções que professoras, atribuem ao seu trabalho docente com bebês?*

Na sequência, nos deparamos com o desafio de entrelaçar os conhecimentos teóricos com a realidade encontrada, a partir dos dados recolhidos no campo, na perspectiva de transformar dados brutos em descobertas finais de pesquisa. Para nós, esta foi a fase mais complexa e que exigiu delimitação de tempo, exaustivas leituras e aprofundamento das técnicas de análise, aqui descritas. Por conseguinte,

fomos elegendo categorias de análise, seguidas de inferências e interpretações à luz das teorias delimitadas.

Especificamente sobre as citações de falas das professoras partícipes da pesquisa, em situações de entrevista, elegemos pseudônimos para preservar suas identidades. Em momentos de exposição de falas trazidas, a partir do questionário em que as professoras não se identificavam pelos nomes, escolhemos identificá-las utilizando números. Desse modo, neste trabalho temos duas maneiras para especificar as participantes e, ao mesmo tempo, distinguir em quais dos instrumentos de coleta de dados elas emitiram tais respostas.

No próximo capítulo, apresentaremos um mapeamento da produção acadêmica referente à revisão de literatura sobre o tema da docência com bebês. Abordaremos reflexões sobre os aspectos teóricos, metodológicos das pesquisas encontradas, como, também, um panorama dos estudos sobre a docência com bebês no Brasil.

3 DOCÊNCIA COM BEBÊS: MAPEAMENTO DE PESQUISAS NA ÁREA

O objetivo deste capítulo abrange a apresentação e discussão da revisão de literatura sobre o tema: trabalho docente com bebês. Para isso, foi delimitada como questão norteadora deste estudo, a seguinte problemática: *O que se tem discutido sobre docência e trabalho docente com bebês, no Brasil, nestes últimos dez anos (2012- 2022)?*

Assim, a partir dos descritores, “trabalho docente e “bebês” e “docência e bebês”, foram encontrados nove trabalhos, em nível de mestrado e doutorado, produzidos na última década (2012 a 2022) e que foram encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC, e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para selecionar os trabalhos, além dos descritores já mencionados, foi levado em consideração, os títulos diretamente afins com a temática, resumos e resultados de cada produção. Ressaltamos que acolhemos um trabalho do ano de 2011, considerando a pertinência do título e temática afim com a nossa questão delimitadora.

Dos trabalhos delimitados, iniciamos pela leitura dos resumos de cada um e, a partir do que era encontrado, despertamos para a necessidade de ler, na íntegra, alguns textos que se assemelhavam ou relacionavam-se, diretamente com a temática do estudo em questão.

A análise dos trabalhos permitiu a reflexão sobre os aspectos teóricos, metodológicos das pesquisas, bem como a percepção dos avanços e desafios da docência com bebês no Brasil.

Especificamente, sobre a organização dos trabalhos selecionados, delimitamo-nos da forma como mostra o quadro, a seguir:

Quadro 1 – Organização dos trabalhos selecionados:

TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	ANO
Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente	Dissertação	UFSC	Fabiana Duarte	2011
Lições e desafios da educação de bebês no município de Lajeado/RS	Dissertação	UNISC	Aline Cardoso Richter	2012
“Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra	Tese	UFBA	Marlene Oliveira dos Santos	2017
Docência com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil: encontro com a ação de começar-se no mundo	Dissertação	UNISC	Amanda de Cassia Borges Ribeiro	2017
A formação contínua de professores no contexto de um centro de Educação Infantil: perspectivas das professoras frente às especificidades da docência com os bebês	Dissertação	UFC	Jisle Monteiro Bezerra Dantas	2017
Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente	Dissertação	UFMG	Tiago Grama de Oliveira	2017

Narrativas de uma professora de bebês: a prática pedagógica em foco	Dissertação	UNICAMP	Silvia Maria Gasparine Rodrigues	2020
Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliares no cuidado e educação de bebês em uma instituição de Educação Infantil	Tese	UFMG	Lais Caroline Andrade Bitencourt	2020
Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional.	Tese	UFC	Maria Inair Martins Leite	2021

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Seguindo a ordem cronológica de produção científica, iniciamos nossas reflexões, a partir do trabalho sob título: *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*, produzido por Duarte (2011).

Em suas análises, a referida autora constata que a ação docente dos professores de bebês é marcada por especificidades e traz o conceito de "docência partilhada", abarcando o entendimento de que esta é uma docência permeada por relações, especialmente entre a professora e a auxiliar do desenvolvimento infantil (ADI), demais adultos que compõem a instituição, tal como a relação que é estabelecida entre os pares de bebês e destes com suas docentes. Neste aspecto, o referido trabalho converge com o nosso que, também, tem como matriz teórica os estudos realizados por Teixeira (1996).

A pesquisa intitulada: *Lições e desafios da educação de bebês no município de Lajeado/RS* traz os estudos de Richter (2012) e busca delimitar as concepções das profissionais de berçário, além de buscar investigar como estas se tornaram professoras de bebês e, a partir disso, refletir sobre a formação continuada destes profissionais. Problematisa, ainda, sobre a importância de romper com práticas escolarizantes para bebês, atribuindo a esta docência sua importância e

especificidade. Também apresenta a constatação de que os docentes desconhecem os saberes específicos de sua ação pedagógica tendendo a simplificar algo complexo que é a educação de bebês. O referido trabalho constituiu-se fonte de pesquisa e importante referencial para o nosso trabalho, especialmente pelo que traz de reflexões e análises sobre rompimento de práticas escolarizantes na educação de bebês.

Os estudos realizados por Santos (2017), trazem reflexões sobre a relevância de organização dos contextos educativos que inexistem um modelo de atuação profissional para os bebês e que a concepção de criança que o professor tem vai influenciar diretamente em sua atuação docente.

Em sua pesquisa, Santos (2017), especificamente, conclui que “os bebês influenciam no exercício da docência e ensinam as professoras a se tornarem professoras de bebês”. Essa citação reflete a singularidade deste tipo de docência e nos aponta reflexões sobre a complexidade que é a educação de bebês em contexto coletivos, assim como também Richter (2012) conclui em sua pesquisa.

A dissertação intitulada: *Docência na Educação Infantil: condições de trabalho e profissão docente*, do pesquisador Tiago Grama, desenvolvida em 2017, na Universidade Federal de Minas Gerais, teve como objetivo analisar a situação profissional das trabalhadoras docentes da educação infantil brasileira, em particular, a formação inicial e continuada e as condições de emprego, vínculo funcional, carga horária e rendimentos do trabalho.

Essa pesquisa, documental e bibliográfica, problematizou a Educação Infantil no Brasil pelo prisma de grandes especialistas, como Moysés Kuhlmann Jr., Tizuko Kishimoto, Sônia Kramer, Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos e Lívia Fraga Vieira, além de pesquisas empíricas que abordam, especificamente, a questão do trabalho docente na creche e pré-escola e suas circunstâncias de realização.

Neste trabalho que, também, se configurou referência marcante para os nossos estudos, o autor apresenta algumas fontes estatísticas, documentais e bibliográficas selecionadas a existência de cargos e funções com atribuição docente não denominados de “professor”, próprios da Educação Infantil, principalmente da creche, como “auxiliar” e outros equivalentes, que em vários municípios não requerem a formação docente, não estão enquadrados na carreira do magistério,

possuem uma carga horária de trabalho mais extensa, salários inferiores e menos oportunidades de formação continuada.

Após análise, o pesquisador apresenta aproximações e distanciamentos relativos a diferentes aspectos da valorização profissional docente, enquanto política pública e direito constitucional, bem como o mapeamento da produção acadêmica e constata a importância cada vez maior, dada por especialistas da área ao conhecimento das circunstâncias, em termos trabalhistas, que condicionam a docência na primeira etapa da educação básica e que constituem a qualidade das atividades pedagógicas de socialização na primeira infância.

Nesse estudo, o autor nos faz conhecer sobre a oferta de atendimento educacional à infância no Brasil, do início do século XX ao ano de 2015, a partir de informações contidas na legislação nacional, em documentos oficiais e em estudos acadêmicos que se referem a atendentes, assistentes, agentes, educadoras, recreadoras, crecheiras, monitoras, cuidadoras, berçaristas, pajens e professoras, bem como algumas das principais pesquisas empíricas que relacionam formação, condições de trabalho e profissão docente na Educação Infantil, selecionadas por um levantamento de artigos, dissertações e teses, publicadas entre 2007 e 2016.

Mediante pesquisa, o autor traz como resultados as mudanças nacionais e locais que vêm se desenvolvendo, e afirma que apesar dos esforços realizados pelas secretarias municipais de educação e da mobilização política de muitas trabalhadoras, observa-se que, no geral, a situação profissional da docente na Educação Infantil pública municipal ainda está distante do previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, quanto à escolaridade e formação em magistério, nível médio, e licenciatura em pedagogia, nível superior, e quanto a aspectos que constituem as suas condições de emprego, situação funcional, remuneração, carreira, jornada de trabalho e formação permanente.

No nosso estudo, evidenciamos avanços no que foi apontado por Grama (2017), especialmente em relação à formação inicial das professoras que, em nossa realidade, constatamos que as docentes todas são licenciadas em Pedagogia e boa parte da amostra com pós-graduação. Por outro lado, os demais aspectos relacionados a condição de trabalho docente continua longe do previsto nos principais documentos legais vigentes.

Os estudos preconizados por Leite (2021) investigam como as professoras de bebês constituem suas identidades profissionais. A partir desse trabalho constatou-se que são com base nas experiências vividas e nas práticas desenvolvidas que elas vão se constituindo professores de bebês.

Deste modo, das reflexões desenvolvidas pode-se sintetizar que o sentido atribuído à docência com bebês está intimamente ligado às experiências de vida desses professores, escolhas e práticas desenvolvidas por aquele que almeja ser professor de bebês.

É neste cenário que os professores de bebês se constituem pessoal e profissionalmente e, assim, atribuem sentido ao seu fazer docente, construindo conhecimento sobre si e a profissão específica que assumem.

A pesquisa de Rodrigues (2020), intitulada: *Narrativas de uma professora de bebês: a prática pedagógica em foco*, objetivou compreender a constituição da professora de bebês, a partir da reflexão do seu próprio trabalho pedagógico, em especial na relação com os (as) parceiros (as) e as crianças, sendo possível os registros por meio de narrativas das experiências vividas pelos docentes, em seu contexto educativo da creche, considerando as práticas pedagógicas.

A pesquisa mostrou que, historicamente, os (as) professores (as) de bebês são aqueles (as) que a sociedade reconhece com o menor poder em relação a outros profissionais da área da Educação e as menos escutadas, o que torna ainda mais legítima a necessidade de que as narrativas sejam vistas como objeto de reconhecimento das especificidades que envolvem a docência em creches.

A estudiosa evidencia a importância de registrar os momentos pedagógicos, em diário de campo e em fotografias, que captaram momentos considerados marcantes, no que diz respeito às práticas pedagógicas com os bebês também aponta a importância da parceria entre a família e a creche, considerando temas, como: empatia, respeito e diálogo; a docência com esta faixa etária que ocorre sempre de forma compartilhada e que é constituída não só por desafios e conflitos, mas também por um trabalho coletivo possível; a escuta atenta às manifestações dos bebês e o equilíbrio pelo qual perpassa o favorecimento ou não das diversas linguagens num contexto coletivo; a discussão sobre o gênero dos profissionais que trabalham na Educação Infantil, visto a necessidade de romper com a reprodução de estereótipos sexuais tradicionais e a formação permanente dos(as) professores(as)

de bebês, como indispensável e facilitadora das práticas que consideram os direitos das crianças pequenas.

O trabalho de doutoramento de Bitencourt (2021) teve por objetivo compreender as experiências sociais de professoras e auxiliar de Educação Infantil, que exercem sua prática no cuidado e educação de bebês que frequentam uma Instituição Pública Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte, em jornada integral.

As análises evidenciaram que a docência com bebês está permeada por aspectos técnicos, afetivos, emocionais e sensoriais de modo que professoras e auxiliares vão gerindo diferentes lógicas de ação, durante a realização de suas atividades laborais, o que afeta diretamente a experiência do bebê.

Como contribuição original, Bitencourt (2021) propôs o olhar para uma dimensão integrativa entre as diferentes lógicas de ação e a dimensão sensorial presente na execução das atividades de cuidado e educação. A autora afirma que a dimensão sensorial permite uma aproximação da compreensão das ações sutis durante a realização das atividades de cuidado e educação.

Este estudo se configurou como importante referencial teórico para a nossa pesquisa, uma vez que as análises de Bitencourt (2021), que também comungam com os nossos achados, evidenciaram que, em relação à compreensão da docência com bebês, este é um trabalho marcado por especificidades e permeado, principalmente pelo aspecto da relação, afetividade e questões emocionais latentes o que vai afetar diretamente a experiência do bebê.

A pesquisa de Maria Inaldir Leite (2021), intitulada: *Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional*, teve como objetivo geral compreender, na perspectiva de professoras que trabalham com bebês em uma creche pública, como se constituem suas identidades profissionais. Neste sentido, partiu do pressuposto de que as marcas que compõem os sujeitos e constituem as suas identidades profissionais dizem muito das experiências vividas por eles, das decisões tomadas, das práticas desenvolvidas.

A pesquisa se constituiu um estudo de caso e para alcançar seu objetivo fez uso, principalmente, de entrevistas narrativas mediadas e entrevistas semiestruturadas, realizadas com três professoras de bebês, em uma creche situada na Região Metropolitana de Fortaleza.

Os resultados decorrentes da análise dos dados indicaram que as identidades profissionais das professoras de bebês estão vinculadas especialmente ao início de suas trajetórias profissionais, marcado por dificuldades decorrentes, dentre outros aspectos, da falta de formação; do domínio de pouco ou quase nenhum saber sobre o desenvolvimento de práticas com os bebês e crianças bem pequenas em creches; dos dilemas sobre as expectativas de suas famílias quanto ao seu desempenho na profissão e indefinições acerca das escolhas profissionais. Além disso, relacionam-se ao processo de escolha da docência, nem sempre influenciado pela identificação com a profissão, mas pela necessidade de emprego, remuneração segura e preocupação com o futuro.

Também foi evidenciado que se relacionam às experiências de formação inicial, em cursos de graduação, e continuada, especialização, caracterizadas por vários desafios, dentre eles, a sobrecarga de trabalho e estudo, além das dificuldades econômicas.

No estudo, a pesquisadora ressalta que os participantes, ao se referirem às identidades profissionais que lhes são atribuídas por seus pares, destacam a inexistência de compreensão e reconhecimento ao trabalho desenvolvido com os bebês, sendo lhes atribuída identidade profissional semelhante à de “cuidadoras”, não pertencente à classe de docentes. No tocante às famílias dos bebês, apontaram o papel de “mãe” ou “babá” como sendo as identidades profissionais que lhe são imputadas por estes adultos.

Diante do exposto, concluímos que todas as pesquisas contribuíram de alguma forma para este estudo acadêmico, uma vez que apontam que o trabalho docente com bebês está permeado por singularidades e estas estão diretamente ligadas a ações sutis, especialmente de ordem subjetiva relacionadas às emoções e às interações que são efetivadas entre os sujeitos nas relações que estabelecem em contexto específico que são as instituições coletivas de educação que os acolhe.

Além disso, os estudos, aqui apresentados, convergiram no sentido de evidenciarem a relevância das pesquisas que promovem reflexões sobre o trabalho e condições docente, a partir das perspectivas dos próprios sujeitos o que vai interferir diretamente na construção de conhecimentos, por parte do professor sobre sua profissão e sua constituição enquanto sujeito.

Desse modo, as abordagens que tratam de evidenciar as narrativas dos professores sobre seu trabalho docente, começam a tornar legítima a necessidade de visibilidade das especificidades que abarcam a docência com bebês. Assim, compreendemos que as pesquisas que têm como foco a perspectiva de escuta e atenção às reflexões suscitadas pelos sujeitos professores, rompem com aquilo que, historicamente, os estudos revelam sobre os docentes de bebês: aqueles que a sociedade reconhece com menor visibilidade e poder quando comparados a outros profissionais da mesma área.

Dessa maneira, esta dissertação poderá trazer contribuições para o grupo de professoras pesquisadas, à Rede Municipal de ensino de Campina Grande-PB, especialmente, para docentes que realizam seu trabalho docente com bebês, bem como com todos aqueles profissionais que se ocupam da formação de professores, à medida que apresentará os significados que as docentes atribuem à docência com os bebês na instituição de Educação Infantil.

Este estudo também evidencia contribuições no que se refere ao mapeamento das concepções das docentes de berçários da cidade de Campina Grande buscando contribuir com reflexões analíticas acerca das suas perspectivas profissionais e condição docente.

No próximo capítulo apresentaremos o perfil sociocultural das docentes que trabalham com bebês de Campina Grande, bem como abordaremos reflexões sobre a relação existente entre os aspectos de constituição dessas mulheres, enquanto mães e profissionais de berçários, destacando as principais rupturas e continuidades que marcam o exercício da docência com os bebês na cidade.

4 PROFESSORAS DE BEBÊS ENTRE A MATERNAGEM, O PROFISSIONALISMO E O DOM: RUPTURAS E CONTINUIDADES HISTÓRICAS.

“Acho que não precisa ser mãe para desempenhar o papel de professora no berçário” (Professora 24²⁰.)

“Temos que tirar a ideia de que precisa ser mãe para poder ser boa professora, porque eu já vi muito isso. Logo quando eu entrei para creche a primeira pergunta que me fizeram: “você é mãe?”. Eu disse: “Sou, mas isso não interfere”. (Ismênia²¹)

A epígrafe deste capítulo constitui uma síntese da discussão que ora apresentamos, além de justificar a temática principal desta dissertação. Ela mostra o entendimento das docentes que trabalham com bebês no contexto de berçário na cidade de Campina Grande-PB e delimita uma das principais rupturas históricas das professoras participantes desta investigação: a de que para ser considerada uma boa professora de bebês o requisito principal era o de ser mãe. Talvez uma noção advinda do lugar histórico que a mulher ocupou na sociedade na função de educar as crianças menores de três anos, marca importante na concepção Froebeliana tão difundida no mundo e no Brasil no século XVIII. Desse modo, a constituição histórica da docência é permeada pelas lutas das mulheres na sociedade que, desde o início, estão envolvidas com as ações de cuidar e educar as crianças nas instituições de Educação Infantil. Assim, histórica e culturalmente, foi delegada às mulheres a responsabilidade do “cuidado” e educação das crianças, enquanto, aos homens, é atribuído o papel de “prover”.

Nesta perspectiva, aos papéis de mãe, mulher e trabalhadora de creche são conferidos significados semelhantes, que podem ser compreendidos pela internalização dos valores e modos como as sociedades representam o gênero e as relações sociais nas experiências individuais e coletivas. (SAYÃO, 2005; CERISARA, 2002).

²⁰ Esta forma de identificação por números é atribuída àquelas professoras respondentes do questionário que se manifestaram em situações de perguntas abertas mas que não se identificaram por nome o que não nos permitiria criar pseudônimo para elas (justificativa, também explícita no capítulo metodológico).

²¹ Esta denominação constitui-se um pseudônimo para denominar aquelas professoras participantes da entrevista, conforme também explicitado no capítulo metodológico dessa dissertação.

No sentido de compreendermos este tipo de docência específica e refletirmos sobre as singularidades do trabalho da professora de bebês, é importante destacar que a formação profissional neste segmento também possui um contexto histórico distinto das demais profissões, considerando que a ausência da formação profissional marcou a história da Educação Infantil no Brasil (CERISARA, 1996; CAMPOS, 2002).

Em nosso país, a profissão docente voltada para a Educação Infantil, além da marca do feminino, foi se delimitando pelo incentivo ao trabalho voluntário e ausência da formação profissional, o que se vincula diretamente à compreensão de que esta se constitui uma atividade que carece de pouca qualificação. (CERISARA, 1996; ARCE, 2008). Desse modo, a constituição histórica da profissão está diretamente relacionada à identidade feminina, sua relação com a maternagem e, conseqüentemente, ao trabalho doméstico.

Esse entendimento potencializou a compreensão e disseminação da ideia de que para exercer o trabalho docente na Educação Infantil era preciso tão somente gostar de crianças, aproximando da compreensão de docência neste segmento como algo ligado à vocação ou predisposição inata da mulher ao exercício deste trabalho e, com isso, enfatizando o distanciamento entre o fazer e a relevância da formação acadêmica para o desenvolvimento do trabalho docente com as crianças e bebês.

Segundo estudos realizados por Arce (2001) e Cerisara (1996), a visão reducionista que relaciona a docente mulher ao trabalho doméstico e, com isso, a compreensão de que ela, por estes atributos, é associada a uma educadora nata, influenciou diretamente no olhar de desqualificação do trabalho docente exercido no âmbito da Educação Infantil.

Ao recuarmos um pouco o contexto histórico da educação de crianças pequenas no Brasil, nos ancoramos nos estudos Cilivetti (1991), que em seus estudos, analisou as mudanças do discurso sobre as práticas educativas com crianças no Brasil, ao longo do século XIX e constatou que as primeiras instituições que atendiam crianças em nosso país tiveram seu surgimento vinculados ao discurso sobre creches e asilos no período posterior à escravidão. Assim, este momento histórico foi marcado pelos altos índices de mortalidade e trabalho infantil e que era considerado como algo natural naquele período histórico. Além disso, as

crianças eram consideradas como seres puros com traços angelicais e assexuados. Configuração que, de certo modo, influencia até os dias atuais o modelo de sociedade, concepção de criança e educação que temos no Brasil que foi marcado por lutas, retrocessos, desigualdades e também algumas conquistas tanto para as crianças quanto para os profissionais que delas se ocupam.

Nesse contexto, foi a partir da proclamação da República e dos novos processos de industrialização, urbanização e migração de pessoas dos espaços rurais do país, para as cidades, começaram a ser instauradas a necessidade de espaços nos quais as mães operárias pudessem ter assegurados, mesmo que de forma precária, os cuidados com suas crianças. Vale ressaltar que estas instituições eram insuficientes e, por isso, não davam conta de atender à demanda de crianças que foram chegando, a partir da nova ordem de caráter econômico que foi sendo instaurada no Brasil. (FREYRE, 2006)

Assim, surgem no país, no início do século XX, as creches que, de acordo com os estudos de Oliveira (2011), são percebidas como um favor ou caridade e desse modo, de caráter filantrópico e higienista, que tinha como objetivo principal atender às crianças das classes populares.

Ainda de acordo com Oliveira (2011), ao longo da década de 1940, essas instituições eram tidas como um mal necessário, com características próximas às instituições de saúde, tais como: triagem das crianças, espaço de lactário, profissionais como auxiliares de enfermagem, dentre outros aspectos que se assemelha ao contexto de hospitais como roupas brancas dos profissionais, mobília branca.

