

SINGULARIDADES DA DOCÊNCIA NA CRECHE: INTERLOCUÇÃO COM PESQUISAS NO BRASIL

SINGULARITIES OF TEACHING IN DAY CARE: INTERLOCUTION WITH BRAZILIAN RESEARCHES

Ana Cristina Coll Delgado **1**
Maria Carmen Silveira Barbosa **2**
Sandra Regina Simonis Richter **3**

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense **1** (2003) e Pós – doutora pela Université de Caen França (2009). Atualmente é Professora Permanente no PPGEd da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc e Professora Colaboradora no PPGE da Universidade Federal de Pelotas. Lidera o Grupo de Pesquisa CIC – Crianças, infâncias e culturas.
E-mail: anacoll@uol.com.br

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas **2** (2000) e Pós – doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha (2013). Atualmente é Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua como Professora Permanente no PPGE e como Professora Colaboradora no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Atua no Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infância – GEIN e como Líder de Pesquisa no Clique – Grupo de pesquisa em linguagens, currículo e cotidiano de bebês e crianças pequenas.
E-mail: licabarbosa@uol.com.br

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande **3** do Sul. Pesquisadora e professora adjunta do Departamento de Educação, atuando na Graduação, na Extensão e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Atualmente é coordenadora adjunta do PPGEd da UNISC, pesquisadora do grupo Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade, líder dos grupos de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem e LinCE - Linguagem, Cultura e Educação.
E-mail: srichter@unisc.br

Resumo: O objetivo do artigo é analisar como a pesquisa educacional vem tratando das singularidades da docência na creche mediante interlocução com pesquisadoras da Educação Infantil. A consulta a essas produções permitiu o destaque de oito dimensões de análise relacionadas entre si, mediante interpretação dos trabalhos consultados. As pesquisas apontam para uma formação docente sustentada em duas vias complementares entre si. A primeira é a do compromisso com a especificidade da ação pedagógica com bebês e crianças bem pequenas. A segunda diz respeito à ética da responsabilidade e está vinculada às interações e relacionamentos interpessoais que se manifestam na creche. A compreensão da criança como um sujeito de direitos e com agência exige a construção de uma docência relacional, compreendida como uma construção social e geracional, pensada e produzida em processo.

Palavras-chave: Creche. Docência. Pesquisa Educacional.

Abstract: The purpose of this article is to analyze how educational research has been dealing with the singularities of teaching in day care centers through interlocution with Early Childhood Education researchers. The assessment of this study has highlighted eight related analysis dimensions, through the interpretation of the consulted papers. The researches have pointed to a teacher formation supported by two complementary paths. The first concerns about the commitment to the specificity of pedagogical action with infants and young children. The second concerns about the ethics of responsibility and it is related to the interactions and interpersonal relationships which take place in the day care. The understanding of a child as a subject of rights and agency requires the construction of a relational teaching, understood as a social and generational construction, thought and produced in process.

Keywords: Day Care. Teaching. Educational Research.

Para iniciar

Exercer a docência com bebês e crianças bem pequenas no século XXI ainda é uma questão polêmica no Brasil. Mesmo com as conquistas obtidas desde a Constituição de 1988, podemos afirmar que há muitos desafios no tocante à formação docente para a primeira etapa da Educação Básica na legislação brasileira. Algumas perguntas insistem, porque persiste em torno da denominação “creche” uma sedimentação de sentidos históricos difíceis de serem transpostos quando reivindicamos sua integração ao sistema educacional como conquista da educação brasileira na década de 1990. Esta denominação é tratada em nosso país com ampla desconfiança, pois é percebida como inferior social e culturalmente ao trabalho da escola (RODRIGUES, 2009; BARBOSA & RICHTER, 2013).

A formação das professoras voltada para as creches é desigual se compararmos com a pré-escola e com os anos iniciais do ensino fundamental. Como constata Garanhan (2010, p.188 – 189), a partir de pesquisas em educação, “[...] grande parte das profissionais que atuam na educação infantil são leigas e, geralmente, quem possui formação no ensino superior ocupa cargos de gestão”. Tal situação, como afirma a autora, expõe as profissionais a uma fragilidade como categoria explicitada pela diversidade de nomes que a caracteriza, haja vista que acrescentamos ainda algumas dessas denominações: professora, auxiliar, monitora, recreacionista, atendente, educadora.

Diante da complexidade do desafio que os bebês e as crianças menores de três anos colocam ao campo da pesquisa educacional e, especialmente, à produção acadêmica voltada para a formação docente, considera-se fundamental investigar a singularidade dessa docência. Não se trata de apontar perguntas em busca de respostas definidoras e sim enfrentar uma questão que diz respeito à especificidade pedagógica do encontro entre adultos, bebês e crianças pequenas no cotidiano da Educação Infantil. Esta questão é pouco debatida tanto na formação inicial e continuada, quanto na pesquisa educacional, pois não implica apenas um problema a ser resolvido ou explicado por métodos ou modelos prévios, mas a uma questão em emergência para o pensamento científico por abordar a educação coletiva da vida em seus começos. Nesse sentido, diz respeito às escolhas de concepções e opções nos projetos de formação docente.

Provocadas por Southwell e Storino (2015, p. 14) nossa intenção é problematizar a docência na creche, compreendida como um trabalho “[...] constituído num emaranhado de experiências escolares e extraescolares”, em diálogo com as crianças que estão chegando ao mundo, que vivem uma pluralidade de infâncias e distintas circunstâncias que se colocam no cotidiano e que não são as mesmas dos séculos passados. Ademais, no Brasil as professoras e auxiliares de creches constituem os setores mais empobrecidos em termos salariais, de carreira, de valorização profissional, “[...] com intensificação do trabalho docente e sensação de perda de controle sobre o próprio trabalho” (FERREIRA, 2015 p. 157 – 158).

Percursos metodológicos e problematizações sobre docência e ação pedagógica na creche

O objetivo deste artigo é analisar como a pesquisa educacional vem tratando das singularidades da docência na creche mediante interlocução com algumas dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2011 do Banco de Dados da Capes e os artigos apresentados entre 2010 e 2015 nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped no GT 07 – Educação de zero a seis anos.

A pesquisa das teses e dissertações decorreu de um estudo bibliográfico sobre especificidades da docência na creche¹, realizado no ano de 2015, em um grupo de pesquisa e uma disciplina da pós-graduação. A seleção do corpus analisado partiu de levantamentos sobre docência na creche realizados por pesquisadoras da educação infantil (DUARTE, 2011; FERNANDES, 2011; RODRIGUES, 2009; SCHMITT, 2008), sendo que a consulta a estes trabalhos apontou outras dissertações e teses. O critério de busca partiu dos resumos com foco nas especificidades da docência na creche, ou

¹ Tratamos de professoras no feminino, uma vez que no Brasil a maioria das professoras e auxiliares das creches, escolas infantis e outras instituições encarregadas do cuidado educação dos bebês e crianças bem pequenas são mulheres.

docência com bebês e crianças bem pequenas.

