

A EXPERIÊNCIA DE SER BEBÊ NA CRECHE: O ATOR SOCIAL E A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA

THE EXPERIENCE OF BEING A BABY IN THE NURSERY: THE SOCIAL ACTOR IN THE TEACHER CONSTITUTION

Angela Scalabrin Coutinho

Universidade Federal do Paraná, UFPR

angelamscoutinho@gmail.com

Resumo: Este artigo objetiva discutir a concepção de criança-ator e os seus desdobramentos para a constituição da docência na creche. Para tal toma como base dois estudos, um desenvolvido em uma creche pública em Florianópolis (BR) e outro em uma creche vinculada à solidariedade social da cidade de Braga (PT). Ambas as pesquisas foram etnográficas, com registros em diário escrito e vídeos e foram desenvolvidas com crianças entre cinco meses e três anos. Ao gerar dados com as crianças nos diferentes contextos observou-se que os bebês, enquanto atores sociais competentes, relacionam-se com seus pares criando cultura com repertórios provenientes das suas mais variadas experiências sociais. O corpo aparece como elemento de destaque nas relações sociais entre os bebês. Quanto à docência, foi possível identificar que, a depender da concepção de bebê e da relação estabelecida pelas professoras com os bebês, a sua capacidade de ação e relação social se altera profundamente, o que permite afirmar que se faz necessário problematizar a efetivação do discurso da criança enquanto sujeito de direitos e ator social, para que possamos avançar em uma relação que reconheça a cidadania ativa e a participação das crianças, desde bebês, nas diferentes esferas de socialização.

Palavras chave: Creche; Bebês; Ação Social; Docência.

Abstract: This article objectives discuss the conception of child-actor in the unfolding to the constitution of teaching in nursery. For this it takes as basis of studies, one developed in a public nursery in Florianópolis (BR) and the other in a nursery linked to social solidarity of the city of Braga (PT). Both the researches was ethnogical, with registers in write diary and videos and was developed with children from five months to three years old. When generating data with children in the diferentes contexts it was observed that the babies, while the social actors competente, relate with their peers creating a culture with their repertoires coming from their most varied social experiences. The body appears as an element of featured in the social relations among babies. About teaching, it was possible to identify that depending on the conception of baby and of the relation established by the teachers with the babies, their capacity of action and social relation is profoundly altered, which allows to state that it is necessary to problematize the effectiveness of the discourse of the child as subjects of rights and social actor, so that we cam move foward in a relationship that recognizes the active citizenship and participation of children, from infants, in the diferente spheres of socialization.

Keywords: Nursery; Babies; Social Action; Teacher .

Introdução

A maior presença das crianças pequenas em instituições de educação infantil nos últimos anos e a constituição de um conjunto de questões em torno do que significa educá-las em ambientes coletivos, se reflete na ampliação dos estudos sobre a educação de 0 a 3 anos. Tais estudos se situam em variados campos e áreas e apresentam o bebê e a sua educação a partir de múltiplas perspectivas.

Um dos campos que tem se destacado na abordagem da educação das crianças pequenas é o chamado *novos estudos sociais da infância* (HALLDÉN, 2005), que tem como marca a interface entre áreas, ou seja, tem caráter interdisciplinar. Tal campo tem se desenvolvido desde a década de 90 do século passado e tem permitido um movimento que avança da ideia da criança enquanto objeto para a criança ator. Mesmo que essa abordagem venha ganhando espaço, quando se trata de bebês ainda prevalecem perspectivas que os tomam a partir do seu desenvolvimento psicológico, como mostra o estudo desenvolvido por Gonçalves (2014), contudo não podemos deixar de reconhecer que mesmo estes estudos, de modo geral, não tomam a criança a partir da sua normatização, mas a partir do que é singular na experiência de ser criança em instituições educacionais.

Nessa perspectiva, abordarei a experiência de ser bebê na creche a partir de estudos desenvolvidos em contextos brasileiro e português. No Brasil, o estudo foi desenvolvido no município de Florianópolis, em uma creche pública municipal em um bairro periférico, onde se situa um grande condomínio popular, do qual é proveniente grande parte das crianças que frequentam

a creche. Em Portugal, o estudo foi desenvolvido em uma creche na cidade de Braga, localizada na região central, com crianças provenientes de variadas localidades da cidade.

