



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA ILNAIR MARTINS LEITE

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS DE BEBÊS: AS IDENTIDADES DE UM
GRUPO PROFISSIONAL**

FORTALEZA

2021

MARIA ILNAIR MARTINS LEITE

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS DE BEBÊS: AS IDENTIDADES DE UM
GRUPO PROFISSIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L554t Leite, Maria Inair Martins.
Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional / Maria Inair Martins
Leite. – 2021.
279 f.: il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2001.
Orientação: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz.
1. Identidades Profissionais. 2. Professoras. 3. Bebês. 4. Creche. I. Título.

CDD 370

MARIA ILNAIR MARTINS LEITE

TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS DE BEBÊS: AS IDENTIDADES DE UM
GRUPO PROFISSIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: 30 / 03 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof.^a Dr.^a Maria Carmem Silveira Barbosa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Tacyana Karla Gomes Ramos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Prof.^a Dr.^a Sinara Almeida Costa
Universidade Federal do Sudoeste do Pará (UFOPA)

Às mulheres que me fizeram ser quem sou: minha mãe do coração Suzana, minhas irmãs, de sangue, alma e coração, minha filha!

E aos homens nos quais descobri o amor e a ternura: meus irmãos de sangue, alma e coração, meus filhos, meu esposo, meu neto!

A todos vocês, dedico cada parte de mim e esta tese, pois por vocês acreditei que, “a despeito de tudo, a vida segue, pois inventamos jeitos de seguir!

AGRADECIMENTOS

A DEUS, Pai Santo, Mestre que me concedeu a vida, esperanças e forças para prosseguir e aprender com as experiências. “Que seria de mim, sem a fé que eu tenho em você”, a Ti, minha gratidão!

Ao meu esposo, o meu mais profundo agradecimento pelo tempo que esteve ao meu lado, sempre me incentivando nos momentos mais difíceis, que não foram raros nesse último ano, sempre me fazendo acreditar que eu chegaria até o fim dessa importante etapa de minha vida. Meu amor, “meu amigo de fé, meu irmão camarada, amigo de tantos caminhos e tantas jornadas, cabeça de homem, mas o coração de menino aquele que está do meu lado em qualquer caminhada”.

Aos meus filhos, que me esperaram, valorizaram a produção deste trabalho e lançaram olhares de carinho, admiração e orgulho, que me estimularam a seguir em frente. Esse período me mostrou a verdade sobre sermos uma FAMÍLIA! Se não os “amasse tanto assim, talvez perdesse os sonhos dentro de mim e vivesse na escuridão!”

Ao meu neto João Maurício, por ter tornado esse tempo mais leve, por ter descortinado meu olhar – Bastidores das inesquecíveis lembranças desse tempo de isolamento social. “Não há nada pra comparar, para poder lhe explicar, como é grande o meu amor por você!”

À minha amiga Maria Celina Furtado Bezerra e Costa pelo incentivo, escuta e olhar atento, por sempre compartilhar comigo seu conhecimento de forma humana e por propiciar reflexões para o meu crescimento. Hoje, mais do que nunca acredito que “a amizade sincera é um santo remédio, é um abrigo seguro”.

À minha querida orientadora professora Rosimeire Costa de Andrade Cruz, o meu profundo reconhecimento! Gratidão pela paciência, por me ter escolhido para essa missão, pessoa que passei a admirar ainda mais pela dedicação incansável, conhecimento e sensibilidade que a cada encontro fui descobrindo. “Não preciso nem dizer, tudo isso que eu lhe digo, mas é muito bom saber que você é” minha amiga!

À diretora e à coordenadora do CEI Sítio do Picapau Amarelo, que sempre me receberam e acreditaram no propósito desta pesquisa, que me permitiram e me acolheram naquele espaço de educação infantil.

Às protagonistas desta pesquisa, que me confiaram, por meio das entrevistas, suas impressões, desabafos, anseios, experiências e vivências. Essas professoras de bebês que deram credibilidade para a pesquisa, que merecem todo o meu respeito pela determinação com que enfrentam as dificuldades e limitações inerentes à função. À vocês, minha eterna gratidão, por terem proporcionado um maior aprofundamento neste meu percurso de formação. Lembro-me de todas as lutas, minhas companheiras. Vocês, muitas vezes provaram que são grandes guerreiras.

Às professoras Denise Maria de Carvalho Lopes, Maria Carmem Silveira Barbosa, Tacyana Karla Gomes Ramos, Sinara Almeida Costa, Silvia Helena Vieira Cruz e Fátima Sampaio Silva pelas valiosas contribuições para a realização deste trabalho nas qualificações e pela gentileza de participarem da minha Banca.

Esses agradecimentos expressam meus sinceros sentimentos e carinho, contando um pouco da participação de pessoas especiais que fizeram e continuam fazendo parte dessa vivência e da minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

Quando conscientemente, aos treze anos de idade, tomei posse da vontade de escrever – eu escrevia quando era criança, mas não tomara posse de um destino – quando tomei posse da vontade de escrever, vi-me de repente num vácuo. E nesse vácuo não havia quem pudesse me ajudar. Eu tinha que eu mesma me erguer de um nada, tinha eu mesma que me entender, eu mesma inventar por assim dizer a minha verdade. Comecei, e nem sequer era pelo começo. Os papéis se juntavam um ao outro – o sentido se contradizia, o desespero de não poder era um obstáculo a mais para realmente não poder: a história interminável que então comecei a escrever (com muita influência de O Lobo das Estepes de Hermann Hesse), que pena eu não ter conservado: rasguei, desprezando todo um esforço quase sobre-humano de aprendizagem, de autoconhecimento. E tudo era feito em tal segredo. Eu não contava a ninguém, vivia aquela dor sozinha. Uma coisa eu já adivinhava: era preciso tentar escrever sempre, não esperar um momento melhor porque este simplesmente não vinha. Escrever sempre me foi difícil, embora tivesse partido do que se chama vocação. Vocação é diferente de talento. Pode-se ter vocação e não ter talento, isto é, pode-se ser chamado e não saber como ir. (LISPECTOR, 1999, p. 189).

RESUMO

A presente investigação tem como objetivo geral compreender, na perspectiva de professoras que trabalham com bebês em uma creche pública, como se constituem suas identidades profissionais. Neste sentido, partiu do pressuposto de que as marcas que compõem os sujeitos e constituem as suas identidades profissionais dizem muito das experiências vividas por eles, das decisões tomadas, das práticas desenvolvidas. Para tanto, utilizou como principais aportes teóricos, os estudos de: Dubar (1997, 2006, 2012), Hall (1997, 2000), Nóvoa (1991, 1995, 2000, 2009), Ciampa (1987) e Huberman (2000), referentes à identidade profissional; Ariès (2014), Sarmiento T. (1999, 2013, 2016); Sarmiento (2008) e Tebet (2013, 2019), sobre os conceitos de criança, infância e bebês; Kuhlmann Jr. (1998), Pereira (2017) e Rosemberg (1992), acerca da história das creches no Brasil e de como elas podem contribuir para o desenvolvimento integral dos bebês; Cerisara (1996, 1999, 2002a, 2002b), Silva (2014) e Barbosa (2009a, 2009b, 2010, 2016), relativos à docência na educação infantil. Os dados foram construídos com base na abordagem qualitativa, assumindo a forma de um estudo de caso. Como estratégias para a construção dos dados fez uso, principalmente, de entrevistas narrativas mediadas, inspiradas em Caixeta e Borges (2017) e Ibiapina (2008); e entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras de bebês, em uma creche situada na Região Metropolitana de Fortaleza. Os registros foram realizados através de diário de campo, fotografias e gravador de áudio. Os resultados decorrentes da análise dos dados indicaram que as identidades profissionais das professoras de bebês estão vinculadas: 1) ao início de suas trajetórias profissionais, marcado por dificuldades decorrentes, dentre outros aspectos, da falta de formação; do domínio de pouco ou quase nenhum saber sobre o desenvolvimento de práticas com os bebês e crianças bem pequenas em creches; dos dilemas sobre as expectativas de suas famílias quanto ao seu desempenho na profissão e indefinições acerca das escolhas profissionais; 2) ao processo de escolha da docência, nem sempre influenciado pela identificação com a profissão, mas pela necessidade de emprego, remuneração segura e preocupação com o futuro; 3) às experiências de formação inicial, em cursos de graduação, e continuada, especialização, caracterizadas por vários desafios, dentre eles, a sobrecarga de trabalho e estudo, além das dificuldades econômicas. Ademais, ao se referirem às identidades profissionais que

lhes são atribuídas por seus pares, as professoras destacaram a inexistência de compreensão e reconhecimento ao trabalho desenvolvido com os bebês, sendo lhes atribuída identidade profissional semelhante a de “cuidadoras”, não pertencente à classe de docentes. No tocante às famílias dos bebês, apontaram o papel de “mãe” ou “babá” como sendo as identidades profissionais que lhe são imputadas por estes adultos. Entender o processo de construção das identidades profissionais de professoras de bebês requer o conhecimento de suas perspectivas sobre as formas como se veem e como acreditam que aqueles que compartilham com elas o cuidado/educação das crianças de até 18 meses de idade as veem. No contexto aqui focado, três aspectos principais contribuem para a constituição das identidades profissionais das professoras de bebês, a infância, a formação docente e as interações em seus ambientes de trabalho. É neste cenário que elas se constituem pessoal e profissionalmente, construindo conhecimentos sobre si e sobre a profissão que assumem, afirmando-se na docência.

Palavras-chave: identidades profissionais; professoras; bebês; creche.

ABSTRACT

The present investigation has the general objective of understanding, from the perspective of teachers who work with babies in a public daycare center, how their professional identities are constituted. In this sense, it started from the assumption that the brands that make up the subjects and constitute their professional identities say a lot about the experiences they have, the decisions they make and the practices developed. For that, it used as main theoretical contributions, the studies of: Dubar (1997, 2006, 2012), Hall (1997, 2000), Nóvoa (1991, 1995, 2000, 2009), Ciampa (1987) and Huberman (2000), referring to professional identity; Ariès (2014), Sarmiento T. (1999, 2013, 2016); Sarmiento (2008) and Tebet (2013, 2019), on the concepts of child, childhood and babies; Kuhlmann Jr. (1998), Pereira (2017) and Rosemberg (1992), about the history of daycare centers in Brazil and how they can contribute to the integral development of babies; Cerisara (1996, 1999, 2002a, 2002b), Silva (2014) and Barbosa (2009a, 2009b, 2010, 2016), related to teaching in early childhood education. The data were constructed based on the qualitative approach, taking the form of a case study. As strategies for the construction of the data, it made use mainly of mediated narrative interviews, inspired by Caixeta and Borges (2017) and Ibiapina (2008); and semi-structured interviews conducted with three baby teachers, in a day care center located in the Metropolitan Region of Fortaleza. The records were made through a field diary, photographs and an audio recorder. The results from the analysis of the data indicated that the professional identities of the baby teachers are linked: 1) to the beginning of their professional trajectories, marked by difficulties arising, among other aspects, from the lack of training; the little to almost no knowledge about the development of practices with babies and very young children in daycare centers; the dilemmas about the expectations of their families regarding their performance in the profession and vagueness about professional choices; 2) the process of choosing to teach, which is not always influenced by the identification with the profession, but by the need for employment, secure remuneration and concern for the future; 3) the experiences of initial training, in undergraduate courses and continuing specialization, characterized by several challenges, among them, the overload of work and study, in addition to the economic difficulties. In addition, when referring to the professional identities attributed to them by their peers, the teachers highlighted the lack of understanding

and recognition of the work developed with the babies, being attributed a professional identity similar to that of “caregivers”, not belonging to the class of teachers. With regard to the babies' families, they pointed out the role of "mother" or "nanny" as being the professional identities attributed to them by these adults. Understanding the process of building the professional identities of baby teachers requires knowledge of their perspectives on the ways in which they see themselves and how they believe that those who share the care/education of children up to 18 months of age see them. In the context discussed here, three main aspects contribute to the constitution of the professional identities of baby teachers: childhood, teacher training and interactions in their work environments. It is in this scenario that they constitute themselves personally and professionally, building knowledge about themselves and the profession they assume, asserting themselves in teaching.

Keywords: professional identities; teachers; babies; nursery.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general comprender, desde la perspectiva de los docentes que trabajan con bebés en una guardería pública, cómo se constituyen sus identidades profesionales. En este sentido, partió del supuesto de que las marcas que componen los sujetos y constituyen sus identidades profesionales dicen mucho sobre las experiencias que tienen, las decisiones tomadas, las prácticas desarrolladas. Para ello, utilizó como principales aportes teóricos los estudios de: Dubar (1997, 2006, 2012), Hall (1997, 2000), Nóvoa (1991, 1995, 2000, 2009), Ciampa (1987) y Huberman (2000), refiriéndose a la identidad profesional; Ariès (2014), Sarmiento T. (1999, 2013, 2016); Sarmiento (2008) y Tebet (2013, 2019), sobre los conceptos de niño, niñez y bebés; Kuhlmann Jr. (1998), Pereira (2017) y Rosemberg (1992), sobre la historia de las guarderías en Brasil y cómo pueden contribuir al desarrollo integral de los bebés; Cerisara (1996, 1999, 2002a, 2002b), Silva (2014) y Barbosa (2009a, 2009b, 2010, 2016), relacionados con la docencia en educación infantil. Los datos se construyeron con base en el enfoque cualitativo, tomando la forma de un estudio de caso. Como estrategias para la construcción de los datos, utilizó principalmente entrevistas narrativas mediadas, inspiradas en Caixeta y Borges (2017) e Ibiapina (2008); y entrevistas semiestructuradas realizadas con tres maestras de bebés, en una guardería ubicada en la Región Metropolitana de Fortaleza. Los registros se realizaron a través de un diario de campo, fotografías y una grabadora de audio. Los resultados resultantes del análisis de los datos indicaron que las identidades profesionales de las maestras de bebés están ligadas: 1) al inicio de sus trayectorias profesionales, marcadas por dificultades derivadas, entre otros aspectos, de la falta de formación; el dominio de poco o casi ningún conocimiento sobre el desarrollo de prácticas con bebés y niños muy pequeños en las guarderías; los dilemas sobre las expectativas de sus familias con respecto a su desempeño en la profesión y la vaguedad sobre las opciones profesionales; 2) el proceso de elección docente, que no siempre está influido por la identificación con la profesión, sino por la necesidad de empleo, una retribución segura y la preocupación por el futuro; 3) las experiencias de formación inicial, en cursos de graduación, y de especialización continua, caracterizadas por varios desafíos, entre ellos, la sobrecarga de trabajo y estudio, además de las dificultades económicas. Además, al referirse a las identidades profesionales que les atribuyen

sus pares, los docentes destacaron la falta de comprensión y reconocimiento del trabajo desarrollado con los bebés, atribuyéndose una identidad profesional similar a la de los "cuidadores", no perteneciente a la clase de profesores. En cuanto a las familias de los bebés, señalaron el papel de "madre" o "niñera" como las identidades profesionales que les atribuyen estos adultos. Comprender el proceso de construcción de las identidades profesionales de las maestras de bebés requiere conocer sus perspectivas sobre la forma en que se ven a sí mismas y cómo creen que las ven quienes comparten el cuidado/educación de los niños hasta los 18 meses de edad. En el contexto aquí discutido, tres aspectos principales contribuyen a la constitución de las identidades profesionales de los maestros de bebés, la infancia, la formación del maestro y las interacciones en sus entornos laborales. Es en este escenario que se constituyen personal y profesionalmente, construyendo conocimiento sobre sí mismos y la profesión que asumen, afirmándose en la docencia.

Palabras clave: identidades profesionales; maestros; bebés; guardería.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	IDENTIDADES: AS BASES TEÓRICAS QUE COMPUSERAM ESTA PESQUISA	26
2.1	Reinventar-se: o infindável processo de construção das identidades.....	27
2.2	Professoras de bebês: uma profissão marcada por sutilezas	37
2.3	Creche: espaço de construção de identidade profissional das professoras de bebês.....	49
2.4	Quem são os bebês?	63
3	A IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE BEBÊS: EM BUSCA DE PESQUISAS NA ÁREA	73
4	POR ONDE ANDEI... A METODOLOGIA DA PESQUISA	90
4.1	Tipo de pesquisa: descobrindo travessias.....	90
4.2	As escolhas dos trajetos: inserção no lócus da pesquisa.....	94
4.2.1	<i>A chegada e os encontros</i>	94
4.3	Na verdade, eu preciso aprender: procedimentos e recursos de construção de dados	102
4.3.1	As entrevistas: narrativas que ofereceram possibilidades de aprender a ouvir.....	104
4.3.1.1	<i>As entrevistas semiestruturadas: aprendendo que a experiência vivida com cada pessoa é irrepetível.....</i>	112
4.3.2	<i>Os procedimentos de análises.....</i>	114
5	CONTEXTO DA PESQUISA.....	116
5.1	O Centro de Educação Infantil (CEI) Sítio do Picapau Amarelo	116
5.1.1	<i>Espaços e materiais</i>	116
5.1.2	<i>Os espaços e materiais destinados mais especificamente aos bebês</i>	130
5.1.3	<i>Os profissionais que trabalham no CEI</i>	135
5.1.4	<i>A turma do Berçário B: bebês e professoras.....</i>	139
6	AS IDENTIDADES DE UM GRUPO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS DE BEBÊS.....	154

6.1	Não está escrito: histórias de vida de professoras de bebês que se cruzam entre desafios e novas perspectivas	155
6.1.1	<i>As narrativas da professora Jade: um caminhar em busca de si mesma</i>	157
6.1.2	<i>Silene e as histórias de quem se viu professora!</i>	161
6.1.3	<i>Orquídea: relatos de uma eterna aprendiz</i>	166
6.2	Aspectos constitutivos das identidades profissionais das professoras de bebês Jade, Silene e Orquídea.....	168
6.2.1	<i>Primeiros passos no caminho da docência.....</i>	168
6.2.2	<i>A realidade que se impõe no início da profissão docente.....</i>	172
6.2.3	<i>As marcas familiares presentes no percurso profissional das professoras.....</i>	184
6.2.4	<i>Os saberes decorrentes das experiências de vida.....</i>	187
6.3	A professora de bebês: identidades e valorização profissional.....	196
6.3.1	<i>As professoras de bebês e o (re)conhecimento de sua profissão..</i>	197
6.3.1.1	<i>As identidades e a valorização profissional pelos pares: o que dizem as professoras de bebês.....</i>	218
6.3.1.2	<i>As identidades e a valorização profissional pelas famílias das crianças: o que dizem as professoras de bebês.....</i>	225
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	236
	REFERÊNCIAS	245
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO COM AS PROFESSORAS DE BEBÊS	272
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ORIENTAR AS OBSERVAÇÕES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS EM SEU AMBIENTE DE TRABALHO: A CRECHE	273
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA APLICAR COM AS PROFESSORAS DE BEBÊS	274
	APÊNDICE D – TÓPICO INICIAL PARA A NARRAÇÃO	275
	APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ORIENTADORA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO	276
	APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ORIENTADORA À DIRETORA DA INSTITUIÇÃO	277

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA DE BEBÊS	278
---	------------

1 INTRODUÇÃO

O tema central desta tese refere-se à identidade profissional de professoras¹ de bebês². Seu objetivo foi compreender, na perspectiva de professoras de bebês de uma creche pública, como se constituem suas identidades³ profissionais.

No intuito de conhecer e entender melhor o conceito de identidade profissional, busquei aprofundamento teórico em estudiosos que antes se ocuparam desse assunto e que o tomam como objeto de suas investigações, dentre eles: Dubar (1997, 2006, 2012), Hall (1997, 2000), Nóvoa (2009), Ciampa (1987), Huberman (2000) e Pimenta (2002).

Dentre os conceitos de identidade definidos pelos referidos autores, a pesquisa apoia-se, principalmente em Dubar (1997, 2006, 2012), para quem a “identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida [...] (DUBAR, 2005, p. 25). Especificamente, sobre a identidade profissional, esse teórico destaca, em sua constituição, a dualidade entre o processo relacional (atos de atribuição)⁴ e o processo biográfico (atos de pertencimento) e a necessidade de ela ser considerada inserida em contextos históricos, sociais e simbólicos específicos.

As identidades não se constroem, então, apenas porque existimos, mas sim porque existimos em interação com os outros, porque, enfim, existimos com os outros e em determinados contextos. As identidades serão, por conseguinte, constituídas por uma continuidade temporal que permite ao sujeito conhecer-se e

¹ A opção pelo emprego do feminino “professoras” deve-se ao fato de ser, predominantemente, formado por mulheres o quadro de docentes dessa etapa da educação básica (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002).

² Considerando a amplitude de especificidades e diversidade possíveis dentro do que entendemos por bebês, com base no documento do Ministério da Educação (MEC) *Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, bebês são as crianças de 0 a 18 meses de idade (BRASIL, 2009).

³ Mesmo sendo todas professoras de bebês, em uma creche pública, não é possível generalizar e descrever **uma identidade** que contemple todas as docentes que trabalham com um determinado agrupamento de uma etapa da educação, nem mesmo na mesma instituição e/ou sala de referência. Como lembra Gentil (2006, p. 186), “o elo das identidades de professores é o trabalho docente”, entretanto, considerando os elementos que distinguem uma pessoa ou grupo de outras/os, como as crenças, valores, projetos e histórias de vida, “não podemos falar de identidade no singular, mas é preciso falar de identidades” (GENTIL, 2006, p. 186).

⁴ Dubar (2005, p. 137) denomina “atos de atribuição” os que visam definir “que tipo de homem (ou de mulher) você é”, ou seja, a identidade para o outro; e “atos de pertencimento”, os que exprimem “que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si”.

identificar-se ao longo de toda a sua vida, em um processo permanente de conhecimento.

Sendo assim, a identidade profissional é uma construção social complexa, em que “o outro e o meio influenciam na autoimagem construída, ou melhor, que um determinado grupo social cria sobre sua categoria” (MASSUCATO; AZEVEDO, 2013, p. 337). Desse modo, os valores que as professoras de bebês atribuem à sua profissão, as experiências oriundas da sua formação, as marcas positivas ou negativas impostas pela sociedade em geral, enfim, podem trazer significados para a construção de suas identidades.

O tema identidade profissional tem sido alvo de pesquisas publicadas em importantes plataformas científicas como, por exemplo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), consultadas para compor a elaboração deste trabalho.

Em levantamento realizado nos bancos de dados supracitados⁵ considerou-se as pesquisas publicadas no Brasil, no período de 1996 a 2016. Esse período foi eleito por referir-se aos primeiros 20 anos⁶ decorridos de reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

No que se refere às pesquisas que tratam sobre identidade profissional de professoras de bebês, o resultado do levantamento realizado identificou somente quatro trabalhos (COTA, 2007; GOMES, 2016; GOMES, 2003; OLIVEIRA, 2014) que trouxeram esse tema – identidade – como centralidade.