Nessa direção, o contexto histórico de surgimento da creche no Brasil foi marcado também pelo entendimento de que não havia necessidade de formação para “cuidar de crianças”. Além disso, revela que o trabalho com os pequenos e realizado, predominantemente por mulheres, constituiu-se precarizado, desvalorizado e vinculado, prioritariamente, à ideia de assistência às crianças, de modo especial, aquelas considerados pobres e, por vezes, abandonados ou filhos de mulheres trabalhadoras (ARCE, 2001).

Os estudos de Bertoni (2016) apontam que até as décadas de 1970 e 1980 a Educação Infantil alcançou poucas conquistas em nosso país, perseverando a dissociabilidade entre as práticas de cuidar e educar bem como a preservação do assistencialismo. Além disso, a precarização do trabalho docente é marcada por desvalorização das profissionais que exerciam o seu trabalho neste contexto, como também, poucos investimentos neste segmento da educação básica.

As pesquisas de Custódio (2011) avançam apontando que a precarização do trabalho docente na Educação Infantil ainda se constitui reflexo do modo como foi historicamente constituído este trabalho em nosso país, delimitando assim o aspecto da formação como central nesse processo.

A este respeito, a formação é evidenciada como uma das causas da desvalorização social do profissional que trabalha na Educação Infantil. Desse modo, segundo Custódio (2011), há indícios de que o processo de formação de professores no Brasil abarca muitas lacunas que precisam ser revistas na intenção de alcançarmos uma formação digna da função profissional que ocupamos socialmente: a de ser professor(a) de Educação Infantil.

Pesquisa realizada por Campos (2018) traz contextualizações sobre a legislação educacional brasileira, instituída no final do século vinte, e que aborda analiticamente como aconteceram a redefinição das modalidades de atendimento na Educação Infantil. Assim, norteados por um critério etário, foi definido que a creche está direcionada ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade e a pré-escola para crianças de 4 a 6 anos.

As duas modalidades outrora se diferenciavam por características de natureza distintas em que a creche, associava-se, geralmente, ao setor da assistência social, acolhia crianças de 0 a 6 anos, por vezes, em período integral, sem fins explicitamente educacionais, empregando professoras leigas e sem exigência de escolaridade mínima e a pré-escola, que tradicionalmente estava ligada aos sistemas educacionais e, muitas vezes, funcionando anexa ao estabelecimento de ensino primário e atendendo em meio período, contando com docentes formadas em nível secundário ou escola normal.

Desse modo, a natureza do trabalho desenvolvido constituiu-se como principal característica definidora das instituições e não a faixa etária atendida nelas,

sendo o trabalho na creche voltado predominantemente, para as camadas populares da sociedade. (CAMPOS 2018).

Nessa direção, os estudos realizados por Kishimoto (1999) apontam que desde os anos 30 já se previa a formação de professores de pré-escola em cursos de formação universitária, mas somente nos anos 50 é que a oferta de cursos em nível superior e relacionados à formação de professores, começou a ganhar maior espaço. No entanto, somente nos anos 90 é que se evidencia o seu auge, tanto em universidades privadas, como naquelas de esferas estaduais e federais. Especificamente sobre os profissionais das creches, predominou a falta de exigência de qualificação para as docentes, até que estas fossem incorporadas, de modo tardio, ao setor educacional.

É somente a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP nº1/2006 – DCNCP, que é redefinida a formação de professores, ao estabelecer a exigência de formação mínima em nível médio para a educação infantil e a nova configuração dos cursos de Pedagogia.

Diante desse cenário, é relevante destacar que a docência e a prática pedagógica na Educação Infantil ainda configuram-se longe de serem consolidados, tendo em vista que as mudanças legais que sinalizam a transição de uma concepção predominantemente assistencialista de atendimento à criança pequena para outra que evidencia a indissociabilidade entre cuidado e educação, ainda são recentes (OLIVEIRA et al, 2006).

Em suma, se faz importante contextualizar que, ao longo dos séculos XIX, XX e nas primeiras décadas do século XXI assistiu-se mudanças nesse papel da mulher, em grande parte devido aos movimentos sociais, ao feminismo, aos estudos sobre a Educação Infantil, as crianças e a infância, que geraram mudanças nos modos de ver e proceder a educação de crianças em espaços coletivos de educação extra lar. Pode -se dizer que a entrada das creches no âmbito da educação, a exigência de formação mínima para trabalhar com crianças, desde bebês, contribuiu sobremaneira, para essa visão sobre o trabalho docente das professoras.

Hoje, no Brasil, pode-se afirmar que o trabalho docente na Educação Infantil revela potenciais e desafios que advém, em parte, da crescente importância que

adquiriu a primeira etapa da educação básica no contexto das políticas públicas de educação no nosso país e, em outra, da assimetria que ainda persiste entre o crescimento quantitativo, lentidão em rever modelos de oferta de formação inicial e continuada, e condições de trabalho que ainda seguem modelos herdados do passado (CAMPOS, 2018).

Nesse contexto e de acordo com os apontamentos de Campos (2018), se reconhece a formação inicial e continuada como fator preponderante no estabelecimento da qualidade na Educação Infantil, no entanto, é preciso considerar também, variáveis, tais como: divisão de trabalho entre os adultos na instituição; número de crianças por sala, o currículo adotado; a organização do tempo e das rotinas e espaços; os recursos educativos disponíveis, trabalho efetivo de coordenadores e gestão da instituição bem como a relação estabelecida com as famílias e comunidades, e que se configuram como determinantes nesse processo.

4.1 Professora de bebês de Campina Grande: mulheres, mães e profissionais da educação

A Educação Infantil constitui-se a primeira etapa da Educação Básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade. Segundo a BNCC (2017), enquanto documento normativo, este segmento abrange o atendimento a três grupos etários, subdivididos da seguinte forma: os bebês (de 0 a 1 ano e seis meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Esses grupos se subdividem em espaços que abrangem creches (crianças até 3 anos) e pré-escolas (crianças até 5 anos).

No contexto da cidade de Campina Grande a organização do trabalho na Educação Infantil (creches e pré-escolas) se dá de acordo com o previsto na BNCC, enquanto documento normativo nacional.

Em relação específica às professoras que desenvolvem o seu trabalho docente no contexto de creches e mais especificamente em berçários, considera-se que essas profissionais são sujeitos socioculturais que desempenham diferentes papéis sociais. Nesse sentido, há o argumento de que “os sujeitos socioculturais se constituem historicamente, a partir de sua experiência cotidiana, de seu mundo

vivido, inserido em estruturas, instituições e processos sócio-históricos” (Teixeira, 1996, p. 182).

Portanto, as professoras de bebês do município de Campina Grande estão inseridas em universos sociais e culturais que se articulam com o mundo do trabalho nos berçários públicos em que exercem a sua profissão e, nesse contexto, pode-se afirmar que as histórias dessas mulheres se entrecruzam no processo da educação dos bebês nas instituições de Educação Infantil, delimitando inúmeras rupturas e continuidades históricas em relação a esta docência específica.

Sobre a organização do trabalho nas Instituições que atendem a Educação Infantil (creches e escolas), de acordo com documento de Orientações Normativas para a Educação Infantil do Município de Campina Grande, bem como obtenção de informações advindas de gestores e outros profissionais que trabalham nos berçários públicos municipais, no contexto de creches (berçário e maternais), as turmas de berçários são organizadas de modo que há em média, 12 crianças por sala, sendo 6 bebês para cada adulto, no B1 (crianças de 0 a 11 meses). Caso a turma ultrapasse esse número ou tenha a demanda de crianças com necessidades educativas especiais, se faz necessário a vinda de mais um profissional para a sala, não podendo ultrapassar o número de 18 crianças por turma.

A jornada de trabalho semanal da professora de bebês pode chegar até 40 horas, não podendo ultrapassar essa carga horária, tanto para docentes efetivas quanto para aquelas sob vínculo de trabalho temporário. A opção de alcançar mais de 20 horas semanais de trabalho fica a critério da docente que, tendo a demanda na instituição e for do interesse da professora, tanto de vínculo trabalhista efetivo quanto a de contrato temporário, pode ocorrer.

Nesse contexto, há ainda, para docentes efetivas, caso desejem, além da sua carga horária de 20 horas semanais, a opção de permanecer na creche no momento do “soninho” (período de descanso das crianças entre os turnos manhã e tarde) o que pode perfazer um total de 30 horas semanais. Assim, caso a professora escolha ficar neste intervalo entre turnos, não poderá permanecer com dobra de trabalho, o que alcançaria 50 horas semanais e não permitido por lei.

Quanto aos horários de chegada e saída da instituição, as crianças chegam a partir das 7h, com tolerância de 15 minutos e saem às 17h, na companhia de um

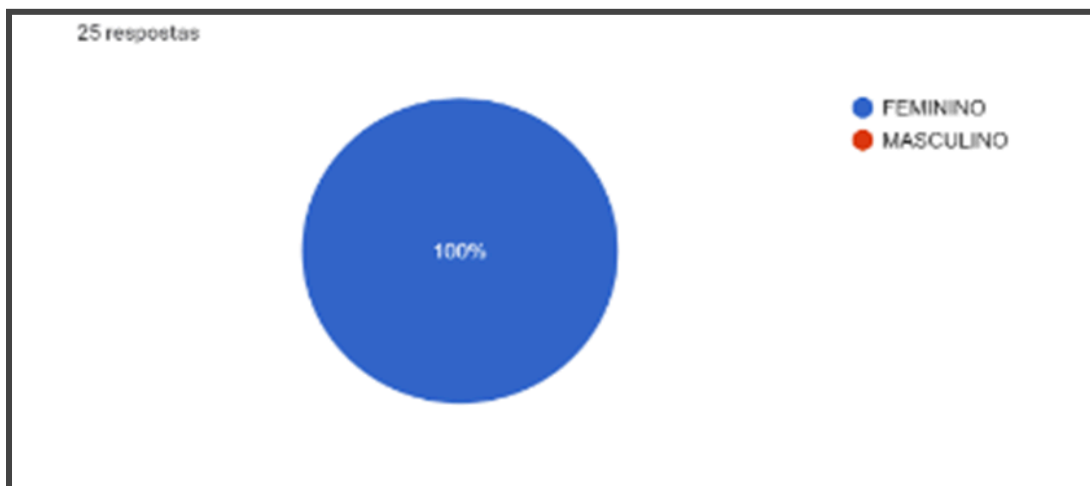
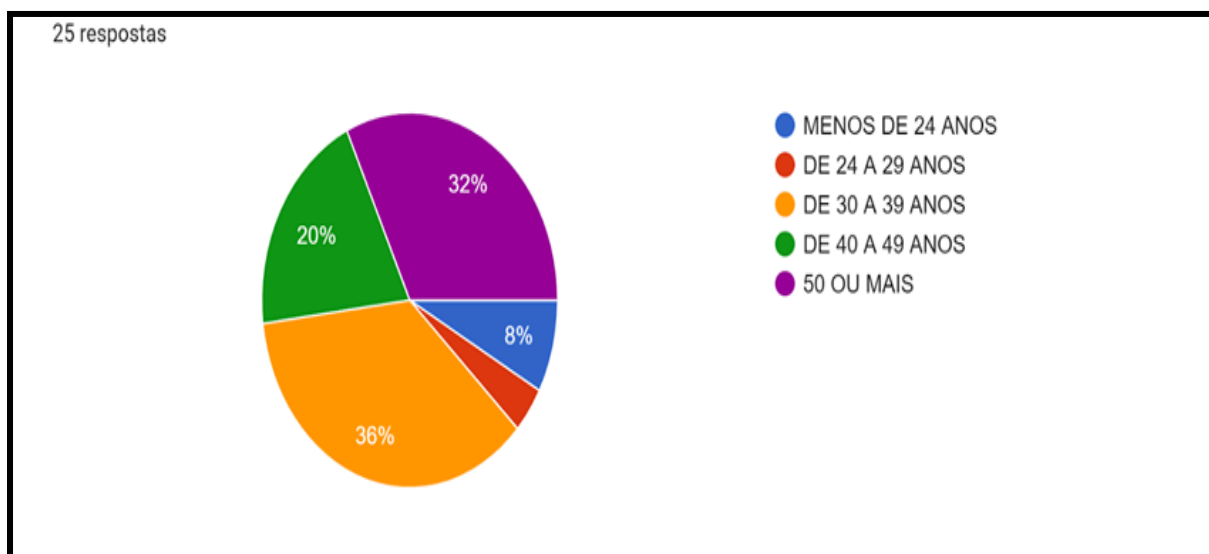
adulto responsável. As professoras chegam, em média, 10 a 15 minutos mais cedo para se organizarem e receberem as crianças.

Além desta carga horária semanal em relação direta com os bebês, as professoras são orientadas a participar de uma reunião semanal, presencial no fim do turno da tarde e que correspondem para as docentes efetivas, o cumprimento do alcance de horas departamentais devidas. As professoras contratadas não têm esta obrigação legal, no entanto, também são orientadas a participarem da reunião pedagógica mencionada. Importante salientar que em algumas instituições esses encontros acontecem, semanalmente, como mencionado, em outras, quinzenalmente, e ainda há a possibilidade de acontecerem uma vez por mês, aos sábados. Cada instituição tem autonomia para gerenciar os horários dos encontros periódicos com os seus profissionais.

Ainda sobre a realização da reunião periódica prevista, sabe-se que muitas docentes que trabalham ou moram em outro município ou são advindas de bairros mais distantes da cidade, não conseguem participar do momento previsto. Mesmo diante deste contexto, o encontro semanal deve acontecer com aquelas que têm essa disponibilidade e com a participação da gestão e coordenação pedagógica da unidade com fins no alinhamento pedagógico, planejamento e avaliação de atividades propostas.

Além da caracterização das condições objetivas do trabalho docente nos berçários e dando continuidade às análises, com base nos dados contidos no questionário e entrevista aplicados às professoras, foi possível a elaboração de um breve perfil do grupo de docentes que trabalha nos berçários públicos da cidade de Campina Grande-PB, no qual buscamos enfatizar, dentre outros aspectos pessoais e profissionais, suas trajetórias de formação e de trabalho no que se refere à docência com bebês.

Deste modo, tendo como referência os gráficos a seguir, é retratado o perfil sociocultural das docentes participantes bem como a imagem que elas têm do seu trabalho docente, apresentando dados considerados relevantes para esta caracterização dos sujeitos.

GRÁFICO 1- GÊNERO**Gráfico 2 - FAIXA ETÁRIA DAS PROFESSORAS.**

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O gráfico 1 mostra que todas as respondentes são do sexo feminino, sendo que a maior parte (36%) da amostra tem entre 30 e 39 anos, seguida de 32% que tem 50 anos ou mais.

Estes dados revelam concordância com o referencial nacional refletidos no Censo Escolar da Educação Básica de 2022, em que a grande maioria dos docentes são mulheres (96,3%), seguida de um percentual minoritário de 3,7% do sexo masculino.

Apesar dos dados nacionais corresponderem à Educação Infantil como um todo, percebe-se que as mulheres representam, majoritariamente, a docência de crianças e bebês no nosso país. Além disso, também elucidam que as docentes deste segmento têm, em âmbito nacional, faixa etária média entre 40 e 49 anos, seguida de outro percentual similar que revela idade das docentes correspondente a 30 e 39 anos, conforme aponta o gráfico 2

De acordo com os dados, evidencia-se que 88% da amostra têm entre 39 e mais de 50 anos o que indica um percentual de mulheres adultas que já fizeram suas escolhas profissionais e as relacionadas à vida afetiva, mas geralmente com reflexões advindas das duas esferas (ONGARI e MOLINA, 2003).

Também a este respeito, evidenciamos a pesquisa de Huberman (1995) cujos estudos enfatizam que os docentes passam por ciclos de vida profissional. Sendo assim, ele denominou como primeiro ciclo a fase de “exploração, ou seja, momento da vida docente em que o indivíduo faz uma opção provisória da profissão experienciando uma ou mais atividades, por vezes de forma simultânea ou ainda em momentos separados até encontrar um sentido profissional maior em uma delas em que passa, então, para a segunda fase, denominada de “estabilização”, na qual o indivíduo se firma, especializa-se e procura desempenhar a atividade buscando maior visibilidade e prestígio, além de recompensa material lucrativa.

Os estudos de Huberman (1995), embasados por pesquisas anteriores a sua, ressaltam que os resultados relativos a constatação dessas fases, evidenciaram que grande número de sujeitos de uma população passa, necessariamente, por elas, no

entanto, não abrangem de forma linear a totalidade dos sujeitos de modo que pode acontecer de profissionais passarem a vida no estágio de “exploração” e outros vivenciarem a fase de “estabilização” bem cedo. Sendo ainda evidenciado casos de sujeitos que nunca chegam a se “estabilizar” e que vivem até o fim da carreira na fase, denominada por Huberman (1995), como “exploração”.

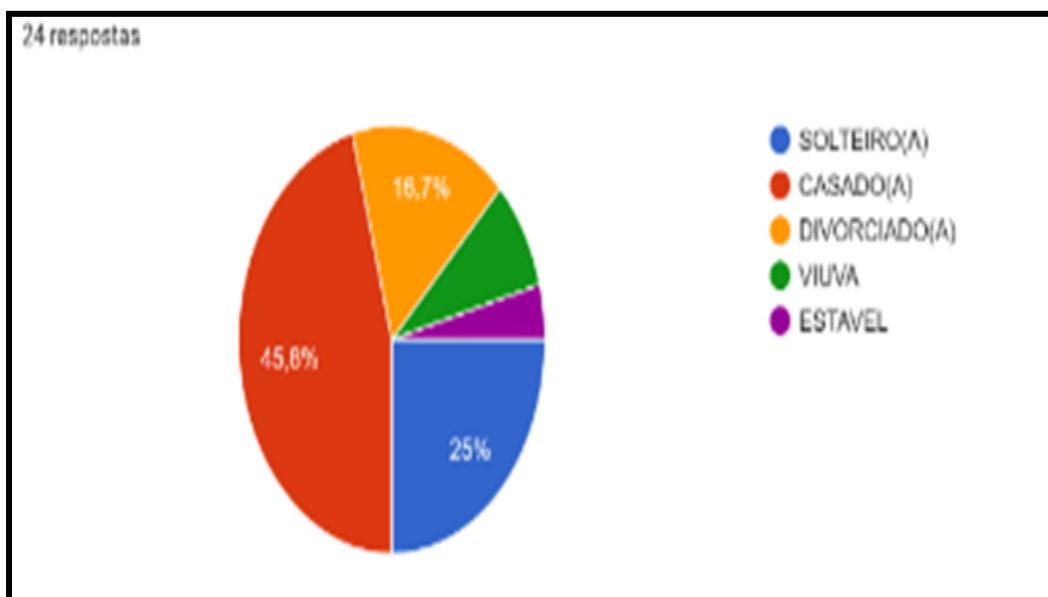
Segundo os dados obtidos no questionário e entrevista e tomando como parâmetro os estudos de Huberman (1995), as professoras partícipes da pesquisa encontram-se, em maioria, na fase de “estabilização” por já terem feito suas escolhas definitivas em relação à profissão, embora um percentual minoritário se dizer arrependido da escolha, mas permanecer no contexto de trabalho em berçários, conforme menciona a professora Norma:

“É que, na época em que eu escolhi ser professora, se eu tivesse a cabeça e a maturidade que eu tenho hoje, eu com certeza não escolheria” (Norma).

A partir da enunciação da professora Norma, percebe-se que apesar de parecer estabilizada na profissão permanecendo nela, a docente revela insatisfação o que nos faz subentender que, na verdade, esta segunda fase denominada de “estabilização” não se concretizou para ela e que ainda é marcada por um arrependimento, ao externar que se tivesse oportunidade, certamente não escolheria, novamente ser professora o que, segundo os pressupostos de Huberman (1995), caracterizaria o recuo desta professora a fase de “exploração” marcada pela indefinição do que realmente ela gostaria de ter se tornado enquanto profissional e se ter se constituído docente teria sido a melhor escolha.

Conforme aponta o gráfico 4, outro aspecto que diz respeito ao fator da idade das docentes, relaciona-se à questão da disposição física do corpo que, diferente das etapas de escolaridade, correspondente ao nível médio, fundamental ou ensino secundário, em que os docentes alegam problemas relacionados ao desgaste psicológico e de voz, no contexto de creches e pré-escolas, esse desgaste está relacionado ao corpo e é causado, principalmente por demandas de esforços físicos, sendo estes os mais mencionados.

GRÁFICO 3 - ESTADO CIVIL



Fonte: elaborado pela autora (2023).

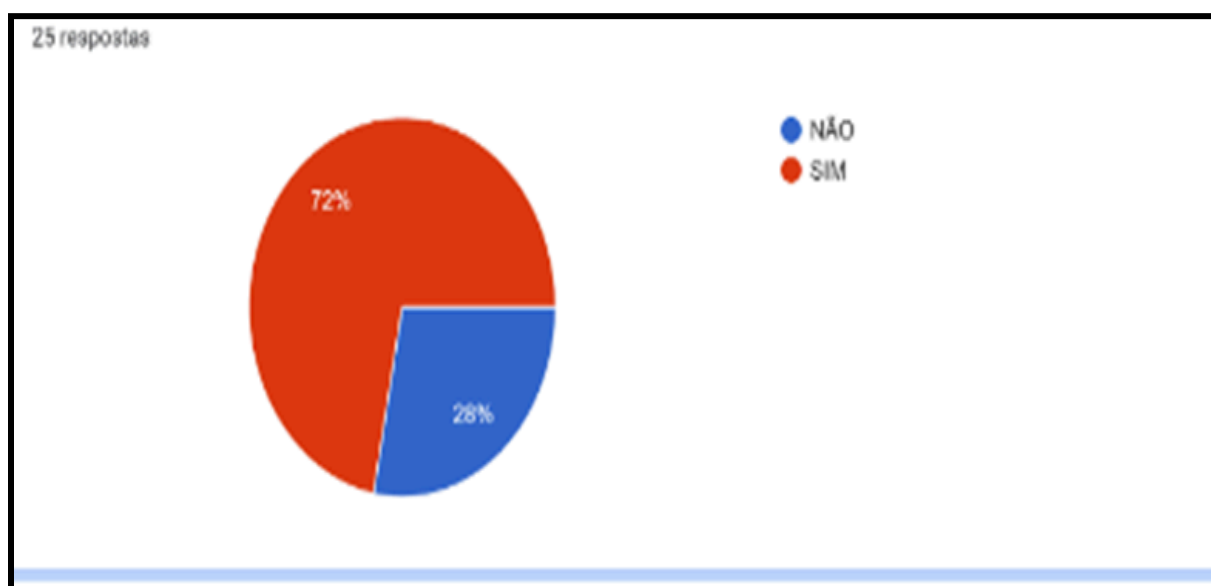
Nesse contexto e ainda com base no gráfico 4, em que constata-se que pouco mais de 50% das professoras tem 40 anos ou mais, refletimos sobre a questão da idade do docente de berçário e sua relação com a disposição corporal da professora de modo que quanto maior a idade, menor a disposição física (SABBAG, 2017).