Para compreender a ação social dos bebês e as suas produções culturais, foram desenvolvidos estudos do tipo etnográfico, com observações participantes e registros escritos, em diário de campo e em vídeo. O uso do vídeo¹ assegurou o registro dos detalhes que constituem as relações entre as crianças e permitiu a captura de elementos bastante sutis presentes nas formas de comunicação e relação entre os bebês.

Tomarei por base estes estudos para discutir duas questões centrais: a concepção de bebê enquanto ator social e as implicações dessa concepção para as práticas pedagógicas e, indubitavelmente, para a constituição da docência com as crianças bem pequenas.

O bebê enquanto ator social

A convivência com bebês em diferentes contextos nos provoca a pensar em quão competentes para se relacionar socialmente eles são. Essa disponibilidade dos bebês para se relacionar não é um fato natural, ela é proveniente do modo como os adultos e demais membros da sociedade se relacionam com os bebês e criam condições para que eles sejam partícipes ativos na relação.

A mudança de paradigma que envolve a imagem de bebê é uma construção social e histórica com base na alteração do lugar da mulher na sociedade e, por conseguinte, da necessidade crescente de lugares coletivos para a educação e cuidado das crianças, desde muito pequenas, e na produção de conhecimentos cada vez mais especializados sobre quem são os bebês (NEYRAND, 2005).

Esse processo ganha corpo, sobretudo, a partir dos anos 80 do século XX, a partir dos movimentos feministas que na década anterior se organizam na luta pelos direitos das mulheres e pelo avanço dos direitos sociais, que envolvem as crianças e suas famílias e de demais movimentos sociais que defendiam os direitos das crianças à uma educação pública e gratuita. No Brasil, observamos a consolidação legal da ideia da criança como sujeito de direitos a partir da aprovação da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Decorrente dessas conquistas, principalmente da educação infantil como direito de toda criança entre 0 e 6² anos na Constituição de 88, avança-se para debates sobre quem são as crianças que frequentam a educação infantil e quais são os objetivos e características dessa educação.

Na discussão sobre quem são as crianças que frequentam a educação infantil, o primeiro indicativo partia da definição destas como sujeitos de direitos. A aprovação da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) em 1989 tem importante papel nessa definição, tendo em vista que não se configuram como direitos com vistas a “apenas” proteger e prover a vida das crianças, mas de assegurar-lhes plena participação na vida em sociedade, o que é uma prerrogativa de todo cidadão e de toda cidadã. Tal preceito se materializa em um conjunto de direitos de participação.

A concepção de criança como sujeito de direitos é bastante presente no ideário educacional brasileiro pós anos 90 do século XX, como podemos observar em documentos orientadores para a educação infantil, como o documento “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças”, publicado em 1995 e republicado em 2009, que define que:

Nossas crianças têm direito à brincadeira; Nossas crianças têm direito à atenção individual; Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza; Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde; Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de

¹ Em reflexões atuais tenho aprofundado a discussão sobre o uso do vídeo mediante a constituição de uma metodologia que denomino de “narrativas visuais”. Para melhor compreensão ver os artigos: SCALABRIN, Angela. (2016). As narrativas visuais e a formação para a docência com os bebês e crianças bem pequenas. **RELAdEI** (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5 (4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 70–77. Disponível em: <http://redaberta.usc.es/reladei> e COUTINHO, A. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças pequenas. **Revista Educativa**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/hp/Downloads/5426-16386-1-PB.pdf>

² Redação alterada pela Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006, que designa como faixa etária limite da Educação Infantil 5 anos de idade.

expressão; Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos; Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade; Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos; Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 1995).

No entanto, assim como em Portugal, observa-se um movimento representativo e quimérico, como bem define Soares (1997), tendo em vista que se fala sobre os direitos das crianças porque é politicamente correto e é um tema que está na agenda de debates, mas não obrigatoriamente se faz efetivar esse discurso nas práticas com as crianças. Ainda que tenhamos desafios para a efetivação dessa concepção, ter os direitos anunciados na letra da lei é passo importante para que possamos nos posicionar e agir de modo a exigir a sua efetivação.

Outro ponto de partida importante é a concepção de criança como ator social. Assim como o discurso sobre os direitos, o discurso sobre a criança-ator está na moda, dificilmente nos deparamos com documentos e textos que se anunciem como filiados aos estudos da infância que tal ideia não apareça. Mas, de fato o que significa afirmar que as crianças são atores sociais? Podemos olhar para essa questão a partir de diferentes prismas, tanto dando ênfase aos processos de socialização das crianças como à sua participação política.