Em “As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós”, Gomes (2003) buscou identificar os processos de construção de identidades profissionais de “educadoras” que atuam em creches e pré-escolas e de estagiárias de um curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil – tendo o

⁵ O resultado deste levantamento será melhor detalhado no Capítulo 3, intitulado *A identidade profissional das professoras de bebês: em busca de pesquisas na área*.

⁶ Este período de duas décadas foi oportuno para rever alguns caminhos trilhados pela educação infantil, em específico a educação de bebês e as identidades profissionais de suas professoras, numa espécie de balanço em que pude repensar os desafios e anunciar boas novas. Entretanto, reconheço que até o ano de 2021, ano em que será defendida esta tese, muito mais já foi publicado.

estágio como eixo de articulação entre a formação universitária e a formação contínua.

A pesquisa contou com a colaboração de seis estagiárias do Curso de Pedagogia – Habilitação em Educação Infantil – e três educadoras de uma creche mantida por uma entidade assistencial conveniada com a Prefeitura Municipal local e três professoras de uma pré-escola da rede pública municipal.

Os resultados da pesquisa de Gomes (2003) apontam para a existência de uma crise de identidade com relação às “educadoras” de creche e às professoras de pré-escola. As “educadoras” seguem reproduzindo ações, traduzidas, por um lado, na forma de imitação da professora, tal qual a imaginam, tendo a imagem da escola de caráter instrucional como referência. Por outro lado, manifestam-se como cuidadoras, “tomando conta” das crianças, desviando, dessa maneira, sua função de “educadora” e prejudicando a noção de pertencimento profissional nesse cenário ambíguo de tarefas.

A pesquisa de Cota (2007) analisou os possíveis traços e processos identitários de trabalhadoras de creche com nível médio, denominadas crecheiras, recreadoras, monitoras, assistentes, constituídos em suas trajetórias de vida e de trabalho.

Em seus resultados, Cota (2007) constatou que as profissionais misturam os papéis (assumidos no trabalho doméstico e na creche) e acabam construindo uma “identidade profissional” no âmbito privado, reforçando o discurso de que o “cuidar” é de competência da mulher, exigindo para tal pouca qualificação profissional e oferecendo baixa remuneração. Identificou que o primeiro possível traço identitário foi a atitude maternal revelada na defesa pela paciência no trabalho com as crianças e pelo sentimento de amor por elas. Notou, diante dos significados expressos pelas docentes, um sentimento de pertencimento a um grupo específico: sentem-se como “professoras de creche” e não como professoras da educação infantil.

Os estudos de Gomes (2016) apontaram que as professoras ainda se enxergam desempenhando um papel em que o “cuidar” as colocam dentro de um contexto que desqualifica a formação e que os saberes são adquiridos na prática, através das trocas com os pares, ou mesmo a partir dos erros cometidos na prática. A autora conclui que as professoras de creche se encontravam em crise de identidade.

A dissertação de Oliveira (2014), intitulada “Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçário”, teve como objetivo analisar o processo de construção de identidades de professores de educação infantil que atuam em berçários. Inspirada em abordagens biográficas e com enfoque qualitativo, a autora realizou um estudo empírico por meio de entrevistas com sete professoras e um professor de educação infantil, que atuavam com crianças de zero a dois anos, em um centro de educação infantil da cidade de São Paulo.

Oliveira (2014) constatou que a identidade docente dos professores que trabalham com bebês vem se constituindo ao longo do tempo, em meio a um processo de hibridação de culturas, ou seja, para dar conta de seu trabalho com bebês, os professores recorrem a diferentes saberes, crenças, procedimentos, costumes, conhecimentos ou culturas.

Os dados de sua pesquisa apontaram para a existência de especificidade na prática docente em berçário, sobretudo, nas atividades que envolvem os cuidados de bebês. Práticas que histórico e culturalmente foram naturalizadas como atributos femininos e que hoje não são valorizadas em culturas escolares. As análises indicaram ainda que o antagonismo entre o trabalho intelectual e manual (as relações entre professora e auxiliar) também estão presentes na creche, repercutindo em relações de poder na instituição. Assim, para afirmar sua identidade profissional, os docentes enfocados na pesquisa encontravam várias estratégias, a fim de deferir sua profissionalidade como professores que atuam com bebês.

De modo geral, as quatro pesquisas apresentadas mostram que a docência na creche é vivida em constantes tensões entre discursos e práticas, influenciados por vários fatores, dentre eles: a fragilidade da formação profissional das professoras para atuar com bebês e crianças bem pequenas; a falta de reconhecimento, tanto por parte dos gestores, quanto das famílias e pares, pelo trabalho desenvolvido; e a pseudo-dicotomia entre educar/cuidar. Esses elementos apontaram para uma crise de identidade profissional de um grupo ainda não reconhecido – professores de creches – como pertencentes ao campo educacional.

Sem dúvida, o resultado do mapeamento das investigações indicou que no campo da Pedagogia é crescente a curiosidade entre estudiosos da primeira etapa da educação básica pelos bebês na creche (no período pesquisado foram encontrados 55 trabalhos com enfoque nesses sujeitos), entretanto, apontou que

muito ainda há de se caminhar no que se refere às suas professoras, sujeitos que compartilham e constroem sentidos de pertencimento e identidade.

Reconhecendo a importância dos estudos já realizados, constatei a necessidade de avanços e de novas pesquisas na área, com a intenção de ampliar o olhar acerca da identidade profissional das professoras de bebês, a partir das suas perspectivas.

Estudos que envolvem identidades de professoras de bebês são extremamente importantes no sentido de valorizar essa profissão e conceder visibilidade aos bebês, dada a pouca notoriedade que eles ocupam nas políticas públicas de atendimento educacional, mesmo considerando que já se passaram mais de duas décadas da promulgação da LDB (BRASIL, 1996).

De acordo com Cruz (2011), a reflexão que as professoras de bebês fazem sobre suas ações e mesmo a definição apontada por outros sobre as suas práticas, compõem a sua identidade profissional de maneira indissociável, juntamente com as atribuições construídas pela sociedade para as mulheres e as professoras da educação infantil, que foram sendo, conforme Louro (2008), reconstruídas, transformadas, aceitas, adaptadas ou rejeitadas ao longo da história.

O argumento do quanto se faz necessário aprofundar e ampliar os conhecimentos já construídos sobre a identidade profissional das professoras de bebês parte do pressuposto de que os resultados de pesquisas sobre esse tema poderão contribuir para a desconstrução de uma concepção que marca o histórico da área em que essas docentes atuam, de um atendimento educacional assistencialista⁷ e de uma imagem de professora associada à imagem da mulher e da mãe.

Em pesquisa realizada por Arce (2002), por exemplo, verifica-se que a imagem da profissional da educação infantil, ao longo da história, tem sido reforçada como a de uma mulher “naturalmente” educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. Pode-se compreender que o mito da mulher mãe e educadora nata é transposto para o trabalho da professora.

⁷ De acordo com Kuhlmann Jr (2000, p. 8, grifos do autor), a concepção de educação assistencialista, formulada no início do século XX, “já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos”. Além disso, “promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social”.

Nessa perspectiva, pesquisas sobre a identidade profissional das professoras de bebês faz-se fundamental, uma vez que há a necessidade de essa docência com crianças de 0 a 18 meses afirmar-se como integrante do trabalho na creche e demais aspectos relacionados a esse contexto, haja vista que “mesmo com a visibilização da infância, os bebês e as crianças bem pequenas seguem ocupando um lugar secundário nos estudos contemporâneos” (GOBBATO; BARBOSA, 2017, p. 22).

A necessidade de estudos sobre as identidades profissionais das professoras que atuam com bebês e crianças bem pequenas decorre também dos avanços na área da educação infantil impulsionados por conquistas legais. O marco inicial dessas conquistas foi a Constituição Federal de 1988 (CF/88, Art. 208, inciso IV), que estabelece como dever do Estado “[...] o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 1988). Além disso, com a CF de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade tornou-se dever do Estado (BRASIL, 1988).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que tornou a educação infantil a primeira etapa da educação básica e estabeleceu a exigência de formação mínima para nela poder atuar, novas significações sobre a identidade profissional das docentes que trabalham em creches e pré-escolas, até então permeadas pelas “marcas do doméstico, da maternagem ou de modelos transmissivos/instrucionais” (GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2017, p. 366) foram construídas. Em decorrência disso, para Ongari e Molina (2003), deu-se a constituição de uma nova identidade para estas profissionais: a de professora.

Todavia, mesmo decorrido mais de 120 anos da aprovação da LDB vigente (BRASIL, 1996), como argumenta Mello (2012, p. 30), “ser professor de bebês [ainda] é uma nova profissão na área da pedagogia”.

Além de contribuir para que se possa compreender melhor como tem-se constituído a docência com os bebês e ampliar os estudos sobre a identidade profissional das professoras responsáveis por tal feito, cabe acrescentar, ainda, que esta investigação constitui, também, uma tentativa de trazer esse importante agrupamento profissional – as professoras que trabalham com os bebês – para o centro das discussões no âmbito acadêmico, nas secretarias de educação, nas

instituições de educação infantil, entre as famílias das crianças e seus responsáveis e a sociedade como um todo.

Para contextualizar a centralidade da pesquisa nas professoras de bebês, considero relevante destacar, em primeiro lugar, que os bebês sempre me causaram muita curiosidade, especialmente devido à rapidez como se desenvolvem, às suas exigências afetivas e ao poder de interação junto aos adultos.

Nessa perspectiva, o interesse em pesquisar sobre suas professoras, decorre dessa curiosidade e foi se constituindo ao longo da minha trajetória profissional, que iniciou quando atuei como professora de educação infantil, e estende-se até hoje, como técnica em educação da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza e imersa na vida acadêmica em estudos sobre a educação infantil.

Durante os anos de 2004 a 2016, trabalhando na SME de Fortaleza, pude contribuir para a implantação do programa de formação continuada⁸, também como formadora⁹, com a responsabilidade de promover discussões e provocar algumas reflexões acerca de temas relacionados à educação infantil. Esse período foi marcado por muita aprendizagem, desconstruções, inquietações, dentre as quais: revisão das concepções de criança, infância, educação infantil e o papel do professor.

Dos anos de 2009 a 2017, pude contribuir na formação de técnicos das secretarias municipais de educação, professores/as e coordenadores/as de instituições de educação infantil de vários municípios cearenses por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)¹⁰, no Eixo da Educação Infantil, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Desse trabalho, resultava acompanhamentos às professoras que exerciam a docência com a faixa etária de 0

⁸ No ano de 2005, a SME, à época, Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social-SEDAS, firmou convênio junto à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) a fim de, dentre outros objetivos, elaborar um programa de formação continuada na área de educação infantil. Esse programa de formação não chegou a ser publicado.

⁹ Apesar de não concordar com essa nomenclatura, pois pode parecer que se está desconsiderando a capacidade dos professores de construir, de refletir sobre o conhecimento, a própria instituição, SME de Fortaleza, estabelece ser esta uma das atribuições do técnico em educação.

¹⁰ O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses, criado desde 2007, com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. O PAIC é constituído de seis eixos de trabalho, dentre eles o de Educação Infantil (informações disponíveis no site: <https://paic.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2021).

a 5 anos e, desse modo, pude perceber o quanto o educar/cuidar bebês era desarticulado.

Assim, esta tese põe em cena a perspectiva de sujeitos quase nunca ouvidos, as professoras que trabalham em agrupamentos de bebês, que em algumas regiões do Estado do Ceará, são chamadas “turmas de berçários”, como é o caso do município onde a pesquisa foi realizada¹¹.

Sem dúvida, esta investigação também põe em destaque os sujeitos bebês, cuja visibilidade não tem sido muito frequente “nos textos oficiais e também naqueles que configuram os discursos e práticas pedagógicas da primeira etapa da educação básica” (GOBATTO; BARBOSA, 2017, p. 21).

Desse modo, o esforço que empreendi nesta pesquisa foi para encontrar resposta para a seguinte pergunta: qual a perspectiva de professoras que trabalham com bebês em uma creche pública no que se refere à constituição das suas identidades profissionais?

No intuito de auxiliar esse questionamento, outros foram considerados: quais elementos das histórias de vida profissional e de formação docente das professoras que trabalham com bebês em uma creche pública influenciam a construção das suas identidades profissionais? Na perspectiva de professoras que trabalham com bebês em uma creche pública, que identidades profissionais lhes são atribuídas por seus pares? Na perspectiva de professoras que trabalham com bebês em uma creche pública, que identidades profissionais lhes são atribuídas pelas famílias das crianças?

Assim, a pesquisa aqui apresentada teve como objetivo geral compreender, na perspectiva de professoras que trabalham com bebês, em uma creche pública, como se constituem suas identidades profissionais. Para tanto, partiu do pressuposto de que as marcas que compõem os sujeitos dizem muito das experiências vividas por eles, das decisões tomadas, das práticas desenvolvidas. Isto posto, considero que a consecução desse objetivo poderá contribuir para que essas professoras não só se reconheçam como profissionais que merecem e têm direito de ser valorizadas, mas, em se reconhecendo, percebam que pertencem a um grupo de docentes que têm em seu trabalho especificidades que as diferenciam e as assemelham a professoras das demais etapas da educação básica. Afinal,

¹¹ Nesta tese, parto da compreensão de “berçário” como ambiente em que os bebês interagem entre si e com os adultos, constituindo modos de viver juntos (NÖRNBERG, 2013).

como destaca Martins (2014, p. 15), “a construção das identidades de professoras de bebês tem sido pouco discutida, deixando esse grupo profissional sujeito a desvalorização e o não reconhecimento”.

Com o intuito de auxiliar na construção dessa compreensão, os objetivos específicos vislumbrados foram:

- a) analisar quais elementos das histórias de vida profissional e de formação docente das professoras que trabalham com bebês em uma creche pública influenciam a construção das suas identidades profissionais;
- b) apreender, na perspectiva de professoras que trabalham com bebês em uma creche pública, que identidades profissionais lhes são atribuídas pelos seus pares;
- c) apreender, na perspectiva de professoras que trabalham com bebês em uma creche pública, que identidades profissionais lhes são atribuídas pelas famílias das crianças.

A seguir, apresento a forma como está organizado este texto: o capítulo 1 discorre sobre o problema e os objetivos da pesquisa, que deram suporte para a escolha dos elementos apontados como constitutivos das identidades profissionais de professoras de bebês.

O segundo capítulo diz respeito à fundamentação teórica adotada pela tese, baseada em Dubar (1997), Hall (1997), Cerisara (1996, 1999, 2002) e Nóvoa (1995, 2000), dentre outros, focalizando a perspectiva desses estudiosos no intuito de favorecer a compreensão dos elementos que constituem as identidades profissionais de professoras de bebês na creche. Além disso, expõe as concepções de bebês, professoras de bebês e docência na educação infantil que norteiam a tese, com base nos estudos de Barbosa (2009, 2010); Dagnoni (2011); Duarte (2012); Gobbato (2011); Ramos (2012); Schmitt (2008); Tristão (2004); Bondioli e Mantovani (1998).

Por sua vez, o terceiro capítulo focaliza o resultado do levantamento realizado no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

acerca das pesquisas empreendidas nas últimas duas décadas sobre identidades profissionais das professoras de bebês.

No capítulo seguinte, o quarto, são destacados os caminhos metodológicos adotados nesta investigação, a partir das opções feitas para a realização da pesquisa de abordagem qualitativa. Também no referido capítulo é descrito o processo para a definição do *lócus* deste trabalho, os procedimentos para a construção dos dados, o perfil das professoras colaboradoras, bem como são referidas as trajetórias definidas para a produção e a análise dos dados.

O quinto capítulo apresenta o contexto em que a pesquisa de campo foi realizada, o CEI Sítio do Picapau Amarelo, com ênfase nos espaços e materiais, destinados mais especificamente aos bebês; nos profissionais que trabalham no CEI; e nas professoras de bebês, agrupamento focalizado no estudo.

Na sequência, o capítulo seis discorre sobre os resultados decorrentes dos dados que visaram à consecução dos objetivos específicos da pesquisa. Neste sentido, estabelece diálogo entre as falas das professoras de bebês e os aportes teóricos da tese, objetivando evidenciar a construção da identidade das professoras de bebês e os elementos que as constituem.

Nas Considerações Finais, longe de ter alguma resposta a partir das questões levantadas no corpo desta pesquisa, busquei registrar pontos relevantes que poderão abrir espaço para novas propostas de estudos a partir desta pesquisa. Contudo, apresento algumas reflexões sobre a especificidade e complexidade da construção das identidades profissionais das professoras de bebês e indico elementos para a visibilidade dessas professoras. Destaco ainda a necessidade de considerar a heterogeneidade na maneira de olhar as identidades profissionais, especialmente das professoras que educam e cuidam de bebês em instituições de educação infantil.

2 IDENTIDADES: AS BASES TEÓRICAS QUE COMPUSERAM ESTA PESQUISA

Os tempos de hoje nos exigem reconstrução, reinvenção de nós mesmos. Os tempos de hoje nos colocam diante do dilema da existência humana: Vida e Morte, que acordam e dormem, todo dia, na mesma cama.

Os tempos de hoje exigem a obrigatoriedade de sermos melhores, a cada dia melhores que no dia anterior. Por isso mesmo é preciso viver um dia de cada vez.

Os tempos de hoje nos expõem em carne viva diante do miudinho do cotidiano, clamando por empatia e compaixão.

Os tempos de hoje nos empurram na busca da ajuda do outro, na dependência dessa ajuda. Só podemos ser nós mesmos mediados pela fala e escrita do outro, pontes que nos levam até nossas profundezas.

Os tempos de hoje escancaram nossas fragilidades, nossas vulnerabilidades, a pequenez do milímetro grão que realmente somos.

Os tempos de hoje nos lançam na procura da linguagem da arte, porque só a arte conversa, alimenta, ilumina, acata, acalma, acolhe nossa luz, nossa alma.

Os tempos de hoje nos lançam na busca do oxigênio de nossas vidas de ensinantes, aprendizes, estudantes permanentes, que é o conhecimento.

É nesta busca interminável, eterna, num país que foi escravocrata, que nos salvamos do preconceito, do racismo, do atraso, da ignorância. Por mais que nos sangue, esses são os tempos de hoje (MADALENA FREIRE).

Aqui estou, frente à difícil missão de apresentar algo que ainda não foi lido. É uma tese de doutoramento, cujo tema é identidade profissional de professoras de bebês. Preparei este trabalho com a mesma sensação de uma mulher à espera de seu rebento.

Tenho um tempo, mas, devido ao zelo, demoro com as palavras, pois creio que a vida é amiga da arte, então, vem a ansiedade da “hora do parto”. Difícil... No princípio, pensei que seria mais fácil, mas à medida que o material começou a tomar forma, fui me tornando cada vez mais consciente de ter adentrado um campo muito mais amplo que o esperado.

Todo este capítulo é dedicado a compreender o quão é exigente a tarefa de cuidar/educar os bebês em espaços coletivos, como a creche: exigente de ética, de preparo científico, de afeto, de escuta, de atenção e, principalmente, exigente de compromisso profissional com estes que, apesar de ainda não verbalizarem seus sentimentos, comunicam-se, produzem e são capazes de transformar tudo o que os cerca!

Trago ao leitor um diálogo inicial sobre o conceito e o processo de construção das identidades. Em seguida, são apresentados conceitos de bebês, algumas concepções e princípios que devem nortear o trabalho educativo com esses sujeitos, bem como reflexões relacionadas à identidade profissional das suas

professoras. Àqueles que esperam perfeição, aviso: ainda busco-a, pois continuo em processo!

2.1 Reinventar-se: o infindável processo de construção da identidade

Nos tempos de hoje, arrisco-me a abordar um tema intrigante, por me permitir refletir sobre o passado, compreender o presente e lançar-me ao futuro; tema complexo, por me mostrar a pequenez diante da vida; também fascinante, por me ter mostrado o quão grande é minha ignorância, e envolvente, por proporcionar a busca interminável de construir-me um sujeito aprendente!

O tema: identidade profissional. O objetivo: compreender, na perspectiva de professoras de bebês, como se constituem sua identidade profissional. Os desafios: muitos, mas o principal: defender esta tese, porém com a plena convicção de que tal tarefa não sucumbirá ao término desta, visto que ao tempo que falo de identidade, construo também a minha, como professora que sou. Paraphraseando Ciampa (1987, p. 126), ao discutir identidade, “[...] a minha própria está em jogo”.

Compreendi que falar de identidade é tratar de um dilema sociológico dos mais intrigantes. Como descreve Bauman (2005, p. 17), a identidade, assim como o pertencimento, não tem “[...] a solidez de uma rocha e não são garantidos para toda uma vida, são negociáveis, revogáveis [...]”, a depender dos caminhos que o indivíduo percorre, das suas decisões.

Na compreensão de Bauman (2005), assim como na de Hall (1997, 2000), Dubar (1997), Ciampa (1987) e Castells (2008), a identidade é formada, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, não é algo inato, existente na consciência no momento do nascimento, somos sujeitos formados aos pedaços, a depender das conexões que fazemos com o mundo. Como afirma Hall (2000):

[...] as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p. 108).

Nessa mesma perspectiva, Dubar (1997, p. 13) afirma que a identidade humana é uma construção que se faz e se refaz “[...] constrói-se na infância e deve

reconstruir-se sempre ao longo da vida, é resultado de sucessivas socializações”. Esse autor concebe socialização como:

[...] um processo biográfico de incorporação das disposições sociais vindas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação com os quais o indivíduo se cruzou no decorrer da sua existência (DUBAR, 1997, p. 77).

É, portanto, por meio do processo de socialização, daquilo que se vai incorporando como normas e valores, princípios, comportamentos e ações, que as identidades são produzidas. Santos (2005) defende que

O indivíduo socializa-se na sua trajetória pelo mundo, incorporando normas e valores, princípios e comportamentos que lhe permitam, em última instância, uma congruência com a matriz identitária herdada (fruto do processo de socialização primária) e facilitem, simultaneamente, a sua integração (SANTOS, 2005, p. 128).

Seguindo a linha do pensamento piagetiano, Dubar (1997, p. 32) também caracteriza o processo de socialização como uma “construção lenta e gradual de um código simbólico” que permitirá obter uma representação do mundo para cada indivíduo e da identidade que cada indivíduo quer assumir nesse mundo.

Nessa perspectiva, é muito influente o papel dos grupos de pertença e de referência na categorização social de perfis identitários. O que se pode criticamente presumir, portanto, é que é sempre no contexto de um mundo social que se desenvolve o nosso sentimento de pertença.

Os conceitos de atribuição e pertença de Dubar (2009) partem do pressuposto de que a identidade não é apenas social, mas também pessoal. Por isso, a necessidade de identificação das pessoas entre si e de cada uma por si reforça a ideia de que o professor de crianças pequenas tem identidade própria.