Nessa direção, a idade “avançada” das docentes participantes da pesquisa pode ser um aspecto a ser considerado ao abordar a relação da professora com o trabalho. Desse modo, evidenciamos a fala da professora Ismênia ao relatar:

“ Infelizmente, é como se o berçário fosse à parte da creche e, quando você fala que está cansativo ter treze crianças - Hoje, eu tenho treze crianças para duas professoras. Então, está excedendo o número de crianças por turma, deveriam ser seis para cada uma, [deveriam ser] doze crianças ao todo. E, na época, no ano passado, eu reclamei sobre isso, que era muito desgastante, porque exige muita coluna, exige muito braço”(Ismênia)

De acordo com a fala da professora Ismêmia e ainda refletindo sobre a questão do desgaste do corpo da professora que trabalha em contexto de berçário, enfatizamos que a necessidade de empreender demandas intensas na relação de cuidados necessários com os bebês, tende a influenciar diretamente na saúde da professora que segundo os estudos de Bahia (2022), configura-se uma característica ainda pouco mencionada nas pesquisas em educação no Brasil. Por isso, reconhecer a importância da relação entre os corpos das professoras e dos bebês no exercício da docência no berçário, nos leva a refletir sobre as condições de trabalho que as docentes têm, o que, nem sempre, favorece a manutenção da saúde física da professora (BAHIA, 2022).

GRÁFICO 4 – TEM FILHOS?



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Em se tratando do estado civil das docentes, conforme aponta o gráfico 3, foi evidenciado que 45,6% constituem o percentual de mulheres casadas e 25% o de solteiras, seguido de uma minoria 16,7% que se diz divorciada, viúvo ou com união estável. Além destes, a grande maioria tem filhos (75%), seguida da outra parcela, correspondente a 25% que não têm. O perfil retratado na pesquisa corrobora com os dados do Censo Escolar da Educação básica 2022, realizado em âmbito nacional,

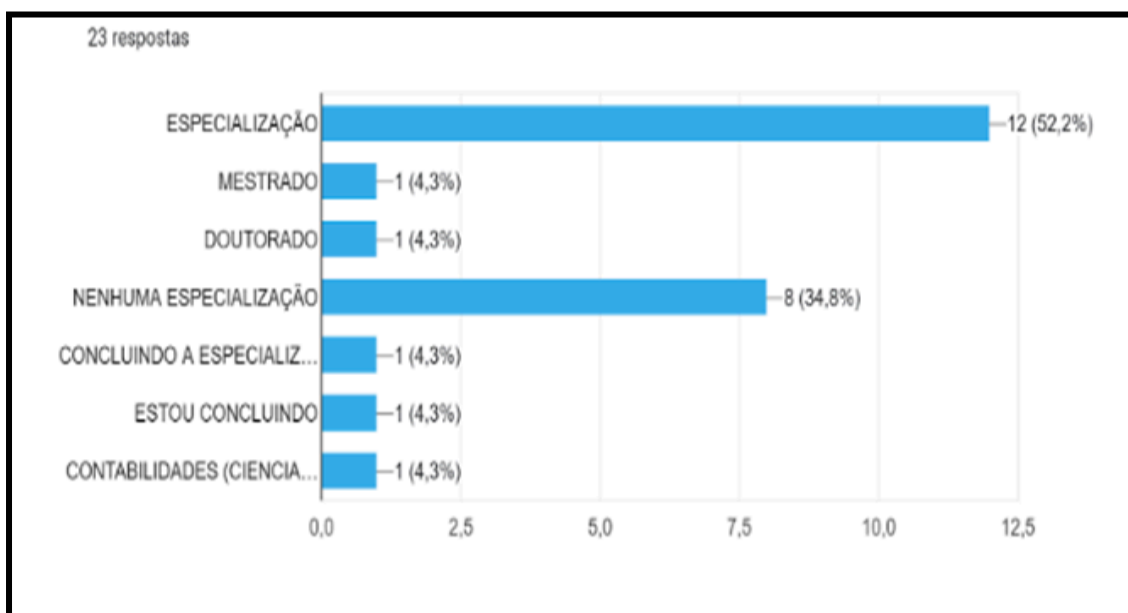
cujo resultado mostra que um conjunto de mulheres em fase adulta, com um percentual significativo que tem filhos e é casada trabalha na Educação Infantil brasileira.

Nos dados coletados na entrevista em que as docentes puderam expressar, livremente, sobre suas preferências culturais em momentos que não estão no trabalho, elas apontam como principal atividade, programas como assistir a filmes, ler, estudar, ouvir música, sair para comer fora, namorar, dentre outras atividades que desenvolvem em família. Estas características reiteram os estudos de Teixeira (1996), ao afirmar que os professores não são apenas profissionais, embora eles tenham como parte constitutiva de grande significado o magistério, são especialmente sujeitos socioculturais que experienciam outras práticas e espaços sociais (lazer, cultura, família), para além da escola.

Nessa perspectiva os estudos de Gatti (2003) reiteram os de Teixeira (1996) ao mencionar que há a necessidade de percepção dos docentes como seres sociais e não como abstratos, ou meramente intelectuais. Esse profissionais têm identidade pessoal e profissional e que devem ser “imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

Em relação à formação acadêmica, as professoras de bebês da rede pública de Campina Grande são habilitadas e têm especialização em curso ou concluída, conforme o gráfico 5 abaixo:

Gráfico 5 - FORMAÇÃO ACADÊMICA



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Todas as docentes têm licenciatura em Pedagogia, cursadas tanto em universidades públicas quanto particulares e que 4 respondentes, além do curso de Pedagogia, possuem formação em nível de Escola Normal. Destas, 13 concluíram ou estão cursando pós-graduação, em nível de especialização, 8 não têm nenhuma especialização, 1 tem mestrado e 1 doutorado. Do total de respondentes do questionário, duas delas não citaram respostas neste campo específico.

No contexto nacional e de acordo com os dados elaborados pelo INEP, a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, os resultados revelam que 79,5% dos professores de Educação Infantil possuem nível superior completo, 11,7% tem curso de Ensino Médio Normal/magistério e 8,9% tem nível médio ou inferior. Esses dados, a nível nacional e local são indício de que a exigência mínima de formação acadêmica da LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) está sendo cumprida no país. O que se pode considerar um avanço para a Educação Infantil, especialmente no que se refere aos bebês.

A respeito da origem profissional das entrevistadas, 70% das professoras revelaram que, antes de exercerem a docência com bebês no contexto de creche, vieram de setores distintos de modo que externam ter trabalhado em funções mais gerais e distantes da área de educação, tais como: lojista, atendente de telemarketing, agente comunitário de saúde, cuidadora, microempresendedora e gerente administrativo. As demais que perfazem um total de 30%, são oriundas da educação, no entanto, com um público alvo ou segmento voltado para docência com estudantes maiores, a exemplo citamos: professora do Projovem urbano, professora de nível técnico e docente do Ensino Fundamental anos iniciais.

Os dados expressam que a grande maioria das professoras teve origem no trabalho fora da área da educação e que houve uma migração para a atividade docente com os bebês. Este dado nos faz refletir sobre a questão da atratividade da profissão docente que tem se constituído, segundo os estudos de Casagrande (2022) e Gatti (2010), objeto profícuo nos debates relacionados ao campo da educação, tendo em vista o movimento contrário em Campina Grande, atraindo mulheres de outras áreas e até mesmo da própria educação para o campo de trabalho com as crianças menores. Será a oportunidade de trabalho imediato? O

mercado absorve com mais rapidez essas profissionais? O que as atrai para o universo do trabalho com os bebês? Trata-se de um frutífero objeto para futuras pesquisas.

Considerando como problemática inicial deste trabalho, pesquisas realizadas na área, retratam a falta de interesse dos estudantes em idade escolar, em trilhar a carreira como professor (GATTI, 2010). Dentre as principais justificativas desta ausência, aborda-se questões, tais como: desvalorização, condições precárias de trabalho, baixa remuneração e falta de identificação com a profissão. Desse modo, um conjunto de fatores que abarcam aspectos de ordem pessoal e profissional dificultam a construção de uma perspectiva que faça o jovem permanecer e crescer na profissão (CASAGRANDE, 2022). Nesse sentido, interroga-se: o que traz essas profissionais na cidade de Campina Grande para um cenário profissional até então considerado adverso nas pesquisas desses estudiosos?

A este respeito, refletimos que a crise relacionada à atratividade da profissão docente, instaura-se na segunda metade do século XX e se potencializa nos primeiros anos do século XXI.

Em suma, percebemos que “[...] *as possibilidades de escolha profissional não estão relacionadas somente às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem vive*” (GATTI, et al., 2010, p. 9).

Ressaltamos, ainda, que o trabalho docente adquire novos sentidos de acordo com as responsabilidades que lhe são atribuídas, sendo imprescindível considerar que “as demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que se reflete diretamente sobre o trabalho dos professores e essa profissionalidade” (GATTI, 2009, p. 12).

Essa realidade em Campina Grande pode ser vista sob a perspectiva da oportunidade de emprego rápido, como principal atrativo, depois, o “arrependimento” ao se inteirar do processo laborativo nas instituições coletivas de Educação Infantil, como expresso pelo Solange:

“Tudo o que eu não queria era trabalhar com bebês. Não queria porque eu não me identifico”. (Solange).

É importante refletir que a enunciação da professora Solange não se constitui uma fala isolada, mas que a docente está inserida em um contexto histórico, econômico e cultural, por esta razão, ao manifestar as suas insatisfações em relação à profissão escolhida, caracterizada especialmente pela não identificação com a faixa etária, representa um motivo particular relevante a ser considerado por corresponder, segundo os estudos de Teixeira (1996) à dimensão fundante do trabalho docente: a relação com as crianças.

Em oposição ao posicionamento de Ismênia, a professora Dilma, Gabriela e Marta, afirmam que optariam pela docência com bebês novamente, argumentando ser um trabalho gratificante, com o qual desenvolvem uma relação afetiva, em grande parte pelo encanto com o sujeito bebê:

“Eu escolheria porque é muito gratificante. Trabalhar com bebê é uma troca de energia tão positiva e é tão gratificante você ver aquele bebê que chegou totalmente dependente de você e, aos poucos, ele ir conseguindo se tornar independente”. (Edilma)

“Com certeza. Eu acho que nem pestanejaria, porque assim... é uma coisa incrível a minha proximidade com os bebês “ (Galdênia)

“Escolheria de novo. Acho que foi por isso que eu fui escolhida novamente. [trecho incompreensível]. Eu digo assim: outras vezes eu vou querer... eu digo sempre à gestora: eu amo o berçário, amo de coração, de paixão”. (Marta)

Estes posicionamentos nos fazem inferir sobre a relevância de que não basta apenas refletir sobre a escolha da carreira a trilhar, mas, sobretudo, problematizar o que faz o docente permanecer ou não nela, analisando de forma cuidadosa e dispensando atenção aos aspectos que são peculiares a este tipo de docência.

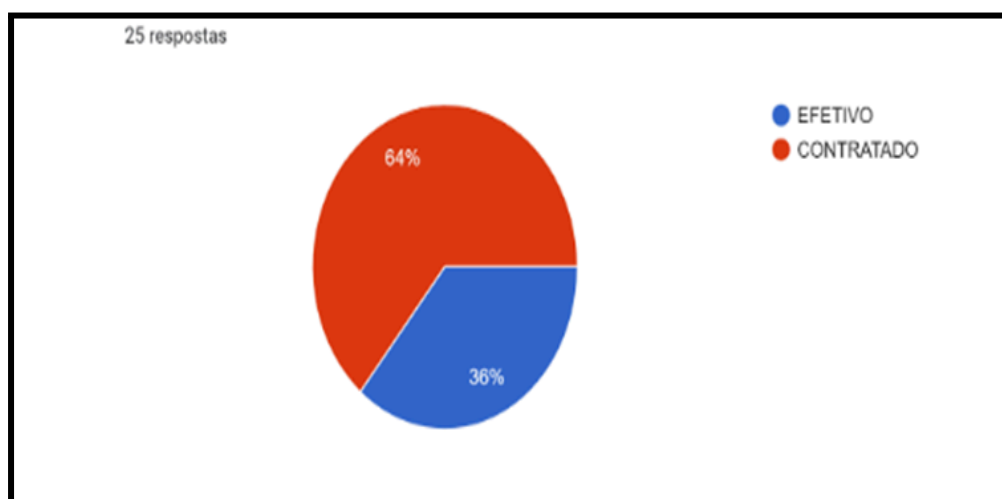
Ao considerarmos as enunciações das professoras Edilma, Gardênia e Marta, refletimos sobre a legitimação da escolha profissional feita, respaldada pela validação da dimensão emocional que o trabalho com os bebês reflete, bem como sobre a possibilidade real de contribuição docente nos processos de desenvolvimento do bebê.

A partir das falas das docentes, evidenciam-se motivos de (in)satisfação com a carreira escolhida de modo que fica claro a percepção da relação entre as

expectativas que o indivíduo tem, no início da carreira, em relação ao trabalho, e a constatação daquilo que realmente obtém a partir da efetivação da docência. Estas percepções tendem a se apresentar de modo distinto e particular entre os docentes, uma vez que estes se constituem sujeitos sociais e históricos e, portanto, com percepções próprias que caracterizam suas singularidades. (ONGARI e MOLINA, 2003).

Em alusão ao vínculo empregatício, conforme aborda o gráfico, a seguir:

GRÁFICO 6 - VÍNCULO EMPREGATÍCIO



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Evidencia-se que 64% tem contrato temporário ou de prestação de serviços, o que caracteriza a grande maioria da amostra, enquanto que 36% são professoras efetivas. O fato da maioria das professoras terem vínculo temporário nos permite inferir que há diferenças nas condições de trabalho dessas docentes, especialmente relacionadas à remuneração é a segurança social.

De acordo com esta realidade de vínculo empregatício, os professores efetivos, são aqueles aprovados mediante a concurso público, o que garante estabilidade no emprego e a garantia de todos os direitos trabalhistas previstos, ao passo que os docentes com contrato temporário, não são garantidos direitos trabalhistas, tais como gozo de férias, décimo terceiro salário, piso salarial,

gratificações, progressão vertical e horizontal, dentre outros concedidos, exclusivamente, aos profissionais efetivos.

Especialmente, nos referindo à questão salarial, estudos realizados por Afonso, Barbosa e Pessoa (2011) revelam que a remuneração média de professores vinculados às redes públicas, por concurso no Brasil, é 50% superior à remuneração média dos professores que não são vinculados por concurso ou aqueles considerados “prestadores de serviço”, por tempo determinado. Em Campina Grande, esta realidade se confirma de modo que, com base na análise de contracheques das professoras de vínculo temporário em comparativo as que têm são efetivas, as docentes prestadoras de serviço têm seus proventos equivalente a pouco menos da metade (47%) do que recebe uma professora efetiva com carga horária equivalente e mesmas atribuições de trabalho²²

Nesta direção, Casagrande (2022) reflete sobre a questão da condição e satisfação em relação ao trabalho docente, de modo a indicar que salários competitivos, boas condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento profissional, ampliam a atratividade para a docência, tanto para novos professores, quanto para aqueles docentes que já realizaram esta escolha profissional.

Ao considerarmos políticas públicas instituídas na perspectiva de ampliação de melhorias valorização docente, tais como: o FUNDEB, a LDB, Lei 9394/96, o PARFOR, Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, reiteramos que essas iniciativas evidenciam novas perspectivas de melhorias para a profissão docente por corresponderem a validação de elementos que dizem a plano de carreira, formação e de melhores condições de trabalho e remuneração.

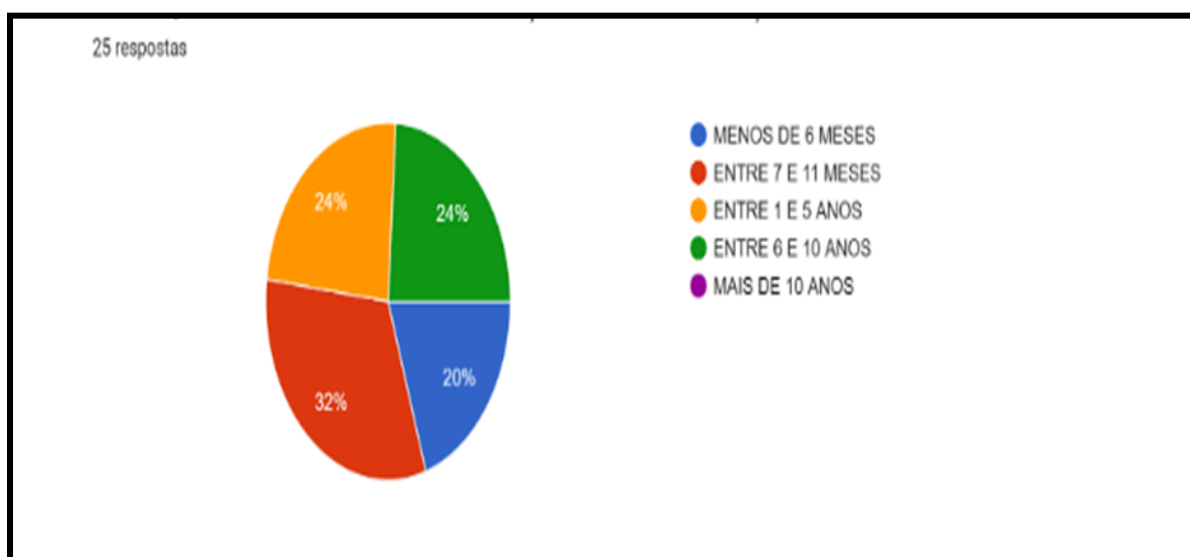
²² Análise comparativa feita com base em dois contracheques cedidos por duas professoras que trabalham na Educação Infantil da cidade de Campina Grande, sendo uma de vínculo efetivo e outra temporário em que a primeira tem como proventos principais o valor de R\$ 4.038,28 (salário base de R\$3.511,55 e gratificação de estímulo à docência de 15% no valor de R\$ 526,73), enquanto que a docente de vínculo temporário recebe o valor de R\$ 1.908,50 o que equivale a 47% do salário da professora de vínculo efetivo. Ainda tendo como referencial os dois contracheques, analisamos que a professora de vínculo não efetivo trabalha os dois turnos o que corresponde ao dobro da carga horária da docente efetiva e, mesmo assim, tem como proventos o equivalente a R\$ 3.817,03. Enfatizamos que estes valores estão livres dos descontos previdenciais previstos em ambos os casos.

Por outro lado, evidencia-se que mesmo diante das possibilidades de melhorias instituídas, a partir destes documentos e diretrizes, muitas dessas políticas ainda não se constituem como articulação entre os entes federados, revelando que tem sido difícil efetivar melhorias que contemplem todo o quadro de profissionais que constituem o território brasileiro (CASAGRANDE, 2022).

Os estudos de Basílio e Almeida (2018) confirmam que aspectos como tipo de vínculo empregatício bem como questões relacionadas à remuneração docente, inevitavelmente, influenciam a forma como os professores prestadores (64% da amostra), pensam sobre si próprios, em termos profissionais, como se relacionam com a instituição em que trabalham e com as crianças, considerando que os docentes efetivos podem entrar em licença, afastar-se do trabalho, com ou sem remuneração, serem deslocados por ajustamento funcional, ter progressão vertical (por titulação) e horizontal (tempo de serviço), gozo de férias, 13º salário, dentre outros benefícios que lhe são garantidos.

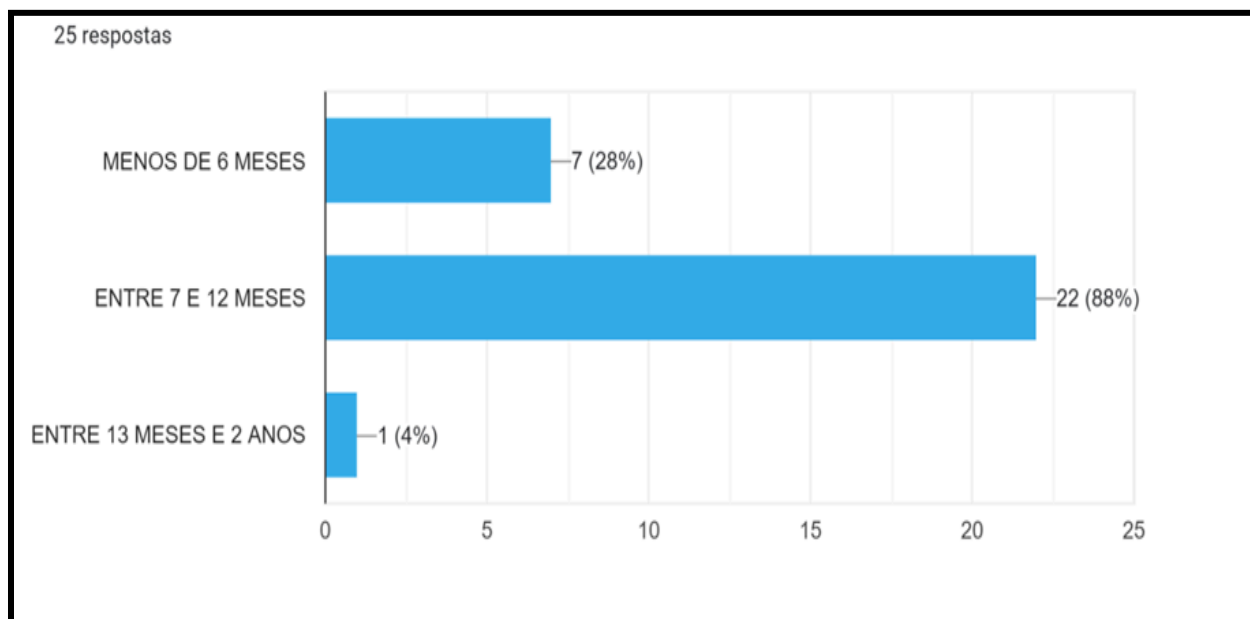
Em referência específica ao tempo de serviço em berçários e a faixa etária dos bebês com os quais trabalham, apresentamos simultaneamente os seguintes dados:

GRÁFICO 7 – TEMPO DE TRABALHO NO BERÇÁRIO DA INSTITUIÇÃO:



Fonte: elaborados pela autora, 2023.

GRÁFICO 8 - FAIXA ETÁRIA DOS BEBÊS COM OS QUAIS TRABALHA NO BERÇÁRIO:



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Conforme apontam os dados, percebe-se que, no gráfico 7, 36% das docentes têm menos de 6 meses de trabalho em berçário, que 32% têm entre 1 e 5 anos e 28% tem experiência docente em berçários que abrange de 6 e 10 anos. Apenas 1 docente tem mais de 10 anos de trabalho efetivo nesse contexto.