No que tange à socialização o sociólogo da infância William Corsaro (2003) destaca que esse processo não é uma mera adaptação e interiorização, mas sim uma apropriação a partir de uma livre interpretação e reprodução da realidade social. Nesse sentido, as crianças não são sujeitos a serem introduzidos na sociedade pelos adultos, mas atores, que na relação com os pares compartilham e criam cultura, assim como na relação com os adultos.

A ação ativa das crianças nos seus processos de socialização pode ser analisada a partir do que Weber identifica como ação social, “uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso” (WEBER, [1921] 1991, p. 3). Assim, não só adultos orientam as ações sociais das crianças, mas elas próprias em suas redes de relação mobilizam umas as ações das outras e isso ocorre desde bebês.

Quando tomamos a perspectiva interpretativa como referência para discutir a ação das crianças encontramos elementos importantes para problematizar que mais do que atribuir às crianças pequenas o lugar da falta, da ausência de competências para se comunicar e estabelecer relações sociais, cabe situar os modos como os adultos se apropriam dos processos engendrados pelas crianças. Isso porque mais do que utilizar formas de comunicação convencionalmente utilizadas na sociedade, como a fala e a escrita, as crianças utilizam múltiplas formas de comunicação, lançando mão de modo recorrente dos gestos, olhares, movimentos, ou seja, do corpo.

É justamente por utilizar formas de comunicação não tão convencionais às relações sociais entre os adultos que a participação política das crianças muitas vezes é secundarizada, tendo em vista que se faz necessário ter outras estratégias para a sua participação que não apenas uma adaptação das formas adultas. Mesmo reconhecendo que as crianças possuem opinião a dar sobre as questões que lhe dizem respeito, na própria CDC no artigo 12, que trata desta questão, considera-se que:

§1. Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança (ONU, 1989, p. 5 *grifos meus*).

A convenção se refere à participação da criança de forma irrestrita, ainda que muitos considerem que a ressalva de que essa participação deve ocorrer considerando a capacidade de formular juízos e expressar a opinião seja necessária, sobretudo, quando se trata do campo jurídico. Nessa perspectiva, não teríamos que repensar as formas de apropriação pelos adultos do que comunicam as crianças, muito mais do que questionar a sua capacidade de formular uma opinião e expressá-la?

Nas instituições educacionais, espaços privilegiados para a participação das crianças, porque são lugares nos quais elas se encontram cotidianamente, o argumento da não capacidade das crianças para expressar sua opinião muitas vezes predomina sobre o da capacidade dos adultos de criar estratégias para ouvi-las de fato.

Na década de setenta do século passado a pesquisadora Fúlvia Rosemberg utilizou o termo “adultocentrismo” para designar a relação assimétrica e hierárquica existente entre adultos e crianças, na qual o adulto se vê como centro da relação. Partir dessa definição para problematizar as relações entre adultos e crianças no interior das instituições educacionais é uma estratégia interessante, tendo em vista que passadas quatro décadas ainda nos deparamos de modo recorrente com o adultocentrismo, o que nos parece ser incoerente com as concepções de criança enquanto sujeito de direito e criança-ator.

Olhar as crianças, ouvi-las e estar na relação com elas é condição para avançarmos na efetivação das concepções supramencionadas e como afirma Prout (2004), já sabemos que as crianças agem socialmente o que precisamos é descobrir que ação é essa.

A ação social dos bebês no contexto da creche

13h20min - As crianças estão acordando e está tocando um CD com músicas infantis. Ana, Thaís, Nicole e Lara estão sobre os colchões, já acordadas. Ana e Thaís têm no colo, cada uma, uma boneca e uma garrafa de refrigerante, que na verdade é utilizada como móbile (presa ao teto com elástico), com um líquido colorido e brilhante, efeito proporcionado pelo gliter. Thaís levanta-se do colchão e diz: “Tchau! Vou trabalhar, crianças”. Ana, à frente de Thaís e caminhando em direção à porta, fala: “Vou trabalhar”. Em seguida, Thaís olha para a câmera de vídeo e fala: “Eu vou trabalhar, tia”. Então a pesquisadora lhe diz: “É”? [...] Thaís posiciona a garrafa como se estivesse bebendo o líquido, encostando a tampa na boca. Em seguida ela diz: “Vou tomar água. Sede. Diferente (refrigerante)”. Ana faz o mesmo movimento com a garrafa. Thaís novamente encosta a garrafa na boca, levanta a cabeça e ao final enuncia: “Ah”!, demonstrando satisfação [...] (Registro em vídeo, 03/07/2001 In: COUTINHO, 2002, p. 103).