A identidade, enquanto característica singular de um indivíduo, que o distingue do outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade: a identidade pessoal (ou a identidade para si) e a identidade para os outros. Essa dualidade não pode ser anulada, uma vez que a identidade pessoal tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros

Em outros termos, a expressão “formas identitárias” significa que aquilo que considero como marcas do meu “eu” mais profundo é sempre produzido ou marcado pelo social ou pela relação com os outros. O mais íntimo de mim já tem muito dos outros. As identidades fazem parte de um processo relacional, ou seja,

uma identidade existe à medida que outra identidade é condição para a sua existência. Nesse sentido, Dubar (1997) revela:

[...] a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997, p. 105).

As identidades, portanto, são marcadas pela dimensão social e pelas escolhas do sujeito. A dimensão social atribui ao sujeito determinadas marcas, entretanto, outras características, mesmo que marcadas pelo social, são herdadas e assumidas, sendo incorporadas, pertencentes a cada ser humano. Assim, as identidades são construções resultantes do processo de socialização em um contexto em que os fatores social e individual, eu e outros, negociam atribuições.

Nesse sentido, “o processo identitário se autossustenta dessa vontade “de nunca ser aquele por quem todos o tomam”, que encontra no ato de formação sua derradeira confirmação. À questão “Então, quem é você?”, o indivíduo só pode responder “Estou em formação” (DUBAR, 2005, p. 311-312).

Os estudos de Ciampa (1987) elucidam os processos de socialização pelos quais as identidades profissionais se constroem e se reconstróem ao longo da vida. Desse modo, é possível reconhecer que as identidades são construídas historicamente a partir de processos coletivos e individuais, marcadas pelo tempo e espaço. A dimensão individual é marcada por características próprias do indivíduo, sua individualidade. A dimensão coletiva se refere aos aspectos sociais da identidade ou ao conjunto de atribuições sociais que permitem identificar os indivíduos.

Em cada situação da vida, o ser humano tem a possibilidade de reafirmar-se, reaprender, corrigir-se, negar-se, e assim encontrar condições que o permitem ser muitos em um só. Para Ciampa (1987, p. 128), diante das possibilidades de se transformar, no significado que atribui a uma determinada condição, é que o humano encontra condições para construir sua identidade, “[...] com base nas suas experiências, nas suas trajetórias de vida, de modo bastante singular e ao mesmo tempo nas suas interações”.

Nesses termos, concebo as identidades como construções que resultam de processos de socialização, marcadas pelas contingências das histórias de vida de cada sujeito, o que, por sua vez, pressupõe a incorporação de dimensões da vida

social, passado e presente, marcas sociais de pertencimento a uma sociedade, bem como marcas de pertencimento a um determinado grupo social, com seu passado e presente e, ainda, todas as vivências e experiências individuais.

Nesse sentido, falar em identidade requer reconhecer que se trata de uma forma referente às marcas sociais e individuais presentes em um sujeito, em um coletivo de sujeitos. Igualmente, reconhecer que as identidades são variáveis significa que estão inscritas em temporalidades, sempre passíveis de serem reconstruídas. E, por fim, assumir que as identidades são, pois, negociações entre o outro e o eu, como se houvesse uma dependência, uma vez que “[...] só podemos ser nós mesmos, mediados pela fala e escrita do outro, pontes que nos levam até nossas profundezas” (FREIRE, 2008, p. 101).

A noção de identidade, portanto, como um jogo de processos identitários e mutáveis, deve também ser referenciada ao campo de possibilidades, múltiplas e diversificadas, em que os sujeitos tencionam, permanentemente, as "identidades para si, com as identidades para o outro" (DUBAR, 2005, p. 135). Para esse autor, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda, e nesse movimento de tensão entre as identificações que os outros atribuem a mim e as identificações com as quais me reconheço ou que me pertencem, é que se define a identidade.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho encontra-se como um espaço para o processo de construção das identidades profissionais dos sujeitos, pois a ocorrência das negociações identitárias darão origem a uma estrutura de identidade profissional, ao permitirem àqueles que exercem determinadas funções identificarem-se com elas, reconhecerem-se em determinada atribuição e serem reconhecidos, o que Dubar (2006) denomina de profissionalidade. Em se referindo à docência, significa tornar-se professor.

Uma profissão é reconhecida em distinção à outra, não uma distinção que exclui, mas que se reconhece diferente. Nesse sentido, a identidade profissional também não é transmitida de uma geração a outra, mas construída e reconstruída por cada geração a partir das heranças precedentes, atravessadas pelas transformações históricas nos tempos e espaços em que se situam.

Tornar-se profissional em uma determinada especialidade é uma construção a partir do repertório de identificações profissionais disponíveis

socialmente, ainda que aberta a novas identificações que, porventura, se produzirem. Dessa forma,

A identidade social não é "transmitida" por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente (DUBAR, 1997, p. 156).

Dubar (1997, p. 13) afirma que "[...] a identidade de alguém é aquilo que ele tem de mais precioso: a perda da identidade é sinônimo de alienação, de sofrimento, de angústia e de morte". A identidade é, portanto, construída ao longo de toda a vida através do contato social com outras pessoas e nas diversas instituições; sua perda causará sofrimento e angústia. Tudo o que vivemos desde nossa infância até os dias atuais irá contribuir para essa construção.

A perda de determinada identidade social terá repercussões irremediáveis em termos da própria concepção de si e dos outros, impelindo o sujeito a construir uma nova história de vida, novas relações sociais e influenciando a base ou matriz da individualidade.

Mas, em que consiste uma identidade profissional? Como ela se constitui? Sobre esse conceito, Dubar (2005) afirma que a construção da identidade profissional está intrinsecamente relacionada à socialização. Esse processo, segundo o autor, é constituído no momento em que os saberes, os valores, as práticas e os discursos profissionais, desencadeados no exercício de uma ocupação, modelam a identidade profissional dos indivíduos. A socialização, por sua vez, é concebida como uma iniciação na cultura profissional e uma conversão do indivíduo a uma nova concepção de si e do mundo, ou seja, o surgimento de uma nova identidade. Esse processo não ocorre de forma linear e passiva, uma vez que considera a história, as expectativas e os projetos profissionais de cada um.

Isso significa que uma parte importante da identidade profissional se constrói pela experiência, isto é, no exercício concreto da prática profissional, em interação permanente com outros profissionais e forjada na diversidade de 'acordos' e 'desacordos' entre a identidade virtual (proposta ou imposta pelo outro) e a identidade real, interiorizada pelo indivíduo.

Dubar (1997, p. 239) menciona que as identidades estão em movimento e a dinâmica de desestruturação/estruturação pode gerar, às vezes, "crise de identidade", neste sentido apresenta quatro configurações identitárias baseadas em

investigações empíricas francesas, realizadas ao longo dos anos 60 e 80. Para o autor, as formas identitárias resultam da articulação entre a transação objetiva e subjetiva, caracterizam estados de continuidade ou ruptura entre a identidade herdada e visada no âmbito subjetivo e estados de reconhecimento e não-reconhecimento social no âmbito objetivo, entre a identidade atribuída pelo outro e a identidade incorporada para si.

Essas formas identitárias profissionais propostas por Dubar (1997) exploram três dimensões de análise: o mundo vivido do trabalho; a trajetória socioprofissional e a formação.

Para Dubar (1997) o grupo profissional é portador, verdadeiramente, de uma identidade coletiva, existe como um ator social real, criado num sistema de ação concreta que se produz e reproduz, permanentemente, de acordo com os condicionalismos históricos, culturais e diacronicamente determinantes. Em uma instituição como a creche, enquanto contexto de emergência identitária, tem, indiscutivelmente, um peso preponderante, na medida em que integra um conjunto de conhecimentos sociotécnicos que se sobrepõem e se diferenciam dos saberes escolares, contribuindo para a estruturação da identidade profissional organizacional e o reforço do sentimento de pertença.

Dubar (2005) afirma que

a socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator (DUBAR. 2005, p. 25).

A partir da afirmação do autor, concluo que é por meio dos processos de socialização que as identidades são constantemente (re)construídas.

Devido às constantes mudanças no âmbito social, onde o indivíduo interage em suas relações, identifica-se também uma necessidade constante de adaptação na construção da sua identidade, surgindo novas identidades baseadas em diferentes saberes que reelaboram e constroem diversas significações da pessoa, tornando-a um indivíduo multifacetado, integrado e flexível. Segundo Machado (2003), o indivíduo, na ânsia de pertencer e se envolver a um grupo, renuncia em vários momentos de sua vida a fatores pessoais, sujeitando sua liberdade e seus recursos pessoais em função de ser aceito e pertencer a este.

Dubar (2005) considera que a(s) identidade(s) profissional(ais) dos docentes, bem como de outras categorias profissionais, são uma das dimensões de sua identidade social, uma construção ao mesmo tempo individual e social, não se reduzindo a uma identidade que tem sua formação relacionada exclusivamente ao trabalho.

A construção da identidade no campo profissional é representada por Dubar (1997) como a interação entre dois movimentos: o movimento da continuidade ou o movimento da ruptura. As identidades construídas no modo de continuidade implicam um espaço potencialmente unificado de realização, um sistema profissional no qual os sujeitos seguem percursos contínuos projetados numa sucessão e qualificações que implicam e exigem o reconhecimento das suas competências de forma a validar a imagem de si. Por sua vez, as identidades construídas no movimento de ruptura implicam, ao contrário, uma dualidade entre os dois espaços, designadamente o espaço das crenças pessoais e o espaço das aspirações profissionais. Esse último processo, entretanto, confere, frequentemente, a possibilidade da construção de uma nova identidade que conjugue os momentos anteriores.

Baseada no conceito de Dubar (1997, p. 6) sobre a construção identitária no trabalho, é possível entender que as relações que os indivíduos têm no ambiente profissional favorecem a articulação entre os atos de atribuição e de pertença, sendo que visam definir “que tipo de homem ou mulher você é” – a identidade para o outro – e atos de pertença, os que expressam “o tipo de homem ou mulher que você quer ser” – identidade para si. O indivíduo não muda se ele não quiser; ele é o protagonista, a identidade é dele.

Há uma tensão permanente que perpassa as formulações identitárias dos docentes, tensão evidenciada na relação destacada por Dubar (2005) entre os aspectos relacionais e biográficos – na constituição das identidades para o outro e das identidades para si – entre as identidades herdadas e as identidades visadas.

A construção de identidades docentes é, desse modo, compreendida como um processo dinâmico, que pode conhecer fases de rupturas, de continuidades ou de reelaborações, que comporta múltiplas dimensões, sejam relacionadas aos contextos sócio-históricos ou às múltiplas experiências relacionais individuais e coletivas pelas quais os docentes passam, tanto no exercício profissional quanto no que diz respeito aos seus pertencimentos sociais.

Nas proposições de Dubar (2005, p. 140), quando este afirma que as estratégias identitárias consistem em reduzir a distância entre as “identidades para si” e as “identidades para o outro” e que essa “negociação identitária” “implica fazer da qualidade das relações com o outro um critério e um elemento importante da dinâmica das identidades”, percebo a centralidade dos processos relacionais e a demarcação de fronteiras em relação ao outro para o estabelecimento das identidades docentes.

Sendo assim, o processo de construção das identidades dos professores inclui questões de caráter objetivo e subjetivo; é um processo de constituição de sujeitos historicamente situados em uma sociedade em constante processo de mudança. Nesse sentido, configura-se como um processo flexível e dinâmico, que leva em consideração as transformações que acontecem no meio social, político e cultural.

A identidade profissional, para Gatti (1996), permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens e, no caso do professor, essa identidade afeta suas perspectivas perante sua formação e sua atuação profissional. Existe, pois, a necessidade de se compreender com mais profundidade os contextos sociais, afetivos e culturais que permeiam a atividade profissional do professor, na medida em que suas motivações, percepções, crenças, atitudes, valorizações, relacionam-se diretamente com os modos de envolvimento com as pessoas e com o seu fazer pedagógico.

Gatti (1996) afirma, ainda, que a identidade profissional deve ser vista como fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e como expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Para a autora, fatores como a motivação, os interesses, as expectativas e as atitudes consistem em elementos multideterminantes para a construção da identidade profissional do professor.

A identidade profissional do professor, de acordo com Pimenta (2002), é construída, dinâmica e constantemente, pelo significado que cada professor confere à sua atividade. Nesse sentido, a percepção das professoras de bebês acerca das suas identidades profissionais e os sentidos que dão à sua profissão, têm relação direta com a sua prática com os bebês.

De fato, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2002), a construção da identidade do professor baseia-se nos valores de cada indivíduo, no modo como

cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo como professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios.

Nesse âmbito, é de suma importância compreender as identidades profissionais como um resultado, simultaneamente, “estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136).

A identidade profissional do professor, portanto, está relacionada às vivências e interações estabelecidas pelos docentes com o meio e com as pessoas que compartilharam, influenciaram e marcaram direta ou indiretamente, esse processo. Por isso, o ser professor não pode estar desvinculado do eu pessoal e do eu profissional (NÓVOA, 1995). Esse eu pessoal, que contribui para o ser professor, apresenta-se na forma da cultura vivida pelo professor ao longo da sua vida. Quando acrescento a isso as condições de trabalho, as políticas educacionais, o convívio com os pares, temos um amplo repertório de referências que vão ajudando a “nos fazer” professor.

Para Cattonar (2001, p. 14) há duas dimensões da identidade profissional docente: uma constituída por um “núcleo central”, que é a dimensão partilhada pelo conjunto dos membros do grupo, marcada pela memória coletiva desse grupo e pelas normas-regras-valores aos quais se refere – aspecto tributário das análises funcionalistas da sociologia das profissões; outra constituída pelos conjuntos periféricos, que se constituem em princípios de diferenciação no interior do grupo profissional docente e por efeitos do contexto (efeito cultural da organização, do universo do trabalho) e variações individuais.

As identidades profissionais dos docentes são analisadas como um movimento, uma construção dinâmica, um processo contínuo, que pode conhecer fases de rupturas, de continuidades ou de reelaborações a partir de modelos anteriores de identificação.

Para Furtado (1996) e também para Arroyo (1980), a identidade docente, no singular, seria um processo que se estrutura a partir da práxis, da constituição de uma identidade forjada nas lutas e embates da categoria, uma identidade relacionada à ação, ao próprio fazer, mas também sendo por ela constituído.

Dessa forma, reafirmo que as identidades profissionais são múltiplas, pois elas são fruto da articulação contínua de histórias pessoais com trajetórias sociais e culturais, não podendo por isso serem reduzidas unicamente a um pertencimento de classe, ou a uma comunidade, ou mesmo às questões de gênero, etnia ou geração. Nesse sentido, a identidade profissional não é algo dado, estabelecido a priori, mas é parte de um processo contínuo de (re)elaboração, constituindo-se progressivamente a partir de processos específicos de socialização.

As identidades profissionais das professoras de bebês, à luz dos aportes teóricos apresentados até aqui, são construídas a partir das diversas relações que essas docentes travam nos espaços social, histórico e físico; firmam-se nas vivências, nas trocas e no significado que cada professora atribui à sua atividade, por meio das experiências individuais e coletivas.

Vale lembrar que a categoria “professora de bebês” ainda é vista como um segmento cujas referências profissionais são recentes e ainda estão pouco claras, como relatam Ambrosetti e Almeida (2007). Isto posto, os diversos elementos relacionados ao processo de construção de suas identidades, como, por exemplo, identificação com a docência, formação e relações estabelecidas no trabalho, devem ser levados em conta, visto que: “reconhecer uma identidade significa afirmar o pertencimento a algo constituído, a um grupo, a uma comunidade, a uma profissionalidade, ainda que lida e compreendida sob diferentes olhares” (KUHN, 2016, p. 10).

Reconhecer-se professora de bebês significa, portanto, afirmar um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes que identificam essa profissional e a diferenciam de outras. Com isso, não quero assegurar que a identidade encontra-se como algo dado, mas que há marcas comuns quando se reitera a identidade de um grupo, mesmo assumindo-a como em constante formação.

As creches são, por excelência, o local onde as professoras podem trocar experiências com seus pares, expor suas dúvidas e anseios; constituem-se lócus para novas aprendizagens e reconhecimento por outros membros dos diferentes grupos produtores de saberes.

Infelizmente, ainda existem dificuldades, em muitas instituições de educação infantil, em ver com clareza, o perfil profissional de professoras de bebês, a começar por muitos cursos que formam as professoras nas universidades, pois

não são específicos na formação dessa profissional, abrangendo toda a área da infância, ou seja, crianças de zero a dez anos de idade.

Para Gatti, Barreto e André (2011), faz-se necessário repensar urgentemente as políticas referentes à formação inicial dos docentes brasileiros, no que tange às instituições formadoras e aos currículos. Em relação à formação de professores que irão atuar nos anos iniciais da educação básica, realizada nas licenciaturas em Pedagogia, as autoras afirmam que existe fragmentação do currículo, além de um conjunto disciplinar bastante disperso. No que se refere, por exemplo, às análises das ementas das disciplinas, Gatti, Barreto e André (2011) verificaram o predomínio dos referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros nas disciplinas de formação profissional, com pouca associação com as práticas educacionais.

Poucos cursos, segundo as referidas autoras, propõem disciplinas que possibilitem um aprofundamento no campo da educação infantil, sem falar que o aspecto metodológico do trabalho com crianças é pouco referido. O que dizer, então, das práticas das futuras professoras que irão atuar com bebês?

É urgente dar visibilidade aos bebês no contexto das políticas públicas, Sendo assim, há a necessidade de se ter clareza em relação à educação que se pretende para eles e tratar com seriedade questões ainda arraigadas nas creches, tais como: a falta de vagas, a necessária formação e valorização de suas professoras; as condições materiais das creches; a necessidade de discutir as concepções de infância, educação e projeto pedagógico (ou a inexistência dele) que alicerçam o saber/fazer das instituições, dentre outros (SANTOS, 2014). Muito ainda há de ser vislumbrado.

“O sol ainda brilha na estrada” e é pra lá que eu vou...

2.2 Professoras de bebês: uma profissão marcada por sutilezas

Para que se tenha compreensão do processo de construção da identidade profissional de professoras de bebês, a partir de suas perspectivas, é necessário retomar alguns aspectos da história relacionadas à docência com bebês e crianças bem pequenas, a fim de ressignificá-la.

Quando pensamos sobre a história da criança e da infância, fazemos isso com um olhar no passado, pois os conceitos referentes à criança, à infância e à sua

educação se complementam e são culturalmente determinados e historicamente construídos.

Na atualidade, período marcado por tantas transformações tecnológicas, parece difícil compreender o porquê se voltar ao passado. Buscar o passado não deve ser uma simples satisfação de curiosidade, mas, sim, uma base de reflexão dos acontecimentos sociais subsequentes. Leonel (1998, p. 95) afirma que: “[...] o passado, quando examinado de uma determinada perspectiva, é potencialmente esclarecedor das grandes questões humanas a serem enfrentadas [...]”.

Nessa trajetória de pesquisa, encontrei muitas influências que ajudaram a fazer circular modelos de educação infantil, talvez o mais seguido, citado e estudado seja o criado na Alemanha por Friedrich Froebel (1782-1852).

Arce (2002), em análise do texto de Froebel, intitulado *De como Lina aprendeu a escrever e a ler: uma bonita história para crianças que gostam de estar ocupadas* confirma o papel primordial da mãe na educação da filha, introduzindo noções da escrita. Com essa história, é possível compreender, além do papel da mãe, o modelo ideal de família e da própria criança na visão do educador alemão.

Lina é apresentada por Froebel como um modelo do que seria a criança que se educou em um jardim da infância: doce, meiga, curiosa e, como o próprio título afirma, que adora estar ocupada. Ela possui uma família em harmonia perfeita, devotada à religião e à moral (ARCE, 2002, p. 110).

A visão de Froebel sobre a crianças parte de uma concepção de natureza humana: a criança naturalmente sábia e boa precisava apenas ser cultivada. Daí a denominação criada por ele para as instituições de educação de crianças pequenas, Kindergarten ou, simplesmente, jardim da infância, um lugar em que as crianças são cultivadas como flores.

Sua analogia em relação ao papel da infância e do professor, relacionando-os ao processo de montagem de um jardim, é muito conhecida entre os educadores. Segundo Arce (2002):

Para ele [Froebel], a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados (ARCE, 2002, p. 108).

A mulher, na concepção de Froebel, seria essa jardineira, pois, devido ao seu instinto materno, seria, por natureza, educadora. Enquanto educadora, além da dedicação à criança, ensinando os conhecimentos científicos e a moral, ela estaria se preparando para constituir a própria família.

Na obra de Froebel, de acordo com Arce (2002), a mãe de Lina procura sempre mostrar à sua pequena filha o universo como fruto de uma unidade entre o homem, a natureza e o divino; a mãe de Lina é, portanto, a própria imagem do papel social e educativo atribuído à mulher na pedagogia deste autor.

Essa mulher deve ser a inspiração do homem, graciosa, doce, sempre muito solícita e atenta aos desejos e necessidades de sua pequena filha. A mãe é personificada nessa mulher cheia de bondade, amor e ternura, totalmente esvaziada como indivíduo, imagem da mulher como mãe e educadora nata, agraciada com o dom divino do amor maternal.

Com base nessa imagem de mulher, Froebel apontou a jardineira como a professora das crianças. Tal qual a mãe de Lina, essa jardineira não interfere no desenvolvimento das “plantas”, apenas procura ser o mais útil possível para que floresçam.

Essa foi uma das principais influências de Froebel para a constituição das identidades profissionais das professoras de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas: compreensão de que sem a emoção, a personalidade das crianças se fecharia e o sopro vital e divino enfraqueceria.

A criança, segundo o educador, trazia em si a semente divina de tudo o que há de melhor no ser humano. Cabia à educação desenvolver esse germe e não deixar que se perdesse.

Outra grande influência do pensamento desse teórico para a docência na educação é a ideia de que a professora deve levar a criança a internalizar a disciplina e ser capaz de, sozinha, perceber e avaliar seus atos para, então, modificá-los.

Segundo Arce (2002), Froebel, em toda a sua obra, procura conclamar as mulheres de sua época a assumirem a maternidade e a educação da primeira infância, insistindo na “bênção” que é ser mãe e na importância da criança como “semente” da divindade. No discurso de Froebel, mãe, criança e família tornaram-se

abstratas, figuras idealizadas, desligadas do ambiente social, econômico e político no qual estavam inseridas.

As mulheres, possuidoras da capacidade biológica da maternidade, possuiriam o amor na forma mais pura, sendo as únicas “naturalmente” aptas para educar com liberdade e amor, respeitando o desenvolvimento natural da criança, pois, assim, elas já o faziam há séculos em seus lares, sendo apenas um agente auxiliar no processo de aprendizagem. A didática utilizada pela mãe ou pela professora de crianças pequenas partiria da curiosidade e do interesse natural da criança.

A tarefa do educador seria similar à do jardineiro, cultivando as forças espirituais imanentes da criança; a atividade seria o ponto central de toda a metodologia de trabalho, atividade esta que deveria sempre se centrar nos interesses e necessidades da criança, respeitando seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deveria ser, portanto, ativa.