Paralelo a esses dados, e em referência específica à faixa etária dos bebês com os quais as docentes trabalham, evidencia-se que 9,88% têm entre 7 e 12 meses, e 26% trabalha com crianças na idade correspondente a menos de 6 meses. O restante da amostra desenvolve sua prática com público alvo entre 13 meses e 2 anos de idade. Faz-se necessário ressaltar que as docentes responderam de modo a marcarem mais de uma faixa etária, considerando que muitas delas trabalham em mais de um turno ou em outras instituições, simultaneamente, e assim, interagem com bebês e crianças com idades distintas.

Além disso, mais de 32% da amostra trabalha com bebês com menos de um ano, seguida do restante que desenvolve sua prática docente com bebês de até 2 anos de idade.

Esta característica específica e relacionadas ao tempo de trabalho em berçário, bem como à faixa etária das crianças, nos faz considerar que a maioria

tem, relativamente, pouco tempo de serviço com crianças bem pequenas caracterizadas por opção ou pela condição de início de carreira.

O início na profissão docente, estreando com os bebês é um dos aspectos abordados pelas entrevistadas, como a professora Galdênia que diz:

“ No final do dia estou muito feliz, porque, embora, às vezes, não aconteça da minha forma, mas aconteceu da forma que era para ser e eu volto, assim, extasiada” (Galdênia).

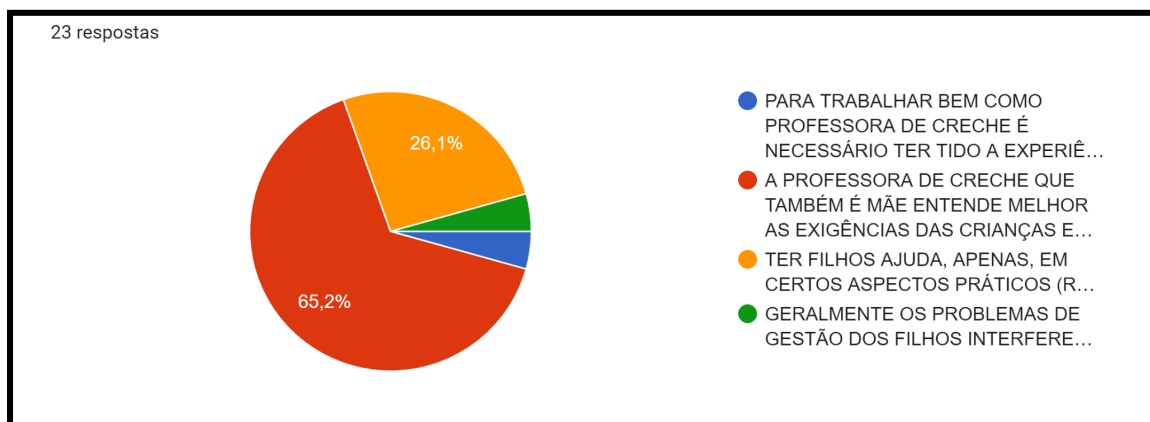
A referida professora é recém-formada e mostra-se muito entusiasmada com a possibilidade de interação com os bebês no começo de sua experiência profissional. Este posicionamento de Gardênia difere das demais que, algumas apesar de não revelar insatisfação, sempre reconhecem o quão intenso e encadeador de fadiga é esta docência específica, conforme relata a professora Edilma que está no berçário, mas não realiza nenhuma atividade da ordem dos cuidados físicos dos bebês, devido a problemas de saúde que desenvolveu.

A questão do desgaste físico constitui-se fator relevante, especialmente, pela peculiaridade da faixa etária em que trabalham, chegando, para algumas docentes, a ser motivo de não continuidade do trabalho docente em berçário.

Desse modo, a idade da docente, também é fator primordial a ser considerado quando estamos refletindo sobre as peculiaridades da docência com bebês, especialmente considerando a necessidade de disposição física da professora diante das demandas de trabalho relacionadas a levantar o bebê, carregando-o de um lado para outro, acalento no colo, trocas, banhos, dentre outras atividades de cuidados físicos que a faixa etária demanda.

A respeito, especificamente, da característica da docente enquanto professora, mulher e mãe e avançando nas análises referentes a relação entre experiência profissional e materna, as professoras significam a vivência da “dupla presença” de modo diferente como mostra o gráfico número 9:

GRÁFICO 9²³ - NÍVEL DE RELEVÂNCIA SOBRE SER MÃE PARA SER CONSIDERADA UMA BOA PROFESSORA DE BEBÊS



FONTE: elaborado pela autora (2023).

Conforme aborda o gráfico e em se tratando de respostas ao questionário com perguntas objetivas, a concordância em relação à segunda alternativa constata-se que mais da metade da amostra (65,2%), evidencia os aspectos positivos da maternidade como pré-requisito para o desempenho do trabalho profissional, como a capacidade de “melhor compreender” as necessidades das crianças e exigências dos pais.

A ênfase na experiência pessoal de mãe, no trabalho docente com as crianças, torna evidente a associação da docência com bebês ao conceito de maternagem, termo posto em oposição ao de maternidade, que compreende a dimensão biológica da gestação e do parto.

A outra parte do percentual (26,1%) encontrado nos questionários, refere-se às respostas que enfatizam que ser mãe influencia em certos aspectos práticos, tais como reconhecer doenças, trocar fraldas, dentre outras atividades afins. Desse modo, a experiência materna facilita algumas tarefas de ordem prática na opinião das profissionais respondentes

²³ Para facilitar a compreensão do leitor, colocamos, abaixo a legenda completa que identifica as respostas das participantes:

AZUL - Para trabalhar bem como professora de creche é necessário ter tido a experiência de mãe

VERMELHO - A professora de creche que também é mãe entende melhor as exigências das crianças e de outros pais

AMARELO - Ter filhos ajuda, apenas, em certos aspectos práticos (reconhecer as doenças infecciosas, trocar fraldas, etc.)

VERDE - Geralmente os problemas de gestão dos filhos interferem no exercício da profissão.

Desse modo, é possível dizer que a maior parte da mostra, carrega uma imagem de uma função tida como não profissional (ARROYO, 2000) e têm sua prática profissional associada à maternagem, sendo ainda valorizado em seu fazer pedagógico a capacidade de cuidar, o carinho, a dedicação e O 'acompanhamento às crianças sob forte influência de sua experiência materna, em casa. O que se configura com uma permanência histórica da relação entre lar e trabalho, configurando o segundo como extensão do primeiro.

Por outro lado, considerando os depoimentos obtidos nas entrevistas, situação em que os docentes puderam se expressar de forma mais clara e ampla, um grupo significativo expressa uma visão de que não é preciso ser mãe para desempenhar a docência com bebês com excelência, no entanto, sentem-se desvalorizadas, especialmente pelas famílias que tendem a não reconhecer o seu trabalho docente como profissional.

Desse modo, assim como enuncia a professora 4: *“necessitamos de reconhecimento. Eu acho que ainda estamos distantes de sermos reconhecidas em todos os aspectos”*, as docentes sentem-se desvalorizadas, associando esta desvalorização ao fato de exercerem uma profissão que é historicamente vinculada à figura da educadora de creche. Uma trabalhadora que, comumente, não possuía uma formação específica para exercer essa função na instituição escolar que se constituiu, ao longo da história como um espaço de proteção e cuidados para crianças pobres.

Este dado reflete uma relevante característica cultural que insiste em assolar a categoria de docentes de berçários em tempos atuais e que corresponde a uma continuidade histórica de elevação do sentimento de desvalorização profissional dessas trabalhadoras, conforme reiteram as professoras 3 e 4, ao emitirem enunciações, tais como:

“Que possamos ser mais valorizadas em nossa prática docente” e que “o que mais desejamos é o reconhecimento já que temos um papel tão importante na vida dessas crianças” (Edilma).

Estas reivindicações de reconhecimento são expressas em suas falas quando evidenciam temas como relação com as famílias, membros da gestão da unidade escolar ou a SEDUC e ainda órgãos públicos.

Retomando os dados obtidos, tanto na entrevista quanto nos questionários, evidencia-se como a percepção da profissão de professora de bebês é considerada em dois níveis maiores e antagônicos pelas participantes da pesquisa: em um nível mais expressivo e objetivo, as professoras comungam com o entendimento de que o trabalho docente está diretamente relacionado à experiência materna e como estas valorizam o significado das vivências familiares com os seus filhos e filhas para a experiência de cuidar e educar os bebês. Outro grupo apresenta discordância desta percepção, expressando-se mais próximo a uma visão profissional e acadêmica de seu labor profissional com crianças bem pequenas.

De acordo Cerisara (2002) e especificamente sobre a condição de ser, mãe, mulher e professora em nível de berçário, os papéis concomitantes, de professora e mãe, são “permeados pela emotividade e pela domesticidade das relações, que se opõe à racionalidade e à objetividade a que se convencionou associar aquilo que é profissional”.

Assim, a concepção de docência de professores que trabalham com bebês e crianças pequenas, foi também abordado pela autora, quando pesquisou mulheres que trabalhavam com crianças pequenas em creches públicas de Florianópolis. Para ela, as práticas de cuidados realizados reafirmaram algumas confusões referentes à função de professora e a de mãe, “uma vez que faltam elementos teóricos para que possam traduzir os fundamentos dessa diferença”, por parte das profissionais envolvidas na pesquisa.

Desse modo, não fica evidente a diferenciação entre os papéis da escola e da família. Segundo Cerisara, “a família é um espaço de socialização da criança e a creche é um espaço da socialização em grupo” (Cerisara, 1996, p. 92).

De acordo com a ótica da referida autora, essa difusão tende a influenciar na concepção de que ser professora de berçário, para muitas docentes, significa assumir o papel de segunda mãe, conforme expressam algumas professoras partícipes da pesquisa.

A este respeito, Ongari e Molina (2003) denominam de “dupla presença” (constituir-se mãe e professora) o trabalho docente de muitas professoras de creche. As autoras enfatizam a existência de uma relação intrínseca entre a dimensão pessoal e profissional na docência com bebês, no que se refere ao histórico de vida pregressa das profissionais.

Essa presença, advinda da esfera doméstica, relaciona-se com os modos de constituição profissional de muitas professoras que desenvolvem sua prática pedagógica em creches, mas alertam para a necessidade de ressignificar este entendimento no âmbito profissional para que, dessa forma, se torne uma experiência complementar à formação acadêmica específica (ONGARI; MOLINA, 2003).

De acordo com Carvalho (1992) não se pode desassociar a existência de uma certa mistura entre o doméstico e o público, ao nos referirmos à docência com bebês e crianças pequenas e nem a relevância da afetividade na construção de laços entre crianças e adultos no contexto da Educação Infantil. Além disso, a autora reflete que afirmar uma mobilização de conhecimentos advindos da experiência feminina e familiar, na função de cuidar e educar no trabalho diário da docência na creche, significa desconsiderar conhecimentos adquiridos na formação escolar/profissional dessas trabalhadoras.

A pesquisa de Carvalho (2014) reitera as compreensões de Ongari e Molina (2003) e alerta para que a compreensão da “dupla presença” não se configure na profissão como um “espectro da maternidade” o que demarcaria ainda mais a continuidade histórica em relação a este aspecto da docência com bebês.

Sabe-se que anteriormente à regulamentação da docência com crianças em nível de escolaridade correspondente à Educação Infantil, as creches tinham como requisito básico para contratação de professoras e cuidadoras a experiência dessas mulheres com crianças, “fosse como babá, monitora, enfermeira, ou simplesmente, mãe” (OLIVEIRA, C. 2014, p. 57). Desse modo, a ideia da “condição natural” feminina para educar e cuidar de crianças é questionada forte e amplamente pela literatura da área.

Particularmente sobre a condição de exercer os papéis de mãe, mulher e professora de bebês, as professoras da rede pública de Campina Grande, afirmam que:

“Acho que não precisa ser mãe para desempenhar o papel de professora no berçário” (Professora 24.)

“Temos que tirar a ideia de que precisa ser mãe para poder ser boa professora, porque eu já vi muito isso. Logo quando eu entrei para... a primeira pergunta que me fizeram: “você é mãe?”. Eu disse: “Sou, mas isso não interfere”. (Ismênia).

As compreensões das professoras 24 e Ismênia trazem indícios de uma ruptura na concepção da docência enquanto aspecto ligado à maternidade e abrem discussão sobre novas perspectivas em relação à profissionalização da docência com bebês não mais associando-a, diretamente ao entendimento de que o fato de ser mãe influencia no desempenho desse tipo de docência específica, negando com isso, a representação da professora de bebês associando-as à imagem de mãe substituta ou babá, sendo a última a mais rejeitada entre as docentes partícipes da pesquisa. Essas docentes trazem à tona aspectos relacionados à formação inicial e continuada de professores e, com isso, um outro olhar para o trabalho docente com os bebês.

Podemos analisar tal perspectiva por duas dimensões: o profissionalismo desencadeado pelas prescrições da LDB 9394/96 exigindo a formação mínima para essas profissionais, a inserção das creches no âmbito da educação, e, conseqüentemente, pela própria formação acadêmica das docentes participantes da pesquisa que, como mostram os dados²⁴, são habilitadas em cursos de graduação e algumas com pós-graduação.

Assim, mesmo reconhecendo a linha tênue entre a compreensão da importância das experiências pessoais, principalmente a da maternidade, como relevantes para o desenvolvimento do trabalho docente com os bebês, faz-se necessário problematizar a imagem da mãe como “educadora nata” no sentido de que compreensões equivocadas não impeçam o entendimento sobre as especificidades do trabalho docente, no contexto de instituições coletivas de educação, que deve ser permeado pela intencionalidade educativa na ação pedagógica desenvolvida com bebês.

Trata-se de uma compreensão complexa, a qual é preciso considerar as marcas sociais das professoras, como sujeitos socioculturais, elas são mulheres, negras, brancas, indígenas, mães, com habilitação profissional em Pedagogia,

²⁴ Rever gráfico 5 sobre formação das professoras.

certificadas pelas universidades públicas ou particulares do estado da Paraíba, que mostram buscar aperfeiçoamento profissional, vantagens na carreira por meio de cursos de especialização em cursos de pós-graduação *lato-sensu*. Portanto, elas não exercem um papel em detrimento ou consequência de outro, ser mulher, mãe e professora se constituem em marcas identitárias destas profissionais participantes da pesquisa.

Em relativo aos aspectos emocionais que envolvem a docência com bebês, em sua pesquisa, sobre o perfil profissional do educador da infância, Alves (2006) destacou que as docentes participantes enfatizaram que para ser professora era necessário amor e o cuidado com as crianças, sendo, o amor, atributo desencadeador de outras atitudes profissionais, tais como abertura a mudanças, compromisso, dedicação e responsabilidade.

A este respeito, parte das professoras expressa suas concepções expressando que o amor não é um atributo único no exercício da profissão de professora de bebês, elas acrescentam aspectos como a paciência, a identificação com a criança e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, como mostram os depoimentos de Vaneide , Marta e Edilma, respectivamente:

“Primeiro, na minha concepção, tem que ter amor. Acho que o principal é o amor. Segundo, tem que ter muita paciência, porque aguentar menino chorando, fazendo cocô, precisando se alimentar e a gente vendo ali aquele monte... se não tiver paciência, enlouquece numa hora dessa”... (Vaneide)

“Assim, eu acho que o pilar de um pedagogo e principalmente de um berçário é você ter amor, amor ao bebê, porque, se você não se identificar com o bebê, não adianta você estar ali só pelo seu salário ou pela sua profissão” (Marta)

“Ela precisa estudar muito, precisa entender o bebê, o processo de desenvolvimento, desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento da importância dos vínculos afetivos” (Edilma)

As concepções das professoras Vaneide e Marta acerca dos aspectos emocionais que envolvem a docência com os bebês, convergem entre elas de modo que o que julgam como primordiais para o exercício deste trabalho específico diz respeito ao amor como atributo primeiro e norteador da prática pedagógica, tendo os

demais sentimentos e habilidades como desencadeadores das demais atribuições inerentes à profissão.

A concepção de Edilma a este respeito perpassa prioritariamente pelo conhecimento específico dos aspectos de desenvolvimento humano, não deixando de citar a importância do estabelecimento de vínculos afetivos para o exercício da docência com bebês.

De acordo com as expressões das docentes, fica evidente o componente emocional constitui-se aspecto relevante que perpassa os questionamentos dos pesquisadores em relação à experiência profissional com bebês. Tais posicionamentos abarcam concepções e entendimentos múltiplos, mas que se ancoram em continuidades e rupturas sociais e históricas que singularizam e marcam este tipo de docência específica.

A respeito dos saberes docentes Tardif (2010) problematiza a pluralidade de conhecimentos complexos e heterogêneos que o professor possui e que são exteriores a ele. Assim, delimita-os classificando em quatro tipos: os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os saberes experienciais.

A respeito dos saberes de formação profissional, Tardif (2010) define-os como um conjunto de saberes transmitidos aos docentes ao longo dos seus processos de formação inicial e continuada, abarcando ainda aqueles conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, respaldados cientificamente e repassados aos professores no decorrer do seu processo de formação.

Os saberes disciplinares, estão relacionados aos diferentes campos do conhecimento (linguagens, ciências exatas, humanas, etc.) e são produzidos e acumulados, ao longo do desenvolvimento da história da humanidade. Os saberes disciplinares são administrados pela comunidade científica e são socializados por meio das instituições educacionais.

Os saberes curriculares são definidos pelo modo como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade ao longo do seu desenvolvimento. Estes são repassados aos estudantes e revelam-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) aprendidos pelos professores e que devem ser repassados aos estudantes.

Por último, são definidos os saberes experienciais que resultam da própria experiência docente por meio de vivências de situações específicas relacionadas ao próprio espaço escolar e às relações que são estabelecidas com os estudantes e colegas de profissão.

Para Tardif (2010), os saberes docentes exercem um papel relevante no desenvolvimento do trabalho do professor. Eles regem o modo de ensino e determinam a importância deste nos processos de aprendizagens. Dentre os saberes definidos pelo autor, somente o saber experiencial pode ser dominado pelo professor, sendo os demais externos a ele ou que lhe são repassados. Contudo, o autor enfatiza que o professor não se constitui transmissor de conhecimentos, mas que pela natureza do seu trabalho está diretamente relacionada às relações humanas, constantemente sofrendo manifestações do meio social.

Ao retomarmos a temática alusiva às concepções das professoras sobre os principais atributos necessários ao exercício da docência com bebês, trazemos reflexões analíticas, a partir dos estudos realizados por Fanfani (2005), que, em sua pesquisa, revela a tensão existente entre aqueles que percebem a docência como um dom e os que a concebem como profissionalismo.

Desse modo, histórica e culturalmente, para alguns, o trabalho docente é visto como vocação, dom sacerdócio, vinculação emocional em que o indivíduo já nasce com a predisposição ao exercício da atividade e, de outro, há os que percebem a docência como prática profissional que requer conhecimentos técnicos específicos.

O autor supra enfatiza em seus estudos que esta discussão é longínqua, oriunda da segunda metade do século XIX, em que se discutia as bases dos sistemas educativos nacionais. Dentre outros temas, abriu-se uma longa discussão, a partir do questionamento de quais seriam as características de um professor ideal. Dentre as manifestações haviam aqueles que defendiam o argumento de que para ser um bom professor o mais importante era a vocação e, no lado oposto, aqueles que destacavam a dimensão profissional do trabalho docente.

Segundo os que defendiam a vocação como modelo, estes viam a docência como algo da ordem da predisposição natural, um “sacerdócio”, qualidade nata em

que o indivíduo tem, em maior ou menor medida, havendo, ainda, aqueles que não têm.

De acordo com esta perspectiva, a docência é vista com forte compromisso emocional e desinteressado com a atividade e se constitui como uma espécie de dom, associado a um dever bem mais do que ao trabalho no seu sentido literal.

A partir desse entendimento, a vocação era o fundamento mais seguro para o bom desempenho na escola. Aos que argumentam nessa direção da docência como instrumento vocacional, enfatizavam que o indivíduo já nascia professor (FANFANI, 2005).

Na contramão dessa compreensão, mas sem negar as questões relacionadas à vocação, aqueles que defendiam a profissionalidade, sem negar a importância da vocação, enfatizavam a relevância de adquirir conhecimento científico, balizados por uma instituição educativa, a exemplo da Escola Normal.

Para Fanfani (2005), esta é uma questão de perspectiva e ênfase de modo que enquanto os primeiros defendiam a docência como dom, os segundos priorizavam o entendimento do trabalho docente associado às profissões modernas cujo exercício demandava a obtenção de um título.

Os adeptos do entendimento da docência como vocação tendiam a questionar os títulos e diplomas obtidos pelos profissionais. Sendo assim, cada setor imprimia seus argumentos que, em parte, comunicavam interesses distintos. Nesse momento fundacional, a formação acadêmica e diplomas se opunham a vocação e experiência reveladas por aqueles professores de saberes empíricos.

As análises do autor supramencionado avançam ao demonstrar que essa percepção antiga e antagônica que gerou tensão, não se dissipa com soluções excludentes ou que uma se sobrepõe a outra, mas que, mediante a pesquisa feita em 4 países, o professorado expressa adesão ao entendimento da junção entre o modelo da vocação e do profissionalismo não os percebendo como posições antagônicas, mas complementares.

Este entendimento nos parece ser o revelado em nossa pesquisa pelas docentes partícipes do estudo em que no decorrer de suas falas, alternam aspectos subjetivos e objetivos como marcas dessa docência específica, assim como reconhece a professora Edilma, ao dizer que “é preciso ter muito amor para estar no

berçário”, mas que, ao mesmo tempo, é preciso “ *estudar muito, precisa entender o bebê, o processo de desenvolvimento, desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento da importância dos vínculos afetivos, é muito importante*” (Edilma).