Um grupo de meninas está no canto com paredes de vidro e têm nas mãos bolsas. O canto representa um elevador e Sofia diz que vai comprar canelone. Elas chamam a auxiliar, que responde que acha que não caberá porque o elevador já está cheio, mesmo assim ela vai. Quando chegam ao suposto andar Sofia diz: Já chegamos e todas saem a correr. Sofia logo retorna e diz: vamos comprar bolachas. Várias meninas retornam para o “elevador”. Luísa volta a procura do sapato e tenta entrar no espaço ao mesmo tempo que Fernando, que na disputa pelo espaço acaba por machucá-la. Luísa chora [...] (Registro em vídeo, 25/05/2009 In: COUTINHO, 2010, p. 197).

Ao observar os excertos de duas cenas vivenciadas por crianças que têm entre 1 ano e seis e 2 anos e 10 meses observa-se o quanto lançam mão de um repertório de experiências e conhecimentos para elaborar suas culturas infantis. Na primeira cena, relativa ao contexto brasileiro, as meninas brincam de tomar refrigerante com uma embalagem que encontram na sala sendo utilizada para outra finalidade. Na segunda cena, do contexto português, as crianças fazem de conta que estão indo às compras e para tal utilizam um pequeno espaço da sala que tem paredes de vidro como se fosse um elevador.

Os detalhes das cenas e a complexidade apresentada nas relações remetem para a ação social das crianças, que criam um repertório para as suas brincadeiras, reproduzem cenas do cotidiano, incluem elementos novos na situação elaborada, selecionam os pares para interagir, vivem conflitos

e negociam. Nas duas situações a maioria das crianças já utilizava a fala para se comunicar, mas fica explícito o quanto a observação do outro e a interação pelo corpo estão presentes.

Cabe destacar a partir dos registros alguns aspectos relevantes. O primeiro deles refere-se ao *quanto os adultos que convivem com as crianças nas instituições educativas observam, registram e refletem sobre as relações sociais entre as crianças, sobre os repertórios das suas brincadeiras, sobre as suas escolhas de pares, as formas de comunicação que utilizam, para organizar espaços e tempos que acolham e promovam formas de participação das crianças.*

Partir do princípio que as crianças são atores sociais competentes é condição para um trabalho que reconhece a cidadania no presente e não como um objetivo a ser alcançado no futuro. Mas, as crianças possuem pertencimentos de classe, de raça, de gênero, culturais, e as relações não acontecem de modo natural, mas são atravessadas pelas concepções e práticas que estão presentes na sociedade, o que exige que os professores e as professoras conheçam quais são os repertórios que as crianças possuem para qualificar as suas experiências nas instituições educacionais e problematizar questões relativas aos processos de discriminação, preconceito e exclusão.

Sendo assim, *a observação e a escuta das crianças devem ser tomadas como atividades diárias e sistemáticas*, mediante as quais as marcas específicas das culturas infantis são identificadas e as marcas comuns ganham visibilidade, tendo em vista que, segundo Sarmiento (2004), as culturas da infância têm como marcas comuns a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Incluo nesse conjunto de elementos a comunicação por diferentes linguagens, dando destaque ao corpo (COUTINHO, 2010).

As marcas específicas, ou seja, aquilo que é singular nas ações sociais das crianças, precisam ser compreendidas de forma situada. Por exemplo, quando olhamos para as cenas registradas, a brincadeira de tomar o refrigerante com a anunciação de satisfação ao final possivelmente pode ser identificada em diferentes grupos sociais aos quais as crianças pertencem, já que esta é uma situação amplamente explorada pela mídia. Já a situação de ir comprar canelone dependerá dos repertórios das crianças, se tem ou não acesso a esse tipo de alimento ou discurso nos seus contextos de vida.

Um segundo elemento de reflexão, que está diretamente relacionado ao primeiro, é o quanto *a docência com as crianças pequenas é constituída considerando que as crianças também atuam na constituição da profissionalidade docente*. Schmitt (2011) recorre ao conceito de responsividade de Bakhtin (1993) “que alude a não indiferença do *ser* diante do *outro*, ao lhe dar respostas a partir do local que esse *outro* ocupa. Segundo o autor compreender o outro é compreender o seu dever em relação a ele” (SCHMITT, 2011, p. 23).