Posteriormente, optamos pela pesquisa de artigos da Anped – GT07 (2010 – 2015) como forma de complementação do levantamento das teses e dissertações. A seleção dos artigos da Anped partiu da consulta dos resumos seguindo o mesmo critério de busca anterior. Encontramos oito dimensões de análise sobre as singularidades da docência com bebês e crianças pequenas, pautadas por 16 dissertações e 2 teses do Banco de Dados da Capes e 16 trabalhos do GT 7 da Anped. A escolha das oito dimensões que caracterizam a docência na creche, seguiu o critério da sua maior recorrência no processo de análise e interpretação do material bibliográfico consultado.

Parece importante apontar alguns consensos já constituídos sobre a docência com bebês e crianças pequenas na pesquisa educacional. Segundo Ávila (2002, p. 127) - referenciada em algumas dissertações (RODRIGUES, 2009; DEMARTINI 2003; e DUARTE 2011), este trabalho “[...] não é maternagem, pois não se realiza em contexto familiar; não é puericultura, porque não se liga às práticas médico-higienistas; não é aula porque não tem como forma a escolar e não há alunos para incorporar a cultura produzida por conteúdos escolares”.

As produções consultadas também reconhecem que é um trabalho que apresenta necessidade de formação específica, a fim de constituir uma atuação que respeite as especificidades dos bebês e das crianças pequenas (DEMARTINI, 2003) e que constitua princípios educativos próprios para esse nível de educação (SCHMITT, 2008).

Na maioria das pesquisas consultadas, existe o entendimento de que a docência, no caso das creches, compreende ações e relações com um ser humano de até três anos, marcada pela ambiguidade. Alves (2006, p.14), identifica a “[...] coexistência dos significados antagônicos de vocação e profissionalização”. Podemos identificar o antagonismo entre a vocação – para ser professora de bebês basta gostar de crianças ou ter experiências de maternagem – e a profissionalização, uma árdua luta política e pedagógica em nosso país.

Guimarães (2008) constata que a inconsistência da formação inicial das profissionais da creche faz com que recorram aos saberes domésticos e experiências pessoais em suas práticas docentes e a visão estereotipada do professor como aquele que dirige e ensina o aluno. Quando estas começam sua formação inicial, dão “trabalhinhos” buscando adequar conteúdos e metodologias aos bebês. Cota (2007) compreende que há maior indefinição dessa docência e destaca possíveis traços identitários das professoras de creches:

a atitude maternal revelada na defesa pela paciência no trabalho com as crianças e pelo sentimento de amor por elas; a condição sociocultural e econômica das trabalhadoras, pois todas são de origem familiar de baixa renda e baixa escolarização; a formação básica deficiente, desde a escolarização inicial; e o sentimento de pertencimento a um grupo específico, pois reconhecem a desvalorização do seu trabalho e sentem-se como “professoras de creche” e não como professoras da educação infantil (COTA, 2007, p. 105 - 108).

A condição da docência na creche também se complexifica pela simultânea presença tanto do fato da potência dos bebês e crianças pequenas constituírem interações no e com o mundo, quanto por sua vulnerabilidade e dependência, pois necessitam atenção e cuidados intensos na longa jornada de permanência na creche. As abordagens teóricas tradicionais sobre docência não têm sido suficientes para pensar a complexidade do fazer pedagógico da professora na Educação Infantil, especialmente a de creche, por ser uma professora que não “dá aulas” no sentido convencional. A pedagogia com as crianças pequenas é basicamente uma profissão relacional. Não se é docente apenas com aquilo que se têm do ponto de vista da informação racional, mas também com aquilo que se é, como a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, e outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer da professora (BARBOSA, 2016). Estas reflexões iniciais indicam a existência de singularidades na docência com crianças de zero a três anos que marcam diferenças em relação aos outros níveis da educação.

Tematizando as singularidades da docência com bebês e crianças pequenas

Na continuidade apresentamos oito dimensões de análise, as quais foram construídas a partir da interlocução com os textos consultados e que podem contribuir para caracterizarmos a docência na creche. Todavia, não temos a intenção de apontá-las como passíveis de serem definidas em normas ou condições ideais para exercer a docência com crianças menores de três anos. Elas foram dimensionadas por uma estratégia de organização e de análise da leitura e das produções, pois estão profundamente articuladas entre si.

Cuidado como direito de provisão, proteção e participação

Na maioria dos trabalhos consultados e na legislação é tema consensual a indissociabilidade das ações de cuidar e educar na Educação Infantil (RODRIGUES, 2009; DEMARTINI, 2003; DUARTE, 2011; GUIMARÃES, 2008; TRISTÃO, 2004; ÁVILA, 2002; MARANHÃO, 2000; entre outras). Contudo, o mesmo consenso não ocorre nas creches e pré-escolas brasileiras, pois o cuidado historicamente tem sido considerado apenas como um atributo feminino, naturalizado, vinculado ao corpo. Aspectos que desqualificam as profissões mais relacionadas às funções de cuidado, com ideias que ainda separam o corpo – associado ao cuidar – e a mente – associada ao educar, como cognição. Além disso, cuidar de crianças menores de três anos foi historicamente uma atribuição das mulheres, especialmente das mães, o que ainda gera muitos preconceitos e desconfianças com relação à necessidade de formação para a docência na creche. Porém, a literatura, a legislação e as pesquisas enfatizam que esta não é uma formação intuitiva e natural.

A docência na creche requer provisão, proteção e participação, pela simultaneidade que os bebês e crianças pequenas apresentam entre vulnerabilidade, dependência e capacidade de ação autônoma (FALK, 2004). As ações de cuidar e educar como trocar fraldas, dar banho, alimentar, vestir, acalantar, acariciar, confortar e dar colo fazem parte do cotidiano das professoras e auxiliares pesquisadas (RODRIGUES, 2009; TRISTÃO, 2004; DEMARTINI, 2003; DUARTE, 2011; COTA, 2007; entre outras) que atuam com crianças menores de três anos. O cuidar como ação educativa, associado aos direitos de proteção, provisão e participação dos bebês e crianças pequenas tem sido debatido e provoca diferentes sentimentos, como negação, afirmação, ou disputas com os modos familiares de cuidado.