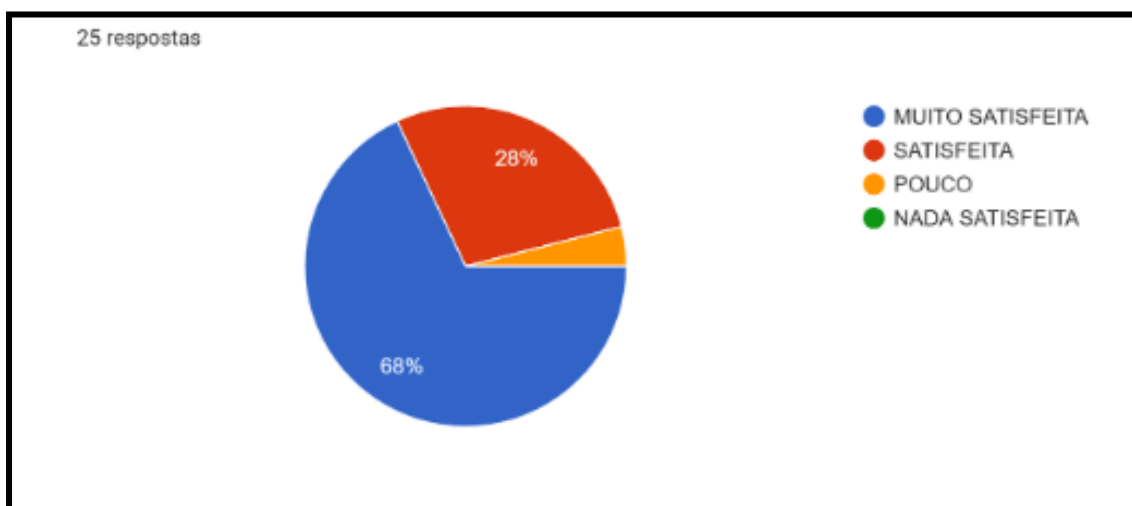
Desse modo, há indícios, por parte de alguns docentes, de certa adesão à ideia da vocação conforme apontam os estudos de Fanfani (2005), mas esta é transformada de modo que não se vislumbra extremismo de acordo com o que se evidenciava no século XIX. Assim, o modelo de trabalho, antes percebido na perspectiva da vocação e que se configurava como um chamado ou predisposição natural, nos dias atuais e, conforme aborda a professora Edilma, este entendimento está associado também e particularmente à necessidade de um processo de formação especializado por parte do professor para o bom desempenho do seu trabalho.

4.2 Relação com a profissão: satisfação e insatisfação especificidades do trabalho docente

Nesta seção, contemplaremos os aspectos mais relevantes em relação aos níveis de satisfação e insatisfação das docentes no que se refere a sua relação com o trabalho que desenvolvem no contexto dos berçários.

Deste modo, a partir do gráfico abaixo, que quantifica o nível de satisfação das respondentes, faremos análises

GRÁFICO 10 – NÍVEL DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AO TRABALHO



FONTE: elaborado pela autora (2023).

Ao buscarmos analisar o gráfico 10, percebe-se a grande maioria (68%), muito satisfeita com o seu trabalho docente, seguida de 28% que se diz satisfeita, finalizando com 4% que se revelou pouco satisfeita.

No que se refere ao nível de satisfação docente, este constitui-se na dimensão afetiva referente ao conjunto de expectativas que o indivíduo tem, no que se refere ao trabalho e a compreensão daquilo que realmente obtém a partir dele. (ONGARI e MOLINA, 2012).

Em relação à interpretação dos dados do questionário e por estes se constituírem pouco detalhados, apesar de específicos, recorreu-se também à entrevista realizada, direcionando questionamentos mais amplos que pudessem revelar os detalhes do percentual externado, por parte das docentes instrumento tido como mais geral ou menos preciso. Desse modo, foi solicitado às docentes que mencionassem aspectos que consideravam de maior nível de satisfação em relação à sua prática docente e, sendo assim, Marta e Galdênia, afirmam que

“O carinho que eles têm por nós!. Quando a criança se apega a você, é um mundo mágico”, (Marta).

“A devolutiva afetiva da criança. Quando você vê aquele olhar, e ela passa a mãozinha no seu rosto assim e ela está começando a lhe reconhecer. Isso para mim é muito satisfatório”. (Galdênia)

Diante das enunciações livres das professoras Marta e Galdênia a respeito dos aspectos gratificantes da profissão, as docentes referem-se, predominantemente, a aspectos relacionais em detrimento dos instrumentais ou pedagógicos, de modo que enfatizam enquanto aspecto positivo no exercício da sua docência, o fato de poder trabalhar com crianças pequenas e perceber/acompanhar os seus desenvolvimentos. Outro aspecto elencado pelas docentes, em relação ao nível de satisfação, corresponde à possibilidade de acompanhar o desenvolvimento físico e intelectual dos bebês, conforme relata a professora Vaneide:

“O que me causa satisfação é ver o desenvolvimento deles. É olhar para a carinha deles quando eles chegam, bem pequenininhos, e acompanhar eles engatinhando, eles andando; fazendo, utilizando os recursos que a gente coloca na sala”(Vaneide).

Além de Vaneide, a professora 12 expressa que: *“ Gosto de ver as possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento dos bebês, a partir das vivências realizadas”.*

Em seus relatos, Vaneide e a professora 12, expressam seus níveis de satisfação em perceberem-se desenvolvendo habilidades motoras e intelectuais com os bebês, de modo que relatam notar reciprocidade de ações por parte das crianças em relação às propostas que elas empreendem. Também podemos inferir que, por conhecerem as especificidades do desenvolvimento dessa faixa etária, conseguem planejar vivências que lhes conferem o “retorno” dos bebês quanto aos atos educativos empreendidos.

Analisamos que os aspectos que mais causam satisfação nas docentes relacionam-se tanto a questões mais subjetivas da ordem dos cuidados, do afeto quanto dos aspectos mais práticos e objetivos do trabalho e que correspondem ao desenvolvimento motor, físico e intelectual dos bebês, sendo este último, o mais citado em termos percentuais, pelas professoras.

A este respeito, Teixeira (2007) enfatiza as relações que são estabelecidas entre professor e estudante como elemento constituinte do trabalho docente e que a partir dessas relações estabelecidas o sujeito pode ser considerado professor e que, sem ela, a docência inexistente, sendo um dependente do outro.

As reflexões da autora mencionada avançam ao afirmar que se trata de uma relação entre indivíduos sociais que estão imersos de modo cultural e histórico em universos distintos, com contextos individuais e coletivos, mas sempre da ordem do humano, dos sentimentos e emoções. Nestas relações estabelecidas, o adulto tem papel de “acolher, apresentar e interrogar o mundo junto a esses novos chegantes” (Teixeira, 2007, p.431).

Por se constituir desse elemento relacional, a docência, segundo Teixeira (2007), se estabelece ainda em um processo de formação humana em que os sujeitos têm a oportunidade de aprender e de ensinar, de transmitir e de aprender sobre saberes formais desenvolvidos pela humanidade, ao longo da sua constituição

histórica ou outros tipos de conhecimentos advindos do meio social e por isso com forte compromisso com as questões que envolvem o outro, os sentimentos, o cuidado de si e do outro.

A respeito dos aspectos que mais desagradam as docentes em relação a sua prática com os bebês, essas enfatizam de modo majoritário e recorrente, aqueles aspectos de ordem mais subjetiva do trabalho. A exemplo citamos a possível “*falta de responsabilidade e reconhecimento de alguns pais*” (professora 3), “*a falta de conhecimento de colegas, famílias e comunidade e que pensam que é somente cuidar*” (professora 17).

Ao evidenciarmos que mais de uma docente cita como aspecto desagradável da docência a “falta de responsabilidade e reconhecimento” de alguns pais, entendemos o relacionamento com as famílias como fator crucial da experiência educativa uma vez que são os pais os mediadores diretos entre família e escola e que estes também são as professoras de bebês.

Alguns outros aspectos de ordem mais técnica e objetiva, dizem respeito a aspectos de organização de trabalho, às condições objetivas das instituições educativas em que trabalham, tais como: espaço físico limitante, a quantidade de crianças por sala e falta de recursos pedagógicos para as docentes viabilizarem propostas potentes para os bebês.

A este respeito trazemos à tona a fala da professora Edilma, ao expressar que as crianças

“Não gostam de ficar na sala, presas. Uma coisa que a gente sofre muito é quando começa o inverno, que a gente não pode sair com eles. É muito cansativo, porque eles choram muito, por ficar ali abafado, né?”

Além de Edilma, a professora Solange reitera que

“Teve um momento que os pais se mobilizaram para comprar um ventilador para uma sala de berçário, uma sala de berçário que fica do lado do sol, que não tem ar condicionado, que não tem ventilador”.

Os relatos das professoras Edilma e Solange reforçam a influência de aspectos objetivos que interferem diretamente na qualidade das interações que são estabelecidas no contexto de berçários e como alteram as condições de trabalho

docente uma vez que os bebês precisam desfrutar de relações qualificadas com os adultos e desfrutar de um espaço físico amplo que permita a criança locomover-se, de forma autônoma e segura pelo espaço, desfrutar de propostas ao ar livre, o que não dá para se realizar em uma sala com inúmeras crianças e apenas dois adultos.

5 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIZERES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS

Em meio a desabafos, esperanças, sonhos, lutas e conquistas, sujeitos que são mulheres, professoras e, em percentual majoritário, mães, trazemos neste capítulo suas narrativas sobre como se percebem e significam o seu trabalho docente com os bebês, um fazer carregado de peculiaridades que abarcam especialmente uma relação humana imbricada por aspectos da ordem do extremo cuidar e da educação e, por isso, também muito marcada por características de ordem subjetiva como também de caráter objetivo ou técnico o que constitui este ofício uma prática complexa e com várias dimensões (ORTIZ e CARVALHO, 2019).

Desse modo, munidas de lembranças, percepções, conhecimento pedagógico e sentimentos que se assemelham e divergem uns dos outros, essas mulheres traduzem, em entrevistas e questionários, suas dificuldades e alegrias vivenciadas nos contextos coletivos de berçários públicos municipais nos quais trabalham na cidade de Campina Grande-PB.

A pesquisa evidenciou que as docentes têm formação acadêmica de base correlatas, no entanto, essas mulheres se constituem professoras de bebês com experiências e percepções de mundo, por vezes, distintas e em outras semelhantes, dado seus diferentes contextos sociais, familiares e de trabalho. Acerca desta consideração, reiteramos o nosso entendimento com a afirmação de TEIXEIRA (1996), ao delimitar que os professores são sujeitos socioculturais e, por isso, se caracterizam de modo distintos e semelhantes por viverem diferentes percursos e experiências inseridas em um processo histórico amplo de formação social e cultural que os define.

Nesta perspectiva, a docência é definida como um processo social e histórico. É um tipo de ofício específico que envolve pessoas, assim, os professores são percebidos como sujeitos socioculturais com identidades heterogêneas, ou seja, com características múltiplas e distintas (títulos adquiridos, gênero, idade, renda, estado civil, dentre outros) mas que para além destes, existem como sujeitos que significam o que são e o que realizam (TEIXEIRA, 1996).

Em relativo à docência na Educação Infantil, sabe-se que no final do século XX e no decorrer do XXI, foram conquistados avanços significativos. A esta etapa da Educação básica, iniciou-se um olhar diferenciado de busca e oferta de vagas em instituições de atendimento específicas que visam a promoção do desenvolvimento humano em uma perspectiva biopsicossocial (BRASIL, 2012 ;2014).

Avanços em relação à instituição de políticas públicas também foram evidenciados e se materializaram, através da Constituição 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN) instituída em 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil (PCNEI) de 1998, bem como a instituição da Base Nacional Comum Curricular de 2017.

Em seus estudos, Locatelli & Vieira (2019) constatam que nas últimas décadas, houve progresso em relação ao reconhecimento de políticas educativas para educação básica, bem como cita progressos no que se refere às condições do trabalho docente, tanto nas dimensões estruturais quanto nas relações de trabalho com fins no desenvolvimento da qualidade da educação e promoção do bem-estar das crianças e profissionais. Por outro lado, aponta lacunas em relação à implementação de uma política sistemática que revele investimentos nas condições de trabalho para os docentes que cuidam e educam em contextos de creche e pré-escola.

Ainda de acordo com a ótica de Locatelli & Vieira (2019) e referindo-nos à caracterização do profissional para desenvolver sua prática pedagógica na Educação Infantil, afirma-se que este revela-se um profissional do magistério que se destina ao trabalho com crianças de 0 a 6 anos, e que, predominantemente, a docência neste segmento constitui-se um exercício desempenhado por mulheres.

Ao mencionarmos aspectos específicos da profissionalidade, termo que, para Formosinho (2002), é definido pela ação profissional integrada que o docente

desenvolve junto às crianças e famílias, com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, evidenciamos similaridades em relação ao papel dos demais docentes de outros segmentos, no entanto, constitui-se diferente em vários outros aspectos, o que configura o trabalho docente na Educação Infantil como uma profissionalidade singular.

5.1 O trabalho docente com os bebês: maravilhoso e desgastante

“Olha! Trabalhar com bebês é maravilhoso. Eu nunca pensei que seria.... Agora, é bem desgastante”. (Ismênia)

“Essa menina é professora de berçário, porque ela tem todos os trejeitos. Ela é encantadora de crianças” (Galdênia)

As enunciações que compõem a epígrafe desta seção, contextualizam e sintetizam os sentimentos e concepções das professoras partícipes da pesquisa em relação às suas percepções sobre o trabalho docente que desenvolvem no contexto de berçários. Estas profissionais reconhecem seu trabalho como maravilhoso, que encanta, motiva, alegra, mas que ao mesmo tempo desgasta.

Considerando estudos pretéritos e atuais acerca desta temática, podemos afirmar que a docência com bebês envolve aspectos da subjetivação como marca relevante para a prática desse exercício profissional assim como apontam os estudos de Bitencourt (2022) que reiteram o entendimento de que as professoras no exercício da sua prática pedagógica, nas relações com os seus pares, famílias e crianças, podem ser afetadas por sentimentos tais como, medo, desconforto, cansaço, nervosismo, paciência, carinho, empatia, dentre outros nessa perspectiva.

Ao considerarmos a enunciação da professora Ismênia, ao afirmar que *“trabalhar com bebês é maravilhoso”*. *Eu nunca pensei que seria.... Agora, é bem desgastante”,* percebemos que os aspectos subjetivos do seu trabalho ganham corpo e significado ao sintetizar a essência do desenvolvimento da sua prática

docente com os bebês. Parece-nos haver em sua compreensão, a partir desta afirmativa, a existência de uma contradição muito marcada entre o exercício de uma função que está entre aquilo que é bom, satisfaz e ao mesmo tempo que desgasta e tenciona.

De outro ponto de vista, está a compreensão de Gardênia, professora recém-formada e que está em sua primeira experiência como docente de bebês. Suas afirmações dão conta de externar a satisfação ao querer ser reconhecida como “*encantadora de crianças*”. Para ela, constituir-se professora de bebês, abrange o desenvolver de fazeres subjetivos claramente marcados pela ordem do afeto, do sentimento, das relações.

Fanfani (2010) e Teixeira (2006) enfatizam a dimensão subjetiva da docência, chamando-nos a atenção para as percepções, representações, opiniões, valorações e expectativas dos professores em relação ao trabalho que desempenham.

Esse entendimento pode ser observado nas afirmações das professoras abaixo:

“É um trabalho muito importante, no que tange a afetividade, as descobertas, exploração de objetos e espaços”. (Professora 4).

“Compreendo a importância do desenvolvimento adequado do meu aluno. É responsabilidade dar minha contribuição como profissional, estimular e possibilitar vivências significativas” (Professora 8)

“Entendo o meu trabalho como muito importante para que eles possam se desenvolver em todas as áreas” (Professora 6).

Nessas falas percebe-se que são permeadas por aspectos de ordem relacional, afetiva, da possibilidade de favorecer vivências significativas, também da ordem da exploração dos objetos e espaços e que lhe permita, enquanto profissional, favorecer o desenvolvimento integral do bebê. E mostra ainda especificidades da ação pedagógica com as crianças bem pequenas que necessitam de explorações múltiplas de objetos variados para se desenvolverem. Ou seja, a seleção de materiais, a organização deles no espaço é uma das tarefas que compete às professoras. Elas demonstram conhecimento das necessidades humanas dos bebês para o seu desenvolvimento pleno.

Segundo Nóvoa (2002), “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”. Assim, definem-se

como seres reais, concretos que possuem grande marca de envolvimento humano e afetividade que vão constituir a relação pedagógica.

Nesse contexto, dificilmente haverá indiferença do docente para com o estudante e vice-versa, uma vez que a natureza holística, caracterizada pela junção de vários saberes, é oriunda das experiências, do currículo, da formação profissional e do saber cultural dos indivíduos.

Nesta direção, Teixeira (1996) dá ênfase às afirmações de Nóvoa (2002), ao reiterar que a docência se refere à

“marca de envolvimento humano e de afetividade constitutiva das relações pedagógicas, pois nelas estão sujeitos, em próximo e frequente convívio. Pessoas postas em situações que envolvem calor e sentimento humano, seja de bem-estar e bem querer ou de mal-estar e mal querer. De aceitação e alegria, ou de recusa e repulsa. De positividade ou negatividade ou de tudo isso junto, misturado, variando conforme os contextos. O que se constata, contudo, é que dificilmente haverá frieza ou indiferença de um para com o outro” (TEIXEIRA, 1996, p.188).

Ao afirmarem que o elemento fundante, constituidor da docência é a relação intersubjetiva que se dá entre os sujeitos socioculturais distintos, estudiosos como Teixeira (2007), Tardif e Lessard (2009) comungam e reiteram a perspectiva de definição da docência como um ofício interativo que é realizado “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF & LESSARD 2009, p.08).

Assim, pela característica de o professor trabalhar com seres humanos, isso vai reverberar sobre ele próprio, seus conhecimentos, identidade, suas experiências profissionais e a organização do seu trabalho. Dessa forma, e por se tratar de um trabalho que envolve um “objeto humano”, Tardif e Lessard (2009) enfatizam que esta característica tende a modificar profundamente a própria natureza do trabalho, numa ação compartilhada em que o objeto dessa docência são as relações humanas, partindo do entendimento de que ao mesmo tempo que agimos sobre o “outro”, esse “outro” também age sobre nós.

Os estudos realizados por Oliveira (2010), ao referir-se ao trabalho docente como aquele que transpassa o entendimento de uma regência de sala de aula, apoia-se na compreensão de “uma categoria que abarca, tanto os sujeitos que atuam no processo educativo quanto às suas inúmeras caracterizações de especialidades, funções, tarefas, cargos e responsabilidades, o que vai determinar

suas experiências e identidades”, no que se refere às suas atividades laborais desempenhadas.

Deste modo, para a referida autora, considerar o termo docência, que tem sua origem no latim, significa ensinar, indicar, dar a entender, apontar, instruir. Esse entendimento é reiterado pelas professoras ao emitirem discursos que reafirmam o entendimento do seu papel enquanto docente: *“Sabemos que ser professor não é uma tarefa fácil já que exige sensibilidade e muito amor para executar o nosso trabalho diário”* (professora 12).

Assim como traz a professora 12, podemos dizer que o trabalho docente é tudo aquilo que se concretiza a partir da intenção de educar, em que o professor age de modo crítico, reflexivo e com prática ancorada em conhecimentos científicos. Ao externar enunciações, tais como: *exigência de sensibilidade e necessidade de muito amor*, a professora parece nos dizer, assim como afirma Teixeira (2007), que ao nos fazermos docentes, temos um compromisso ético com a amorosidade, compromisso e muita afeição pelas questões que envolvem o outro na relação que é estabelecida.

Dessa forma, o trabalho docente na Educação Infantil, especificamente referindo-se à relação entre docente e criança, envolve ações de acolhimento, assistência, mediação, motivação, cuidado, estímulo, condução e orientação que, em resumo, se traduz em cuidado e educação, práticas indissociáveis que em suas extensões se revelam em atividades diversas que se configuram pelas linguagens, emoções, valores e saberes que se constituem em interação.

Apesar de seus estudos não tratarem, especificamente, sobre o trabalho docente na Educação Infantil, fazemos referência aos autores Tardif e Lessard (2014), ao evidenciarem dois conceitos que podem ser relacionados à prática docente neste segmento e entendidos como pontos de vista complementares. Trata-se dos termos: “trabalho codificado” e “trabalho flexível”. O primeiro caracteriza-se pela priorização dos aspectos formais, regulares, normativos e burocráticos, que determinam a prática docente enquadrando-a em rituais e rotinas. O segundo abarca os aspectos informais, variáveis e situacionais, não contemplados, em plenitude pelos regulamentos e disposições procedimentais da ocupação.

Nesse sentido, Tardif & Lessard (2014) definem três dimensões fundamentais da docência: a “atividade”, o “status” e a “experiência”. Como atividade, constitui-se

enquanto um conjunto de práticas, ambientadas numa unidade educacional, que se realizam, através da instituição de métodos e técnicas, com a manipulação de utensílios e materiais pedagógicos, em prol do amparo, da aprendizagem e da socialização da criança. Como status, relaciona-se à identidade docente e suas representações, tanto na organização do trabalho quanto na organização social. E como experiência, refere-se à vivência do ofício e suas atribuições de sentido e significado: o convívio, a troca, a construção de uma trajetória profissional e sua respectiva bagagem de conhecimento, acontecimentos relevantes que impactam a subjetividade e transformam modos de agir e de pensar (TARDIF & LESSARD, 2014).

Nesta direção, o trabalho docente na Educação Infantil envolve o estabelecimento de vínculos formativos com atores sócio históricos, de diferentes realidades simbólicas e materiais, imersos em universos geracionais e “temporalidades” diversas que revelam especificidades corpóreas, psíquicas e intelectuais (TEIXEIRA, 2007).

A partir das discussões sobre docência, em âmbito mais geral, feitas por Tardif & Lessard (2014) e Teixeira (2007), transpomos para a docência na Educação Infantil, de modo que podemos afirmar que este trabalho se constitui, essencialmente interativo e como um processo de dedicação ao outro e com o outro em que as relações entre as pessoas constituem-se a “matéria-prima” e se singularizam através da mediação da memória cultural, por meio do compartilhamento de experiências socioeducativas, num ambiente próprio que tem como objetivo o estabelecimento do bem-estar, conhecimento e da autonomia na pequena infância, assim como reitera a professora 19 em suas enunciações: *“Eu gosto muito do que faço, escolhi a profissão pela maravilha que é estar entre os pequenos. (...) fazemos com amor e dedicação. Mas continuemos com missão e buscando, lutando pelas melhorias que um dia virão” (Professora 19)*

A partir da narrativa entusiasmada da professora 19, podemos inferir que a docência para ela está na ordem das relações, do encontro, do acolhimento, das delicadezas e singularidades, mas que também, ao expressar enunciações do tipo: *“Mas continuamos com missão e buscando, lutando pelas melhorias que um dia virão” (Edilma)*, marca seu desejo e de muitos outros docentes que buscam com compromisso, obter dignidade e melhores condições de trabalho e reconhecimento

Especificamente sobre avanços, rupturas, reconhecimento e instituição da docência na Educação Infantil, sabe-se que no final do século XX e no decorrer do XXI, foram conquistados avanços significativos nesta etapa de escolaridade. Nesse sentido, iniciou-se um olhar diferenciado de busca e oferta de vagas em instituições de atendimento específicas que visam a promoção do desenvolvimento humano em uma perspectiva biopsicossocial (BRASIL, 2012;2014).