Vemos na segunda cena que a auxiliar de sala brinca com as crianças, ela responde a um convite para que entre no elevador que as levará às compras, ela responde que não sabe se caberá no elevador que já está cheio, mas mesmo assim aceita o convite. Nos dois contextos de pesquisa foram observadas relações entre adultos e crianças bastante diversificadas, desde adultos que se dispunham a estar com as crianças nas diferentes situações colocando-se em uma relação de disponibilidade e adultos bastante preocupados em manter a ordem prevista na rotina e por conta disso, abreviavam as relações com as crianças.

Na abordagem da ação social das crianças cabe demarcar que a postura dos adultos interfere de modo direto na sua constituição. No estudo desenvolvido no contexto brasileiro as profissionais que atuavam com o grupo manifestavam uma compreensão acerca do papel da educação infantil e da necessidade de considerar as especificidades das crianças nas relações pedagógicas cotidianas, no entanto afirmavam que mecanização das ações não permitia uma organização diferenciada:

É possibilitar que a criança vivencie a infância, que é momento da brincadeira. Dar oportunidade para ela crescer num ambiente saudável, seguro, com estímulos, isso para mim é educação infantil (Fala da auxiliar Mariana) (COUTINHO, 2002, p. 99)

No planejamento não, eles acabavam acontecendo. Eu não planejava nada assim (pausa) e isso era uma falha minha eu acho, poderia até acontecer. Na hora assim, na hora da higiene, da troca e tal, é claro, sempre estava conversando,

estimulando e tal, mas assim programar alguma coisa nunca, nada. Acontece meio automático, por isso eu acho importante essa conversa, porque a gente faz e acaba não se tocando do que faz, fica uma rotina mesmo (Fala da professora Lurdes) (COUTINHO, 2002, p. 88).

No contexto português as relações estabelecidas entre adultos e crianças foi bastante distinta de um ano para o outro³. No primeiro ano de observação as crianças pouco interagem umas com as outras e as relações eram breves e bastante normatizadas pelos adultos. No segundo ano de observação as profissionais eram bastante disponíveis na relação com as crianças, consideravam a participação dos bebês e raramente impunham o tempo fragmentado da rotina, flexibilizando a temporalidade e os espaços de acordo com as experiências das crianças.

Tal contraponto tão próximo e em um contexto com as mesmas condições me possibilita refletir sobre os processos de formação e constituição da profissionalidade docente, tendo em vista que todas as profissionais da creche atuavam com as mesmas condições de trabalho e salarial. A professora do primeiro ano de observação era bastante jovem e tinha uma formação superior recente, a segunda professora tinha 20 anos de experiência e uma formação superior com quase o mesmo tempo.

No primeiro ano as observações me revelavam concepções e práticas centradas na perspectiva de que os bebês precisavam seguir regras e normas de convivência para estarem na creche, o que em alguns momentos significava inclusive ficarem com seus corpos imobilizados em cadeirões, bebês conforto ou berços. Algo muito similar foi observado na creche brasileira.

Já no segundo ano de observação na creche portuguesa foi possível identificar concepções e práticas que tomavam os bebês como seres competentes, que elaboram as regras e normas sociais na relação com seus pares e com os adultos. Em conversa com a professora ao longo da pesquisa, sobretudo as provocadas pela socialização dos dados gerados a partir das observações, ficava claro que a postura de escuta e consideração das crianças era proveniente dos diferentes processos de formação que permitiram que compreendesse que a docência com bebês não se dá de forma unilateral, mas dialeticamente, considerando os bebês, seus interesses, opiniões, desejos, necessidades e direitos, conhecendo as suas famílias e trabalhando de forma colaborativa com as demais profissionais.

Foi possível observar também que essa era uma construção diária da professora, que tinha alguns princípios muito claros para a sua prática pedagógica, como colocar-se sempre a altura das crianças, dar voz e vez a elas, conhecer seus repertórios para poder ampliá-los, mas também se questionava sobre as propostas que organizava, sobre o modo como promovia a autonomia e participação das crianças, sobre a estruturação espaço-temporal da sala de referência do grupo, sobre as relações que ela e a auxiliar de sala desenvolviam com as crianças e com as famílias.