Na escola de Froebel, adultos e crianças planejavam e estudavam juntos. Esse fator era importante porque esse teórico acreditava que tudo na escola deveria ser vivido; a vida era a melhor escola, a escola tinha de estar relacionada com a vida. Nesse sentido, viver e escolarizar-se seriam sinônimos. Tudo deveria levar as crianças a pensar. O conhecimento necessariamente tinha de ter origem em algo que as crianças conhecessem e sobre o qual elas pudessem agir, manuseando, caminhando, modelando, desenhando, cantando etc.

É relevante destacar que as contribuições de Froebel para a educação da criança pequena se faz presente ainda hoje na educação infantil.

Arce (2004), por exemplo, enfatiza que a metodologia de Froebel, envolvendo os dons iniciava com a formação de círculos, nos quais as crianças dançavam e cantavam. Hoje, na educação infantil, tem-se o hábito de formar círculos com as crianças para fazer o que se costuma chamar de “roda de conversa”. É uma forma de aproximar professoras e crianças e possibilitar que cada um exponha suas opiniões, interesses etc., sendo possível visualizar um ao outro.

A partir da observação às crianças é que o criador do jardim de infância elegeu os jogos e as brincadeiras como essenciais para o desenvolvimento infantil, sendo necessário o estudo sobre esses elementos para que se escolhessem os mais adequados para mediar os processos de interiorização e exteriorização.

É necessário reconhecer o legado que a pedagogia de Froebel propiciou para a educação atual, não sendo cabível criticá-las apenas negativamente, afinal, Froebel preocupou-se em elaborar uma pedagogia voltada para as crianças e, nesse quesito ele foi inovador em relação às questões da época. Dessa forma, do ponto de vista do criador dos jardins de infância, sua educação tinha por objetivo preparar o ser humano para a vida harmônica em sociedade.

Não obstante a isso, pesquisas sobre a docência com bebês no contexto brasileiro (BARBOSA, 2009, 2010; DAGNONI, 2011; DUARTE, 2012; GOBBATO, 2011; RAMOS, 2012; SCHMITT, 2008; TRISTÃO, 2004) têm ajudado a compreender um pouco mais sobre o que significa ser professora dessas crianças.

Tristão (2004) considera que a prática docente com os bebês caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas, como a valorização do toque, do olhar, das sensações, do carinho, do colo, do aconchego, dos momentos de cuidado com a higiene, a alimentação, o sono e o banho, que parecem sutis, mas, na verdade, demarcam a especificidade de ser professora de bebês. De acordo com a autora, essa profissional cunha seu trabalho ao ser “mentora de um espaço aconchegante, seguro, mas também estimulante e desafiador” para cada um dos bebês. E mais:

[...] Se pensarmos que essa mesma professora respeita os tempos e ritmos dos pequenos, se pensarmos que a base do planejamento dela não são atividades, mas relacionamentos intensos entre todos aqueles que compõem determinada comunidade de educação, podemos afirmar que o papel dessa professora é permitir que as crianças experimentem no contexto da creche (TRISTÃO, 2004, p. 9).

Em uma profissão que requer tanta delicadeza em suas ações, há “[...] certa complexidade em definir as atribuições pedagógicas da educadora de bebês”, ressalta Flores (2000, p. 66), em um estudo que teve foco professoras (es) de berçário e a discussão sobre as relações de gênero e classe na educação infantil. A referida autora enfatiza, ainda, que “[...] a prática pedagógica junto às crianças de berçário configura-se, também, em espaço de busca da construção de uma identidade própria para se fazer” (FLORES, 2000, p. 176).

Cerisara (2002a) elenca questões importantes para pensar sobre o cuidar/educar na educação infantil, as quais remeto-as, particularmente, para a identidade profissional das professoras de bebês:

[...] o que caracteriza essa profissão? Quem deve exercer essa profissão? Quais os fundamentos dessa atividade profissional? Quais as competências

que essa profissional deve ter? Será educadora, professora, auxiliar de sala, auxiliar do desenvolvimento infantil, pajem, crecheira? Como deve ser formada essa profissional? (CERISARA, 2002a, p. 19).

A pesquisadora também afirma que uma real definição do papel das professoras de educação infantil, como profissão específica, só será possível na medida em que as especificidades do trabalho junto aos bebês e às crianças pequenas forem amplamente compreendidas (CERISARA, 2002a, p. 107).

Outras produções como a de Barbosa (2009b) reconhecem que um atendimento que respeite as especificidades dos bebês e que constitua princípios educativos próprios requer das professoras formação específica. Isso porque, segundo a autora, é necessário, dentre outras questões, repensar quais as concepções a defender em um estabelecimento educacional ao realizar a formação de crianças pequenas em espaços públicos de educação coletiva.

Pensar o trabalho pedagógico com os bebês a partir do aspecto relacional implica reconhecê-los como sujeitos que leem e comunicam o mundo desde que nascem, por meio do brincar e das demais formas de expressão: choro, gestos, olhar, sorrisos, balbucios, etc., o que exige constante estudo e aperfeiçoamento de práticas que atendam às constantes mudanças do mundo contemporâneo e o complexo mundo dos bebês.

Exercer a docência com bebês e crianças bem pequenas no século XXI ainda é uma questão polêmica no Brasil, de acordo com Barbosa *et al.* (2019, p. 273). Segundo as autoras, as abordagens teóricas tradicionais sobre essa docência não têm sido suficientes para pensar a complexidade desse fazer pedagógico, principalmente por ser uma professora que não “dá aulas no sentido convencional”. As autoras acrescentam:

[...] 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 *et al.*, 2019, p. 273).

A pedagogia com e para os bebês é basicamente uma profissão relacional, “que se constitui no encontro” (BARBOSA; MACHADO, 2018, p. 140), pressupõe a escuta, possibilita aprimorar a percepção e, fundamentalmente, a compreensão.

Para Barbosa e Machado (2018, p. 142), o ato de escutar indica “[...] curiosidade, desejo, dúvida, interesse e emoção. A emoção em poder estar com outras pessoas – crianças e adultos – que, no coletivo, aprendem e se transformam”. Para tanto, o diálogo também se faz presente na relação estabelecida junto aos bebês, pois através dele é possível expor ideias e descobertas, visto que os processos de aprendizagens dos bebês “[...] são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, envolvem todas as dimensões da vida – a emoção, a cognição e a corporeidade” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 26).

A escuta e o diálogo a que me refiro englobam, portanto, um processo de compreensão, organização e reorganização do trabalho realizado junto aos bebês, sempre que necessário, visando modificar ou repensar aspectos essenciais para aquilo que professoras e crianças de 0 a 18 meses fazem na creche, para, assim, o conhecimento ser produzido na relação com o outro.

Ser professora de bebês, então, requer saberes fundamentais provenientes das diversas áreas do conhecimento, os quais propiciem aos bebês, experiências que lhes forneçam autonomia e práticas sociais concretas e significativas. Essa docência, desse modo, não se constrói sem formação.

Oliveira (2011) defende que é imprescindível a formação pessoal e profissional para aqueles que desejam atuar na educação infantil, pois essa pode dar-lhes suporte para entender a dimensão da infância, a linguagem das crianças e, dentre outras questões, aprender a valorizar e a organizar espaços e tempos que promovam os processos de desenvolvimento infantil.

Quando a professora, na creche, aprende a olhar os bebês, reconhece-os como ser ativo, entende o modo como acontecem suas interações, apreende quais são suas preferências, é capaz de planejar experiências significativas para eles, levando em conta o material a ser utilizado, em quais espaço e em que tempo.

A professora de bebês, pois, há de ter um olhar atento e afetuoso, um cuidado para além das necessidades físicas, mas também psicológicas, como a escuta atenta às suas reações de choro, busca por afeto, interações com os pais e outros adultos. Esse olhar, na perspectiva de Novaes (1998), é construído pelo envolvimento e pela forma de participação daquele que olha¹², sujeito situado no

¹² Diferentemente daquele que vê, quem olha, “é ativo, tenso, alerta, inquiridor, imaginativo” (SILVA, 2011, p. 8).

tempo e no espaço. No caso da professora de bebês, esse olhar precisa também “ser educado, tanto estética quanto politicamente (SILVA, 2011, p.7).

Considerando que os bebês falam com todo o corpo e que para atendê-los naquilo que precisam e também para proporcionar situações de aprendizagem na creche, essa professora precisa ouvi-los e conhecê-los, é oportuno trazer para a discussão sobre o olhar as reflexões de Ostetto (2015):

Essencial perguntarmos: como olhamos? Procurando o novo ou voltando-nos exclusivamente para o já conhecido? Profunda ou superficialmente? Com um olhar que, ao se dirigir às crianças, busca apenas o que ‘deveriam fazer’ (correspondendo a um modelo ideal, padrão), que facilmente localiza a falta? Que não percebem o que fazem e dizem as crianças nos seus gestos, quando choram ou riem? Sem nos darmos conta, é assim que inúmeras vezes olhamos para o cotidiano: através de um olhar paralisado, que se gastou, domesticado por uma prática rotineira, enraizada no hábito, que monotonamente se repete, repete, repete (OSTETTO, 2015, p. 22).

Mas nem só de observação deve se nutrir essa professora, pois é preciso reunir vários saberes relacionados ao lugar que ocupa esse bebê na família, como acontecem suas interações e rotina fora da creche, tais como alimentação, sono e aspectos relacionados à saúde. Ser professora de bebês é uma profissão que exige conhecimentos que vão desde aspectos higiênicos e sanitários, passando pela Sociologia e pela Pedagogia.

Cerisara (1996), na década de 1990, em uma pesquisa sobre a construção das identidades de gênero e profissionais das professoras da educação infantil, denunciou que as profissionais com habilitação no magistério, com experiência, bem como aquelas sem qualquer habilitação, viviam, naquela época, uma crise de identidade quando atuavam com crianças de 0 a 6 anos, pois não se tinha o conhecimento de qual trabalho deveria ser desenvolvido com as crianças, principalmente com os bebês.

Passados treze anos da pesquisa de Cerisara, Barbosa (2009) traz a seguinte reflexão:

As atribuições e as funções do professor de educação infantil ainda têm pontos de controvérsias. Está claro que a formação e as características do professor em uma escola convencional não são as necessárias, nem as suficientes para realizar uma docência com especificidades de integrar as várias instâncias de educação, proteção, cultura e saúde. Desse modo, os professores da educação infantil estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada (BARBOSA, 2009b, p. 36).

Assim, sendo, é inevitável cogitar que a gama de atribuições requerida às professoras que lidam com bebês não venham interferir diretamente na construção e reconstrução da sua identidade profissional.

Em uma profissão tão carregada de subjetividades, é fácil perceber que no início deste século XXI, as professoras de bebês ainda vivem uma crise em sua identidade profissional, dado que atribuições e pertencas dessa categoria seguem em contínuo estado de tensão, pois para Dubar (2006, p. 104) “crise de identidade profissional” é definida como “a transformação dum ofício aprendido, transmitido, incorporado numa “atividade tornada incerta, mal reconhecida, problemática”.

Uma profissão como a que estou enfocando neste trabalho – professoras de bebês – a partir das perspectivas dos próprios sujeitos, requer uma profissional com formação sólida e competência para articular educação/cuidado na sua prática cotidiana; para exercer uma docência baseada em uma pedagogia que tem como alicerce práticas que considerem as crianças, desde o nascimento, agentes ativos na construção do conhecimento, com sensibilidade, para “adentrar no universo interior da criança” (BONDIOLI E MANTOVANI, 1998, p. 268); com planejamento que foque não conteúdos, metas, mas sim a criança, como centro do processo educativo. Segundo Bondioli e Mantovani (1998):

[...] A intervenção pedagógica no caso dos bebês é mais “interna” possível na experiência infantil: O adulto deveria escutar muito e responder, procurar colocar-se no ponto de vista da criança, entrar nos seus jogos, fazer propostas de atividades alinhadas com as exigências e as necessidades que a criança manifesta (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 268).

Toda essa gama de necessidades requer um trabalho diferente do realizado em outras etapas da educação. A esse respeito, Andrade (2010) descreve:

Embora o papel do professor de Educação Infantil seja semelhante ao de outros professores, portanto, inclui, também, a promoção da ampliação dos conhecimentos que as crianças já levam consigo quando chegam à instituição, tem suas peculiaridades. Katz e Goffin (1990), citados por Oliveira-Formosinho (2002), enumeram sete aspectos que distinguem o trabalho do professor de Educação Infantil daquele desenvolvido pelos demais professores. São eles: âmbito alargado do papel, diversidade de missões e de ideologias, vulnerabilidade da criança, foco na socialização, relação com os pais, questões éticas decorrentes da vulnerabilidade da criança e currículo integrado (ANDRADE, 2010, p. 136).

Ao ser comparada a outras docências, como à atuação dos professores de crianças maiores, no ensino fundamental, por exemplo, a docência com bebês

aponta características que são bem peculiares e que o conhecimento produzido acerca da escola não dá conta de explicar.

Essas particularidades do trabalho desenvolvido por professoras de bebês, necessitam ser explicitadas em documentos legais para que toda a sociedade tome ciência de que existem especificidades dessa docência, em creches, que precisam ser respeitadas e garantidas. Como destacam Schmitt e Martins Filho (2017),

o trabalho pedagógico com os bebês e para os bebês, deve possibilitar o agir docente revestido de intencionalidades educativas, permitindo a experimentação, a descoberta, a autonomia, a interação e a brincadeira dos e entre os bebês (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017, p. 130).

Para Oliveira-Formosinho (2002), a criança pequena possui características específicas devido ao seu processo de desenvolvimento, quando, pensamento, sentimento e motricidade caracterizam uma globalidade na sua educação. Ao mesmo tempo, apresenta vulnerabilidades físicas, emocionais e sociais, o que provoca uma dependência em relação ao adulto nas rotinas de cuidado.

As características dessa criança, em particular dos bebês, promovem uma interligação profunda entre cuidados/educação e exige da profissional que atua com eles uma amplitude de ações em sua prática educativa. É exigido das professoras de bebês um conjunto de competências e habilidades que vão além do compromisso, responsabilidade e disposição física e afetiva.

Os bebês, de acordo com Barbosa (2009b, p. 8), exigem profissionais qualificados e capazes de desenvolver uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e nas práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento.

Sendo assim, não será qualquer profissional que atuará com o bebê, pois esta deve ser pesquisadora, com olhos atentos para ver essa criança, com desejo de escutá-la e com a compreensão clara do seu papel no desenvolvimento da personalidade, no desenvolvimento daquele que se torna humano pelo seu trabalho educativo.

A identidade profissional de uma pessoa assim, com tal alargamento de atribuições, vai muito além de diplomas, de cursos em formação continuada, pois é

composta por elementos que permitem ressignificações cotidianamente, muitas vezes de forma conflituosa, compondo, desse modo, o processo de construção e reconstrução dessa identidade profissional, a partir da visão de si e as atribuições designadas pelos outros.

As ideias de Brzezinski (2002) ampliam a percepção de que o “ser” professor é muito mais que o produto de um processo de profissionalização, por meio do qual se adquire uma habilitação formal. Sua vida, sua história, suas experiências e o sentimento de pertença a um grupo profissional são igualmente importantes. Sobre a identidade pessoal, diz a autora:

[...] é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda [a identidade coletiva] é construção social que se processa no interior dos grupos e categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social (BRZEZINSKI, 2002, p. 8).

Roldão (2008) prefere falar em desenvolvimento profissional (profissionalidade) ao invés de movimento de profissionalização, pois entende que a profissionalização está circunscrita à etapa de formação inicial, que termina com a certificação do aluno e com o reconhecimento de sua competência para exercer a profissão docente. Entende, ainda, que a profissionalidade é um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor.

André e Placco (2007), Libâneo (2004) e Morgado (2011) veem íntima ligação entre profissionalidade docente e identidade profissional docente. Pensar a profissionalidade docente significa pensar em como os docentes se situam e agem no contexto de trabalho, forjando uma identidade que afeta e é afetada por esse contexto, aspecto com o que Ambrosetti e Almeida (2009) também concordam: o contexto de trabalho é relevante para a constituição de profissionalidade docente.

Roldão (2007) e Ferreira (2009) reportam-se ao conceito de profissional docente para definir a profissionalidade docente, distinguindo-a de outras profissões, por destacar seus saberes específicos. Ambos autores colocam ênfase na construção de competências e no desenvolvimento de habilidades próprias ao ato de ensinar. Ferreira (2009), no entanto, acrescenta o fato de que as características que distinguem a profissão docente das outras promovem a identificação entre os professores, criando, assim, uma identidade docente.

Segundo Morgado (2011), a profissionalização é um processo que contribui para a valoração da atividade docente e permite a apropriação de uma determinada cultura, valores e práticas específicos da profissão, favorecendo a construção de identidades profissionais.

São vários os elementos que compõem a profissionalização de uma categoria, perpassando por valorização, jornada de trabalho, condições físicas e estruturais do local de trabalho, formação contínua que atenda às necessidades do cotidiano educativo. São estes alguns elementos que, segundo Morgado (2011), permitem ao professor identificar-se com um determinado grupo profissional, ou seja:

[é] através do desenvolvimento do sentimento de pertença a esse grupo – e inserir-se nele, já que o processo de construção da sua identidade não pode concretizar-se à margem da diversidade de relações que estabelece com os seus pares (MORGADO, 2011, p. 798).

Daí decorre o processo de profissionalidade, que diz respeito à apropriação “das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (TARDIF; FAUCHER, 2010, p. 35), que se prolongarão ao longo de toda a carreira profissional.

No campo da educação infantil esse conceito é traduzido como uma ação profissional integrada, desenvolvida pela “educadora” junto às crianças e famílias “com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 133).

Nesse sentido, refletir sobre a profissionalidade de professoras de bebês remete ao compromisso com a ética da profissão. É colocada em evidência quando a professora defronta-se com as próprias decisões a respeito da prática que realiza e, ainda, segundo Oliveira-Formosinho (2002), na relação dessas professoras com o outro em todos os contextos do seu exercício profissional, ou seja, sua relação com o conhecimento, com as famílias, com as crianças e com suas histórias de vida.

Para Gobbato e Barbosa (2017) ainda é necessário bastante aprofundamento no que se refere às especificidades da docência com os bebês e sobre as possibilidades pedagógicas a serem desenvolvidas na creche, pois existe uma invisibilidade dos bebês¹³ nos estudos da infância.

¹³ A invisibilidade dos bebês, denunciada por Gobbato e Barbosa (2017), pode ser confirmada em vários aspectos na atualidade, dentre eles, está a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), o qual determina que até 2024 metade das crianças com até três anos de idade deverão ter vaga garantida nas creches. Entretanto, em 2018, de acordo com o Instituto Brasileiro

O que posso afirmar até aqui é que os saberes prévios somados a um conjunto de conhecimentos novos construídos ao longo da carreira como docente, vão dando origem e forma a comportamentos, valores, saberes, concepções e competências que constituem a especificidade da professora de bebês, elementos ou movimentos constitutivos de sua profissionalidade e de sua identidade profissional.

2.3 Creche: espaço de construção de identidade profissional das professoras de bebês

Desejo pensar o espaço da creche, assim como o fez Agostinho (2003, p. 14), “lugar socialmente construído pelas crianças e adultos que o habitam”. Para essa autora, a creche

[...] torna-se lugar socialmente construído; ainda que repetindo a lógica da mesmice, imposta por um projeto padrão, mesma configuração, mesmos materiais, mesma cor, teima em ser diferente a forma de apropriação desse espaço pelas pessoas que o habitam, adultos e crianças, colocando nele marcas de seus jeitos de ver, olhar, pensar, sentir, cheirar, tocar, perceber o mundo. Assim confirmamos que o espaço *se projeta ou se imagina e o lugar se constrói*. Constrói-se a partir do fluir da vida, tendo o espaço como suporte (AGOSTINHO, 2003, p. 14).

Assim, parto da concepção de que a creche é, antes de tudo, espaço onde se educam/cuidam bebês e crianças bem pequenas, onde são estabelecidas relações humanas, sem repetições mecanizadas, homogeneização, padronização; onde as diferenças são valorizadas pelo que se pode aprender com elas; e lugar onde gritos, sorrisos, choros e balbucios são percebidos como processo para o pleno desenvolvimento de muitos, incluindo, os adultos. Utopia, talvez...

Nesta seção, as discussões focarão as creches – instituições que educam/cuidam de crianças de 0 a 3 anos de idade, de acordo com o que preconizam a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996) – sobretudo na sua história e conseqüente relação com a constituição da identidade profissional das professoras de bebês.

Em dezembro de 2021, a educação infantil completa 25 anos como primeira etapa da educação básica, em decorrência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996), que reafirmou o direito das crianças à educação, conquistado na Constituição Federal de 1988. Contudo, como tem sido desenvolvido o trabalho com bebês ao longo desses anos?

As primeiras instituições que se tem notícia, de atendimento exclusivo à infância, nascem na Europa, mais especificamente na França, em meados do século XIX, provocadas pela inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, no âmbito industrial e urbano, o que passou a requerer um lugar para deixar os bebês durante a jornada diária.

Kishimoto (1988, p. 44) afirma que o objetivo dessas instituições era amparar a infância pobre, tendo como única preocupação a guarda dessas crianças, “[...] o que era feito em instalações bastante inadequadas e com procedimentos que não envolviam qualquer preocupação educativa”.

Nesse contexto, não havia necessidade de pessoal qualificado como uma professora formada na área do magistério, conforme já destacado na Introdução desta tese, pois bastava ser mulher, gostar de crianças e ter habilidade para os “cuidados” infantis básicos, como dar banho e oferecer comida.

No Brasil, a Roda dos Expostos marca a história das instituições de assistência à infância, de acordo com Spada (2005). Segundo essa autora, tal Roda surgiu no período Colonial¹⁴, popularmente conhecida como Asilo dos Expostos. Essa instituição foi fundada em 1726 e manteve-se em atividade até a década de 1930.

A história das Rodas dos Expostos, também chamadas de Casas dos Enjeitados ou Casas da Roda, demarca um período na sociedade em que as mulheres, por terem sido violentadas sexualmente, buscavam esconder a “desonra” de esperar um filho ilegítimo ou, por condições financeiras precárias, abandonavam, anonimamente, seus bebês, entregando-os à Roda. Spada (2005) explica uma parte dessa história:

¹⁴ Período de 1500 a 1822 em que os colonizadores construíram um enorme país com unidade territorial, linguística, cultural e religiosa, porém, com uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista (LIMA, 2016, p. 3).

Durante o período colonial, os casamentos eram realizados atendendo a interesses econômicos e conveniências sociais. A figura patriarcal centralizava a dinâmica familiar, pois o pai detinha plenos direitos sobre a esposa, filhos e escravos, podendo, inclusive, castigá-los fisicamente. O sistema escravocrata, por sua vez, facilitava a promiscuidade masculina, pois os senhores de escravos encontravam muita facilidade em tomar como prostitutas mulheres pobres e escravas, além de alugar estas últimas, explorando-as como objeto sexual. Tais práticas ocasionaram um alto índice de abandono de crianças não desejadas [na Roda dos Expostos] (SPADA, 2005, p. 3).