Assim, a partir desta compreensão, institui-se que a criança pequena revela especificidades, devido ao seu estágio de desenvolvimento, processos de crescimento, sua vulnerabilidade e competências que demandam, do professor, uma enorme diversidade de tarefas que tornam o trabalho docente específico e abrangente com delimitações pouco definidas. Estas tarefas abrangem desde os cuidados das crianças (bem-estar, segurança, higiene) à educação, compreendida como socialização, desenvolvimento e aprendizagem (FORMOSINHO, 2002).

A este respeito, Teixeira (2007) reflete sobre o conceito de condição docente em que em suas palavras refletem na “situação na qual um sujeito se torna professor”. Desse modo, o professor se torna docente a partir das relações que estabelece com seus educandos dentro de um contexto específico: a escola. Trata-se de uma relação entre indivíduos com historicidade e culturas distintas que, geralmente, localizam-se em gerações humanas diferentes, mas que se interdependem.

Trata-se da essência da condição docente: a relação docente/ discente, cuja existência depende um do outro. Para as docentes o trabalho com as crianças é a mola propulsora para que se agradem da atividade laborativa na instituição de educação infantil: *O que mais gosto na minha profissão é o contato que tenho com minhas crianças, o vínculo afetivo que construímos e saber que estou ajudando em seu desenvolvimento social, emocional e físico” (Professora 6).*

Dessa forma, evidencia-se na fala da professora que o seu trabalho docente envolve ações de acolhimento, assistência, mediação, estímulo, condução e orientação que, em resumo, se manifestam em práticas de cuidado e educação, caracterizados por ações indissociáveis.

Em suma, as professoras expressam claramente as dicotomias de seu trabalho docente com os bebês quando destacam seus atrativos como vínculo com as crianças, o acompanhamento do desenvolvimento humano, por outro lado,

manifesta a realidade de uma profissão que se desenvolve com lutas e que há muitas conquistas a serem feitas nesse âmbito.

5.2 O cuidado e o educar: da intimidade ao olhar sensível da professora para o bebê

Dadas as especificidades que abarcam o trabalho com bebês em contextos de berçário, é relevante mencionar as singularidades do trabalho docente, atribuindo a este um lugar de destaque e complexidade o que torna a formação deste educador também uma tarefa extremamente específica. (ONGARI e MOLINA, 2003).

Segundo as autoras supra, estas especificidades estão marcadas de modo especial por ações sutis e, por vezes, invisíveis a ordem da materialização das ações pedagógicas, envolvem subjetividades, são da ordem dos processos de formação humana e que estão para além, das disciplinas e do campo científico.

Desse modo, conforme abordam Dahlberg *et al* (2019), as ações pedagógicas empreendidas com os bebês, relacionam-se diretamente com as concepções que os adultos têm sobre a infância e estas determinam o fazer pedagógico nas instituições escolares. Assim, as crianças que têm a oportunidade de frequentarem um ambiente de creche onde as relações se dão de forma qualificada têm mais chances de se darem bem na escola primária e, por conseguinte, nas etapas posteriores. Nesse sentido, coadunamos com Barbosa (2010), quando afirma que

“Educar bebês não significa apenas a constituição e aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidade” (BARBOSA, 2010)

Dessa forma, à medida que os professores se vinculam aos bebês, agem com empatia, acreditam e potencializam a capacidade comunicativa, vão tornando basilar a ênfase nas relações que são estabelecidas.

Nesse contexto, o cuidado é marca constitutiva da especificidade da docência com bebês. Isso vai qualificando a prática de modo que há uma

interdependência entre estes atores sociais compreendendo que o bem-estar dos bebês depende dos adultos e estes últimos necessitam dos indicativos dos bebês para desenvolverem sua prática (COUTINHO E RODRIGUES, 2021). A este respeito, a professora Galdênia comenta: *“Quando você vê aquele olhar, e ela passa a mãozinha no seu rosto assim e ela está começando a lhe reconhecer. Isso para mim é muito satisfatório. (Galdênia)*

A narrativa da professora externa claramente o nível de interação que é estabelecido entre ela e os bebês de modo a percebermos a troca afetiva significativa e recíproca entre a docente e a criança. Também fica evidente o alcance do objetivo da professora no sentido de ter retribuído o retorno esperado na sua ação pedagógica de cuidado que foi empreendida e que pode demonstrar a qualificação da professora para exercer a docência com os bebês.

Nessa direção e de acordo com a narrativa de Galdênia, percebe-se o rompimento com a lógica escolar de empreendimento do tempo a qual se aligeiram as atividades como higiene do bebê, alimentação, interações descompromissadas, para vivenciar outras propostas tidas como pedagógicas. (COUTINHO e RODRIGUES, 2021). Contrariamente a este entendimento, percebemos que a professora se refere às atividades relacionadas aos cuidados, atenção e escuta propiciadas em situações privilegiadas de interações, constituindo, assim, importantes situações vinculadas aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, ou seja, *“Para ser professora de berçário, você tem que ter um olhar sensível, você tem que ser respeitosa” (Galdênia).*

Essa noção trazida pela professora corrobora com os princípios da educação dos bebês construídos por Emi Pikler que dentre seus postulados ressaltamos o de que os bebês deveriam ter um adulto de referência e que este deveria dedicar atenção exclusiva especialmente nos momentos de banho, alimentação, higiene e sono. Além disso, que nesses momentos a atenção do adulto precisaria estar voltada unicamente para o bebê, não devendo ter pressa para concluir a atividade de cuidados pessoais bem como respeitar as iniciativas das crianças para colaborar com a atividade (FALK,2021).

Um dos momentos relevantes nesta relação de reciprocidade e intensa interação adulto-criança destacado pela professora Galdênia, é o banho. Para ela *“Durante o banho, a gente precisa cativar para que ela tenha confiança na gente.*

Então a gente faz aquele banho quentinho, aquele banho um pouquinho mais demorado, para que ela fique mais tranquila, que ela confie na gente... com brincedos, com brincadeiras” (Galdênia). Pode-se dizer a partir destas manifestações da professora que há o olhar para a criança, e que a conquista da confiança da criança perpassa pela relação recíproca de diálogo, envolvimento entre o adulto e a criança.

Nesse contexto, a professora refere-se ao bebê, individualmente, com enunciações orais afetivas, contando-lhe tudo o que pretende fazer com ele naquele momento, escuta e o espera responder, ao seu modo, através de expressões faciais que também são retribuídas com satisfação pela educadora (FALK,2021).

A obra de Goldschimied (2006) tem centralidade no conceito de criança competente para descobrir o mundo e a si mesma, sendo fundamental o entendimento, por parte do educador, da necessidade da escuta atenta e o respeito para as demandas das crianças, outorgando-lhes o direito à participação e expressão. Além disso,

[...] compreende-se que para oferecer a melhor experiência possível, às crianças, em seu cuidado, os educadores da infância precisam estar cientes que a política educativa é que dá condições para se efetivar uma escola de qualidade para a primeira infância” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.46).

Destacamos que a profissionalização dos professores de bebês constitui-se em desafios no contexto da Educação Infantil, em função da concepção histórica de que cuidar e educar crianças pequenas estão associados ao papel, tradicionalmente realizado por mulheres, enfatizando situações cotidianas domésticas relacionadas a aspectos afetivos e maternos.

Reiteramos o pensamento de Barbosa (2010), quando afirma que

A profissão de professora na creche não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma constituição de profissionalização que exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional (BARBOSA, 2010, p.6).

Tais considerações podem levar ao entendimento equivocado de que a docência nessa etapa de escolaridade básica carece de pouca qualificação e tem menos valor. Contrariamente a isso, compreendemos o trabalho docente com bebês como algo complexo e que se constitui no e com outro e é marcado pela presença simultânea, tanto do fato da potência dos bebês quanto pela necessidade que estes

exigem de atenção e cuidados intensos e específicos, durante a jornada longa de permanência na creche. Assim, o docente não “dá aulas” no sentido convencional. A base do trabalho se constitui nas relações estabelecidas. (BARBOSA, 2016).

Desse modo, “não se é docente apenas com aquilo que tem do ponto de vista da informação racional, mas também e sobretudo com aquilo que se é, como a capacidade de relacionar-se” (BARBOSA, 2016). Singularidades que marcam o trabalho docente nesta faixa etária e a distingue em relação aos demais níveis de ensino.

Ainda de acordo com a Ótica de Barbosa (2016), dentre as singularidades que abarcam o trabalho docente com os bebês, destacamos o fator da idade dos indivíduos que demandam do docente conhecimento sobre as especificidades do desenvolvimento infantil, por isso, com necessidades distintas das demais faixas etárias que abrangem a Educação Infantil.

Dentre a complexidade das ações que abarcam a docência com bebês no berçário, destacamos as práticas de cuidado como fator primordial. Desse modo, o cuidado (care) significa, de modo mais amplo, “o conjunto de medidas públicas necessárias para o bem-estar (welfare) da população num Estado-providência” (HIRATA e GUIMARÃES, 2012, p. 82).

As autoras refletem sobre a diversidade de representações que o vocábulo “cuidar” expressa e afirmam que, embora as noções de “cuidar” e “tomar conta” sejam expressões de uso cotidiano, revelam inúmeros significados e refletem que estas são atividades associadas às mulheres e ao trabalho subalterno.

O trabalho de cuidado exige competências que, historicamente, foram definidas e naturalizadas como especificamente femininas, assim como dito por MOLINIER (2012, pág. 33) “naquilo que é esperado das mulheres”. Assim, termos como “cuidar de casa” (tomar conta de casa), “cuidar das crianças” (tomar conta do marido), “cuidar do marido” (tomar conta do marido) ou dos pais, são associados a tarefas desempenhadas por indivíduos subalternos e femininos (HIRATA e GUIMARÃES, 2012, p. 82).

Outra característica da atividade de cuidados corresponde ao fato destas ações não produzirem resultados materiais e que estão postas a partir das interações. Assim, o trabalho de cuidar do outro contempla inúmeras dimensões e que vão depender tanto do indivíduo que se ocupa em cuidar quanto daquele que

será cuidado, enfatizando que essa interação é mediada pela família daquele que é cuidado (HIRATA e GUIMARÃES, 2012).

De acordo com os estudos de Soares (2012), as dimensões necessárias para o entendimento da complexidade das atividades de trabalho do cuidado, de acordo correspondem à dimensão física, que está relacionada à demanda e esforço corporal mobilizado nas ações de segurar, deslocar, sustentar os indivíduos que recebem os cuidados; a dimensão cognitiva, que corresponde aos conhecimentos técnicos sobre as práticas de cuidado; a dimensão sexual, que relaciona-se às atividades que estão relacionadas ao contato com o corpo do outro (trocas de fralda e o banho) ; a dimensão relacional, que refere-se às qualificações sociais definindo esta dimensão como “a capacidade de evitar o embaraço para si e para o outro” e a dimensão emocional, que corresponde aos laços interpessoais e vínculos com diferentes estruturas sociais e culturais, de modo que o entendimento do trabalho do cuidado exige uma “coordenação do eu e das próprias emoções, necessitando, também, de gerir as emoções da pessoa que recebe o cuidado.

De acordo com os estudos de Guimarães (2011) e com a legislação vigente, educar e cuidar, constituem-se ações indissociáveis e complementares. Aspecto peculiar e determinante na educação de crianças e bebês, portanto, não se pode dicotomizar educação e cuidado nesse contexto, conforme reitera a professora Edilma:

“Porque há momentos em que esse cuidar e o educar são tão entrelaçados, estão tão juntinhos um com o outro que a gente não sabe onde um começa e onde o outro termina, entendeu?” (Edilma).

A narrativa de Edilma corrobora Guimaraes (2011) no sentido de enfatizar que as ações cotidianas das docentes que trabalham com bebês devem ter claras a percepção da indissociabilidade entre as iniciativas de cuidado e educação no contexto de berçários

Nessa direção, Guimarães (2011) define o cuidado como “postura ética” que corresponde não somente à ação do adulto sobre a criança, mas, sobretudo, como promoção de uma cultura de si, atenção ao outro. Nas palavras da autora o cuidado é visto como “modo de escutar, ver e relacionar-se com as crianças, num caminho humanitário e ético” (GUIMARÃES, 2011, p. 43).

Nesta direção, Guimarães (2011) reitera que: “cuidar envolve uma habilidade técnica, mas também e especialmente uma qualidade relacional, uma disponibilidade para as relações interpessoais” (GUIMARÃES,2011, p.45). Nesse sentido, o cuidado está para além da atividade técnica e demanda atenção, contato, reflexão, ao considerarmos especialmente o aspecto emocional.

Os estudos de Carvalho (1999) caminharam na direção de conceber o “cuidado” como termo presente em diversas esferas sociais, a exemplo da vida privada e pública, por se constituir com uma multiplicidade de significados e presente em diversas áreas do conhecimento, tais como: filosofia, educação, assistência social, psicologia , dentre outras. A mesma autora protagoniza inaugurando uma perspectiva que tem como objetivo perceber especificamente a prática do “cuidado” no contexto escolar.

A perspectiva de Carvalho (1999) busca compreender as dimensões histórica e social das relações de “cuidado” de modo que quando menciona o ambiente escolar procura evidenciar a contextualização e a construção histórica das práticas vivenciadas neste ambiente. Sendo assim, a dimensão histórica do cuidado com bebês e crianças têm especificidades frente à história das relações estabelecidas entre adultos e crianças.

Ao caminhar em suas análises, Carvalho (1999) aponta que as imagens que os adultos têm das crianças impactam em transformações na escola, na pedagogia e no cuidado infantil em geral. Também enfatiza que para compreender as relações de cuidado no contexto escolar se faz necessário desvinculá-lo de enfoques relacionados à compreensão deste vinculado a instintos maternos ou intuitivos bem como perspectivas que possam colocar a História à margem. Nessa direção o “cuidado” necessita ser compreendido como conjunto de práticas construídas histórica e socialmente.

Acerca das especificidades do termo “educação” no contexto de creches, Osteto (2000), reflete que, enquanto ação educativa com os bebês, “envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças” (OSTETTO,2000, p.191).

Estas interações entre bebês e adultos, não revelando produto material e, portanto, invisíveis para alguns, caracteriza aprendizado de formação humana

proporcionado por ações sutis, criativas, interativas, presentes em todo cotidiano das ações com as crianças (CONCEIÇÃO, 2022).

Deste modo, compreender as ações de cuidado e educação, no contexto de creche, de modo dissociado provoca, equivocadamente, uma série de reflexões e polêmicas, sobre a dicotomização de atividades que devem ser percebidas como concomitantes e por isso de igual relevância no desenvolvimento das atividades cotidianas dos professores. (AZEVEDO, 2013).

Especificamente sobre a possível dicotomia entre as ações de cuidar e educar, trazemos à tona, a fala da professora Solange ao externar que

“ professor deve ensinar, deve mediar. Ele não deve limpar cocô, xixi, dar banho, isso não é tarefa de professor. Então eu vejo que a perspectiva de Campina Grande está retrógrada, não era pra ser assim. (Solange)

A partir do relato da professora Solange, fica evidente o seu entendimento de que questão dos cuidados físicos estão ou deveriam estar desassociados do trabalho docente de educar e que os cuidados no sentido da higiene do corpo do bebê constituem-se práticas subordinadas, secundárias ou de desprestígio.

Na contramão desse entendimento, evidenciamos o relato de Galdênia que, ao se referir ao mesmo aspecto do cuidado, relata:

“Ela não gosta de vestir a roupinha. Eu sempre converso com ela, o banho é sempre narrado para ela ter também essa confiança, para ela saber o que a gente está fazendo, e que a gente ali conversando com ela. Eu ainda brinco de cadê e achou. Estou buscando estratégias ainda para descobrir como fazer para ela não chorar nesse momento. Então!? Mas a gente tem que conversar, tem que ter esse cuidado maior” (Galdênia).

O relato da professora Galdênia retrata o aspecto do cuidado como ação inerente ao seu fazer pedagógico de modo que o associa à ação de educar os bebês. Percebe-se a fluidez do seu discurso de modo que, a partir da sua narração podemos perceber, claramente, toda intencionalidade e indissociabilidade entre os atos de educar e cuidar.

O reconhecimento pleno das crianças como sujeitos de direitos e da indissociabilidade entre as ações de cuidado e educação nas instituições de

Educação Infantil, mais especificamente em berçários, ainda se constituem desafios. Pesquisas realizadas e mencionadas por Bitencourt (2017) refletem, analiticamente, que ações como educar e cuidar ainda são, timidamente, incorporadas nas referências que orientam o trabalho docente com bebês e crianças de 0 a 6 anos. Além disso, a referida autora reflete que ainda são poucos os trabalhos que analisaram as especificidades do cuidar e educar com crianças menores de 2 anos.

As práticas de cuidado e educação de crianças pequenas e bebês “consiste numa atividade marcada pela origem social das crianças e das educadoras” (SILVA, 2004, p. 284), em um processo de construção de identidades e enfrentamento de desafios e que incorpora e reelabora elementos relacionados às práticas docentes na Educação Infantil. Assim, com a instituição da exigência de qualificação para o trabalho docente em creches, também chega a exigência do refinamento das concepções do que seja cuidar.

Desse modo, consideramos que as ações de cuidado e educação são inerentes às atividades diárias das docentes que trabalham com bebês com vistas ao desenvolvimento integral destes, no que se refere aos seus aspectos físico, emocional, psicológico, social, afetivo e cultural e social, supondo que as professoras atentem para todas as especificidades do trabalho de cuidar e educar compreendendo-os de modo indissociáveis.

A partir das discussões levantadas, compreendemos o cuidado como função primordial do trabalho docente com os bebês, aqui, tratado como perspectiva da atenção ao outro. (GUIMARÃES,2011).

Especificamente referindo-nos às questões alusivas aos cuidados corporais (banho, troca de fraldas e alimentação) que também são características peculiares ao exercício da docência com bebês, talvez, seja esta especificidade a mais forte e a que causa maior estranheza no ofício da docência com bebês, conforme menciona a professora Solange:

“Poxa!Tenho que dar banho em bebê, trocar fralda. Como assim? Como é que fica meu processo pedagógico?” (Solange)

A professora Solange demonstra clara discordância da ação de cuidar dos rejeitos humanos no seu trabalho docente. O fato de ter que realizar os cuidados com a higiene do corpo do bebê como parte constitutiva do seu fazer pedagógico e

que se for parar para realizar esta atividade não terá como desenvolver atividades que abarque , segundo ela, o seu processo pedagógico são indícios de uma visão dicotomizada do educar e do cuidar e uma compreensão distorcida da especificidade do público com o qual trabalha, pois nesta faixa etária, o ser humano necessita que o adulto cuide de sua higiene, e, na educação infantil, é de igual forma, educar, constitui o trabalho pedagógico da professora de bebês

Desse modo, a linguagem corporal desses atores sociais se inter cruzam em situações que acontecem esses cuidados de forma que há as manifestações de dor, de alívio, desconforto das crianças, de um lado, e do outro, as do adulto- a professora, reagindo aos odores, aos tempos, desejos e resistências das crianças a sua ação (BITENCOURT, 2020).

O aspecto dos cuidados corporais, especialmente da característica de ter que tratar com dejetos humanos, quando nos referimos às especificidades da docência com os bebês, na concepção das professoras. A este respeito Rodrigues (1980), aborda que a prática da assepsia corporal constitui-se também como profilaxia simbólica de modo que tem como objetivo fixar modelos de comportamento dos indivíduos, impondo que estas transgridam limites e desorganizem a ordem do que foi instituído como padrão de modo que as explicações sociais para as ações de higiene do corpo não podem ser definidas nelas mesmas, mas, sobretudo, no sistema social que expressam.

O mesmo autor enfatiza que o tabu do nojo, aquilo que representa coisas nefastas, representa também aquilo que inconscientemente não queremos ser.

Deste modo, para “afirmar-se como ser de cultura, o Homem se vê obrigado a esquecer que sua humanidade e, portanto, sua cultura mesma, está profundamente enraizada em sua natureza animal, representada pelos processos orgânicos negados, rejeitados e odiados” (RODRIGUES, 1980, p.167).

Nessa direção trazemos o relato da professora Solange ao afirmar que *“Nunca me acostumei com os odores, claro, mas acho que o maior desafio além desse do cocô é o processo de engasgo”* (Solange).

Assim, a repulsa aos excrementos corporais dos bebês em situações de higiene do seu corpo e que se dá numa relação muito íntima entre professora e criança, de modo que a relação dos corpos dos adultos cuidando de corpos infantis

de mesma natureza humana tende a evocar nestes profissionais emoções e sentimentos da ordem do subjetivo e do inconsciente humano.

Ainda em relação às especificidades relacionadas a relação dos corpos dos adultos cuidando dos corpos dos bebês, mencionamos os dizeres da professora Edilma e Solange, respectivamente:

“O berçário é um trabalho muito braçal, então a gente vai chegando a uma certa idade, e no meu caso não é a idade, são minhas limitações devido ao problema de saúde que eu tenho” (Edilma).

“Mas eu saía cansada, eu já chegava aqui em casa... na hora de dormir à noite, morrendo de dor de coluna, de tanto se abaixar, levantar” (Solange).

A partir dos relatos, infere-se que para as docentes os aspectos desagradáveis da docência com bebês e que envolve os cuidados com o corpo, estão relacionados a questões de dimensão afetiva de modo que nesse contexto, as docentes afirmam que o que elas menos apreciam ou ocasionam desgaste são os momentos alusivos aos cuidados com o corpo, especialmente aqueles ligados aos excrementos dos bebês. Além disso, novamente evidencia-se as ações de cuidado e educação polarizadas.

Nas instituições de Educação Infantil, particularmente creches, alguns aspectos relacionados aos cuidados do corpo são especialmente importantes. Sendo assim, quando a criança ou bebê contribui com parte dos cuidados do seu corpo, compartilhando esta ação com a docente faz com que a criança comece a se interessar pelo que acontece em relação aos cuidados do corpo bem como isso vai gerando, gradativamente nela uma fonte de satisfação.

No entanto, relacionando-nos especificamente aos cuidados das professoras em relação ao uso do banheiro, banho, trocas e ao gerenciamento das atividades da ordem dos cuidados e higiene, elucidamos o relato da professora Ismênia ao abordar como é feita a higiene corporal dos bebês:

“Optamos por dividir metade das crianças para dar o banho, antes do almoço e a outra metade após o almoço. Então, antes do almoço, a gente dá em seis e depois nas outras sete. Mas a troca, a higiene, se a criança fez cocô, a gente está sempre olhando, o tempo todo atenta e olhando se

essa criança fez cocô, se tem muito xixi, questão de limpar o nariz com lenço umedecido, a higiene é sempre feita durante o dia, desde que a criança chega na creche. (Ismênia).