Tristão (2004) identificou dicotomias entre essas duas ações: as atividades consideradas de cuidado, subordinadas às atividades consideradas pedagógicas ou educativas. No berçário em que realizou sua pesquisa, a professora e a auxiliar de sala davam banho, trocavam, alimentavam as crianças e as faziam dormir. Mas ela percebeu uma postura mais passiva da auxiliar nos momentos de brincadeiras ou de proposição de alguma experiência. Da mesma forma, o registro do cotidiano e o planejamento eram funções exclusivas da professora. “[...]parecia haver um acordo entre as profissionais, que determinava as funções de cada uma delas, acordo este que já faz parte dos ‘consensos’ da educação de crianças pequenas” (TRISTÃO, 2004, p.154). Esta cisão também foi encontrada na tese de Guimarães (2008), pois as práticas cotidianas de cuidar e educar são vividas de forma segmentada:

A ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar cores, nomes dos objetos, etc) numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão de mundo. Já o cuidar é considerado como atender às demandas de sono, higiene, alimentação, proteção ou tomar conta da criança numa intenção disciplinadora. (GUIMARÃES, 2008, p. 37).

Em nossa sociedade o cuidar ainda é desprestigiado e as difíceis condições de trabalho em grande parte das creches também contribuem para sua desqualificação. Portanto, ainda vivemos no século XXI o desafio proposto por Coutinho (2002) de “descristalizar a secundarização do cuidado” nas práticas educativas com bebês e crianças pequenas.

Maranhão (2000), referenciada por Rodrigues (2009), Demartini (2003) e Duarte (2011),

entende que a dificuldade de compreensão da indissociabilidade entre cuidar e educar tem relação com a associação do cuidado ao corpo do bebê, num sentido apenas fisiológico e biológico, resultando em práticas repetitivas de modo mecânico, sem vínculos. No entanto, como ela observa, “[...] as formas de perceber e efetivar os cuidados são sempre sentidas pelos bebês, pois o cuidado expressa intenções, sentimentos e significados” (MARANHÃO, 2000, p. 118). Assim, para a autora cuidar e educar é construção sociocultural, encontrando-se nas creches embates decorrentes das representações das famílias dos meios populares, geralmente consideradas inaptas para o cuidado dos bebês e crianças pequenas, frente às práticas das creches e escolas infantis. Como ressalta Rodrigues (2009, p. 77), “[...] os conflitos com as famílias têm relação com formas diferentes de compreender o desenvolvimento infantil, a saúde e educação entre familiares e creches”.

Algumas autoras dialogam com a filosofia, entendendo o cuidado como modo ético de ser no mundo, como cuidado de si a partir de Foucault (GUIMARÃES, 2008), ou como preocupação, com base em Heidegger: “[...] como ser no mundo, o homem é uma constante pergunta, um preocupar-se com, e é essa inquietação que caracteriza o cuidado” (MONTENEGRO, 2001, p. 80). Um outro autor citado é Boff (1999, p.33), para o qual “[...] cuidar é mais que um ato; é uma *atitude*”. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (DEMARTINI, 2003; DUARTE, 2011).

Montenegro (2001, p. 31) entende o cuidado como “[...] um conceito referente a uma dimensão da afetividade e da consciência moral das pessoas”. Porém, ela adverte que os afetos e emoções que são parte do cuidado também reafirmam a ambiguidade da profissionalização docente, uma vez que o cuidado e a afetividade, por razões culturais, sociais e históricas, estão articulados à maneira de ser das mulheres, contrapondo-se aos atributos racionais socialmente valorizados pela sociedade.

Outro ponto afirmado na maioria dos trabalhos consultados é o da necessidade de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, que subsidie a compreensão do cuidar tanto a partir do seu sentido relacional como do seu caráter racional: de planejamento, reflexão e observação por parte dos adultos que trabalham junto às crianças (CUNHA, 2002; TRISTÃO, 2004).

Um dos grandes desafios postos pelas pesquisadoras é o de promover a participação dos bebês e crianças bem pequenas nas ações de cuidado e educação, pois eles não são apenas pessoas vulneráveis e dependentes dos adultos. Embora os Estudos da Infância reconheçam a importância dos direitos de proteção e provisão nesta fase da vida, o que exige um trabalho diferenciado dos adultos, se compararmos com os demais níveis da educação, a participação dos bebês e crianças pequenas é fundamental nas ações de cuidar e educar, pois é justamente nesse momento da vida que aprendem diferentes aspectos do autocuidado e do ser cuidado a partir da participação nos eventos compartilhados com os adultos.

Uma docência compartilhada e coletiva

Uma especificidade da docência com bebês e crianças pequenas e que não encontramos no ensino fundamental e no ensino médio é o compartilhamento, constante e cotidiano entre professoras e auxiliares nas salas de referência. Quanto menor a criança, maior é o número de adultos responsáveis por um grupo, pelo menos é o que se apresenta na legislação de alguns municípios. Embora saibamos que esta característica é uma conquista de reconhecimento da necessidade de maior atenção, o que beneficia adultos e crianças, afinal, é impossível um adulto atender vários bebês ou crianças pequenas sozinho, este trabalho exige ser organizado coletivamente, como comprometimento do grupo em torno de um projeto educativo explicitado. Ou seja, aquele que considera a coerência, a confiança e a segurança entre as ações dos adultos.

Uma proposta alternativa é a da educadora referência, defendida por Goldschmied e Jackson (2006), baseada em uma organização da docência realizada em alguns momentos chave, pautados na responsabilidade, atenção e envolvimento mais direcionado de um adulto para um pequeno grupo de crianças, o que pode garantir segurança e participação dos bebês e crianças bem pequenas nas ações de cuidar e educar. Esta proposição de atenção aos subgrupos permite a partilha de responsabilidades entre adultos em seu trabalho. A proximidade de um adulto referência favorece maior conhecimento do grupo, a potência e capacidade de cada um na participação, na

convivência, na organização de passeios, em idas constantes ao pátio, ou outros ambientes que permitem evitar o risco de confinamento nas salas-referência.

Um exemplo de ação pedagógica que garante segurança e responsabilidade é relatado na dissertação de Caroni (2011) sobre o processo de adaptação proposto para a Classe Bebê, composto por três etapas:

a) a visita domiciliar, em que a professora vai até a casa da família da criança para saber mais sobre os gostos da criança, seus interesses e seu dia a dia; b) a ambientação, em que criança e família visitam a escola, se dirigem à sala na qual a criança ficará e nela brincam e exploram o ambiente por uma hora e c) a adaptação propriamente dita, em que pais e responsáveis ficam com as crianças na sala por 30 minutos e depois vão para um ambiente perto da sala, e aos poucos a presença dos adultos na sala vai sendo reduzida (CARONI, 2011, p. 51 – 53).

Nas pesquisas de Rodrigues (2009) e Duarte (2011), encontramos a defesa de que a docência com crianças tão pequenas exige que as professoras estejam bem para que possam exercer sua função com disposição e tranquilidade. Compartilhar o trabalho coletivo supõe as ações de pensar, planejar e organizar o cotidiano entre professoras e auxiliares. Entretanto, no Brasil a hierarquização do trabalho é uma marca da Educação Infantil “[...] concretizada por meio do parcelamento das tarefas e separação das funções de educar e cuidar entre os diferentes profissionais, professores e auxiliares, que desempenham a docência nas instituições de educação infantil” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 84).