Apesar das tristes situações que, obviamente, marcaram as histórias de vida dos bebês, e como não citar também a situação de muitas mulheres que tendo vivido um trauma, necessitavam do serviço das Rodas dos Expostos, devo aceitar que essas instituições obtiveram um papel de relevância, visto que o objetivo era salvar a vida dos bebês abandonados.

Marcílio (1997) detalha que, embora as Casas da Roda não possuíssem boas condições de acolhimento às crianças, era ali que todas recebiam um registro, além do batismo, e eram verificadas suas condições de vida.

Nas Rodas dos Expostos, segundo Marcílio (1997), as crianças ficavam sob o cuidado de amas de leite e lá permaneciam até por volta dos sete anos de idade. Em seguida, as instituições buscavam famílias que as aceitassem como aprendizes de algum ofício (meninos) ou como empregadas domésticas (meninas). Mesmo assim, a maioria delas (sem contar o grande número de crianças mortas) acabava sob a condição de escravismo ou desamparada nas ruas, recorrendo a esmolas, pequenos furtos e prostituição para sobreviver.

Além das instituições conhecidas como “Roda dos Expostos”, também era “comum” a prática de famílias mais abastadas no período colonial brasileiro entregar seus filhos brancos às amas de leite, segundo Schmitt (2008). Estas, geralmente mulheres escravizadas que tinham acabado de parir, eram transferidas para a casa de seu senhor para amamentar o recém-nascido de sua “senhora” e tomar conta dele em tempo integral. “Elas eram obrigadas a rejeitarem do leite materno sua própria prole, o que aumentava os índices de mortalidade entre as crianças escravas” (SILVA, 2016, p. 297).

Conforme Civiletti (1991), enquanto as amas de leite amamentavam os filhos dos senhores de engenho, seus filhos viviam em condições diferentes: muitos eram criados por outras escravas e alimentavam-se com farinha de mandioca e alguns eram carregados pelas mães enquanto trabalhavam; aqueles que

frequentavam a casa grande contavam com melhores condições de vida até os seis anos de idade (quando passavam a ser tratados como os escravos adultos); e os bebês das escravas, muitas vezes, eram destinados à Casa da Roda dos Expostos, por opção ou coação (CIVILETTI, 1991, p. 39).

De acordo com Silva (2016), a atuação das amas de leite não ficou limitada à casa dos senhores. Na capital paulista, por exemplo, durante o século XIX e início do século XX, em muitos anúncios jornalísticos apareciam o aluguel dessas mulheres e mesmo “as negras libertas também alugavam seus serviços de amas de leite para conseguirem algum dinheiro” (SILVA, 2016, p. 297). Já na Europa, nessa mesma época, a ama de leite não era escrava, mas uma mulher de classe menos favorecida economicamente, residente na zona rural (DONZELOT, 1986). A ideia que embasava tal prática estava relacionada a um entendimento europeu que via a amamentação como uma tarefa que não era nobre ou digna de uma dama, conforme destaca Almeida (1999).

O período colonial foi marcado por muitas barbáries que contribuíram efetivamente para os altos índices de mortalidade infantil. Conforme constam nos escritos de Castelli e Delgado (2017), diante das péssimas ou inexistentes condições de saneamento e procedimentos médicos, era frequente que bebês e crianças pequenas, tanto os que estivessem com as amas quanto os que estivessem sob os cuidados das Rodas dos Expostos, viessem a morrer, o que não causava surpresa às famílias, que procuravam não se apegar muito aos bebês, como revela Schmitt (2008):

[...] A morte de crianças era vista como um fato natural na época e muitas vezes era atribuída à vontade de Deus, o que explica a significação de anjo atribuída às crianças pequenas. Como não se dava muita atenção à mortalidade infantil, também não se observavam as formas como as crianças eram cuidadas, nem se estabelecia qual deveria ser o papel das amas-de-leite, relegando tanto a criança como a ação dessas mulheres a um plano de não-lugar na sociedade (SCHMITT, 2008, p. 27-28).

A ausência de percepção e atenção às categorias sociais “infância” e “criança” e às suas especificidades (NAZARETH; HASSENIE, 2009), representadas aqui pelo seu abandono, revela o que Corazza (2002) denomina de “silêncio histórico”. De acordo com essa autora, houve, do período da Antiguidade à Idade Moderna, uma ausência de problematização sobre essa categoria, não porque as crianças não existissem, mas porque “[...] não existia este objeto discursivo a que

hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada ‘criança’” (CORAZZA, 2002, p. 81).

No Brasil, a concepção de infância tomou novos rumos a partir do século XX, quando se percebeu as necessidades específicas e peculiares para a sobrevivência da infância. As discussões em prol dos direitos das crianças iniciaram com movimentos de sindicalistas e sociedade civil, que buscaram efetivar ações de assistência e proteção à infância, por meio de leis trabalhistas, pesquisas e trabalhos desenvolvidos por pediatras e higienistas que visavam a saúde e o bem-estar das crianças.

As creches surgem em expansão no Brasil, a partir da década de 1970, entretanto, o histórico de sua implantação, de acordo com Spada (2005), tem sido marcado “por omissão Estatal, filantropia, ausência de orientação pedagógica”. Para a autora, várias foram as questões que contribuíram para que as creches, durante muito tempo, fossem vistas somente como locais de acolhimento – guarda e proteção – de crianças carentes, cujas mães foram absorvidas pelo mercado de trabalho em função do desenvolvimento industrial e comercial vivido pelo Brasil naquele período, ficando, assim, impossibilitadas de assumirem integralmente a responsabilidade pelos cuidados com seus filhos. Relata a autora:

[...] a conseqüente inserção feminina no mercado de trabalho, configurou-se uma forte necessidade de criação e manutenção de locais onde as crianças, filhas de operários, pudessem ficar durante o período em que seus pais se dedicavam ao trabalho. Contudo, a omissão do Estado em assumir a responsabilidade pela criação e manutenção das creches fez com que essas instituições sofressem discriminação e, sobretudo, fez com que a creche ficasse durante anos envolta em um nebuloso conceito de assistencialismo, o que impossibilitou a construção de uma identidade bem definida e bem estabelecida não somente para a instituição, mas também para seus funcionários (SPADA, 2005, p. 2).

As primeiras creches foram vistas como um “mal necessário¹⁵” (VIEIRA, 1988), planejadas apenas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem e preocupação com a higiene do ambiente físico. Pouco foi valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento

¹⁵ Segundo Vieira (1988, p. 8), a creche era concebida como um mal necessário: “mal porque sintoma de desajustamento moral ou econômico, sintoma de uma sociedade mal organizada, onde a mulher precisa abandonar a educação dos filhos para ajudar no sustento das famílias, sintoma do desamparo às famílias numerosas. Necessário porque a sua inexistência acarretaria males maiores, como a delinqüência infantil e um sem-número de crianças débeis-físicas e, talvez, mentais”.

intelectual e afetivo da criança, “[...] entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 2009b, p. 18).

De acordo com Vieira (1988), a creche se apresentou como uma instituição educacional que permitiria à mãe ter onde deixar seu filho enquanto trabalhasse. Foi, nesse período, “socorro” às mulheres pobres e desamparadas, solteiras ou abandonadas por seus companheiros, viúvas ou casadas que contribuíam com seu trabalho para aumentar o orçamento familiar.

Ao longo da segunda metade do século XX, cresceram, no Brasil, movimentos de mulheres que clamavam por garantia de atendimento em creches e por qualidade desse atendimento. De acordo com Kullmann Jr. (1998, p. 180), essas reivindicações “[...] colocaram a creche na ordem do dia”.

Nas décadas de 1970 e 1980, período marcado pelo desenvolvimento da sociedade capitalista, estabeleceu-se, fortemente, em nosso país, um atendimento para os bebês e crianças bem pequenas, voltado ao apoio das famílias com filhos pequenos: período integral, cuidados referentes à alimentação, sono, saúde e higiene. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi uma das agências internacionais que atuou junto aos governos dos países pobres, como o Brasil, visando à melhoria das condições de vida das crianças. No entanto, as suas propostas, como mostra Rosemberg (2002), baseavam-se no objetivo de atender o maior número de crianças, com baixos custos. A autora informa que:

[...] para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2002, p. 7).

A política governamental de atendimento à infância, que se baseou na expansão quantitativa e na redução de custos, trouxe problemas referentes à qualidade do serviço prestado a crianças, pois como ressalta Spada (2005, p. 4): “[...] por falta de planejamento e do estabelecimento de metas e propostas, as crianças mais pobres representavam aquelas mais mal atendidas e as creches, em vez de compensar as desigualdades, acabavam por reforçá-las”.

Essas políticas reforçaram as práticas assistencialistas em creches, que permaneceram até a década de 1980, sob a jurisprudência do amparo da assistência social, que entendia esses locais apenas como guarda para que as

mães trabalhadoras pudessem se ausentar, conforme demonstra o Decreto Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943 (BRASIL, 1943), que tratava, na época, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT):

[...] quando não houver creches que atendam convenientemente à proteção da maternidade, a juízo da autoridade competente, os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres com mais de 16 anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação (BRASIL, 1943, p. 60).

É necessário lembrar que o direito à educação das crianças de zero a cinco anos, em espaços coletivos e educativos, sejam estes públicos ou privados, foi garantido a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, Art. 208, que determina que a educação infantil é direito das crianças, dever do Estado e opção das famílias (BRASIL, 1988). Em termos legais, a CF de 1988 rompe com a ideia de que a creche seja só um espaço de “cuidado” para filhos de mães trabalhadoras.

Vale ressaltar que a Constituição Brasileira teve papel decisivo na afirmação dos direitos da criança, pois ampliou o que a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), de 1942, já consagrava como direito das mulheres trabalhadoras, legitimando o direito à educação da criança nos seus primeiros anos de vida:

§ 2º - A exigência do § 1º [que trata de um local apropriado para que as mulheres deixem seus filhos] poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (BRASIL, 1943, p. 62).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, aprovado em 13 de julho, regulamentou o cumprimento do direito à criança e ao adolescente. Entendido como um importante avanço, esse Estatuto assegurou o que estava disposto na Constituição Federal de 1988, enfatizando o direito da criança de ter acesso à cidadania e a proteção integral de forma absoluta.

O reconhecimento legal do direito à educação infantil a todas as crianças de zero a cinco anos de idade expresso na CF (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e na LDB (BRASIL, 1996), inegavelmente é o resultado de amplo e rico processo de debate e disputas político-ideológicas que envolveram variados setores sociais, tais como o movimento de

mulheres trabalhadoras, o movimento sindical e o movimento de luta por creche (KUHLMANN JR, 2000).

A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) reforçou o posicionamento da CF/1988 (BRASIL, 1988), ao instituir a educação infantil como um direito da criança, um dever do município em oferecer tal educação, e opção da família, constituindo-se na primeira etapa da educação básica, assim definida no Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996)¹⁶.

Além disso, o Art. 18 da mesma Lei prevê a incorporação da educação infantil aos sistemas municipais de ensino e, dessa forma, as creches passam, legalmente, a ser responsáveis pelo desenvolvimento de práticas de cuidados/educação que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

A concepção de creche como espaço educativo está reafirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), Art. 5º, da seguinte forma:

Espaços educacionais públicos ou privados não domésticos, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009b, p. 1).

Um retrocesso nos “ganhos” da educação infantil na legislação desde o final da década de 80 que impactou no cotidiano das creches e, inegavelmente, respingou no processo de construção das identidades profissionais das professoras que atuam nessas instituições, principalmente, com os bebês, é que sua valorização foi bastante inibida e limitada na prática, em decorrência das alterações relacionadas à política de financiamento estabelecida no final dos anos 1990.

Ainda que não seja objetivo desta tese empreender análises sobre os planos de financiamento às creches, considero de fundamental importância algumas ponderações, a fim de entender o porquê desse retrocesso, representado pela Emenda Constitucional nº 14 e pela Lei nº 9.424, aprovadas no ano de 1996. Os referidos dispositivos legais modificaram o Art. 60 da CF de 1988 e criaram o Fundo

¹⁶ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), respectivamente. Tais medidas, além de não assegurarem os recursos necessários à educação infantil, representaram a prevalência do ensino fundamental em detrimento das demais etapas da educação básica.

O FUNDEF excluiu da divisão de recursos a educação infantil. Dessa forma, as diretrizes legais que apontavam para melhorias na qualidade do atendimento não puderam ser traduzidas em efetivas medidas na escala necessária. Conforme Leite Filho (2001):

Sem apoio financeiro da União e dos Estados, as crianças passam a sofrer os efeitos de uma política de municipalização que repassa apenas responsabilidades. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, junho de 2000, deixa claro que foi posta de lado a intenção de expandir a oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos, como propunha o MEC no documento “Política de Educação Infantil”, de 1994. No caso das creches, há uma clara tendência a transferir a responsabilidade da oferta dos serviços às organizações da sociedade civil, reeditando programas de baixo custo, já anteriormente experimentados e fracassados (LEITE FILHO, 2001, p. 8).

Após mobilizações da sociedade civil, dessa vez articuladas nos Fóruns de Educação Infantil locais e no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, em âmbito nacional, o FUNDEF foi revogado e, no seu lugar, instituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), via Lei nº 11.494, de 2007.

Esse Fundo, diferentemente do FUNDEF, incluía toda a educação básica, mas a inclusão da etapa creche ocorreu após árdua luta travada pela sociedade civil, deflagrando, inclusive, um movimento que ficou conhecido como Fraldas Pintadas (CAMPOS, 2017).

A implantação do FUNDEB aconteceu de forma progressiva, a partir de 2007, quando passou a reter recursos das receitas municipais e estaduais, redistribuindo-os de forma equitativa, proporcionalmente ao número de matrículas na educação básica, de acordo com as suas responsabilidades educacionais (BRASIL, 2006, 2006a, 2007b).

À União, de acordo com a CF/88 (BRASIL, 1988), cabe complementar os fundos estaduais cujo valor por aluno seja inferior a um valor mínimo definido nacionalmente, tendo como referência os anos iniciais do ensino fundamental urbano.

No ano de 2020, foi novamente necessária a articulação da sociedade civil em prol do FUNDEB, que teria validade somente até o último dia daquele ano. A expectativa era que, antes que expirasse o prazo, um novo texto fosse aprovado na Câmara e no Senado para garantir os repasses para o financiamento à educação.

Por 492 votos a 6¹⁷, o plenário da Câmara dos Deputados aprovou em julho daquele mesmo ano, o texto-base da Proposta de Emenda à Constituição - PEC 15/15, que torna permanente o FUNDEB e aumenta gradualmente a participação da União no Fundo, de 10% para 23%, nos próximos seis anos. Destes, 5% aplicados especificamente na educação infantil.

Diante de tal quadro, é exigência a todos que acreditam no potencial dos bebês uma educação e cuidado que os respeite como sujeitos de direitos e uma educação infantil que coloque essas crianças como centro do processo educacional.

Mesmo que legalmente a educação infantil tenha sido reconhecida como um direito da criança, ainda é abissal a distância que separa a realidade das conquistas oficiais, de acordo com Pereira (2017). Para esse autor, permanecem vivas iniciativas que precarizam e negam o direito das crianças a creches de boa qualidade, como a implementação de ações e programas assistencialistas e compensatórios de baixo custo, “tais como o auxílio creche¹⁸ ou vale-creche” e a contratação de profissionais não qualificados. Pereira (2017) denuncia que:

[...] mesmo reconhecida legalmente como educação, tal direito ainda representa um grande desafio, pois, segundo as taxas de atendimento na EI no Brasil como um todo e nos estados brasileiros, muitas crianças ainda estão excluídas desse segmento educacional, sobretudo, da creche (PEREIRA, 2017, p. 62).

A denúncia de Pereira (2017) denota o quanto ainda é necessário avançar para que a creche seja, de fato, um local onde os direitos de bebês e crianças pequenas, conforme preconizam as leis e os documentos oficiais, sejam respeitados.

É válido, ainda, destacar que, de acordo com Campos *et al.* (2006), no período entre a promulgação da CF de 1988 (BRASIL, 1988) e a aprovação da LDB

¹⁷ https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/ensino_educacaobasica/2020/07/21/interna-educacaobasica-2019,874127/por-492-votos-a-6-fundeb-e-aprovado-em-segundo-turno-na-camara.shtml. Acesso em: 27 jul. 2020.

¹⁸ Programa criado como um mecanismo de financiamento pelo qual algumas prefeituras brasileiras transferem recursos públicos para creches privadas e/ou para famílias em situação de vulnerabilidade social, com crianças entre 0 e 3 anos que aguardam uma vaga nas creches municipais e permanecem em seus domicílios (DOMICIANO, 2011).

vigente (BRASIL, 1996), o Ministério da Educação e Cultura (MEC), reforçado inicialmente pelos compromissos assumidos internacionalmente na Conferência de Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, desempenhou importante papel na formulação de diretrizes para a educação infantil, publicando documentos, promovendo estudos e debates e elaborando propostas curriculares.

A exemplo das publicações, um dos materiais produzidos pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, que traz contribuições para o atendimento de bebês e crianças bem pequenas, foi o documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 1995). O referido documento procurou abordar os problemas concretos observados nas creches¹⁹ e as dificuldades que as equipes de “educadoras”, ainda leigas, enfrentavam em seu cotidiano, situações comuns à maioria das instituições que atendiam crianças na faixa etária de zero a seis anos, provenientes das classes populares pelo país afora.

Esse documento foi um dos tantos publicados pelo MEC que poderiam possibilitar às professoras de creche encontrar elementos que as auxiliassem em suas práticas, tornando-as mais participativas junto aos bebês e mais conscientes de suas ações. Entretanto, as profissionais das creches precisavam, e ainda precisam, de muito mais para que sejam reconhecidas, como avanços nas políticas de suporte (financiamento).

Em 1998, foi publicado outro importante documento, fruto de um processo de discussão organizado no âmbito dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação em todo o país, com o título *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil* (BRASIL, 1998a). Contendo diversos textos sobre aspectos como espaço físico, saúde, formação de pessoal, entre outros, a publicação foi preparada para ser uma referência para as regulamentações a serem adotadas pelos conselhos para autorizar e orientar o funcionamento das instituições de educação infantil em seus estados e municípios.

Campos *et al.* (2006) declara que no período que se seguiu à aprovação da LDB (BRASIL, 1996), o debate sobre as concepções pedagógicas e o currículo para a educação infantil, agora abrangendo as creches, ganhou destaque na área

¹⁹ O termo “creche”, nesse documento oficial, não está restrito à faixa etária de 0 a 3 anos, conforme preconiza a LDB vigente. Sua aceção reflete a concepção predominante à época de sua publicação: “atendimento para crianças entre 0 a 6 anos de idade, em tempo integral”.

educacional, principalmente após a publicação do documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* pelo MEC (BRASIL, 1998).

Organizado em três volumes, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998) foi enviado às escolas de todo o país, oferecendo subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de educação infantil (BRASIL, 1998). Esse documento, de caráter não mandatório, foi alvo de grande debate e também de críticas, como a de Cerisara (2002), que questiona a falta de clareza no que se refere a como e para quê cuidar/educar as crianças, o que é primordial para que elas vivam suas infâncias, qual a finalidade educativa das instituições de educação infantil, dentre outras questões, remetendo à complexidade e profundidade da problemática em torno da definição do trabalho a ser realizado em creches e pré-escolas, “[...]com bebês, crianças que engatinham, crianças que usam fraldas até as crianças maiorzinhas, que ainda não estão nas escolas de ensino fundamental” (CERISARA, 2002b, p. 339). A autora ainda acrescenta:

[...] o RCNEI deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas de educação e cuidado públicos. Além disso, vale reforçar que ele não é obrigatório ou mandatório. Ou seja, nenhuma instituição ou sistema de ensino deve se subordinar ao RCNEI a não ser que opte por fazê-lo (CERISARA, 2002b, p. 339).

A publicação de documentos relacionados à essa etapa específica da educação – 0 a 5 anos – precisa dar conta das especificidades desse trabalho em “[...] instituições coletivas públicas de educação e cuidado” (CERISARA, 2002b, p. 334), a fim de que as professoras que exercem essa docência sejam respeitadas e tenham sua identidade profissional reconhecida.

Mais de uma década depois, no ano de 2009, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009)²⁰. Diferentemente do RCNEI (BRASIL, 1998), esse documento, tem caráter mandatório e reafirma concepções de sociedade, de educação e de infância, construídas desde a década de 1990, que devem auxiliar as instituições que

²⁰ As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) foram publicadas, primeiramente, no ano de 1999, a fim de direcionar e estabelecer critérios para a educação infantil (RESOLUÇÃO nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Em 2009, com base em estudos e análise da educação para a infância no Brasil essas Diretrizes passaram por revisão e foi publicado o Parecer 20/2009 que fixa as Novas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009).

atendem crianças de 0 a 5 anos de idade a repensarem, reelaborarem seus planejamentos e avaliarem suas propostas pedagógicas e curriculares.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), o cotidiano pedagógico da educação infantil deve acolher as várias dimensões do cuidar/educar, tendo os princípios éticos, políticos e estéticos como bases para a constituição da identidade das crianças, sujeitos históricos que exploram o mundo, reinventam o cotidiano, produzem conhecimentos ativamente por meio das interações e vínculos que estabelecem.

A criança passa a ser reconhecida em todas as suas potencialidades (físicas, emocionais, afetivas e sociais), inserida no centro do planejamento pedagógico, vista como um ser capaz de interagir com o outro, com o tempo, com o mundo ao seu redor, participando de seu processo educativo com os conhecimentos e recursos de que dispõe, desde bebê (BRASIL, 2009).

Quando se observa esses aspectos, o modo singular como os bebês e crianças bem pequenas aprendem, amplia-se também o olhar para a especificidade do trabalho nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos, o que influencia e marca a identidade de suas professoras, “[...] como sujeito com novas posturas, concepções, e um olhar sensível sobre todo o processo pedagógico” (GOMES, 2016, p. 58).

É imperiosa a reflexão de que não basta o reconhecimento legal dos direitos dos bebês às creches ou mesmo a publicação de vários documentos, sem que estes provoquem realmente o cumprimento das funções socioeducativas e a promoção do desenvolvimento integral dessas crianças tão pequenas em todos os aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, conforme preconiza a LDB, em seu Art. 29 (BRASIL, 1996), oferecendo-lhes um ambiente lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos.

É importante que as creches sejam, de fato, compreendidas como um lugar onde o cuidar/educar os bebês são compartilhados com as famílias; um lugar de formação, conhecimento e trocas afetivas entre essas crianças e suas professoras; um espaço de promoção, por excelência, que potencializa as experiências infantis, desde que as concepções e a estrutura convirjam para tal.