Respectivamente, trazemos as enunciações da professora Vaneide que relata:

“Assim que faz xixi, é ter o cuidado de trocar logo e cocô principalmente, porque, pelo fato de ser ácido, queima rapidamente a pele deles, que é muito sensível. E questão, assim, de limpar o nariz, ouvido... quando toma banho, a gente já identifica, já vai olhando o que precisa. A menina, principalmente, a gente deita, limpa as partes íntimas bem direitinho, com cotonete (Vaneide).

Ao nos depararmos com os relatos, percebemos que para as docentes, particularmente a questão da corporeidade, no sentido da disponibilidade do corpo, é intensa e exige técnica para atender às necessidades específicas dos bebês, tornando o ato de educar e cuidar, mediado pelo conhecimento específico que demanda os indivíduos que abrangem esta faixa etária.

Nesta direção, um dos aspectos mais mencionados pelas docentes, está ligado ao relacionamento com as crianças, no que se refere ao desenvolvimento de atividades cotidianas corresponde ao cansaço físico e mental, dadas as especificidades desta docência.

Sobre o cansaço, mais especificamente falando, as pesquisas empreendidas de Ongari e Molina (2012) revelaram que os aspectos institucionais e organizacionais, tais como o turno de trabalho e o relacionamento com a equipe administrativa da instituição, além de fatores como o relacionamento diário com as crianças, enquanto esforço físico, necessidade de atenção constante e os relacionamentos com os demais adultos (colegas de trabalho e país), constituem-se fatores primordiais para instituição do cansaço por parte dos docentes .

Em relação particular à fadiga física, é percebida como fator relevante se considerarmos que o trabalho docente com bebês e está relacionado a um modo de estabelecimento de relações intimamente ligado à corporeidade, uma vez que a professora está sempre levantando peso com os bebês para colocá-las no colo,

vesti-las, dar banho, sentar-se ao chão para brincar, dentre outras atividades específicas características deste tipo de docência.

Não tão evidente como o cansaço corpóreo, temos a fadiga mental, caracterizada de maneira geral como extremamente relevante considerando, como relatado por uma das docentes, que a necessidade de estar o tempo todo atenta dada a cada uma das crianças dada as especificidades comportamentais e físicas do bebê, conforme aborda a professora Ismênia:

“ A gente está sempre olhando, o tempo todo atenta e olhando se essa criança fez cocô, se tem muito xixi, questão de limpar o nariz ...”, (Ismênia).

Nesta direção há evidências de que as iniciativas que se destinam aos cuidados com o corpo do bebê e que se configuram ações necessárias e próprias dessa docência específica, são também marcadas por sinais de necessidade de atenção e desgaste mental constante e que por isso, carecem ser consideradas num entrelaçamento entre saúde corpórea e mental, educação, especialmente quando estamos nos referimos a bebês e de quem deles se ocupa em contextos de educação coletiva..

5.3 O trabalho docente com os bebês: A alteridade como propulsora.

Pensar a perspectiva do trabalho com bebês vista pelo viés da alteridade é ter reiterado o entendimento de que esta é uma docência carregada de singularidades, subjetividades e a compreensão de que não está para outro com a intenção de inculcar-lhe conhecimento mas numa posição de entrega e de escuta atenta, conforme expressam as docentes 11 e 3, respectivamente:

“Compreendo que como mediadora da aprendizagem, meu papel é fundamental na vida deles, tanto no aspecto do auxílio ao desenvolvimento motor quanto o desenvolver de suas emoções” (Professora 11).

“ Os bebês vão aprendendo e vão ensinando também. É uma experiência muito rica, tanto para os bebês, quanto para os adultos que trabalham com eles”. (Professora 3)

Deste modo, as relações que as docentes vivenciam com os bebês no contexto da creche, a forma como estas entendem seus próprios princípios, valores culturais e, ao mesmo tempo, validam os dos bebês em seus modos particulares de serem e se expressarem, que nem sempre acontece por linguagens visíveis e explícitas, constitui motivo impulsionador de desenvolvimento saudável destes últimos.

Nesse contexto, trazemos à tona o conceito de alteridade defendido por Novaes (2020) ao definir o termo como “ o conhecimento do outro como diferente” que, estendendo para o âmbito das relações que são estabelecidas no contexto da Educação Infantil e mais especificamente nos berçários, vai balizar o entendimento sobre a importância das relações que são estabelecidas entre professoras e bebês para a construção da individualidade e identidade destes últimos.

Nesse contexto, o olhar de alteridade da professora é fundamental na relação com o bebê de modo que a percepção e conhecimento que a docente tem sobre a criança e suas especificidades a convida a relacionar-se com ela de modo a perceber suas singularidades, subjetividades e a agir com responsabilidade e sem

pretensão de inculcar-lhe conhecimentos, mas de percebê-la dentro de um coletivo, como ser diferente, único e singular.

Reflexões suscitadas a partir dos estudos de Gusmão (1999) problematizam a questão da tradição homogeneizante da educação, enquanto prática pedagógica de modo a colocar a escola diante do desafio de ter que reconhecer as diferenças, ressignificando e tornando matéria prima da compreensão e da solidariedade humana.

Ainda a este respeito, Gusmão (1999) evidencia que *as relações sociais que estabelecemos firmam esquemas e valores que vão conduzir a nossas ações e atividades que estabelecidas uns com os outros*. A mesma autora reflete que há, entre o plano da percepção e o da ação, incide a mediação do contexto histórico de modo a fornecer significados singulares à vida vivida e ao que se acredita fazer parte dela.

A autora supra avança em suas análises de modo que reflete a compreensão de que as categorias delimitadas pela “Infância” e “criança” nunca se constituíram enquanto realidade e categorias privilegiadas, pelos antropólogos. Isso não significa afirmar que nunca foram vistos, mas que se caracterizam como personagens secundários da história em que o adulto -ser outro assumia o papel principal.

Ciente desta realidade e na mesma perspectiva empreendida por Gusmão (1999), os estudos de Conceição (2022), expressam que se faz necessário aguçar o olhar para perceber os modos de ação e interação que são experienciados na escola e, com isso, abrir-se às muitas possibilidades de diálogos, interações e experiências que podem ser estabelecidas com os bebês.

Nesta direção, Conceição (2022) reflete sobre a importância do olhar de alteridade e acolhimento da professora ao relacionar-se com a criança que, no caso dos bebês, se utilizam de linguagens corporal ou de poucas palavras, conseguem reproduzir, através de gestos e brincadeiras elementos da vida cotidiana demonstrando estarem inseridos em um mundo cultural, mas que não reproduzem apenas o que lhes foi ensinado como especialmente acrescentam elementos singulares enquanto sujeitos e agentes ativos que constroem sua própria cultura e contribuem para a produção do mundo adulto.

Nessa perspectiva, reflete-se sobre a importância do professor que desenvolve a sua prática docente no contexto de educação infantil, especialmente

nos berçários de ter como prioridade o entendimento de que a criança é um ser de cultura e, por isso, não mera reprodutora de conhecimentos.

Reafirmamos as reflexões de Kramer (2005), ao enfatizar que quem cuida precisa estar pautado na necessidade do outro, receptivo, atento e sensível para perceber aquilo que o outro necessita, o que exige do adulto, disponibilidade, tempo e entrega especialmente quando esse outro constitui-se um bebê.

Mas, afinal, quem são? E o que os bebês têm de tão especial e singular que demandam esse olhar de alteridade por parte dos profissionais que dedicam o seu trabalho docente a eles?

Os estudos na área educacional indicam que durante muitos anos, os bebês foram definidos e descritos enfatizando suas fragilidades e imaturidade. No entanto, pesquisas vêm chamando atenção dos estudiosos para as potencialidades dos bebês (BARBOSA 2010, BITTENCOURT 2022, TEBET 2019, FALK 2021, RODRIGUES, 2021).

Deste modo, gradativamente e com as contribuições de pesquisas afins com a nossa, temos tido um conhecimento cada vez maior sobre a complexidade das características genéticas, sensoriais e orgânicas dos bebês. Para além dessas, os bebês vêm sendo estudados e definidos como seres potentes no que se refere às relações sociais, do ponto de vista cognitivo e que colocam múltiplas linguagens em ação, ao explorarem o mundo que os rodeia. Desse modo, eles se expressam por meio de gestos, de olhares, de movimentos, choros e balbucios (COUTINHO; RODRIGUES, 2021, ORTIZ e CARVALHO, 2019).

De acordo com a ótica de Rodrigues (2021), os bebês têm sido enxergados como pessoas de ritmos pessoais e distintos, dotados de características intelectuais, afetivas e motoras que estão intimamente interligadas. Assim, os modos que lhe são muito singulares se articulam e os definem de forma peculiar, especialmente no que diz respeito ao modo de se comunicarem, conforme explicita a professora 6:

“Sabemos que todo ser é único e com necessidades individuais, seja na área afetiva, cognitiva, emocional ou motora” (professora 6).

Por isso, devem ser enxergados como indivíduos com múltiplas condições de interagir e de aprender, desde o nascimento conforme explicita a docente.

Por este viés também se encaminham os estudos pautados no Campo da sociologia da infância, ao propor um caminho teórico- metodológico que considera as crianças atores sociais plenos, capazes de criar e modificar culturas. (DELGADO; MULLER, 2005). Além disso, de acordo com esta perspectiva, a infância é vista como período inaugural relevante da vida, dando ênfase e definição desta etapa da existência humana como uma construção social. Por este prisma, nega-se a concepção de criança como miniatura de adultos ou receptáculo passivo das perspectivas desses últimos.

Neste sentido, os estudos promovidos por Tebet (2019) e Tebet e Abramowicz (2014) problematizam o campo da sociologia na perspectiva de reconhecer os avanços constantes nos estudos da infância e das crianças, de modo especial em relativo ao abandono do entendimento universal de desenvolvimento da criança, no entanto, as respectivas autoras avançam destacando que no interior deste campo, os bebês que continuam ocupando condição secundária entre as teorias.

Nesse íterim, já é caracterizado consenso que quando vêm ao mundo, os bebês humanos carecem de um longo período de atenção e cuidados para que sobrevivam. Assim, uma das atribuições e compromisso dos adultos que estão à sua volta é o de oferecer-lhes acolhimento e proteção, sejam estes adultos familiares ou instituições as quais são delegadas a corresponsabilidade de educar e cuidar dos bebês por um período parcial ou integral ao longo do dia. (TEBET E ABRAMOWICZ, 2014).

Nos últimos anos, a oferta de vagas em instituições de Educação Infantil foi quantitativamente ampliada, no entanto, ainda não se evidencia uma pedagogia específica para os bebês. Assim, na maioria das instituições que atende às singularidades das crianças de 0 a 3 anos, ficaram submetidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas, de modo que as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores (BARBOSA, 2010).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial instituído em 2017, normativa que rege a Educação em nosso país, os bebês são crianças que têm faixa etária correspondente entre 0 a 1 ano e 6 meses de idade. No entanto, sabemos que a idade biológica ou cronológica não pode ser a única referência para definir até quando um ser humano pode ser considerado como

bebê, dada a compreensão de que as experiências culturais afetam, diretamente, o crescimento e o desenvolvimento das crianças em um processo complexo de humanização.

Nesta direção, Ortiz e Carvalho (2019), reiteram que

“ [...] O tornar-se humano é marcado pela imersão permanente do homem em um mundo simbólico e em um processo social contínuo e compulsivo de dar e criar sentidos. Nas interações com os outros e com o mundo, em um determinado momento e contexto sócio histórico, o homem/a mulher constrói seus significados, suas relações e a si próprio (a) enquanto sujeito. Suas relações e seu acesso ao mundo são, pois, interceptores pelo outro da linguagem, imersos que estão em sua malha de significações. É a partir dessa malha que os captura, que os outros interpretam a criança desde antes do nascimento, lhe atribuem determinados papéis, tem para com ela determinadas expectativas, constroem para ele/a determinados contextos de desenvolvimento. Dessa maneira a constituem para o mundo assim como constituem o mundo para ela”. (ORTIZ e CARVALHO, 2019, p.30 e 31)

De acordo com esta ótica, ao refletirmos sobre a constituição do sujeito bebê, necessitamos considerá-lo, não somente nos seus aspectos orgânicos mas, sobretudo, nas condições ambientais determinadas pelo ambiente físico, material e relacional em que está inserido.

Nesta perspectiva e sob a ótica dos estudos de Ortiz e Carvalho (2019), o bebê carece, para além dos cuidados físicos, enquanto recém-nascido, de ser inserido na cultura por aqueles que dele cuida, no sentido de responder às suas demandas, atribuir significados, ter expectativas sobre as ações e reações que ele demanda.

Na mesma direção de Ortiz e Carvalho (2019), Lima (2021), defende que

“[...] precisamos uns dos outros para trocas simbólicas, para partilhar significados, explorar ideias, para acolher e sermos acolhidos. Somos seres de emoção e de afeto. Por isto, criamos cultura e pela cultura também criamos comportamentos, paradigmas, rituais e formas de relacionamento em contextos diversos. (LIMA,2021, p.19)

Por este viés, somos considerados seres de cultura, sendo o nosso desenvolvimento promovido pela junção de fatores biológicos e culturais. Estudos nas áreas de arqueologia e antropologia já consideram a cultura como fator constitutivo do ser humano. Desse modo, os estudos da arqueologia comprovam a natureza social dos humanos através dos achados relativos a situações de convívio coletivo em prol da alimentação, rituais, construção de objetos, vestimentas, dentre outros. Com a substituição da vida nômade pela formação de núcleos permanentes,

foram surgindo as pequenas comunidades e daí evoluindo para grandes agrupamentos de indivíduos (ORTIZ e CARVALHO, 2019).

Nesse contexto, o bebê evidencia-se como aquele indivíduo que já nasce programado para relacionar-se com outras pessoas. Além disso, traz consigo um grande aparato, especialmente ligado ao sistema nervoso, totalmente capaz e pronto a aprender. Assim,

“[...] no momento do nascimento, entra em funcionamento a área cerebral especializada em perceber o rosto humano. Isto permite que o recém-nascido apresente comportamentos imediatos que comprovem que um ser aparelhado para a comunicação com o outro.” (LIMA, 2021.p.20 e 21).

A partir destas reflexões, infere-se que a condição social que caracteriza os seres humanos está marcada desde o nascimento, de modo que o bebê desde muito cedo aprende sobre a forma de comunicação humana ao presenciar as trocas verbais, entre as pessoas, emissão de expressões de emoção, muito embora não participe ainda das trocas orais de conversa (LIMA, 2021).

Nesta direção, os estudos de Vigotski (1989) apontam para o fato de que, ao chegar ao mundo, o homem revela funções psicológicas elementares, formas de sobrevivência e manutenção da vida, de ordem biológica. É a partir do nascimento cultural, que ele chega a desenvolver as funções psicológicas superiores.

Esse entendimento se fundamenta sobre a natureza social e cultural do homem, cujo desenvolvimento corresponde à apropriação das características humanas e da produção cultural dos homens (PINO, 1995). Assim, a partir da junção do binômio correspondente entre o biológico e o cultural é que acontecem as primeiras experiências do bebê com o mundo.

Segundo os estudos de Vigotski (1989), podemos diferenciar, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes quanto à sua origem: de um lado os processos elementares, que são de ordem biológica; de outro as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural.

De acordo com a compreensão sócio histórica de desenvolvimento, validamos o entendimento de que o homem se constitui humano, a partir da interação e da linguagem, que é por meio das interações que os bebês estabelecem a construção da autonomia e o compartilhamento de significados com os seus interlocutores. O contrário também se estabelece, quando as linguagens favorecem

outros tipos de interação que se constituem desde a escolha, feita pelos bebês, de objetos, parceiros, espaços e brincadeiras, até o modo como se relacionam com eles (VIGOTSKI, 2009).

Segundo a ótica de Malaguzzi (2012) se faz necessário considerar que, nas relações estabelecidas deve existir “conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação, entre a autonomia individual e a interpessoal” (p. 73). Deste modo, são nos intercâmbios sociais que as interações e as relações são intensificadas.

Com base no entendimento de que o mundo é constituído pelo aparato cultural de mediadores, sejam estes objetos ou pessoas, Cabanellas e Hoyuelos (1998) salientam que o processo de conhecimento desse mundo passa pela criança de forma diferente do ponto de vista do adulto. Nesta direção, segundo os autores, as crianças possuem uma capacidade diferenciada de perceber e se relacionar com o mundo, sobretudo pela diversidade de linguagens infantis.

Estudos realizados Ritcher e Barbosa (2010, p. 86) abordam que “os seres humanos, ao nascerem, trazem como condição de sobrevivência a necessidade e o desejo de se relacionar e se comunicar”. Essa condição permite que os bebês formulem estratégias e relações que promovam o atendimento de suas necessidades. O outro, nessa perspectiva torna-se consideravelmente importante para o estabelecimento de trocas comunicativas e são nestas relações, estabelecidas que as crianças vão se constituindo.

Refletir sobre as possibilidades e potencialidades dos bebês considerando os seus modos singulares de significar o mundo, ressignificando o universo adultocêntrico em que estão imersos, significa atribuir-lhes destaque social, tanto no que se refere às práticas educativas quanto com fins em promoção de pesquisas e instituição de políticas públicas. De igual modo, problematizar as especificidades dos bebês, procurando cada vez mais compreendê-lo “*como ator social competente, como sujeito de direitos e a infância como construção social, realizando a necessária aproximação às ‘crianças reais’*” (CONCEIÇÃO, 2022).

Por isso, reiteramos os estudos de Kramer (2005), ao enfatizar que o olhar de alteridade do professor para com o bebê é tão importante, uma vez que isto significa estar voltado para o outro, suas necessidades, garantir-lhe atenção,

revelar-se sensível e disponível aquilo que o outro necessita. Para tanto, o docente carece de ter conhecimento, proximidade com o bebê o que demanda tempo e entrega.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta dissertação, trago minhas considerações finais no sentido de externar o quanto ele se mostrou significativa de modo que esta experiência me despertou forte motivação para a pesquisa, além do entendimento da relevância do meu estudo para outros pesquisadores, para as professoras que hoje desenvolvem seu trabalho no contexto de berçários, bem como para outros docentes que trabalham no contexto de Educação Infantil.

Referindo-me especificamente ao trabalho de escrita da dissertação que teve como objetivo central compreender como as professoras de berçários públicos da cidade de Campina Grande-PB significam a sua experiência docente com os bebês, pode-se dizer que:

- As professoras são mulheres, pedagogas que trabalham sob dois vínculos empregatícios: o contrato temporário e o concurso público. Elas são mães. As professoras que trabalham com os bebês nas creches públicas de Campina Grande são todas habilitadas, graduadas em Pedagogia e um grupo significativo tem especialização concluída ou em curso. Esse dado mostra que a nível local, a exigência mínima de formação acadêmica da LDBN está sendo cumprida, e que pode ser de considerável avanço para a Educação Infantil, especialmente no que se refere à docência com os bebês.
- Outro dado relevante que pode ser considerado uma novidade corresponde a origem profissional das entrevistadas, de modo que 70% das professoras revelaram que, antes de exercerem a docência com bebês no contexto de creche, vieram de setores distintos e que exerceram funções mais gerais e distantes da área de educação, tais como: lojista, atendente de telemarketing, agente comunitário de saúde, cuidadora, microempreendedora e gerente administrativo. As demais que perfazem um total de 30%, são oriundas da

educação, no entanto, com um público alvo ou segmento voltado para docência com estudantes maiores. De tal constatação emerge a questão de fundo: o que atrai essas profissionais para o trabalho na Educação Infantil?

Quanto aos significados atribuídos ao trabalho docente com os bebês, pode-se perceber as dimensões: da relação professora-bebês, da relação professora bebês nas ações de cuidado e educação, da relação da professora com a organização de trabalho da escola. Também foi constatado que, enquanto concepção docente, o trabalho com bebês constitui-se num misto de planejamento e execução de ações voltadas para o bem-estar do outro e, ao mesmo tempo, provocativa de uma grande demanda emocional e corpórea das docentes, o que ocasiona satisfação, dor e repulsa nas professoras.

Outra concepção inerente às especificidades da docência no contexto de berçário corresponde à perspectiva de trabalho sob a ótica da maternagem. Desse modo, enquanto contribuição da pesquisa, percebe-se que parte das professoras trabalha considerando o entendimento de que é melhor ser mãe para revelar-se uma boa professora de bebês, enquanto outro percentual, mais expressivo, corrobora com o entendimento de que não há relação direta entre maternidade e docência.

Sobre as práticas de cuidado e educação, em consonância com as demais pesquisas empreendidas na revisão de literatura, as professoras revelaram concepções que abarcam o entendimento de indissociabilidade entre os dois aspectos, no entanto, para algumas o cuidado não pode ser considerado em demorado.

Sobre as interações com os pares, gestores e bebês, verificou-se que são gerados, nas docentes, sentimentos de partilha de responsabilidades, de trocas afetivas, mas principalmente desgaste físico.

Os planejamentos das atividades no berçário são feitos em coletividade com docentes que dividem a tarefa de educar crianças do mesmo grupo etário ou realizados com colegas de outras turmas, todos da mesma instituição.

Finalizando, resta o entendimento de que esta pesquisa possa contribuir para o despertar de outros estudos afins, que as docentes que trabalham em contextos de berçários alcancem cada vez mais visibilidade e conquistas profissionais e que

encontrem espaço de discussão e reconhecimento do trabalho que desenvolvem com bebês e para eles.

Esta pesquisa também corrobora para a compreensão de que a docência com os bebês é um trabalho que está permeado por singularidades e estas estão diretamente ligadas a ações sutis, de ordem subjetiva relacionadas às ações e às interações que acontecem entre os sujeitos nas relações que estabelecem nas instituições coletivas de educação que os acolhe.

Além disso, os estudos, aqui evidenciados, convergiram no sentido de apontarem a relevância das pesquisas que promovem reflexões sobre o trabalho e condições docente, a partir das perspectivas dos próprios sujeitos o que vai interferir diretamente na construção de conhecimentos, por parte do professor sobre sua profissão e sua constituição enquanto sujeito.

Assim, as abordagens que tratam de evidenciar as narrativas dos docentes sobre seu trabalho, começam a se tornar legítima. Compreendemos, ainda que os trabalhos acadêmicos que têm centralidade nas ações de escuta e atenção às reflexões suscitadas pelos sujeitos professores, rompem com aquilo que, historicamente, os estudos tratam sobre os professores de bebês: aqueles socialmente são considerados como de menor visibilidade e poder comparado a outros profissionais da mesma área.

De modo geral, a pesquisa constata que os docentes que trabalham no contexto de berçários na cidade de Campina Grande-PB são mulheres, pedagogas que trabalham sob dois vínculos empregatícios: o contrato temporário e o concurso público. Estas docentes relatam aspectos gratificantes e aqueles tidos como não gratificantes da sua profissão, conferindo relevância distintas e próximas tanto dos aspectos objetivos quanto subjetivos do seu fazer pedagógico no contexto de berçário.