De acordo com a professora, um dos principais desafios que identificava era a:

[...] tradução das concepções na relação pedagógica com as crianças, principalmente a consideração da heterogeneidade das crianças. [...] a percepção em torno dos diferentes interesses e jeitos de ser de cada criança, bastante enfatizada nas teorias pedagógicas contemporâneas, também visualizada mediante o desejo manifesto das crianças de envolvimento em diferentes situações (COUTINHO, 2010, p. 219).

Entende-se que a docência é constituída por múltiplos fatores, mas que a docência com bebês precisa estar ancorada na responsividade do adulto, que percebe que a sua ação está diretamente relacionada à ação das crianças. Sendo assim, essa docência tem marcas específicas que a diferem das demais etapas, sendo uma delas as relações.

Essa característica pode ser vista como potente para o próprio processo formativo das professoras e dos professores, que se alteram a cada novo grupo de trabalho, que aprendem na

³ Embora com tempos de permanência distintos em ambos os campos de pesquisa a etnografia foi desenvolvida em períodos que abrangeram dois anos letivos distintos, assim foi possível observar o mesmo grupo de crianças com diferentes profissionais.

relação cotidiana com as crianças, que buscam repertórios formativos a partir das demandas apresentadas pelo processo pedagógico. Por outro lado, esse jeito de constituir-se professora e professor não é comumente aceito e tematizado, sobretudo, nos processos de formação inicial, portanto, exigem processos constantes de reflexão e formação continuada para se consolidarem.

Outrossim é o fato de que planejar relações é algo bastante complexo e exige processos que antecipam o estar com as crianças, ou seja, o professor e a professora não precisam apenas elaborar propostas de atividades que envolvam as diferentes linguagens, o contato com a natureza, ou experiências diversas, mas precisam compreender como as relações entre as crianças se constituem, quais princípios orientam o seu trabalho, como promover a solidariedade, o respeito ao bem comum, à diversidade, de modo que considere o que as crianças sabem, pensam e sentem, sem impor de modo adulto o seu ponto de vista.

Essa perspectiva requer que as relações entre adultos e crianças sejam tomadas em uma perspectiva simétrica, que ao estar com as crianças, as compreendendo como atores sociais competentes, os adultos façam o exercício de alteridade e percebam o quanto as crianças se afetam e deixam afetar pela presença do outro, que muitas vezes elas próprias regulam as suas ações e que a intervenção do adulto por vezes retira a possibilidade de exercitar a negociação e a escuta entre elas próprias.

Nessa perspectiva, a intencionalidade pedagógica se coloca justamente quando o professor e a professora estudam, planejam o tempo, o espaço, os materiais, as possibilidades de interação, de brincadeiras, que as crianças poderão criar. Ver-se como um professor ou professora de outra ordem é condição para a efetivação das concepções tão anunciadas e pouco efetivadas junto às crianças.

Dos encontros entre adultos e crianças e os processos de formação

No sentido de sintetizar as ideias apresentadas, farei uma breve problematização de um movimento que considero bastante presente na educação infantil: o anúncio de uma dada concepção de criança e infância que não se efetiva na relação cotidiana com as crianças e a manutenção de uma concepção de professor e professora de educação infantil que não dialoga com a concepção de criança e infância explicitada nos documentos e textos científicos.

Tal situação, parece ocorrer porque vivenciamos uma forte onda de debates e produção de conhecimento que reconhece a criança como sujeito de direitos e ator social competente, mas tal reconhecimento não repercute na definição de agendas políticas e nos processos de formação de professores e professoras. Ter essa perspectiva anunciada é fundamental, mas precisamos tensionar como o discurso incide nas práticas.

Um dos grandes entraves se coloca na dificuldade de efetivarmos os espaços de participação das crianças, mesmo no interior das instituições educacionais e de rompermos com as relações assimétricas edificadas ao longo do processo histórico, que preveem que o adulto é o mais experiente da relação e, portanto, aquele que determina os lugares e tempos ocupados pelas crianças. Essa postura foi observada em ambas as pesquisas abordadas, diferenciando-se para apenas uma professora, que compreendia que as crianças tinham o direito a ser ouvidas e a participar da organização das situações propostas.

Para analisar os motivos que levavam a professora a ter essa postura, optou-se ao longo do percurso da pesquisa pela partilha dos dados gerados, ou seja, os vídeos, fotografias e registros escritos ficavam à disposição das professoras e eram organizados momentos de conversa sobre o que havia sido observado. A partir de tal movimento identificou-se que os processos de formação dos quais a professora participava a provocavam o olhar para as crianças, identificar o que sentem, pensam e conhecem para pensar as suas propostas.