A cisão entre cuidar e educar contribui para a produção/reprodução das hierarquias entre auxiliares (as quais apresentam salários mais baixos, ausência de formação pedagógica e escassez de participação no planejamento e organização dos tempos/espacos/materiais e da formação em serviço) e professoras. Ávila (2002) também ressalta essa segmentação entre profissionais distintas para atividades distintas em sua pesquisa, tanto nos discursos como nas ações das profissionais.

Conceição (2010) remete-se ao estudo de Cerisara (2002), que discorre sobre indicadores de hierarquização como carga horária, salário, formação ou divisão de tarefas entre profissionais da Educação Infantil. A crítica à diferenciação e à hierarquização encontrada nos trabalhos acima citados encontra fundamento na diferença entre os contratos de trabalho das diferentes profissionais presentes no cotidiano das escolas infantis. Diante da relevância de todas as tarefas e do seu caráter educacional, a divisão do trabalho entre diferentes profissionais se apresenta como uma questão a ser enfrentada. Diferença não implica hierarquia. Talvez seja mais produtivo pensarmos não mais na divisão hierárquica e desigual do trabalho, como na composição professora e monitora, mas numa distribuição compartilhada entre docentes, com consequente nivelamento salarial. Desde a formação acadêmica das alunas de pedagogia, o trabalho coletivo e o compartilhamento da docência não têm sido considerados e ainda se pensa no trabalho educativo como algo autônomo da professora e não baseado em relações coletivas e princípios compartilhados.

A ausência na creche dos direitos reconhecidos às professoras de outros níveis de ensino, como férias e recesso escolar, plano de carreira, horas/atividade na escola, são características que reafirmam o não reconhecimento pelo sistema educacional de sua ação docente.

Uma multiplicidade de funções, conhecimentos e saberes

Se as práticas informam as teorias, são as teorias que orientam as práticas. Há aí, para Charlot (1996), uma fecunda circularidade que nega a oposição entre uma e outra, pois não há prática de um lado e teoria de outro, já que entre ambas há idas e vindas e o que efetivamente importa é o prazer da experiência de pensamento que surge desse movimento. Para o autor, somente quando os professores se permitem o prazer da atividade intelectual deixam de opor teoria e prática. Um olhar e uma escuta mais atentos a essa circularidade entre o que pensamos e como fazemos constitui um significativo objetivo do processo educacional.

Indiscutivelmente é preciso apropriação teórica, reflexão crítica e investigação da própria

prática para embasar a docência. Rodrigues (2009, p. 68) constatou junto às professoras que entrevistou que “[...] uma marca que define sua atuação é a amplitude, ou seja, esta é uma profissão que abrange tudo e, ao mesmo tempo, lida com especificidades”.

Fernandes (2010) investigou as concepções de docência na educação infantil presentes nas dissertações de mestrado e nelas identificou múltiplas funções atribuídas às professoras. Nessa concepção, a formação das professoras necessita articular diferentes conhecimentos, formando uma profissional polivalente. Fernandes (2010, p.72) ressalta que nas ações diárias com as crianças as professoras precisariam “[...] acionar habilidades diversas e conhecimentos de diferentes áreas: pedagogia, história, sociologia, antropologia, psicologia, enfermagem, pediatria, etc.”

Para Duarte (2011, p. 46), essa condição revela “[...] uma amplitude de conhecimentos e saberes exigidos das professoras de crianças menores de três anos”. Pelos argumentos das autoras, é desafiador atuar com esta fase da vida, como também se apropriar desses conhecimentos de base e dos desafios que este trabalho impõe. Além disso, parece recair sobre professoras e auxiliares uma alta carga de responsabilidade, o que poderia justificar salários e pisos mais justos, planos de carreira e valorização profissional condizentes com tais singularidades.

Uma docência pautada na relação de corporeidade com crianças pequenas

Ávila (2002), Demartini (2003), Tristão (2004) e Duarte (2011) argumentam em suas dissertações que a docência com bebês e crianças pequenas requer movimentos corporais e esforços físicos constantes, provocando frequentemente a exaustão corporal das professoras e auxiliares, por ser preciso levantar as crianças do chão, segurá-las no colo e permanecer abaixadas muito tempo. As pesquisadoras acrescentam que o pequeno tamanho das crianças e da mobília exige dos adultos longos e repetidos movimentos com a postura curvada. São atividades que também exigem agilidade e atenção para observar onde estão as crianças e “[...] o esforço físico está diretamente relacionado com a idade das crianças, ou seja, quanto menores elas são, maiores são os esforços e o esgotamento corporal” (DEMARTINI, 2003, p. 98-99).

As autoras asseguram que com bebês a docência caracteriza-se por uma intensidade de toques e contatos corporais, já que eles se comunicam com o corpo inteiro. Porém, Duarte (2011, p. 190) lembra que “[...] o bebê precisa ter estabelecido uma relação de confiança para que permita ser tocado pelo outro”. A autora destaca, a partir de Tardos (1992, p. 17), que “[...] os toques e contatos são realizados pela mão da professora, um importante veículo de transmissão de segurança para o bebê”. Para as mãos tocarem de forma sensível, delicadamente e com ternura, as ações não podem acontecer com movimentos rápidos, mecânicos e gestos bruscos. Por conseguinte, “[...] a mão do adulto é para o bebê uma fonte importante de experiências” (TARDOS, 1992, p. 18, apud DUARTE, 2011, p. 190-193). E as professoras, ao realizarem movimentos mais demoradamente, podem obter respostas dos pequenos e assim contar com sua participação. Essa percepção implica respeito e atenção ao corpo do bebê, um corpo que responde às ações corporais das professoras (DUARTE, 2011).

Para Demartini (2003), Ávila (2002), Tristão (2004) e Duarte (2011) a corporeidade das professoras e auxiliares é uma dimensão constitutiva da docência com bebês e crianças pequenas, uma vez que as relações são marcadas por intensos contatos corporais, em que a proximidade pode se fazer presente ou não. Logo, “[...] é a disponibilidade dos corpos das professoras e auxiliares que dará o tom das relações com os corpos dos bebês e das crianças pequenas” (DUARTE, 2011, p. 189). Segundo as pesquisadoras, os corpos das professoras e auxiliares também requerem cuidados.

A exaustão e o cansaço ao final do dia marcam o trabalho docente com as crianças da faixa etária entre zero e três anos e “[...] mesmo aquelas que trabalham há vários anos com os bebês ponderam que não é sequencial, pois precisam dar um tempo para os seus corpos se recuperarem” (DUARTE, 2011, p. 203). Outro complicador referente ao cansaço evidenciado pelas profissionais pesquisadas por Duarte é “[...] a quantidade de crianças por turma em relação ao número de horas diárias que trabalham na creche, dado que a maioria tem uma carga horária de 40 horas semanais” (DUARTE, 2011, p.203).