Ademais, é importante acrescentar a essa concepção de creche, conforme alertam Dahlberg, Moss e Pence (2003), ao referirem-se ao caráter social

e cultural das instituições de educação infantil, portanto, creches e pré-escolas, que elas

não têm características inerentes, qualidades essenciais, nem propósitos necessários. Para que elas servem, a questão do seu papel e do seu propósito, não são autoevidentes. Elas são o que nós, 'como uma comunidade de agentes humanos', fazemos delas. (...) O que pensamos serem essas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.87).

Nesse sentido, Moss (2009, p. 417) destaca “a possibilidade de que instituições de educação infantil possam ser, antes de tudo, locais de prática política – e especificamente de práticas políticas democráticas”. Mas o que significa essa “possibilidade”, que também repercute no processo de construção da identidade das professoras, notadamente, neste trabalho, daquelas que atuam com os bebês em creches? É Moss (2009) quem responde a esse questionamento:

Quando afirmo que há uma possibilidade de que instituições para crianças e jovens possam ser, antes de tudo, lugares de prática política democrática, quero dizer “possibilidade” para enfatizar que esse entendimento é uma escolha que nós, como cidadãos, podemos fazer. Não há nada de inevitável nisso: há mais de uma maneira de pensar e manter essas instituições. É possível que elas sejam entendidas como lugares de prática democrática. Mas há outras possibilidades (MOSS, 2009, p. 418).

O referido autor defende o argumento de que práticas políticas democráticas são indispensáveis em instituições de educação infantil porque, além de ser um critério de cidadania, permite a construção de um ambiente que possibilita novos pensamentos e novas práticas. Sem dúvida, influencia também a (re)construção das identidades dos sujeitos – adultos e crianças – que convivem em tais instituições.

Desse modo, a creche se apresenta como um dos principais lócus onde as professoras de bebês podem elaborar representações acerca de si mesmas, ou seja, os significados que atribuem a si, à vida social, aos conflitos e contradições e às formas de intervenção, conscientes ou não, na realidade social, como afirma Silva (2006), partindo dos pressupostos elucidados por Nóvoa (2000) e Tardif (2002, 2012), de que a construção da identidade profissional faz-se em contextos, em interações, ao longo da carreira e trajetória de vida do sujeito.

2.4 Quem são os bebês?

Nesta seção a atenção irá voltar-se para as crianças de até 18 meses de idade – os bebês, buscando o entendimento sobre quem são esses seres tão pequenos e como a brincadeira, a linguagem e a afetividade integram sua vida a partir da abordagem Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana, especificamente os estudos de Wallon (1971, 1975, 2007) e de Vygotsky²¹ (1989, 1996, 2001, 2008).

“E não há melhor resposta que o espetáculo da vida: vê-la desfiar o seu fio (que também se chama vida), ver a fábrica paciente que ela mesmo fabrica, vê-la surgir como há pouco em nova flor explodida” (MELO NETO, 1963, p. 158-159). Impossível não ler as palavras desse poema e em devaneio não imaginar o nascimento de um bebê, abrindo-se para o “espetáculo da vida”, sobrepondo-se a todas as vicissitudes de miséria e desengano expostas na obra *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (1963), e questionar qual a concepção de bebê que emerge dessa situação, pois em nada se parece com um ser que, mesmo tendo acabado de nascer, é incapaz de responder às interações e aos estímulos do ambiente já desde os primeiros minutos de vida.

Na tentativa de compreender melhor quem são os bebês e que influências exercem sobre os adultos no processo de construção das identidades profissionais de suas professoras, busquei na abordagem Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana as respostas e já inicio com a seguinte citação de Vygotsky (1996):

Há no primeiro ano de vida, uma sociabilidade totalmente específica, peculiar, devido a uma situação social de desenvolvimento única, irrepetível, de grande originalidade, determinada por dois momentos fundamentais: o primeiro consiste em um conjunto de peculiaridades do bebê que é imediatamente percebido e se define quase sempre como uma total incapacidade biológica. O bebê não é capaz de satisfazer uma só de suas necessidades vitais. Suas necessidades mais importantes e elementares podem ser satisfeitas somente com a ajuda dos adultos que o rodeia. [...] A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social do desenvolvimento, ainda que a criança dependa por completo do adulto, esteja imerso no social, precisa, todavia da comunicação social na forma da linguagem humana (VYGOTSKY, 1996, p. 284-285).

²¹ Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) - Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras -, a forma usual neste trabalho será Vygotsky, exceto as referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.

Uma das características do bebê, portanto, nesse primeiro período de vida, é a sua dependência em relação ao adulto que satisfaz suas necessidades orgânicas como a alimentação, o banho, o sono etc.; esse mesmo adulto também é responsável pela mediação do bebê com o seu entorno, possibilitando o avanço de suas ações sensório-motoras, assim como o relacionamento com as pessoas com as quais convive.

De acordo com a teoria sociointeracionista de desenvolvimento, é por intermédio das interações com o meio e com o outro que o sujeito vai apropriando-se da cultura, construindo conhecimentos, refletindo sobre o mundo e sobre si mesmo, enfim, vai humanizando-se e construindo sua identidade.

Essa apropriação ou incorporação²², na perspectiva de Pino (2005, p. 66), grande estudiosa da obra de Vygotsky, possibilitará o “nascimento cultural” do bebê, uma vez que as suas ações “vão recebendo os significados que lhes dá o outro – propostos pela tradição cultural do seu meio social – e ela vai incorporando a cultura que a constitui como ser cultural, ou seja, como ser humano”.

Delorme (2010) declara que a participação do bebê na vida familiar e comunitária, respeitando-se as suas necessidades e ritmos, é a sustentação indispensável para o estabelecimento de vínculos de confiança, segurança e amor. A autora defende a ideia de que é: “[...] no contato com um outro diferente, que se dá na vida social e interativa, que cada pessoa, desde que nasce, estabelece sua própria construção como única no mundo – por isso, muito especial e insubstituível” (DELORME, 2010, p. 115).

Desde suas primeiras interações, geralmente com a mãe, pai, irmãos, parentes próximos ou pessoa que deles cuidam e, posteriormente, em alguns casos, com as profissionais da creche, os bebês utilizam a emoção para comunicar-se e uma das formas é o choro. Por meio dessa linguagem, o bebê expressa suas necessidades de alimentação e humor, por exemplo, que carregadas de significados afetivos se dirigem ao mundo social. Nesse momento, bebê e adulto, na interação, aprendem juntos, por meio de manifestações não-verbais, e produzem cultura.

Nessa acepção, Ramos (2010) ressalta:

²² A referida “incorporação”, na obra de Vygotsky, “é sinônimo de constituição de si mesmo, a partir dos componentes da cultura”, o que só é possível “pela progressiva participação da criança (o homem) na trama da complexa rede de relações sociais em que, desde o nascimento, está sendo envolvida” (PINO, 2000, p. 9).

apesar de sua dependência do adulto para sobreviver, os bebês e as crianças bem pequenas são, paradoxalmente, extremamente capazes de tomar iniciativas e agir, dispondo de amplos recursos, desde que nascem, para interagir *com* e *no* mundo. O longo tempo que necessitam do outro para seu desenvolvimento possibilita que, a partir de circunstâncias favoráveis e exitosas, possam conquistar sua independência na simultaneidade em que vão gradualmente exercendo sua autonomia (RAMOS, 2010, p. 32, grifos da autora).

A autora supracitada, à luz de um referencial sociointeracionista, rompe com a visão socialmente construída acerca dos sujeitos humanos de zero a 18 meses, faixa etária das crianças com as quais atuam as professoras focalizadas nesta tese, de alguém que precisa crescer para se comunicar, interagir, e que é totalmente imaturo, dependente do outro, sobretudo do adulto, para sobreviver, até que possa falar e andar, por exemplo. Na contramão dessa concepção, Ramos (2010) advoga a favor dos bebês, assim como este trabalho, defendendo a compreensão de que eles são “seres fortemente motivados para interagir com o outro e com o meio, desde o nascimento” (RAMOS, 2010, p. 39-40) e que seu processo de desenvolvimento consiste numa “complexa rede de relações sociais em que se tecem significados e compartilhamentos entre crianças e entre crianças e adultos” (RAMOS, 2010, p. 40).

Assim, o bebê, antes mesmo da aquisição da linguagem, consegue estabelecer relação com as pessoas ao seu redor, através de movimentos de expressão, primeiramente fisiológica:

O bebê é um ser basicamente emocional: sê-lo-á também a criança durante todo o longo período em que a sua imperícia exigir relações mediadas com o ambiente físico e, por conseguinte, a capacidade de mobilizar o outro. Daí o fato de que a relação adulto-criança se caracteriza por ser um tipo de vínculo marcado por uma elevada temperatura afetivo/emocional, onde o adulto se vê invariavelmente exposto ao contágio (PINTO, 1993, p. 73).

Wallon (1971) dedicou grande parte de sua vida ao estudo das emoções e da afetividade, em busca de fundamentar a sua pesquisa sobre a psicogênese da pessoa completa, considerada em todos os aspectos: afetivo, cognitivo e motor. Identificou as primeiras manifestações afetivas do ser humano e suas características. Para ele, a afetividade é fator fundamental na constituição do sujeito.

Por meio de suas diferentes linguagens, gestos, choros, sorrisos, palmas, balbucios, brincadeiras (formais ou não) e outros, os bebês indicam suas descobertas, suas vivências, desejos e interesses. Nesse sentido, concordo com Lima (2002) ao pensar que o bebê usa o corpo como sua primeira forma de

linguagem. Sejam motivadas pelo outro, pela imitação ou por iniciativa do próprio bebê, tais manifestações indicam que a busca pela comunicação, que leva à experiência como sujeito, é uma manifestação humana, que ocorre desde a tenra idade, cabendo aos adultos decifrá-las.

Para Wallon (2007), a personalidade é constituída por duas funções básicas: afetividade e inteligência. A afetividade é a base da inteligência; está vinculada às sensibilidades internas e orientada para o mundo social, para a construção da pessoa; a inteligência, por outro lado, está vinculada às sensibilidades externas e orientada para o mundo físico, para a construção do objeto. Dessa forma, a afetividade assume papel fundamental no desenvolvimento humano, determinando os interesses e necessidades individuais da pessoa; é um domínio funcional, anterior à inteligência.

Na abordagem sociointeracionista, então, a constituição do sujeito é pensada como dando-se intrinsecamente articulada ao outro social, imerso na cultura, na/pela linguagem e, apesar das inúmeras competências, vale frisar que o bebê humano é incapaz de sobreviver sozinho. Dessa forma, acentua Ramos (2010, p. 38), a partir de sua compreensão sobre a teoria walloniana de desenvolvimento humano: “partilhando situações vivenciadas, construindo afetos e conhecimentos, diferenciando pontos de vista é que a criança compreende o significado das coisas, das pessoas e de si mesmo”

Wallon (1986) afirma que a incompletude do bebê leva à necessidade íntima do outro, da sua assistência constante. É através do outro que as atitudes do bebê tomam forma. Como afirma o autor, o bebê humano é geneticamente social.

O desenvolvimento da pessoa, para Wallon (2007), segue cinco estágios, quais sejam:

1º estágio — *impulsivo-emocional* (0 a 1 ano); 2º estágio — *sensório-motor e projetivo* (1 a 3 anos); 3º estágio — *personalismo* (3 a 6 anos); 4º estágio — o *categorial* (6 a 11 anos); 5º estágio — *puberdade e adolescência* (11 anos em diante) (WALLON, 2007, p. 192).

Para esta tese, interessam, de forma particular, o primeiro e o segundo estágios, e é sobre eles que apresentarei informações de forma mais minuciosa. No período que abrange o primeiro ano de vida, chamado de estágio impulsivo emocional, em que há a predominância das emoções, o bebê expressa sua afetividade através de movimentos descoordenados, descargas motoras que são

interpretadas pelo meio para atendê-lo em suas necessidades. É bastante comum nessa idade que, frente a algum desconforto (como por exemplo, dor, sono, fome, etc.), o bebê chore.

O recém-nascido, no seu comportamento, só tem reações descontínuas, esporádicas e sem outro resultado que não seja o de liquidar pelas vias então disponíveis quer tensões de origem orgânica, quer as suscitadas por excitações exteriores. As gesticulações não podem ter para ele nenhuma utilidade prática. Nem sequer conseguiriam modificar-lhe uma posição incômoda ou perigosa. É-lhe indispensável uma assistência a todos os instantes. É um ser cujas reações têm todas necessidades de ser completadas, compensadas, interpretadas. Incapaz de nada efetuar por si só, é manipulado por outrem, e é nos movimentos de outrem que tomarão forma as suas primeiras atitudes (WALLON, 1975, p. 151).

Nesse estágio, o principal recurso de aprendizagem é a fusão com a pessoa que está mais próxima, a professora, a figura materna e/ou paterna. Desse modo, o desenvolvimento e aprendizagem são pautados por contatos corporais, uma vez que o bebê passa a maior parte do seu tempo conectado a uma pessoa, seja para dormir, brincar ou se alimentar (ALMEIDA, 2004).

No estágio seguinte, Sensório-motor e Projetivo (1 a 3 anos), a criança desenvolve habilidades importantes para seu processo de socialização, dispondo da fala e da marcha como recursos para conhecer e acessar o mundo e a si mesma. Nessa fase, a criança se volta para o mundo externo, a fim de conhecer os objetos, sobre estes realizando indagações.

Com relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, este acontece pela oferta de diversas experiências que possibilitam à criança explorar espaços, texturas e situações. Além disso, o bebê necessita de um adulto disponível para responder aos seus constantes questionamentos, movimento este que revela a busca da criança em compreender o mundo. Nessa ótica, como defende Ramos (2010, p. 137), o ambiente organizado no berçário da creche pode se constituir em “um rico meio da criança se desenvolver através de suas vivências, explorações, oportunidades de interações, no uso ativo de recursos que ela emprega para se comunicar, agir, significar”.

Mas, ainda tentando responder ao questionamento inicial, “quem são os bebês?”, é mister recorrer também a outros autores que se dedicam a buscar explicações para essa pergunta. Diversos estudos, como, por exemplo, Vargas (2016) e Tebet (2013, 2019), destacam que os bebês são sujeitos potentes em suas relações sociais, identificando-os pela capacidade de iniciar contatos, desenvolver

interações, sustentar encontros com os pares, relativizando como marcas de sua atuação no mundo a perspectiva do egocentrismo e a ênfase nos aspectos biológicos. Vargas (2016) aponta que:

Os bebês são o que não conseguimos definir ou descrever; são o que nos escapa, e a beleza está nisso, nos enigmas que nos apresentam e com os quais precisamos aprender a lidar e, mais ainda do que isso, usar como forma de ser e estar com eles nos espaços de vida coletiva (VARGAS, 2016, p. 103).

De acordo com a reflexão da autora, enxergo no enigmático bebê, aquele que desde o seu nascimento está predisposto a descobrir e a aprender com todos e tudo que o cerca, portanto, essencialmente ativo, que age e reage às suas interações.

Tebet (2013), em sua tese de doutorado, faz um esforço no sentido de conceituar o bebê como uma categoria independente da criança; compreende o bebê como potência de singularidade, pois sua condição de indivíduo está se iniciando. De acordo com a autora,

A condição vivida pelo bebê é distinta da condição da criança, uma vez que a criança é um ser que, de algum modo, já foi individuado, já constituiu para si uma identidade geracional, de gênero, de raça, de pertencimento familiar e de pertencimento a um grupo de amigos, enquanto o bebê é um ser ainda totalmente preenchido de uma condição pré-individual, o bebê não construiu ainda a sua identidade, ele é o devir, é a singularidade da diferença e a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser e relacionar-se (TEBET, 2013, p. 5).

Os bebês, portanto, carregam consigo diversas características que juntas os constituem seres singulares.

O diálogo com a Sociologia permite ampliar o entendimento do bebê como um sujeito social ativo, possuidor de singularidades, ritmos, linguagens e gostos. Não obstante, são pessoas de direitos, capazes de se relacionar com outras pessoas e com o ambiente em que vivem; capazes de modificar os espaços e a cultura em que estão inseridos. Para Barbosa (2010a, p. 2), os bebês são “pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição” e, ainda,

Eles são dotados de um corpo no qual afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados, e é a forma particular como esses elementos se articulam que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010a, p. 2).

Recorrendo mais uma vez a Vygotsky (1998), é oportuno destacar que o sujeito se constitui, humaniza-se, nas relações que estabelece com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas. Para a criança, a brincadeira assume uma posição privilegiada para a promoção do processo de constituição do sujeito

Vygotsky (1998), ao longo de toda a sua obra, enfatiza o valor da brincadeira como necessidade vital para o desenvolvimento de qualquer ser humano. Para esse estudioso, enquanto a criança brinca, ela se desenvolve, socializa-se. Brincando, as crianças descobrem o seu papel na sociedade e seus limites, exploram o mundo e aprendem a realidade que vivem.

[...] o objeto que (a criança) usa nas suas brincadeiras serve como uma representação da realidade ausente, e ajuda a criança a separar objeto e significado. Constitui um passo importante no percurso que levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas (VYGOTSKY, 1996, p. 123).

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. Assim, afirma Vygotsky (1989):

É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos (VYGOTSKY, 1989, p. 109).

Vygotsky (1989) ressalta que em um jogo a criança não é mera expectadora, mas sim o ator principal das brincadeiras, jogos e fantasias que as levem a vivenciar, induzir, entender e absorver conceitos que excedam o plano cognitivo e explorem o convívio social, a autoestima, a absorção de valores. No brinquedo, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades reais e também aprende a separar objeto e significado.

Segundo Vygotsky (1989), a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. Ao se observar uma criança bem pequena brincando, é possível perceber que é impossível para ela separar o campo do significado do campo da percepção visual, pois há uma fusão íntima entre o significado e o que é visto. A criança usa objetos concretos atribuindo-lhe outro papel. A situação é, então, definida pelo significado da brincadeira e não pelos elementos reais que aparecem.

A criança relaciona com o significado em questão e não com os objetos concretos que tem nas mãos.

De acordo com Vygotsky (2008), o brinquedo possui relevância nos processos de aprendizado e desenvolvimento, pois permite criar uma zona de desenvolvimento proximal na criança: “no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 2008, p. 117).

Portanto, o brinquedo, entendido como ato de brincar da criança, representa um momento de extrema importância, no qual a criança pode representar, por meio do simbólico, aspectos presentes de sua vivência cotidiana.

O brincar é uma atividade essencial do ser humano e é o principal modo de expressão da criança. É uma atividade que envolve aspectos cognitivos, afetivos, corporais e sociais. Assim, independentemente de qual for a brincadeira, a criança tem sempre algo a aprender.

Ainda considero importante frisar o quanto a brincadeira é importante para o bebê, tendo em vista que esse ser é “capaz de interagir com o outro, com o tempo, com o mundo ao seu redor, participando de seu processo educativo e de seu desenvolvimento com os conhecimentos e recursos de que dispõe” (RAMOS, 2010, p. 20). Quanto mais ele brinca, mais rico será o seu repertório de brincadeiras e mais complexas estas se tornam.

Barbosa (2010a) também destaca a importância da brincadeira para os bebês ao afirmar que eles aprendem por meio de diversas experiências: “[...] os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura” (BARBOSA, 2010a, p. 3).

Wallon (2007) considera que toda atividade da criança é lúdica. Para esse autor, a ludicidade se torna um fenômeno importante para a criança porque inclui atividades que são realizadas com prazer e espontaneidade, fazem parte da essência do comportamento infantil.

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Isto é, ela, aos seis meses e aos três anos de idade, tem possibilidades diferentes de expressão, comunicação e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se encontra

inserida. Ao longo do desenvolvimento, portanto, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo.

A brincadeira das crianças evolui mais nos seis primeiros anos de vida do que em qualquer outra fase do desenvolvimento humano e nesse período se estrutura de forma bem diferente de como a compreenderam teóricos interessados na temática (BROUGÈRE, 1998). A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivencia experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Em situações dela bem pequena, bastante estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

Considerando que as situações de brincadeira ocorrem em contextos interativos, destaca-se o papel do adulto no sentido de mediar as formas de uso dos brinquedos, desde períodos iniciais do desenvolvimento da criança. Na compreensão de pesquisadores que estudam o desenvolvimento e a educação infantil (Kishimoto, 2001; Rossetti-Ferreira, Amorim; Oliveira, 2009), o ingresso da criança em uma instituição de caráter educativo fará com que ela experiencie situações de interação distintas das que vive com sua família. Essas instituições constituem um espaço que exerce papel fundamental na vida da criança, diferente de todos os outros contextos, necessitando que seja pensado, discutido, investigado e construído de forma a promover e favorecer o desenvolvimento infantil.

Nesses espaços educativos, a figura do adulto é importante para promover o desempenho das crianças, atuando no que Vygotsky (2000) designou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), inclusive durante as situações de brincadeira. Para esse autor, o brincar cria uma ZDP, pois a criança age além do comportamento habitual de sua idade, como se nessas situações ela fosse maior do que é de fato. Dessa forma, o adulto seria um agente favorecedor de novas aquisições ou aprendizagens, assumindo o papel de auxiliar a criança na apropriação de novos conhecimentos.

A creche é, portanto, um lugar privilegiado em razão das férteis oportunidades de interações e brincadeiras para os bebês.

Em um estudo sobre a educação de bebês no Brasil, Silva e Neves (2020) apontam que ao longo do século XX e início do século XXI, de modo gradativo, tem se percebido a construção de referenciais teóricos que incluem a observação dos processos de desenvolvimento dos bebês e demais crianças.

Segundo as autoras, os estudos sobre os bebês, nas ciências sociais e humanas, embora minoritários em relação aos estudos sobre a criança mais velha, reivindicam a necessidade de olhar os bebês nos processos próprios de constituição nas relações sociais. Interessa, pois, compreender como essas áreas não se isolam, mas contribuem como campo articulado para pensar as questões da infância, da criança e, principalmente, os bebês e suas especificidades.

Para Silva e Neves (2020) a demarcação da especificidade da docência com bebês ainda se constitui como um desafio, acentuada pelo cuidado com o corpo e as relações tanto com a profissionalização quanto com a política nacional de formação de professoras na educação infantil, bem como de outros profissionais do cuidado.

Nesse cenário, avalio que não se pode descartar a necessidade de ampliação do debate que tome o bebê a partir de suas especificidades, seus modos próprios de se comunicar com o mundo (processos de subjetivação, relações, expressões, linguagem, manifestação dos desejos e necessidades), de se relacionar com o entorno (espaços, materiais, outras pessoas, tempo, ritmo, cultura, sociedade). Fazem-se necessárias produções de pesquisas para sustentar a posição do bebê na estrutura das políticas públicas para a educação.

3 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE BEBÊS: EM BUSCA DE PESQUISAS NA ÁREA

O atendimento educacional formal à primeira infância, sobretudo aquele prestado por instituições mantidas pelo poder público, tem sido cada vez mais discutido. Desde a década de 1990, quando as preocupações acerca da articulação entre cuidado e educação ganham força, tem se observado considerável aumento no volume de pesquisas dedicadas a esse tema.