Nessa perspectiva, a docência com os bebês, envolve fortemente o desenvolvimento da prática de um olhar sensível e de alteridade docente para com a criança, o que vai reverberar no planejamento de ações pedagógicas e das relações humanas que são estabelecidas nesse contexto. Além disso, o trabalho deve ser pautado na delimitação de ações de cuidado e educação sutis, não palpáveis e específicas destinadas ao bebê.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. **A documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.** Cadernos de pesquisa, n.13, p.167-184. Julho/2001.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.8).
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”:** significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In. REUNIÃO DA ANPED, 29., Caxambu. anais eletrônicos. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.
- AFONSO, L. E.; Barbosa Filho, F. H.; Pessôa, S. **A carreira de professor estadual no Brasil: os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul.** Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 965-1001, 2011. Disponível em: <goo.gl/vX1zRh>. Acesso em: 02 de julho de 2023.
- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação.** Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.
- AQUINO, Ligia. Professor de Educação Infantil. In. OLIVEIRA, DUARTE e VIEIRA. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte. UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- BAHIA, Celi da Costa Silva. **O direito de bebês à educação e à saúde da professora: o lugar do corpo. (artigo).** Revista Cocar. V.16 N.34/2022 p.1-16. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Pará Belém-Pará- Brasil
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____, Maria Carmem. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010.
- BASÍLIO, Juliana Regina; A.M.F. Almeida. **Contratos de trabalho de professores e resultados escolares.** Revista Brasileira de Educação. V.v. 23 e 230049. 2018
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões.**In:

_____.(Org.).Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.

BERTONCELI, Mariane. **Trabalho docente na educação infantil: entre a precarização e a valorização profissional**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão

BITENCOURT, Laís. **DOCÊNCIA COM BEBÊS: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliares no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2020.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. SILVA, Isabel de Oliveira. **O cuidado e a educação das(os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da Auxiliar de Apoio à Educação Infantil na interação com bebês e professoras**. Revista Zero a seis, v.19, n.36, pag.379-396, jul/dez 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC,2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

CABANELLAS, Isabel; HOYUELLOS, Alfredo. **Momentos. Cantos entre balbuceos**. Universidade Pública de Navarra, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. **Questões sobre a formação de professores de educação infantil**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.Especial, set.- dez. 2018, p.9-22

CARVALHO, Rodrigo Saballa. **O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n.1, p. 231-246, jan./mar. 2014.

CASAGRANDE, Jessica Luana. **A atratividade da profissão docente no Brasil: um estudo a partir do plano nacional de educação e dos planos estaduais de educação**. (Dissertação). Chapecó, SC.2022

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. **A docência com bebês e crianças bem pequenas: registros da ação pedagógica na Educação Infantil**. Revista Contrapontos. Vol 22. Nº 02 agostos/dezembro de 2022. Artigo

COUTINHO; A. S.; RODRIGUES, A. J. L. **Torna-se professora de bebês: desafios na formação inicial e na prática pedagógica**. In: SANTIAGO, F.; MOURA, T. De A. De.(org.). **Infâncias e docências: descobertas e desafios de torna-se professora e professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. P. 43-69.

CORSINO, Patrícia. **Trabalhando com projetos na educação infantil**. In: CORSINO, Patrícia (org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. Cap 7.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUSTÓDIO, Maria do Carmo. **Profissionalização do magistério na educação básica: análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**, 2011, 284p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DANTAS, Jisle. **A formação contínua de professores no contexto de um centro de Educação Infantil: perspectivas das professoras frente às especificidades da docência com os bebês**. Dissertação (Mestrado). Fortaleza-CE. 2017.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Ivonna S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman; K. LINCOLN, Ivonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Dissertação (Mestrado). Florianópolis- SC. 2011.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente**; análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, Júlia. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

GAMBOA, Sílvia Sanchez. **Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica**. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvia Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Estudos quantitativos em educação.** In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

_____. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas.** **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

GROULX, Lionel-Henri. **Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social.** In: POUPART, Jean et al(Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado.** Tese (Doutorado). Universidade Católica do Rio de Janeiro- Rio de Janeiro-RJ. 2008.

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

HIRATA, Helena; GUIMARAES, Nadya Araujo. Introdução. In: HIRATA, H.; GUIMARAES, N.A. (org). **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care.** São Paulo: Atlas, 2012.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior.** **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068>. Acesso: 31 de out. 2023.

LAPERRIÈRE, Anne. **Os critérios de cientificidades dos métodos qualitativos.** In: POUPART, Jean et al (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008

LEITE, Maria. **Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional.** Tese (Doutorado). Fortaleza-CE. 2021

LIMA, Elvira Sousa. **A incrível aventura dos primeiros dois anos de vida**. São Paulo -SP: Inter Alia, 2021.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In. EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise**, 2a. ed. São Paulo: Atlas, 1994, 2v., v.2.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª Ed. São Paulo- Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MOLINIER, Pascale. **Ética e trabalho do care**. In. HIRATA, H.; GUIMARAES, N.A.(org) **Cuidado e Cuidadoras: as várias faces do trabalho do care**. São Paulo: Atlas, 2012.

OLIVEIRA, Dalila. **Trabalho docente**. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2010. 1.

ONGARI, B., & Molina, P. (2003). **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez.

ORTIZ, Cisele. CARVALHO, Maria Teresa Venceslau. **Interações: ser professor de bebês-cuidar, educar e brincar: uma única ação**. São Paulo-SP. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil... Mais que a atividade. A criança em foco**. In: _____. Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio. Papirus, 2000

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Amanda. **Docência com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil: encontro com a ação de começar-se no mundo**. Dissertação (Mestrado). Santa Cruz do Sul-RS. 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHTER, Aline. **Lições e desafios da educação de bebês no município de Lajeado/RS**. Dissertação (Mestrado). Santa Cruz do Sul-RS. 2012.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA M. C. S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao>

RODRIGUES, Silvia. **Narrativas de uma professora de bebês: a prática pedagógica em foco.** Dissertação (Mestrado). Campinas-SP. 2020.

SABBAG, Samantha. **“Porque a gente tem um corpo né... mas a gente só lembra do corpo quando ele dói!” A centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil.** Tese (Doutorado). Florianópolis-SC. 2017.

SANTOS, Marlene. **“Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra.** Tese (Doutorado). Salvador-BA. 2017.

SANTOS FILHO, José C. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático.** In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvia Sanchez (Org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SAYÃO, Deborah T. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC. 2005.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras , bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

SILVA, Rosalina Carvalho da. **A falsa dicotomia qualitativa – quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa.** In: ROMANELLI, G; BIASOLI-ALVES. Diálogos Metodológicos sobre a prática de pesquisa. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p.159-175.

SILVA, Isabel de O. **A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil.** Curitiba: Educar em Revista, n. 53, p. 253-272, jul./set., 2014.

SOARES, Ângelo. **As emoções do care.** In. HIRATA, H.; GUIMARAES, N. A. **Cuidado e Cuidadoras: as várias faces do trabalho do care.** São Paulo: Atlas, 2012.

SOUZA, Kellcia Rezende. KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação.** Revista Educação e Filosofia, Uberlândia, v.31,n.61,p.21-44, jan./abr.2017. ISSN 0102-6801

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** [1999]. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Inês A. Castro. **Os professores como sujeitos sócio-culturais**. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996

TEIXEIRA, Inês. **Da condição docente: primeiras aproximações teóricas**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago.2007.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; OLIVEIRA, Dalila Andrade; OLIVEIRA, Tiago Grama de; VICTORINO, Thais Alvim. **Trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey referente à educação infantil [2009]**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

APÊNDICE - Questionário aplicado com os(as) professores(as)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PREZADO(A) PROFESSOR(A)!

ESTOU FAZENDO UMA PESQUISA DE MESTRADO, NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CUJO TEMA É: OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA COM BEBÊS. O OBJETIVO É CONHECER OS/AS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM NOS BERÇÁRIOS PÚBLICOS DE CAMPINA GRANDE. O QUESTIONÁRIO QUE SEGUIE É ANÔNIMO, VOCÊ NÃO PRECISA SE IDENTIFICAR, SE NÃO QUISER. ELE DEVE SER PREENCHIDO INDIVIDUALMENTE. LEIA ,COM ATENÇÃO, CADA PERGUNTA E RESPONDA, SINCERAMENTE. CONTO COM A SUA COLABORAÇÃO PARA QUE A PESQUISA SEJA BEM SUCEDIDA.

DESDE JÁ AGRADEÇO.

QUESTIONÁRIO

1. NOME DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUE VOCÊ TRABALHA:

2. A SUA IDADE É:

- MENOS DE 24 ANOS
 DE 24 A 29 ANOS
 DE 30 A 39 ANOS
 DE 40 A 49 ANOS
 50 OU MAIS

3. GÊNERO

- FEMININO
 MASCULINO

4. ESTADO CIVIL

- SOLTEIRO(A)
 CASADO(A)
 DIVORCIADO(A)
 OUTRO. ESPECIFICAR _____

5. TEM FILHOS?

- NÃO
 SIM. ESPECIFICAR QUANTOS? _____

6. QUANTOS FILHOS?

- FILHO (1) ____ ANOS.
 FILHO (2) ____ ANOS.
 FILHO (3) ____ ANOS.

DEMAIS FILHOS: _____

7. QUAL A SUA ESCOLARIDADE?

- ENSINO MÉDIO COMPLETO
 ESCOLA NORMAL
 MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS - ENSINO SUPERIOR- FACULDADE PÚBLICA
 MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS - ENSINO SUPERIOR- FACULDADE PARTICULAR
 MAGISTÉRIO EDUCAÇÃO INFANTIL - ENSINO SUPERIOR FACULDADE PÚBLICA
 MAGISTÉRIO EDUCAÇÃO INFANTIL - ENSINO SUPERIOR FACULDADE PARTICULAR
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 OUTRA LICENCIATURA

8. FORMAÇÃO ACADÊMICA

- ESPECIALIZAÇÃO
 MESTRADO
 DOUTORADO
 OUTRO? ESPECIFICAR _____
 NENHUMA ESPECIALIZAÇÃO

9. ANO DE INÍCIO DO TRABALHO COMO PROFESSORA?(MESMO QUE SUBSTITUTA OU AUXILIAR)

10. QUAL O SEU VÍNCULO COM O SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL?

- EFETIVO
 CONTRATADO

11. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA EM BERÇÁRIO?

- MENOS DE 1 ANO
 ENTRE 1 E 5 ANOS
 ENTRE 6 E 10 ANOS
 MAIS DE 10 ANOS

12. HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NO BERÇÁRIO DESTA INSTITUIÇÃO?

- MENOS DE 6 MESES
 ENTRE 7 E 11 MESES
 ENTRE 1 E 5 ANOS
 ENTRE 6 E 10 ANOS
 MAIS DE 10 ANOS

13. ANTES DE TRABALHAR NESTE BERÇÁRIO, TEVE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL? QUAL?

14. NOS ÚLTIMOS 5 ANOS PARTICIPOU DE ALGUM CURSO DE ATUALIZAÇÃO? SE SIM, QUAL(IS)?

15. QUAL A FAIXA ETÁRIA QUE VOCÊ ATUA NESTE BERÇÁRIO?

- MENOS DE 6 MESES
 ENTRE 7 E 12 MESES
 ENTRE 13 MESES E 2 ANOS

16. QUAIS AS PRINCIPAIS ATIVIDADES QUE ENVOLVEM O SEU TRABALHO DOCENTE COM OS BEBÊS?

17. VOCÊ SE CONSIDERA SATISFEITA COM O TRABALHO QUE EXERCE?

- MUITO SATISFEITA
 SATISFEITA
 POUCO
 NADA SATISFEITA

18. QUAL O MOTIVO PRINCIPAL PELO QUAL VOCÊ, ATUALMENTE, EXERCE ESSE TRABALHO?

- PASSEI EM UM CONCURSO PÚBLICO
 FUI INDICADA POR COLEGAS
 INICIEI, AQUI, POR ACASO E FUI FICANDO
 NÃO CONSEGUI TRABALHAR COM CRECHE OU CRIANÇAS MAIORES E ACABEI VINDO PARA O BERÇÁRIO
 ESCOLHI TRABALHAR COM BEBÊS
 OUTRO. ESPECIFICAR _____

19. APÓS TER PASSADO EM UM CONCURSO OU SER CONTRATADA, TEVE DIFICULDADE PARA ADAPTAR -SE AO AMBIENTE DO BERÇÁRIO?

- MUITAS DIFICULDADES
 POUÇAS DIFICULDADES
 NENHUMA DIFICULDADE

20. NO GERAL, O SEU TRABALHO CORRESPONDE ÀS EXPECTATIVAS QUE VOCÊ TINHA QUANDO COMEÇOU?

- SIM, PLENAMENTE
 SIM, MAS APENAS O MÍNIMO
 SIM, PARCIALMENTE
 NÃO

21. QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS FONTES PARA APRENDER A EXERCER O SEU TRABALHO ATUAL? (COLOQUE EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, MARCANDO O NÚMERO 1 NA PRINCIPAL FONTE, 2 NA SEGUNDA MAIS IMPORTANTE E ASSIM POR DIANTE ATÉ A 8)

- OBSERVAÇÃO DO TRABALHO DE COLEGAS
- FORMAÇÃO ESCOLAR DE BASE
- EXPERIÊNCIA E A PRÁTICA PROFISSIONAL
- CURSOS DE ATUALIZAÇÃO COM TÉCNICOS DA REDE MUNICIPAL
- CURSOS DE ATUALIZAÇÃO EXTRA COM BUSCA AUTÔNOMA
- LIVROS, REVISTAS, INTERNET
- A TROCA DE IDEIAS COM AS COLEGAS NOS GRUPOS DE TRABALHOS
- A EXPERIÊNCIA PESSOAL E FAMILIAR

22. PENSANDO NO SEU TRABALHO ATUAL, QUAL O GRAU DE SATISFAÇÃO PARA CADA UMA DAS CARACTERÍSTICAS ABAIXO MENCIONADAS?

RESPONDA A CADA UM DE ACORDO COM AS SEGUINTE MODALIDADES:

- MUITO SATISFEITA (1);
- SUFICIENTEMENTE SATISFEITA (2);
- INDIFERENTE (3);
- POUCO SATISFEITA (4);
- NADA SATISFEITA (5).

- O AMBIENTE FÍSICO (ESPAÇO E DECORAÇÃO)
- O HORÁRIO DE TRABALHO
- O RELACIONAMENTO COM OS PAIS
- OS COLEGAS DE TRABALHO
- A GESTÃO ESCOLAR
- ACOMPANHAMENTO DA EQUIPE TÉCNICA ESCOLAR
- FORMAÇÕES PROMOVIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
- O TIPO DO TRABALHO QUE DESEMPENHA
- O CUIDAR DE CRIANÇAS PEQUENAS
- A ESTABILIDADE DO SEU CORPO
- O RECONHECIMENTO DOS PAIS
- A POSSIBILIDADE DE ESCOLHER LIVREMENTE O SEU MODO DE TRABALHAR O RECONHECIMENTO DOS SEUS LÍDERES E SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
- O SALÁRIO
- A SUA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

23. PENSANDO EM SEU TRABALHO NOS PRÓXIMOS ANOS, INDIQUE QUAIS SÃO AS SUAS PERSPECTIVAS QUE PARECEM MAIS REALIZÁVEIS (INDICAR UMA SÓ RESPOSTA, ASSINALANDO O QUADRADINHO CORRESPONDENTE)

- CONTINUAR SENDO PROFESSOR(A) DE CRECHE;
- MUDAR COMPLETAMENTE O TRABALHO;
- FAZER CONCURSO PARA PRÉ ESCOLA OU PARA O ENSINO FUNDAMENTAL;
- APOSENTAR-SE ASSIM QUE POSSÍVEL.
- SOLICITAR READAPTAÇÃO DE FUNÇÃO
- MUDAR DE CRECHE
- SER GESTOR(A)

24. O TRABALHO DO PROFESSOR DE CRECHE É CONSIDERADO CANSATIVO. INDIQUE EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA OS ASPECTOS MAIS CANSATIVOS PARA VOCÊ. (ATRIBUIR O NÚMERO 1 AO TRABALHO MAIS CANSATIVO, O NÚMERO 2 AO SEGUNDO MAIS CANSATIVO E ASSIM POR DIANTE ATÉ O NÚMERO 6)

- O ESFORÇO FÍSICO
- A NECESSIDADE DE ATENÇÃO CONTÍNUA COM OS BEBÊS
- A COMUNICAÇÃO DIÁRIA COM OS PAIS
- OS TURNOS DE TRABALHO
- O PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES
- A RELAÇÃO COM OS DEMAIS PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO

25. PROPOMOS, AGORA, ALGUMAS AFIRMAÇÕES RELATIVAS À RELAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA DE TRABALHO E EXPERIÊNCIA COMO MÃE (ESCOLHA AQUELA COM QUE VOCÊ MAIS CONCORDA)

- PARA TRABALHAR BEM COMO PROFESSORA DE CRECHE É NECESSÁRIO TER TIDO A EXPERIÊNCIA DE MÃE
- A PROFESSORA DE CRECHE QUE TAMBÉM É MÃE ENTENDE MELHOR AS EXIGÊNCIAS DAS CRIANÇAS E DE OUTROS PAIS
- TER FILHOS AJUDA, APENAS, EM CERTOS ASPECTOS PRÁTICOS (RECONHECER AS DOENÇAS INFECCIOSAS, TROCAR FRALDAS, ETC.)
- GERALMENTE OS PROBLEMAS DE GESTÃO DOS FILHOS INTERFEREM NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO.

26. O QUE, NA SUA OPINIÃO, UMA BOA EDUCADORA DE CRECHE DEVE, EM ESPECIAL FAZER? (ESCOLHA QUATRO ALTERNATIVAS E COLOQUE-AS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA, ATRIBUINDO 1 A MAIS IMPORTANTE, 2 A SEGUINTE EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA E ASSIM POR DIANTE ATÉ A 4)

- UM BOM PLANEJAMENTO/PROGRAMAÇÃO DIDÁTICA
 ENFRENTAR AS SITUAÇÕES DE CONFLITOS ENTRE AS CRIANÇAS
 PROPOR ÀS CRIANÇAS EXPERIÊNCIAS RICAS E DIVERSIFICADAS
 CUIDAR DO AMBIENTE FÍSICO DA SALA PARA QUE SEJA ESTIMULADOR PARA A CRIANÇA
 RESPONDER ÀS EXIGÊNCIAS DAS FAMÍLIAS
 TROCAR IDEIAS COM OS COLEGAS
 ESTAR SEMPRE DISPONÍVEL
 ESTABELECEER VÍNCULOS AFETIVOS COM AS CRIANÇAS
 PROMOVER A SOCIALIZAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS
 ESTABELECEER UM CLIMA FAMILIAR NA CRECHE
 CUIDAR DA HIGIENE FÍSICA DA CRIANÇA
 FAZER COM QUE AS CRIANÇAS OBEDEÇAM

27. O QUE MAIS GOSTA NA SUA PROFISSÃO?

28. HÁ ALGO QUE LHE DESAGRADE EM SEU FAZER DOCENTE COM OS BEBÊS? O QUÊ?

29. QUAIS COMPREENSÕES VOCÊ TEM SOBRE DO SEU TRABALHO COM OS BEBÊS?

30. NA SUA OPINIÃO, O QUANTO INTERESSA AOS PAIS DE BEBÊS AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS OFERECIDAS AOS SEUS/SUAS FILHOS/AS NO AMBIENTE DO BERÇÁRIO?

31. O ESPAÇO , ABAIXO É SEU... FALE SOBRE O QUE DESEJAR SOBRE SUA PROFISSÃO PARA COMPLEMENTAR ALGUMA PERGUNTA OU REVELAR ALGO QUE NÃO FOI PERGUNTADO.

VOCÊ ACEITARIA SER ENTREVISTADA PELA PESQUISADORA? SE SIM, INFORME SEU NOME E SEU CONTATO, POR FAVOR.

SIM NÃO

NOME: _____

CONTATO: _____

MUITO OBRIGADA!!
A PESQUISADORA.

APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista aplicado com as professoras

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

A DOCÊNCIA COM BEBÊS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE CAMPINA GRANDE: O PONTO DE VISTA DE PROFESSORES/AS

OBJETIVOS: compreender como os (as) professores (as) analisam a sua experiência docente com os bebês; analisar as compreensões dos (as) professores (as) de berçários públicos municipais de Campina Grande sobre seu trabalho docente com bebês e identificar as especificidades da docência com bebês na perspectiva dos (as) professores (as) de berçários públicos municipais de Campina Grande.

Pergunta: quais são os significados que professores (as), atribuem ao seu trabalho docente com bebês?

Blocos temáticos	Perguntas
A professora e mulher	Fale de si, sua família, do que mais gosta de fazer quando não está no trabalho.
	Relate sobre sua trajetória profissional, especialmente na educação de bebês.
	Fale sobre o seu trabalho no berçário. Como é seu dia de trabalho?
	Como se sente no começo e no fim de um dia de trabalho?
	Me conte sobre uma atividade que fez com as crianças e você gostou. Por que gostou?
	Sobre sua remuneração, considera satisfatória?

O trabalho	Relate uma atividade que fez e não considerou tão boa. Por que não gostou?
	Quais os desafios que enfrenta no dia a dia? Como os enfrenta?
	Quais as facilidades do seu trabalho? Por que?
	Como você analisa a organização do trabalho na creche? O que mudaria? Por que?
	Quando tem dificuldades no trabalho, onde busca ajuda?
	Se tivesse a possibilidade de voltar no tempo, escolheria este mesmo trabalho em berçário? Por que?
	Pensando no seu trabalho nos próximos anos, quais são as suas perspectivas?
	Como é feito o planejamento das atividades com os bebês?
	O que é ser um bom professor de bebês? O que este profissional deve saber?
Relação com os bebês	No seu relacionamento diário com as crianças, quais são os aspectos que lhe causam maior satisfação?
	O que é ser um bom professor de bebês? O que este profissional deve saber?
	Fale sobre os bebês da sua turma. Como eles são?
	Quais as atividades que os bebês mais gostam de fazer e quais as que menos gostam?
	De que modo você organiza as atividades de cuidados individuais com os bebês? O que é mais importante ou o que você dedica uma atenção maior?
	Qual o material pedagógico que mais utiliza com os bebês? Por que?
	Se tivesse que fazer uma lista de materiais imprescindíveis ao seu trabalho com os bebês, o que não poderia faltar? Por que?
	Fale sobre como são as famílias dos bebês

Relação com as famílias	Que tipo de trabalho/atividade que você propõe e percebe maior engajamento das famílias?
	Quais são as atividades que as famílias menos participam?
	Que perfil de professora de creche os pais esperam ?