Faria (1999), referenciada na dissertação de Demartini (2003, p.99), indica que é preciso

“[...] intervalos de repouso e locais apropriados para as professoras e auxiliares descansarem, para que a qualidade das trocas e do convívio não seja comprometida por impaciência frequente, gritos, silêncios indevidos, e/ou obrigatoriedade de longas horas de sono para as crianças”.

Caroni acrescenta que “[...] estar e trabalhar com bebês e crianças desta faixa etária é enriquecedor, mas é desgastante. Desgaste físico e emocional” (CARONI, 2011, p.93). Por um lado, estar com bebês e crianças pequenas é enriquecedor do ponto de vista emocional, pelos momentos inusitados que acontecem nas trocas de olhares, nas carícias, nos sorrisos, na surpresa de poder observar nos corpos das crianças sua alegria pelos primeiros encontros com a diversidade do mundo, com os sentimentos propiciados pelas interações com outros bebês, pelo maravilhamento com a música, as cores, as narrativas.

Uma docência caracterizada pela empatia, sutileza e confiança

A emoção e os sentimentos são constitutivos do trabalho docente e com bebês e crianças pequenas esta relação é intensificada. Assim, a empatia, a sutileza e a delicadeza estão vinculadas à emoção, que, segundo Tristão (2004), é o primeiro canal de comunicação e vínculo que o bebê estabelece antes do desenvolvimento da linguagem oral. Em conformidade com Tristão (2004), Giraldi (2008) e Dagnoni (2012) também evidenciam o papel das emoções e dos afetos na formação das professoras e na relação com os bebês.

Dagnoni (2012, p. 7 – 15) levanta alguns pré-requisitos para as profissionais que trabalham com os bebês, como “[...] percepção, sensibilidade, previsibilidade, disponibilidade e perspicácia. Estas são características importantes na constituição de uma professora de bebês, garantindo um olhar atento para as demandas das individualidades e necessidades de cada bebê ou criança pequena”.

Tristão (2004, p.122), apoiada em Wallon, explica que “[...] por meio da emoção a criança mobiliza o outro para atender às suas necessidades, visto que depende inteiramente do outro para sobreviver. É o canal da emoção que garante a responsividade dos adultos que cuidam do bebê”.

Como analisa Dagnoni, “[...] trabalhar com bebês é acima de tudo tentar entender o que cada um quer dizer, seja com o choro, balbúcio ou com seu corpo” (DAGNONI, 2012, p. 12). Caroni destaca “[...] a paciência como necessária para trabalhar com crianças dessa faixa etária, que buscam prazer e satisfação imediata dos seus desejos e necessidades” (CARONI, 2011, p. 92).

Schmitt (2008, p.118), inspirada em Bakhtin (2003), defende “[...] a empatia como importante para as profissionais que trabalham com bebês”. Para a autora, os adultos exercem função importante ao darem significados às sensações de desconforto por intermédio de suas respostas aos bebês, ao respeitá-los como seres humanos que sentem, que ainda não falam, que não expressam verbalmente seus sentimentos, desejos e necessidades.

Tristão (2004) constata que a prática docente com crianças tão pequenas caracteriza-se principalmente pela sutileza das ações cotidianas, que algumas vezes passam despercebidas dentro da rotina diária, mas que são fundamentais para identificar esta profissão. Para a autora, estas ações, consideradas muitas vezes invisíveis e banais, certamente evidenciam o caráter humanizador da profissão.

Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, prestar atenção na temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados e o descaso, característico das práticas desumanizadoras (TRISTÃO, 2004, p.134-135).

Neste sentido, Tristão (2004, p. 144-145) assegura a importância das professoras de crianças pequenas “[...] olharem, ouvirem e sentirem os meninos e as meninas, aprendendo a escutar sensivelmente seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas”.

Conforme analisam as autoras, esses são conhecimentos que precisam permear os espaços de formação de professoras de bebês e crianças pequenas, que precisam ser aprendidos

e exercitados, não naturalizados, constituindo importantes indicadores para a formação inicial e continuada. Isso supõe assumir que essa docência exige uma sensibilidade relacional, o que não significa que apenas mulheres possam aprendê-la. Aprender a se escutar para escutar o outro, colocar-se no lugar do outro para estabelecer a necessária empatia com o bebê são características subjetivas que fazem parte do trabalho na creche assim como nas diferentes profissões que têm base na ética do cuidado. Para constituir relações empáticas, sutis e de confiança é preciso gestos de atenção e acolhimento.

Planejar, organizar e flexibilizar espaços/ambientes e tempos

A organização dos tempos e dos espaços das creches diz muito sobre o currículo e a pedagogia. Podemos afirmar que os espaços, assim como as rotinas, evidenciam sobre as perspectivas de educação e cuidado das creches ou escolas infantis. Mais do que ler propostas e projetos político-pedagógicos, talvez tenhamos que fazer leituras das concepções de tempos e espaços vividos entre bebês, crianças pequenas e adultos. Conforme escreve Giraldi (2008, p. 36), “[...] o espaço é uma forma silenciosa de educar” e Guimarães (2008, p. 135) aponta que “[...] a rotina dos bebês na creche delimita seus gestos e movimentos e o tempo modela e dirige os corpos. Mas também reconhece que há alterações e desvios, especialmente pelos movimentos das crianças”.

As autoras sustentam que as rotinas são importantes para as crianças entenderem como se estruturam o tempo e o espaço para elas, assim como “[...] esta organização possibilita a construção de uma relação de empatia e confiança com os adultos responsáveis pelo seu cuidado e educação” (DAGNONI, 2012, p.5). Porém, “[...] a tolerância e a flexibilização” (GIRALDI, 2008, p. 30) são importantes “[...] para a emergência do novo, do diferente” (GUIMARÃES, 2008, p. 129) e “[...] a rigidez da organização diária pode comprometer o bem-estar emocional das crianças” (DAGNONI, 2012, p. 7).

Dagnoni (2012, p. 5) lembra que o importante é que as rotinas tenham sentido para adultos e bebês, “[...] o que tem relação com a importância das teorias que embasam todas as ações de cuidado e educação, incluindo os momentos de banho, as trocas de fraldas, a alimentação, ainda pouco fundamentados em saberes próprios da pedagogia.” Ela ainda explica que a organização da creche é pensada para os adultos e não para as crianças, que “[...] os tempos e horários acabam favorecendo os horários de entrada, de saída e os afazeres dos adultos, que acabam engessando toda a organização diária” (DAGNONI, 2012, p. 10).