Entretanto, de acordo com Tebet (2013), pesquisas que têm como foco os bebês ainda são reduzidas, como se estes fossem excluídos da categoria infância. Ressalta a autora:

[...] os bebês têm sido frequentemente excluídos das pesquisas sociais e sobre a infância, o que deve-se não apenas à suposição de existência de uma idade adequada para participar de pesquisas, como também à incompetência dos pesquisadores adultos de compreenderem a linguagem singular que os bebês utilizam, e os agenciamentos que fazem, distintos dos adultos (TEBET, 2013, p. 55).

Nesse panorama no qual as pesquisas que focalizam a educação das crianças de 0 a 18 meses vêm evidenciando ser este um campo de natureza complexa e que a especificidade do atendimento educacional dedicado a esses sujeitos requer estudos, aprofundamento, reflexão, é que se fazem pertinentes os seguintes questionamentos: as professoras de bebês se reconhecem nessa função? Como se constitui a identidade profissional dessas docentes?

O desejo de compreender, na perspectiva de professoras de bebês de uma creche pública, como se constituem suas identidades profissionais, objetivo geral desta tese, exigiu a busca por outras produções que também se ocuparam desse tema, a fim de entender de que forma outros pesquisadores o abordaram, bem como o que já foi construído sobre ele e o que ainda precisa ser aprofundado.

Realizei, portanto, um levantamento que permitiu mapear os trabalhos relacionados à temática *a identidade profissional de professoras de bebês*, através de pesquisas divulgadas em entidades científicas, em especial na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e no endereço eletrônico da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que permitiu procurar trabalhos publicados pelos cursos de pós-graduação das universidades brasileiras em nível de mestrado e doutorado que tratavam sobre o tema.

Inicialmente, optei por fazer um levantamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais (RA), Grupo de Trabalho (GT) 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) a partir de 1981, ano em que a educação infantil passou a ser incluída na ANPED como um GT, na 4ª Reunião Anual da Associação. No entanto, a dificuldade em localizar esse acervo tornou inviável essa ação.

Defini, portanto, que o período para a realização de uma revisão bibliográfica sobre as pesquisas acadêmicas publicadas no Brasil seria de 1996 – 2016, referindo-se aos primeiros 20 anos de reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Primeiramente, busquei as comunicações orais publicadas no portal da ANPED, no Grupo de Trabalho (GT) 07, que contivessem em seus títulos as expressões: “bebês”, “identidade profissional das professoras de bebês” “docência com bebês”, “professora de bebês”, “professoras de creche” e “berçário”. Nesse site, foram acessadas as publicações das comunicações orais e, depois, a dos pôsteres, utilizando a sequência de leitura descrita a seguir: 1) título – Reuniões Nacionais; edição por Reunião/ano; 2) título - Trabalho; 3) Grupo de Trabalho 07 – Educação de criança de zero a seis anos; 4) GT/código; tipo de trabalho (comunicação oral); nome do autor, - *link* e texto; 5) resumos; 6) trabalhos que apresentavam em seu título pelo menos um dos descritores utilizados no mapeamento.

Dessa consulta, no período de 1996 – 2016, foram identificados 274 trabalhos no portal da ANPED, na área da educação infantil. Destes, apenas 17 abordavam a temática dos bebês com discussões relacionadas a cuidados, práticas, relações de bebês com crianças mais velhas e alimentação.

O quantitativo de pesquisas referentes às crianças de 0 a 18 meses pode ser considerado baixo (17) se comparado ao total dos trabalhos pertencentes a temas diversos sobre a educação infantil, ou seja, 257. Estes trazem diversificados assuntos alusivos à essa etapa da educação básica, como: políticas, qualidade na educação infantil, práticas de educadoras, gestão, binômio educar e cuidar.

Vale ressaltar que nesse mesmo universo de 257 pesquisas, estão 12 que apresentam, em seu título, o trabalho em creches, entretanto, quando se referem à faixa etária das crianças, mencionam 0 a 6 anos.

Toda essa situação demonstra escassez na produção acadêmica nacional sobre os bebês, pelo menos no período mencionado, conforme constatou Rodrigues (2018), que também realizou busca semelhante:

As informações obtidas nos levantamentos realizados nas plataformas da ANPED e da BDTD aliadas à invisibilidade dos bebês no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da FAGED-UFC, constatada no levantamento do Repositório Institucional da UFC anteriormente referido, reforçaram necessidade de avanços e de novas pesquisas na área (RODRIGUES, 2018, p. 26).

Após a leitura dos resumos e das palavras-chaves dos 17 trabalhos localizados no portal da ANPED, relacionados às crianças de 0 a 18 meses de idade, foi elaborado o Quadro 1, discriminando o título, o autor, o ano e a temática abordada para facilitar o processo de seleção das publicações consideradas relevantes²³ para esta tese.

Quadro 1 – Produções resultantes do levantamento realizado nas Reuniões Anuais da ANPED – GT 07, no período de 1996-2016, discriminando o título, o autor, a temática e o ano de publicação.

(continua)

TÍTULO	Temática	Ano
Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche Autora: ELTINK, Caroline Francisca	Inserção de uma criança menor de dois anos em creche	2000
As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar Autora: ÁVILA, Maria José Figueiredo	As práticas educativas das professoras de crianças de 0 a 3 anos	2002
As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do “eu” ao “nós” Autora: GOMES, Marineide de Oliveira	As identidades de educadoras de crianças pequenas	2003
Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende? Significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalidade Autora: ALVES, Nancy Nonato de Lima	Identidade profissional das professoras da educação infantil	2006
A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de “professoras” de creche Autora: COTA, Tereza Cristina Monteiro	Traços e processos identitários de professoras de creches	2007
No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês Autora: GUIMARÃES, Daniela de Oliveira	Práticas de cuidado na creche com bebês	2008

²³ Os critérios utilizados para que os trabalhos fossem considerados relevantes para esta pesquisa foram: que possuíssem uma abordagem direta sobre a identidade profissional de professoras de bebês; que o lócus de pesquisa fosse, especialmente, as instituições de educação infantil; e a área da pesquisa fosse educação.

Quadro 1 – Produções resultantes do levantamento realizado nas Reuniões Anuais da ANPED – GT 07, no período de 1996-2016, discriminando o título, o autor, a temática e o ano de publicação.

(conclusão)

TÍTULO	Temática	Ano
A vida do bebê: a constituição de infâncias saudáveis e normais nos manuais de puericultura brasileiros Autora: SANTOS, Cláudia Amaral dos	Infâncias saudáveis e normais nos manuais de puericultura brasileiros	2010
Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? Autora: RAMOS, Tacyana Karla Gomes	As relações sociais entre crianças e a professora no berçário	2011
Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês Autoras: SIMIANO, Luciane Pandini – UFRGS VASQUES, Carla Karnoppi	O espaço da creche para bebês	2011
A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da Educação Infantil Autora: CASTRO, Joselma Salazar de	A constituição da linguagem dos bebês	2011
As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? Autora: RAMOS, Tacyana Karla Gomes	A organização das práticas educativas com bebês	2012
Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? Autora: DAGNONI, Ana Paula Rudolf	As fontes de saberes das professoras de bebês de zero a dois anos	2012
Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da Sociologia da Infância Autoras: TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos ABRAMOWICZ, Anete	Conceitos e metodologias para o estudo dos bebês pela Sociologia da Infância	2013
As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. Autor: COUTINHO, Angela Maria Scalabrin	As relações sociais entre crianças de 5 meses a 2 anos de idade	2013
Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil. Autoras: CASTELLI, Carolina Machado DELGADO, Ana Cristina Coll	Interações entre bebês e crianças mais velhas	2015

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos trabalhos listados no Quadro 01, nenhum abordou diretamente a identidade profissional de professoras de bebês, critério elencado como de relevância para esta pesquisa, a não ser os já apresentados no capítulo de introdução desta tese: Gomes (2004), Alves (2006) e Cota (2006, 2007).

Frente ao que foi constatado nessas pesquisas – o não pertencimento à categoria professora de creches, assim como o não reconhecimento das atribuições como professoras de crianças de 0 a 3 anos – e até pela quantidade destas, apenas quatro, percebe-se a lacuna de trabalhos sobre o assunto do qual trata esta tese: a

constituição da identidade profissional das professoras de bebês a partir das suas perspectivas, ao mesmo tempo em que se reforça a importância dessa pesquisa e das discussões dela decorrentes, entendendo que a identidade é relacional, construída nas interações, nos mais variados contextos e instituições (DUBAR, 1997).

Na tentativa de ampliar mais os números de trabalhos envolvendo a identidade profissional de professoras de bebês foi alargada a busca na ANPED, agora no Grupo de Trabalho (GT) 08 – formação de professores. Nesse GT não foi encontrado nenhum trabalho que contivesse em seu título as expressões eleitas para o levantamento: “bebês”, “identidade profissional” “docência com bebês”, “professora de bebês”, “professoras de creche” e “berçário”.

Dada a importância da educação das crianças de 0 a 18 meses, o modo singular como aprendem e o potencial a ser desenvolvido por elas, em creches, e o papel a ser desempenhado pelas suas professoras, a ausência de trabalhos relacionados a esse assunto nesse GT 08 confirma, mais uma vez, a necessidade de mais trabalhos na área sobre essa temática.

Em busca de novas fontes de dados que fornecessem mais subsídios a esta pesquisa, como já informado, foi realizado levantamento das dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), também no período de 1996 – 2016.

Para a seleção de teses e dissertações na página eletrônica da BDTD utilizei as seguintes expressões que deveriam estar presentes em seus títulos: “bebês”, “identidade profissional das professoras de bebês” “docência com bebês”, “professora de bebês”, “professoras de creche” e “berçário”, na opção “procura avançada” e limitado ao idioma português.

Dessa procura resultou o registro de 166 trabalhos: 122 dissertações e 34 teses. Vale informar que acrescentei aos descritores: “bebês”, “identidade profissional das professoras de bebês”, “docência com bebês” “professora de bebês”, “professoras de creche” e “berçário” o termo “educação”, visto que uma considerável parte dos trabalhos encontrados abordava questões referentes à educação musical, inclusão, artes, proposta curricular, afetividade, que não correspondia ao objetivo da busca.

Identifiquei outros trabalhos em campos como Psicologia, Ciências Sociais, Educação Física, Medicina, Psicoterapia, Enfermagem, Assistência Social, contudo, foram excluídos por não tratarem do foco desta pesquisa.

Com base nas dissertações e teses localizadas foi elaborada a Tabela 1, que informa o período de realização das pesquisas e a quantidade de trabalhos por descritor adotado e por tipo:

Tabela 1 – Quantidade de Produções resultante do levantamento realizado na plataforma da BDTD, no período de 1996-2016, com foco nos descritores

PERÍODO/ DESCRITORES	BEBÊS	BERÇÁRIO	IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE BEBÊS	PROFESSORAS DE BEBÊS	PROFESSORAS DE CRECHE	DOCÊNCIA COM BEBÊS
1996 a 2000	08 Dissertações	01 Dissertação	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-
2001 a 2005	07 Dissertações	-	-	02 Dissertações	01 Dissertação	-
	-	03 Teses	-	-	-	-
2006 a 2010	38 Dissertações	03 Dissertações	-	-	-	-
	03 Teses	03 Teses	-	-	-	-
2011 a 2016	47 Dissertações	10 Dissertações	01 Dissertação	03 Dissertações	02 Dissertações	-
	15 Teses	07 Teses	-	-	-	-
TOTAL	100 Dissertações	14 Dissertações	01 Dissertação	05 Dissertações	03 Dissertações	-
	18 Teses	13 Teses	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Da quantidade de trabalhos informada na Tabela 1, a partir dos descritores utilizados na busca efetuada no banco de dados da BDTD, chama a atenção o fato de apenas três fazerem referência à professora de creche, quais sejam: Joaquim (2004), Maia (2011), Gomes (2016); somente cinco focalizam a professora de bebês: Tristão (2004), Dias (2010), Duarte (2011), Cardoso (2016), Arruda (2016); e uma trata da identidade profissional das professoras de bebês: Oliveira (2014). A ausência de pesquisas identificadas com o descritor “Docência com bebês” confirma a hipótese da escassez dos bebês “nos textos oficiais e também naqueles que configuram os discursos e práticas pedagógicas [além das pesquisas acadêmicas] da primeira etapa da educação básica” (GOBATTO; BARBOSA, 2017, p. 21).

Do universo de publicações localizado no site da BDTD, no período de 1996 a 2016, li seus títulos, resumos e palavras-chaves, chegando à conclusão de que somente 48 atendiam aos critérios de relevância desta pesquisa, quais sejam:

abordagem direta sobre a identidade profissional de professoras de bebês; o lócus de pesquisa é, especialmente, instituições de educação infantil; e a área da pesquisa é educação.

Dessa leitura, resultou o Quadro 2, a seguir, que discrimina o título, o autor, o tipo de publicação, o ano e a temática dos trabalhos considerados relevantes para esta tese.

Quadro 2 – Produções sobre bebês relevantes para a pesquisa localizadas na plataforma da BDTD, no período de 1996-2016, discriminando o título, o autor, o tipo, a temática e o ano de publicação

(continua)

Nº	Título	Tipo de Publicação	Temática	Ano
01	Conversando com educadoras e educadores de berçário: relações de gênero e de classe na educação infantil. Autora: FLORES, Maria Luiza Rodrigues	Dissertação	Interfaces das relações de gênero e de classe das educadoras que trabalham com crianças de 0 a 2 anos	2000
02	Interação professor-bebê em creches inclusivas. Autora: JOAQUIM, Cristiani da Silva	Dissertação	A interação professor-bebê	2004
03	Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses. Autora: VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de	Tese	Propostas na rotina do berçário como recurso ao desenvolvimento da criança de zero a 18 meses	2004
04	Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada. Autora: TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias	Dissertação	A prática pedagógica de professoras de bebês	2004
05	Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês Autora: CAMERA, Hildair	Dissertação	Possibilidades interativas entre bebês	2006
06	Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário? Autora: RAMOS, Tacyana Karla Gomes	Dissertação	Os processos interativos na creche e as implicações para o desenvolvimento da linguagem infantil	2006
07	A construção do conhecimento musical no bebê: um olhar a partir das suas relações interpessoais. Autora: STIFFT, Kelly	Tese	O desenvolvimento musical dos bebês tendo em vista as suas relações interpessoais	2008

Quadro 2 – Produções sobre bebês relevantes para a pesquisa localizadas na plataforma da BDTD, no período de 1996-2016, discriminando o título, o autor, o tipo, a temática e o ano de publicação

(continuação)

Nº	Título	Tipo de Publicação	Temática	Ano
08	Práticas educativas em berçários: o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações. Autora: BIANCHIN, Luciane Guimarães Batistella	Dissertação	Construção da função simbólica relevante à aprendizagem e desenvolvimento infantil.	2008
09	Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Autora: SCHIMITT, Rosinete Valdeci	Dissertação	As relações sociais constituídas com bebês e entre eles num espaço de educação infantil	2008
10	A relação educadora – bebê: laços possíveis. Autora: DIAS, Ivy de Souza	Dissertação	O lugar que a educadora ocupa na relação com o bebê no ambiente da creche	2010
11	Formar e formar-se no berçário: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um Centro de Educação Infantil. Autora: CALLIL, Maria Rosária Silva	Dissertação	Formação em contexto	2010
12	A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico. Autora: RAMOS, Tacyana Karla Gomes	Tese	Interações e organização das práticas	2010
13	Os bebês estão por todos os espaços!': um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Autora: GOBBATO, Carolina	Dissertação	A educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil	2011
14	Ambiente da Infância e Formação do Educador: Arranjo Espacial no Berçário. Autora: MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço	Tese	Processo de apropriação do espaço por educadores que atuam nos berçários	2011
15	A Constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil. Autora: CASTRO, Joselma Salazar de	Dissertação	A constituição da linguagem dos e entre bebês, bem como as estratégias de comunicação que utilizam antes da fala	2011
16	Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches. Autor: FERRAZ, Beatriz Mangione Sampaio	Tese	As representações de educação de bebês e crianças pequenas das profissionais de creche.	2011
17	Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário. Autora: GUIMARÃES, Rosele Martins	Dissertação	A prática pedagógica com o objeto livro na interação com bebês e crianças pequenas	2011

Quadro 2 – Produções sobre bebês relevantes para a pesquisa localizadas na plataforma da BDTD, no período de 1996-2016, discriminando o título, o autor, o tipo, a temática e o ano de publicação

(continuação)

Nº	Título	Tipo de Publicação	Temática	Ano
18	Bebê e criança pequena Autora: FERNANDES, Marisa Zanoni	Tese	Projetos pedagógicos para bebês e crianças pequenas	2011
19	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Autora: DUARTE, Fabiana	Dissertação	A especificidade que constitui a ação docente das profissionais que atuam com bebês nas creches	2011
20	Artesãs do desejo: a função das educadoras de creche na constituição subjetiva dos bebês. Autora: MAIA, Silvia Helena de Rezende	Dissertação	A função das educadoras de creche na constituição subjetiva dos bebês	2011
21	Um estudo exploratório: interação socioafetiva entre bebês. Autora: GRANA, Katuska Marcela	Dissertação	Analisar a natureza das interações socioafetivas estabelecidas entre os bebês	2011
22	Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro. Autora: LOMBARDI, Lúcia Maria Salgado dos Santos	Dissertação	A formação de pedagogos na linguagem expressiva corporal voltada ao trabalho pedagógico com bebês	2011
23	O aprender do bebê: representações sociais segundo acadêmicos de pedagogia da UFMT, campus Cuiabá. Autora: CAVALLARI, Sandra Aparecida	Dissertação	Representações sociais sobre o bebê e o aprender do bebê	2012
24	De mãe substituta a babá malvada?: representações sociais sobre professora de bebês segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá. Autora: RAMOS, Carla Adriana Rossi	Dissertação	Representações sociais sobre ser professora de bebês	2012
25	Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Autor: FOCHI, Paulo Sérgio	Dissertação	As ações dos bebês em espaços de vida coletiva	2013
26	Bebês, por entre vivências, afro descendências e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar. Autora: IURY, Lara Alves	Dissertação	Marcações sócio espaciais de um berçário e sua influência no comportamento de bebês	2013
27	O berçário como contexto das DCNEI nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo em uma EMEI de Santa Maria/RS. Autora: BARBOSA, Arruda Priscila	Dissertação	A relação entre as práticas pedagógicas da professora de berçário e as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)	2013
28	Berçário como lugar: significações segundo profissionais de educação infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá. Autora: SILVEIRA, Giovanna Lobianco	Dissertação	Significações compartilhadas por um grupo de profissionais de Educação Infantil acerca do berçário	2013

Quadro 2 – Produções sobre bebês relevantes para a pesquisa localizadas na plataforma da BDTD, no período de 1996-2016, discriminando o título, o autor, o tipo, a temática e o ano de publicação

(continuação)

Nº	Título	Tipo de Publicação	Temática	Ano
29	A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente. Autora: GONÇALVES, Fernanda	Dissertação	A produção científica brasileira sobre a educação de crianças de 0 a 3 anos nas creches	2014
30	A inserção de bebês na creche e a separação como operador simbólico. Autora: SOUZA, Andreia Aparecida Oliveira de	Dissertação	A inserção de bebês na creche e a separação como operador simbólico	2014
31	A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: um estudo de caso em uma creche universitária. Autora: CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy	Dissertação	A produção de registros no trabalho com bebês	2014
32	O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. Autora: RABELO, Dayane Bollis	Dissertação	A inclusão de bebês surdos	2014
33	Da família à creche: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês. Autora: FERNANDES, Marina Ribeiro da Cunha	Dissertação	A percepção das mães sobre o processo de transição família-creche	2014
34	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente. Autora: SCHIMITT, Rosinete Valdeci	Tese	As relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas	2014
35	Entre a lousa e a fralda: um estudo sobre identidades docentes em berçário. Autora: OLIVEIRA, Rosmari Pereira de	Dissertação	O processo de constituição das identidades profissionais no trabalho com bebês	2014
36	Inserção na creche e relações sociais: estudo de caso de um bebê recém-chegado. Autora: JACQUES, Rúbia Eneida Holz	Dissertação	As relações estabelecidas entre um bebê entrante na creche e sua família	2014
37	Práticas e representações da institucionalização da infância: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990). Autora: CORTELINI, Conceição, Caroline Machado	Dissertação	Práticas e representações envolvendo bebês e crianças bem pequenas na creche	2014
38	A inserção de bebês em creches: um olhar para as políticas públicas. Autora: SILVA, Patrícia Cristina Santos da	Dissertação	A inserção de bebês em creches públicas	2015
39	Os processos de socialização entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil. Autora: PEREIRA, Rachel Freitas	Tese	Os processos de socialização vividos entre bebês e adultos	2015

Quadro 2 – Produções sobre bebês relevantes para a pesquisa localizadas na plataforma da BDTD, no período de 1996-2016, discriminando o título, o autor, o tipo, a temática e o ano de publicação

(conclusão)

Nº	Título	Tipo de Publicação	Temática	Ano
40	“Agora, quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. Autora: CASTELLI, Carolina Machado	Dissertação	Relações estabelecidas entre bebês e crianças mais velhas em uma escola de educação infantil	2015
41	Espaços e tempos da educação infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês. Autora: COELHO, Flávia de Oliveira	Dissertação	Os espaços e os tempos para bebês, na idade entre 1 e 2 anos	2015
42	O bebê com síndrome de DOWN: um estudo no Centro de Educação Infantil. Autora: DIAS, Israel Rocha	Dissertação	O processo de inclusão de um bebê com síndrome de Down	2015
43	E os bebês na creche...brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras. Autora: CARDOSO, Michele Duarte	Dissertação	A interação entre as professoras e os bebês nos momentos de brincadeira	2016
44	As práticas de professoras de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma creche municipal do interior de São Paulo: a interação e a brincadeira em destaque. Autora: VIEIRA, Izabel Carvalho Da Silva	Dissertação	Práticas de interação e brincadeira desenvolvidas por professoras do Berçário	2016
45	Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês. Autora: ARRUDA, Jeniffer	Dissertação	A especificidade do trabalho com bebês	2016
46	Trajetórias e caminhos: uma cartografia dos bebês. Autora: OLIVEIRA, Julia Yoko Tachikawa de	Tese	Os movimentos dos bebês	2016
47	A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras. Autora: DEMETRIO, Rubia Vanessa Vicente	Dissertação	O lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas em um grupo de bebês	2016
48	Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional. Autora: GOMES, Fernanda Pereira das chagas	Dissertação	Processo de construção da identidade profissional de professoras de creche	2016

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre os 48 trabalhos localizados na BDTD, 12 referem-se às práticas pedagógicas, 8 referem-se às interações que ocorrem entre adultos-bebês, bebês-bebês, bebês-crianças mais velhas, e 29 referem-se a outras temáticas, como: a discussão das relações de gênero na creche, linguagem, produção científica sobre a

educação de bebês e crianças, documentação pedagógica. Nessa plataforma, as dissertações compreendem a maior parte dos trabalhos, pois, dentre as 48 publicações localizadas, 39 são dissertações e apenas 9 são teses. A maior incidência de trabalhos foi verificada na última década do período enfocado, entre 2006 a 2016.