Assim, pode-se afirmar que o contexto tem grande importância quando promove a sensibilização do olhar das e dos profissionais, assim como a posição de responsabilidade assumida pela professora, que se permitiu afetar pelas crianças, colocando-se à disposição e não sendo indiferente a elas.

Outro aspecto importante diz respeito ao repertório da professora, que com um amplo capital cultural, confrontava o observado, o seu papel profissional com outras leituras e experiências. Corroboramos a ideia de Kramer (2005) que as dimensões da formação das professoras são compostas pela sua formação inicial, continuada, cultural e política, ou seja, a constituição da

profissionalidade não ocorre apenas na formação em um curso de nível médio ou superior para professores, embora tal processo seja fundamental.

Nesse sentido, cabe inclusive problematizar como a formação inicial trata as questões relativas às especificidades da docência na educação infantil, será que os cursos universitários reconhecem que ser professora e professor de educação infantil implica conhecimentos e processos formativos diferenciados? Será que nos cursos de formação as professoras e professores têm a oportunidade de conhecer as crianças reais com as quais atuarão no exercício da docência ou ainda apresentam uma criança normatizada e uma infância homogênea?

Compreende-se que a abertura dos processos formativos, tanto iniciais como em serviço, para perspectivas teóricas que reposicionam as crianças e os adultos é importante para uma alteração nas práticas pedagógicas, não como condição, mas como parte desse processo, até porque:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1992, p. 30).

Além deste movimento, a presença na agenda das políticas educacionais de debates sobre a docência na educação infantil envolvendo carreira, salário, jornada de trabalho, condições de trabalho, principalmente o direito à hora atividade, ou seja, a um tempo na jornada para que possam estudar e organizar o trabalho pedagógico é irrenunciável. No contexto brasileiro assiste-se a uma árdua e histórica luta pelos direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação. Na educação infantil, primeira etapa da educação básica, temos testemunhado retrocessos e perdas de direitos já conquistados.

Sendo assim, o discurso sobre os direitos e sobre a agência não deve ser convocado apenas para as crianças, grupo geracional oprimido, mas também para as professoras e para os professores, que enquanto categoria profissional precisam reconhecer-se como tal e ser agentes centrais na efetivação da participação das crianças nos diferentes contextos sociais.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: fevereiro de 2017.

_____. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: fevereiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Nacional da Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 1995.

_____. Presidência da República. **Lei de diretrizes e bases da educação**: Lei 9.394/96. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: fevereiro de 2017.

CORSARO, William. **Le cultura dei bambini**. Bologna, Itália: Il Mulino, 2003.

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

_____. **Ação social dos bebês:** um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança). Braga: Doutorado em Estudos da Criança, área de especialização Sociologia da Infância, Universidade do Minho, 2010.

_____. As narrativas visuais e a formação para a docência com os bebês e crianças bem pequenas. **RELAdeI** (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5 (4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 2016, p. 70–77. Disponível em: <http://redaberta.usc.es/reladei>

_____. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças pequenas. **Revista Educativa**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, v. 19, n. 1, set./dez. 2016, p. 762-773. Disponível em: <file:///C:/Users/hp/Downloads/5426-16386-1-PB.pdf>

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche:** uma análise da produção científica recente. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

HALLDÉN, Gunilla. **The metaphors of childhood in a preschool context.** Paper presented at AARE conference, Sydney, 27 Nov – 1 Dec 2005. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/05pap/hal05001.pdf> Acesso em: 14/04/2008.

KRAMER, Sonia. A título de conclusão: formação de professores, a necessária democratização da educação infantil. In: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de Educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, p. 217-228.

NEYRAND, Gérard. **L'enfant la mère et la question du père.** Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance. 2ª ed. Paris, França: Presses Universitaires de France, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Crianças.** Genebra: ONU, 1989.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova Sociologia da Infância:** para um estudo multidisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004 – IEC. Tradução: Helena Antunes. Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmento e Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal (digitalizado), 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004, p. 9-34

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. ROCHA, Eloísa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs). **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. Campinas: Papyrus, 2011, p. 17-33.

SOARES, Natália. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord.) **As crianças - contextos e identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997, p.75-112.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora da UNB, 1921/ 1991.