Do mesmo modo, Giraldi percebeu que os elementos pedagógicos da prática educativa com os bebês priorizam as facilidades para o trabalho dos adultos, com tendência ao zelo excessivo da integridade física dos bebês em suas rotinas diárias. Contudo,

“[...] não são consideradas suas dimensões afetivas, cognitivas, sociais e culturais e ela observou que os bebês praticamente ficam emparedados nas salas. Com isso, o contato com a natureza fica prejudicado e a consciência em relação a esta natureza fica distante das suas experiências” (GIRALDI, 2008, p. 71 – 72).

O espaço físico, na perspectiva de Giraldi (2008, p. 35), “[...] deve ser pensado de um ponto de vista político, pois envolve poder, sendo um instrumento para a reprodução ou para a transformação das ações de cuidado e educação”. Ela faz menção à obra de Post e Hohmann (2004) “[...] sobre a relevância da hora da alimentação, em função do conforto, confiança e bem-estar para bebês e crianças” (GIRALDI, 2008, p. 38); “[...] sobre o mérito de organizar as rotinas de higiene respeitando o que as crianças estão fazendo, de forma a entrar na experiência delas, dando indicações prévias do que será feito, sem interrupções bruscas” (GIRALDI, 2008, p. 39); e “[...] a organização dos espaços de descanso e sono, para que o bebê seja acolhido e estimulado em ambientes aconchegantes e pensados para ele” (GIRALDI, 2008, p. 40). Para esta autora, “[...] o sentido político do espaço físico também está no atendimento das necessidades de gênero, classe, etnias e culturas. Logo ele tem um conteúdo curricular e deve ser objeto de reflexão [...]” (GIRALDI, 2008, p. 55 – 57).

De acordo com Rodrigues (2009, p. 87), “[...] as publicações na área da educação infantil

indicam que professoras e demais profissionais devem organizar ambientes/espços para garantir uma diversidade de interações dos bebês e crianças menores de três anos”. Assim, os espaços necessitam de modificações tanto das professoras como das crianças.

Segundo Demartini (2003, p. 92-93), não há consenso na área sobre a utilização do termo espaço ou ambiente, mas, de acordo com a perspectiva italiana, “[...] o termo espaço relaciona-se com a estrutura física e arquitetônica do local, enquanto o ambiente contempla as relações humanas que ocorrem nesse espaço”.

Malaguzzi é um dos autores citados na maioria das dissertações, porque compreende o espaço como “[...] uma espécie de aquário que espelha as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (MALAGUZZI, apud GALADINI, 1999, p. 157).

Como relata Demartini (2003, p. 92), “[...] a pedagogia italiana considera o ambiente como um terceiro educador”. Contudo, para Schmitt (2008, p.125), “[...] ele não é um *educador* formado por si mesmo ou pelo acaso, mas sim pela ação dos adultos, que, de forma consciente ou não, vão circunscrevendo nele suas concepções a respeito das crianças, de seu papel e das relações a serem ali vivenciadas”. Transforma-se num lugar pelas marcas sociais e pessoais que os sujeitos vão lhe conferindo em suas relações. Schmitt (2008) também defende a possibilidade de escolha do espaço pelas crianças pequenas, característica próxima à que Demartini (2003) identificou em sua pesquisa sobre a atuação das professoras de crianças pequenas: possibilitar às crianças a liberdade de escolher e explorar livremente o espaço. Como explica Schmitt (2008, p. 154), “[...] isso rompe com uma perspectiva escolarizante, em que tudo é centrado nas mãos do professor, e ao mesmo tempo incide no espaço uma função articuladora importante para as relações entre as crianças e destas com o mundo físico”.

Outro aspecto importante a ser destacado é o tempo: “[...] O tempo dos bebês e crianças bem pequenas difere do tempo da rotina institucional, ou seja, as professoras precisam de muito mais tempo para realizar as ações com os bebês” (DUARTE, 2011, p. 134).

As crianças menores de três anos necessitam de tempos longos e significativos para brincar, comer, dormir (BARBOSA, 2010, p. 7). Assim questiona Barbosa: “[...] A quem pertence o tempo? Às instituições? Aos professores? Às crianças em grupo ou no singular? Um dos objetivos centrais da temporalização da vida das crianças está relacionado à estruturação do tempo coletivo, mas deve-se fazer isso sem deixar de respeitar os tempos pessoais” (BARBOSA, 2006, p. 151), “[...] tempos de permanência, tempos expandidos, longos, lentos para admirar, interagir, brincar, conhecer. Para tanto, exige-se a oferta de espaços/ambientes provocativos, desafiadores, com opções para explorações lúdicas”.

A observação, registro e documentação do vivido

Várias autoras (DEMARTINI, 2003; TRISTÃO, 2004; RODRIGUES, 2009; CARONI, 2011; GIRALDI, 2008; RAMOS, 2011, DAGNONI, 2012; CASTRO, 2015; DRUMOND, 2015) reconhecem que observar, registrar e documentar as experiências vividas com bebês e crianças bem pequenas são instrumentos imprescindíveis da docência e uma “base que fundamenta as direções do trabalho educativo”, portanto uma “competência necessária” das professoras (DRUMOND, 2015, p. 8). “[...] Observar, registrar e documentar permite acompanhar as ações das crianças entre si e identificar suas aprendizagens em processo” (DAGNONI, 2012, p. 2). Trata-se de uma atitude investigativa que deve ser explorada nos cursos de formação, pois ao observar bebês e crianças pequenas os adultos aprendem mais sobre elas (GIRALDI, 2008), “conhecem suas preferências, gostos e diferentes formas de expressão” (RAMOS, 2011, p. 11), exercitam a escuta e aprendem a “cultivar a atenção com vagar” (CARONI, 2011, p. 29). Entretanto, vale a pena retomar o que Castro (2015, p. 4) assinala sobre a construção da prática docente através da observação: “[...] essa prática precisa se conectar com os processos relacionais e brincantes das crianças”.

Segundo CARONI (2011, p.29), “[...] observar, escutar, cultivar a atenção e abrir os olhos e os ouvidos com crianças menores de três anos” é uma singularidade dessa docência, Giraldi também enfatiza a relevância da observação, “[...] para que a professora possa propor um planejamento estruturado que congregue tempo e espaço para o imprevisto, o inesperado e o inusitado” (GIRALDI, 2008, p. 35).

Contudo, Demartini (2003) alerta que os registros das observações não podem ser considerados como simples coleta de dados, realizada de maneira distante e descompromissada. Neste sentido, a abordagem italiana, que orienta a maioria das autoras consultadas que discutem a observação e o registro, propõe diferentes formas de registrar e documentar, tais como: anotações das falas das crianças e situações relevantes, gravações das vozes e diálogos das crianças, fotografias ou filmagens.

DEMARTINI (2003), apoiada em GANDINI e GOLDHABER (2002), discute uma questão problemática para as creches e escolas infantis brasileiras. Considerando que a trajetória da abordagem italiana trabalha a documentação em um processo colaborativo e reflexivo, no qual as educadoras experimentam um contínuo crescimento profissional junto ao prazer de operar e aprender em conjunto, como possibilitar tais experiências se ainda predominam relações de trabalho compartimentadas, com divisão de funções entre profissionais? DEMARTINI (2003) ainda certifica que dificilmente professoras e auxiliares possuem uma carga horária livre para o planejamento, reflexão e discussão coletiva e que conste nos seus planos de carreira. Pelas análises realizadas na sua pesquisa, a autora observa que a documentação tem sido feita pelas professoras para cumprir exigências burocráticas da coordenação pedagógica (DEMARTINI, 2003).

Assim, as condições de trabalho limitam a construção desses conhecimentos, pois registrar, documentar e analisar o cotidiano das crianças requer tempo e disponibilidade. Esse não deve ser um exercício solitário, mas um trabalho vivido na coletividade, desenvolvido em grupo. Dessa maneira, podemos dizer que a melhoria dos serviços de educação e cuidado das crianças pequenininhas está diretamente relacionada, entre outros fatores, com as condições de trabalho das profissionais. As creches são espaços de educação e cuidado de crianças, mas são, especialmente, locais de formação dos adultos que ali trabalham.

Uma docência comprometida com concepções de infância, brincadeiras, relações e comunicação

A maioria das pesquisadoras consultadas (CARONI, 2011; CASTRO, 2015; DAGNONI, 2012; DRUMOND, 2015; DUARTE, 2011; RODRIGUES, 2009; TRISTÃO, 2004, entre outras) reconhece que esta é uma docência voltada para a infância e as crianças. Para Tristão, o trabalho docente está enraizado na concepção de infância que estas profissionais desenvolvem na prática cotidiana, concebendo “[...] o bebê como um corpo em desenvolvimento, caracterizado por suas faltas, ou um ser competente, completo, diferente do adulto, porém nem por isso com menos possibilidades” (TRISTÃO, 2004 p. 120). Dessa forma, as concepções de infância e de crianças que as professoras constroem definem o exercício da docência. Guimarães (2008, p. 36) ressalta que “[...] vários autores defendem a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, no sentido de delimitar modos de relação e ação específicos com crianças de zero a seis anos”.

Rocha (1999) denomina como Pedagogia da Educação Infantil a construção de um corpo teórico com conhecimentos relacionados à infância e à criança e sua educação. Sobre a especificidade da docência na Educação Infantil, a autora afirma que esta sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças – entre eles destacamos o direito à brincadeira, ao contato com a natureza, às interações com adultos e crianças e à participação.

Essa pedagogia ou pedagogias para a infância também tem suas raízes teóricas nas abordagens italianas de educação infantil, visto que vários autores italianos são referenciados para sustentar tal perspectiva. Como aponta Rinaldi (2012), a pedagogia requer escolhas e a primeira delas é a imagem de criança que queremos assumir. Segundo a autora, as escolhas implicam responsabilidades; no caso da educação, as imagens de infância e das crianças são elementos centrais da pedagogia que construímos, uma vez que embasam as propostas pedagógicas, quer seja no âmbito da gestão, nos documentos produzidos pelo docente ou na dimensão cotidiana das instituições.

As relações, as brincadeiras e a comunicação entre creche e família são também eixos importantes citados nas pesquisas consultadas. Como destaca Rodrigues (2009), a redescoberta da infância, à qual Bondioli (1998) e Rinaldi (2012) se referem, possui um papel central na interação do adulto com a criança por meio da brincadeira lúdica.

Essa é uma docência “[...] sustentada nas relações e em práticas educativas voltadas para as experiências lúdicas e processos de aprendizagem das crianças em espaços coletivos, o que difere de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados” (BARBOSA e RICHTER, 2010, p. 91). Semelhantemente, Castro (2015, p. 2 – 3) cita Bondioli (1998) para enfatizar que é preciso valorizar “[...] a brincadeira como promotora de expressividade e ato social da linguagem; também defende que pelas brincadeiras é possível identificar e reconhecer como se estruturam os grupos de crianças [...]”.

A ação docente com as crianças menores de três anos é marcada por relações e comunicação e, como lembra Duarte (2011, p.120), “[...] toda docência é marcada por relações, contudo elas são vividas com maior intensidade nos contextos de educação infantil”.

O termo “relação”, para Schmitt (2008), implica a presença de mais de uma pessoa, o *eu* e o *outro*.

Esse outro não se refere a uma presença individual, mas agrega aspectos mais amplos, que o situa numa classe social, numa geração, num grupo étnico ou racial, num gênero e num contexto cultural, situados num determinado tempo e espaço. Adultos e bebês agem reciprocamente um *sobre* o outro, um *com* o outro e um *para* o outro, estabelecendo, portanto, uma relação de trocas (SCHMITT, 2008, p. 1).

Nas relações e comunicação com os bebês e crianças bem pequenas é preciso incluir os familiares “construindo um triângulo onde a comunicação circule” (BONOMI, 1998, p. 167) Dessa maneira, Rodrigues (2009, p.87) indica que partir das crianças significa conhecê-las fora da creche, “[...] abrangendo as relações que estabelecem, os brinquedos, brincadeiras e espaços a que têm acesso, e a maneira de viabilizar esse conhecimento fora da creche, a partir do estreitamento das relações entre a professora e as famílias”.

Enfim, como escreve Dagnoni (2012), somente aproximando a creche da família é que teremos resposta para tantas particularidades essenciais ao atendimento dos bebês. Por isso ela defende que o início do ano letivo deve começar pelo acolhimento de toda a família e do bebê.

Compromisso e ética da responsabilidade na formação docente para a creche

Como já referimos no início do artigo, as oito dimensões encontradas e analisadas após a avaliação das dissertações, teses e trabalhos estão relacionadas entre si e pensamos que constituem as singularidades da docência com bebês e crianças bem pequenas. As pesquisas na área da Educação Infantil consultadas neste artigo assinalam a necessidade de uma pedagogia que não apenas prepare, mas que fundamentalmente convide ao compromisso e à responsabilidade das professoras. Tanto o compromisso com os processos interativos entre crianças e adultos, que considere os saberes próprios dessa etapa educacional, como a ética da responsabilidade, necessária na disponibilidade para atuar com bebês e crianças pequenas, apontam para uma formação docente sustentada em duas vias complementares entre si.

A primeira via é a do compromisso com a especificidade da ação pedagógica com bebês e crianças bem pequenas. Isso significa reconhecer a) a multiplicidade de funções, conhecimentos e saberes próprios; b) a docência nessa faixa etária como necessariamente compartilhada e coletiva, e não tarefa individual; c) o planejamento e a organização com flexibilidade das propostas pedagógicas pautadas na organização de espaços e tempos; d) a observação, o registro e a documentação do vivido como estratégia didática. A segunda via diz respeito à ética da responsabilidade e está vinculada às interações e relacionamentos interpessoais que se manifestam a) no cuidado; b) na empatia, sutileza e confiança; c) na consideração pela corporeidade das relações entre bebês, crianças pequenas e adultos; d) na complexidade das interações lúdicas dos bebês e crianças pequenas; e) nas relações e comunicação entre crianças e adultos.

A compreensão voltada para a integralidade do humano presente nas concepções educacionais da creche se estende para a compreensão da formação docente das professoras.

A dimensão política e educativa do fazer docente consolidado pela convivência e parceria entre adultos, bebês e crianças bem pequenas os tornam coprotagonistas das práticas educativas (FORTUNATI, 2009).

A compreensão da criança como um sujeito social e com agência exige a construção de uma docência que se caracterize por ser relacional, o que requer uma professora disposta a aprender com as crianças, sem ministrar aulas com foco em conteúdos disciplinares e no saber do adulto, mas no estar *com* as crianças.

Se o trabalho pedagógico na educação infantil é uma ação incorporada na vida e no mundo em que vivemos, a docência e a formação de professoras precisa considerar a ética no encontro entre adultos e crianças, que “[...] emana do respeito pela criança e do reconhecimento da diferença e da multiplicidade que lida para evitar transformar o outro no mesmo que eu” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 214).

Em vez de aprender a ensinar, no sentido restrito do termo, na formação do educador de crianças pequenas o papel e função do ensino pode aproximar-se da inversão que propõe Staccioli:

[...] devemos nos perguntar se não seria possível inverter o sentido do termo ‘ensinar’ (isto é, deixar um sinal), e afirmar que são as crianças que deixam sinais nos adultos - sinais que devem aprender a ler, pois eles podem ser úteis para se saber a melhor forma de agir, como enriquecer em complexidade e amplitude as experiências das crianças, como adquirir uma competência didática e humana de forma mais realistas (STACCIOLI, 2013, p. 29).

Desse modo a formação para docência da creche precisaria incluir aprender com as crianças, suas culturas infantis, suas linguagens e seus modos de interpretar o mundo e as questões que as interrogam. Possibilitar conhecer suas famílias, suas comunidades de origem e espaços de cultura e lazer frequentados. A concepção equivocada da docência, centrada no ensino e na criança individualmente, ainda tão presente nos debates sobre o Curso de Pedagogia, afirma que se o mesmo ficasse voltado para a docência seria centrado apenas em “conteúdos a serem transmitidos” sendo assim pouco crítico e centrado em tarefas. É impossível aceitar que pesquisadores possam continuar tendo esta visão que define a técnica, o *como fazer*, as escolhas metodológicas, os modos de organização de tempo e espaço como temas simples e fáceis que não precisam de discussão, de relação com concepções pedagógicas, antropológicas, filosóficas, sociológicas, etc. (BARBOSA, 2016). É fundamental que a docência da creche seja compreendida como uma construção social e geracional, que está sendo pensada e produzida hoje, *em processo* a partir dos questionamentos que buscam construir teorias em diálogo com as experiências. Portanto, a docência com bebês e crianças pequenas é um ato político e técnico de grande complexidade.

Referências

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”**: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. 29a Reunião Anual da Anped, 2006, p 1 - 17.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. 2002. 297p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2002.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: as rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. MEC: Consultoria Pública, 2010.

_____; RICHTER, Sandra. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche.

Educação. Universidade Federal de Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-95, jan./abr 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003, p. 230.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.** 16.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999, 199 p.

BONDIOLI, Ana; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos.** 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, 355 p.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Ana e MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil de zero a três anos. Uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 161 – 172.

CARONI, Cybelle. **Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos?** Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida. 2011. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CASTRO, Joselma Salazar. **“Quando elas não querem mais ficar juntas fazendo, deixo elas pegarem brinquedos e brincarem”:** os atos docentes como promotores da brincadeira e da linguagem entre as crianças pequeninas. 37ª Reunião Nacional da Anped, 2015, p 1- 6.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002, 119 p.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.47-63, maio.1996.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. **A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de “professoras” de creches.** 2007. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira. **Trabalho docente na educação infantil pública em Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala.** 2010. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** 2002. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos e desafios de uma profissão em construção.** In: In: 25ª Reunião Anual da Anped, 2002, p 1 - 15.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. **Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?** In: 35ª Reunião Nacional da Anped, 2012, p. 1 – 16.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **A qualidade na educação da primeira infância.** Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

DEMARTINI, Patricia. **Professoras de Crianças Pequeninhas: Um estudo sobre as especificidades dessa profissão.** 2003. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de Bebês. As dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.** 2011. 288 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DRUMOND, Viviane. **O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias.** In: 37ª Reunião Nacional da Anped, 2015, p. 1-17.

FALK, Judith. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: _____; PALHARES, M S. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas: Editores Associados, 1999.

FERNANDES Tatiane Márcia. **Professora de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009).** 2010. 65 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRA, Márcia Ondina. **Feminização e “natureza” do trabalho docente.** Breve reflexão em dois tempos. Revista Retratos da Escola, Brasília, V.9, n.16, p. 153 – 166, jan./jun. 2015.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como um projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GANDINI, Leila; GOLDBERGER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GALARDINI, Annalia; GIOVANNINI, Donatella. Pistóia: Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila (orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARANHANI, Marynelma. A docência na Educação Infantil. In: SOUZA, G. **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais.** São Paulo: Contexto, 2010.

GIRALDI, Ana Vani. **A prática da professora no cotidiano de uma creche: Que prática é essa?** 2008. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado.** 2008. 222 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MARANHÃO, Damaris. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 115-133, dez. 2000.

MONTENEGRO, Thereza. **O Cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

POST, Jacalyn & HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2004.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?** In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, p 1 – 16.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: Núcleo de Publicações - NUP, 1999.

RODRIGUES, Cristina Cardoso. **Entre fraldas e cantigas: O processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos**. 2009. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais e bebês num contexto de educação infantil**. 2008. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOUTHWELL, Myriam e STORINO, Sílvia. Docentes: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes. **Explora/Pedagogia. Direction General de Cultura y Educación**. Gobierno de La Provincia de Buenos Aires. <inductio.org/fondo_recursos/system/files/tarea_docente.pdf> Acesso em 10 out 2016.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Trad. Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TARDOS, Anna. **La mano de la educadora**. Revista Infancia, n. 11, p. 1 - 6, 1992.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser Professora de Bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. 2004. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Recebido em 8 de junho de 2019.

Aceito em 4 de setembro de 2019.