A seguir, apresento os cinco trabalhos identificados no levantamento de pesquisas com o descritor “Professora de bebês”.

O estudo realizado por Tristão (2004) teve como principal objetivo conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica de professoras de bebês (crianças de zero a um ano). Nessa pesquisa, a autora revela que conseguiu perceber que o trabalho docente realizado com crianças tão pequenas está enraizado na concepção de infância que essas profissionais desenvolvem na prática cotidiana, concebendo o bebê como um corpo em desenvolvimento, caracterizado pelas suas faltas, ou como um ser competente, completo, diferente do adulto, porém nem por isso com menos possibilidades. No entanto, a autora ressalta que ainda existem falhas na escuta potente da criança.

Dias (2010) traz um estudo que se situa na articulação entre psicanálise e educação, sustentada pelo viés da abordagem freudo-lacanianiana. Esse estudo visa problematizar o lugar que a professora ocupa na relação com o bebê no ambiente da creche. A autora defende que a creche tem se aberto para um possível atravessamento pela teoria psicanalítica, na medida em que, ao se ocupar de crianças pequenas, confronta-se com muitas interrogações sobre suas funções: “[...] educar? Cuidar? Afinal, qual é a função da creche?”

Ao longo de sua pesquisa, Dias (2010, p. 74) mostra características de comportamentos maternos e paternos de acordo com os estudos psicanalíticos e os faz em comparação ao papel da professora que, segundo a autora é quem “[...] está no lugar de um terceiro, mesmo quando se trata de oferecer função materna para a mãe e o bebê”.

A pesquisadora traz algumas situações e falas das professoras que demonstram o longo percurso que ainda precisa ser percorrido com relação à construção das identidades de professoras de bebês, quais sejam:

[...] elas evitam pegar os bebês no colo, porque eles se “acostumam mal”.

Em nenhum momento destas atividades se percebe um contato mais singularizado com as crianças, ao contrário, todas são tratadas do mesmo

modo, respeitando os mesmos horários e os mesmos ritmos. Esta forma de tratamento sem nenhuma diferença, também impõe à criança uma série de frustrações, produzindo efeitos de corte.

Também apontando para os mesmos efeitos de terceiro na constituição subjetiva, observou-se que em relação à comunicação, os chamados dos bebês às educadoras dificilmente são atendidos de forma particularizada;

Ao contrário do que se esperaria em uma sala de berçário, são bastante prolongados os momentos de silêncio. O que se observou é que as cuidadoras não costumam conversar com as crianças, apenas o fazem quando precisam efetuar algo da rotina instituída, como a troca de fraldas, o banho, o momento do brincar. Isto também nos conduz a pensar sobre a maneira “solta” na qual pareciam estar as crianças na creche. Portanto, nos questionamos sobre a consistência do cuidado da educadora. É efetivo o seu cuidar? (DIAS, 2010, p. 75-76).

A autora finaliza sua pesquisa destacando que possíveis conclusões não contêm juízos de valor, entretanto, ressalta que as rotinas necessárias ao estreitamento de laços entre professoras e bebês são extremamente importantes para o pleno desenvolvimento psíquico dessas crianças.

A pesquisa de Duarte (2011) buscou identificar a especificidade que constitui a ação docente das profissionais que atuam diretamente com os bebês em creche, buscando compreender as dimensões envolvidas na educação de crianças pequenas em espaços coletivos, partindo dos seguintes problemas: quem são as professoras que atuam junto aos grupos de bebês na rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis? Quais as dimensões que constituem a prática docente com os bebês? Quais as especificidades e as particularidades que envolvem a ação docente com os bebês?

Duarte (2011) aponta que a ação de professoras com os bebês possui especificidades que denotam, principalmente, as particularidades dessa faixa etária (a comunicação, a autonomia, os momentos de “cuidado” e a inserção dos bebês na creche).

A pesquisa da autora ainda revelou que no processo de lotação das professoras, ficaram com os bebês aquelas novatas, sem experiência, o que demonstra uma falta de compreensão por parte dos gestores dessas instituições, sejam das secretarias municipais de educação, ou das próprias creches, acerca do desenvolvimento de suas funções, o que pode incorrer numa dicotomia entre o cuidar e o educar, se o trabalho destas for entendido apenas como gestos mecânicos nos momentos de higiene, alimentação e sono.

Cardoso (2016), em sua pesquisa “E os bebês na creche... brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras”, investigou como acontece o brincar no berçário de uma creche pública do município de Juiz de Fora e como ocorre a interação entre as professoras e os bebês, nos momentos de brincadeira, nos diferentes espaços da creche.

A pesquisa de Arruda (2016) teve como objetivo central identificar quais são as especificidades do trabalho educativo com os bebês, do ponto de vista teórico e prático. A autora destacou que foram evidenciadas nas falas das professoras entrevistadas: a importância de trabalhar a autonomia dos bebês; o desafio de trabalhar com sujeitos que ainda não possuem a linguagem oral desenvolvida; a relação do professor com o bebê, que deve ser constituída por elos de confiança; a dimensão do cuidado (higiene e alimentação) como algo essencial; e a importância do brincar e de ensinar os bebês a brincarem, considerando a atuação mediadora do professor diante das crianças.

Arruda (2016) aponta que a formação inicial de professores/as necessita de reflexões e reorganizações para contemplar as especificidades das diferentes etapas da educação básica, em especial, a educação infantil. Considera, ainda, que existe uma defasagem nos cursos de formação desses profissionais, principalmente em relação ao conteúdo que se remete à educação das crianças de 0 a 6 anos. Ela discute, também, a emergência de se pensar em cursos de formação docente que sejam capazes de articular teoria e prática e enfatiza a potencialidade da criança enquanto sujeito ativo como um dos fundamentos para um trabalho pedagógico humanizador na infância, percebendo a criança como sujeito com direitos fundamentais, dentre os quais o direito a uma educação motivadora de seu desenvolvimento pleno.

Outra pesquisa que teve como objetivo aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, embora não esteja contemplada dentre as exigências dos critérios, mas considero importante apresentar, foi a de Gonçalves (2014). Nesta, a autora analisou quais são os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas, a partir da produção científica brasileira cadastrada no banco de teses e dissertações da CAPES entre os anos de 2008 a 2011.

Gonçalves (2014) realizou mapeamento da produção nacional que tinha como foco de preocupação a educação das crianças de zero a três anos no contexto

da educação infantil e, dessa forma, encontrou 48 trabalhos, dos quais emergiram algumas categorias de estudo, quais sejam: 1) Estudos sobre a especificidade docente; 2) Estudos sobre as práticas pedagógicas; 3) Estudos sobre o desenvolvimento infantil; 4) Estudos sobre a função social da creche e relações com a família.

Na categoria estudos sobre a especificidade docente, a autora ressalta que os dados reafirmam a especificidade do trabalho da professora de bebês que se caracteriza principalmente pelas ações que envolvem os momentos de alimentação, higiene e sono, entre outros, que constitui a dimensão educativa, logo, afirma a autora “[...] a docência é marcada pelas relações, interações humanas, pelo compartilhamento de experiências” (GONÇALVES, 2014, p. 172).

No que diz respeito à categoria estudos sobre as práticas pedagógicas, Gonçalves (2014) argumenta que surgem elementos que contribuem para a própria prática, mas, “[...] sobretudo, assinalam e reafirmam a potencialidade dos bebês”. A autora chama a atenção dos pesquisadores em buscar compreender e legitimar a capacidade dos bebês a partir, principalmente, das suas múltiplas linguagens: o corpo, o choro, o sorriso, o balbucio, olhares etc.

Em relação à categoria estudos sobre o desenvolvimento infantil, a autora afirma que a grande predominância de pesquisas, ainda que de distintas perspectivas teóricas, dedicaram-se a estudar aspectos ligados ao desenvolvimento das crianças de zero a três anos, e, em menor número, estudos que tenham como foco de preocupação a própria prática pedagógica. Entretanto, em sua grande maioria, os trabalhos apresentados, segundo a autora, baseiam-se em ações voltadas para o cotidiano, como os momentos de higiene, sono e alimentação, como uma característica que demarca a docência com bebês.

Segundo a autora, um dado significativo que chamou a sua atenção foi o brincar como subterfúgio nos momentos de rotina da creche. Nesse sentido, acentua:

As pesquisas indicam que as brincadeiras dos bebês aparecem como uma possibilidade de distração, como nos momentos de higiene, alimentação e sono, para dar conta das demandas rotineiras e, apesar do rigor que demarca a rotina da creche, os bebês conseguem colocar suas produções em cena, quando exploram o ambiente com seu corpo, quando buscam estabelecer relações entre pares, o que reafirma sua potencialidade (GONÇALVES, 2014, p. 176).

No âmbito das pesquisas que compuseram a categoria estudos da função social da creche e relação com as famílias, segundo Gonçalves (2014), as análises indicaram que as relações constituídas entre as professoras e a família são permeadas de tensões e conflitos, que se refletem em diálogos restritos e superficiais, limitados a pequenas conversas acerca dos momentos que envolvem o “cuidado”.

A concepção das famílias sobre a creche está voltada mais para a compreensão da creche como um lugar onde as crianças possam “ser cuidadas”, embora existam alguns indicativos de uma compreensão da creche associada a um lugar de convívio social e de aprendizagens.

A autora conclui sua pesquisa ressaltando a necessidade de que se realizem mais estudos que tomem como objeto central de preocupação a prática pedagógica e as relações educativas que envolvem o cotidiano da creche.

A pesquisa de Schmitt (2014), intitulada “As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente”, também possui relevância para esta tese, visto que teve como objetivo conhecer e analisar as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas, em uma creche pública do município de Florianópolis, com atenção aos contornos que especificam a ação docente nessa faixa etária.

Nesse estudo, a autora partiu da perspectiva que a docência se constitui na relação com outros e que, na educação infantil, toda e qualquer relação social vivida no âmbito da instituição (e mesmo fora desta) incide sobre a constituição das crianças e sua aprendizagem.

Como já mencionado, foram encontrados na plataforma online da BDTD dois trabalhos que abordaram a identidade profissional da professora de bebês. A dissertação de Oliveira (2014), intitulada “Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçário”, resultou de uma pesquisa inspirada em abordagens biográficas com enfoque qualitativo. A autora realizou um estudo empírico e entrevistou sete professoras e um professor de educação infantil que atuavam com crianças de zero a dois anos, em um centro de educação infantil da cidade de São Paulo.

Oliveira (2014) ressalta a existência de especificidades na prática docente em berçários, principalmente no que se refere ao cuidar/educar dos bebês. Aponta a afetividade como um dos principais componentes na atuação de professores/as,

assim como o binômio cuidar e educar, como aspectos indissociáveis, que caracterizam a docência na educação infantil. Da análise dos discursos dos sujeitos, a autora constatou que a identidade docente com bebês vem se constituindo ao longo do tempo, em meio a um processo de hibridação de culturas, ou seja, para dar conta de seu trabalho com bebês, os/as professores/as recorrem a diferentes saberes, crenças, procedimentos, costumes, conhecimentos ou culturas.

Devido ao reconhecimento legal da educação infantil, bem como a exigência de formação das professoras que atuam com bebês e pela pouca expressão de pesquisas relacionadas sobre as suas identidades, percebo a importância de trabalhos a serem realizados nessa área, especialmente sobre o tema identidade profissional de professoras de bebês.

Todas essas pesquisas têm em comum o fato de não terem ouvido as professoras que trabalham com bebês sobre as questões inerentes à sua carreira profissional, às imagens que têm de si como pessoas, em situações de trabalho, o que as distingue e as assemelha de outras profissionais. Essas são algumas questões que esta tese tentou elucidar ao buscar compreender como as professoras de bebês, a partir de suas perspectivas, constroem as suas identidades profissionais.

4 POR ONDE ANDEI... A METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de uma pesquisa refere-se ao conjunto de escolhas realizadas pelo pesquisador para atingir os objetivos de sua investigação. Nessa perspectiva, Minayo (2009, p. 14) define metodologia como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, ou seja, a metodologia é que conduz o caminho da pesquisa, articulando-se com as teorias, “[...] com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. “[...] É muito mais que técnica”.

A qualidade de uma pesquisa perpassa pelo compromisso e responsabilidade do pesquisador com o conhecimento produzido, o que requer, como salienta González Rey (2005, p. 105), “[...] consciência sobre o fato de se assumir como sujeito de conhecimento, como autor”. Essa argumentação revela, portanto, a necessidade de rigor e atenção do pesquisador ao fazer suas escolhas metodológicas. Essas escolhas, por sua vez, necessitam estar de acordo com os objetivos da pesquisa e com os seus fundamentos teóricos.

Diante do exposto, este capítulo tem como propósito apresentar e justificar as opções metodológicas que orientaram o percurso trilhado nesta investigação, que visa compreender, na perspectiva de professoras que trabalham com bebês, como se constituem suas identidades profissionais.

4.1 Tipo de pesquisa: descobrindo travessias

Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, vendo o mundo pela visão dos pesquisados (ARILDA SCHMIDT GODOY, 1995, p. 61).

Como citado na epígrafe, um trabalho científico realizado por um pesquisador que se propõe a “colocar-se no papel do outro”, que utiliza metodologia adequada aos objetivos da investigação e ao contexto onde ela será realizada e a tentar compreender o fenômeno focado pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado, ainda representa uma boa opção para o alcance dos objetivos da investigação de abordagem qualitativa. Portanto, foi através desse tipo de pesquisa que encontrei a melhor forma de

responder às questões elencadas nesta tese, que tem como objeto de estudo a identidade profissional das professoras que trabalham com bebês.

Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa mostrou-se adequada por tratar de uma temática particular aos sujeitos – a constituição de sua identidade profissional – e por entender que questões intrínsecas ao ser humano, como o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes não podem ser quantificadas (MINAYO, 2001).

Minayo (2001) explica que essa perspectiva de pesquisa responde a questões que são muito específicas. Diz respeito a relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis. Assim, assevera a autora:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001, p. 22).

Essa autora também afirma que dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, complementam-se, pois a realidade que eles abrangem exclui a dicotomia e interage dinamicamente. Do ponto de vista dessa concepção, pode-se perceber que a pesquisa qualitativa não exclui a utilização de dados quantitativos, que podem complementá-la.

Bogdan e Biklen (1994) definem algumas características da abordagem qualitativa que estão presentes na investigação da qual resulta esta tese, quais sejam:

- a) a escolha do ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como o principal instrumento, posto que ele observa, registra e, em alguns casos, interage com a situação de pesquisa. Há informações complementares que só podem ser captadas pelo contato direto e, além disso, todas as informações levantadas, registradas ou não, mecanicamente, são revistas posteriormente pelo investigador;
- b) todos os dados precisam ser analisados em toda a riqueza que oferecem para a explicação do objeto ou fenômeno em estudo,

portanto, os dados são predominantemente descritivos, ricos em detalhes;

- c) o interesse pelo processo deve ser maior do que pelos resultados ou produtos e a consideração de que o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador.

Essas características da abordagem qualitativa foram, por conseguinte, bem adequadas para a consecução dos objetivos desta pesquisa, que buscaram responder as indagações listadas a seguir e, desta forma, requereu a escolha do ambiente natural como fonte direta de dados, a geração de dados predominantemente descritivos e o maior interesse pelo processo do que pelos resultados e o foco da atenção no “significado” dados pelos sujeitos às coisas e à sua vida. São estas as indagações:

- a) quais elementos das histórias de vida profissional e de formação docente das professoras que trabalham com os bebês em uma creche pública influenciam a construção das suas identidades profissionais?
- b) na perspectiva de professoras que trabalham com bebês em uma creche pública, que identidade profissional lhes são atribuídas pelos seus pares?
- c) na perspectiva de professoras que trabalham com bebês em uma creche pública, que identidade profissional lhes são atribuídas pelas famílias das crianças?

Vale destacar que para Triviños (1987, p. 133), o pesquisador que utiliza o enfoque qualitativo poderá contar com uma liberdade teórico-metodológica para desenvolver seus trabalhos. Assim, “[...] os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico [...]”.

Como pesquisadora, então, procurei adotar uma postura com olhar crítico, cuidadoso, sem julgamentos apressados, procurando distanciar-me de abordagens que tenham a pretensão de ditar “regras verdadeiras”, prontas e acabadas.

Considero esta pesquisa um estudo de caso por contemplar algumas características básicas apontadas por Lüdke e André (2004), quais sejam: visa à

descoberta, assim, o investigador se mantém atento aos novos elementos que podem surgir durante o estudo; enfatiza a interpretação em contexto a fim de obter apreensão mais completa do objeto; busca retratar a realidade de forma completa e profunda, enfatizando a complexidade das situações, evidenciando a inter-relação de seus componentes; usa variedade de fontes de informação.

Os relatos do estudo de caso, segundo Lüdke e André (2004), utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa: os relatos escritos apresentam, geralmente, citações, exemplos e descrições. É possível também que um mesmo caso tenha diferentes formas de relato, dependendo do tipo de usuário a que se destina. O estudo de caso ainda permite ao pesquisador construir seus próprios caminhos e ajustar seu projeto metodológico na busca dos objetivos propostos.

Yin (2001) destaca que o estudo de caso constitui uma estratégia de pesquisa que não pode ser classificada a priori como qualitativa nem quantitativa, por excelência, mas que está interessada no fenômeno. Segundo esse autor, o uso do estudo de caso é adequado quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos, dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

O estudo de caso, para Yin (2001) conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistêmica de entrevistas. Neste estudo foram utilizadas somente entrevistas.

Segundo Yin (2005), obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador.

O autor cita que esse método, ao contrário do que genericamente se acredita, não é fácil: é árduo e necessita de planejamento e disposição para aplicar as etapas que ele pressupõe. O estudo de caso não se resume a organizar uma série de questionários e aplicá-los simplesmente, ainda que distinguindo os elementos-chave da pesquisa, ou seja, o público-alvo e o que se quer investigar. A

clareza acerca das limitações e do cuidado em não manipular as variáveis para validar o problema, bem como a responsabilidade em aplicar os questionários, é fundamental para a idoneidade da análise dos resultados alcançados.

Esta investigação, apesar de ter sido conduzida com bastante rigor e seus dados cuidadosamente analisados, tomou como compromisso mais o processo que os resultados, mais as falas dos sujeitos que a ansiedade da pesquisadora por respostas, mais as relações estabelecidas com as profissionais que um texto riquíssimo de palavras obsoletas, afinal, buscou os elementos e as situações profissionais que tenham contribuído, na perspectiva de professoras de bebês, para a construção de suas identidades profissionais.

Considerando que a construção da “identidade profissional não é um processo solitário, desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e **nos seus vários espaços de vida profissional**, comunitário e familiar” (SARMENTO, 2009, p. 48, grifos meus), considere importante conhecer um pouco do CEI onde exercem a docência as três professoras de bebês focalizadas na pesquisa. Neste sentido, foram realizadas, de forma complementar à construção de dados, observações na instituição como um todo e, mais especificamente, nos espaços destinados aos bebês, já que é nesses espaços que se concentra o trabalho realizado pelas professoras.

4.2 As escolhas dos trajetos: inserção no lócus da pesquisa

4.2.1 A chegada e os encontros

Início esta seção apresentando a creche, pois considero que essa instituição constituiu-se importante objeto de reflexão neste trabalho, pois é onde os sujeitos desenvolvem sua prática profissional e estabelecem relações constituídas e constitutivas de significado.

Diversos elementos tais como a organização dos horários de funcionamento, a jornada de trabalho dos profissionais, a organização dos espaços e dos materiais fornecidos às professoras no trabalho com os bebês, indicam quais significados permeiam esse ambiente que, certamente, influenciam também a construção de identidades profissionais.

O primeiro contato com o Centro de Educação Infantil (CEI)²⁴, lócus²⁵ da pesquisa, aqui denominado CEI Sítio do Picapau Amarelo²⁶, aconteceu de maneira bem informal, mas não por acaso. Há alguns meses, por ocasião de uma formação continuada promovida para técnicos e formadoras responsáveis pela educação infantil de várias secretarias municipais situadas na Região Metropolitana de Fortaleza²⁷, nas quais eu colaborava, no papel de formadora, com as aprendizagens dessas profissionais, acerca de temas relacionados à educação infantil. Na ocasião, solicitei a indicação de instituições educativas municipais que realizassem o trabalho com bebês em creches.

Com as indicações, foi possível obter os contatos dos responsáveis por seis instituições de educação infantil que atendiam bebês. Após as indicações, busquei, com algumas formadoras dos municípios mais próximos da capital do Estado do Ceará – Fortaleza, os contatos dos responsáveis pelas instituições e resolvi começar a visitá-las, a fim de conhecer a região, o acesso, e sondar a aceitação da pesquisa pela instituição.

Havia alguns critérios de escolha para que a instituição se constituísse lócus da pesquisa: 1) que fosse pública; 2) que estivesse localizada dentro dos limites da Região Metropolitana de Fortaleza. Alguns critérios subjetivos também foram levados em consideração, tais como: acessibilidade, distância e acolhimento.

A escolha por uma creche pública advém de um posicionamento político adotado por mim, visto que sou servidora pública municipal e milito pelo cumprimento do dever legal dos estados e municípios de oferecer creche pública de boa qualidade a todos que por ela optarem.

Vale ressaltar que o fato de a creche pública estar situada na Região Metropolitana de Fortaleza não foi opção, mas uma imposição, visto que na capital

²⁴ Chamarei de Centro de Educação Infantil (CEI) as instituições que realizam atendimento educacional às crianças na faixa etária de zero a 5 anos e 11 meses de idade.

²⁵ Lócus da pesquisa é adotado neste trabalho na mesma acepção assumida por “lugar” e “espaço” em Gonsalves (2003, p. 70 e 71): “Lugar familiar, concreto, delimitado, ponto de práticas sociais específicas. Espaço: remete a relações entre outros que estão ausentes, distantes em termos de lugar. Contempla muitos lugares. O espaço transcende o objeto geográfico: é uma paisagem e um pretexto”.

²⁶ Para preservar o anonimato da instituição e dos sujeitos que lá convivem diariamente, este nome é fictício, assim como o são os das professoras e das crianças.

²⁷ A Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) é composta por 19 municípios: Aquiraz, Cascavel, Caucaia, Chorozinho, Eusébio, Fortaleza, Guaiuba, Horizonte, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape, Pacajus, Pacatuba, Paracuru, Paraipaba, Pindoretama, São Gonçalo do Amarante, São Luís do Curu e Trairi. (Extraído de: <https://www.anuarioceara.com.br/regiao-metropolitana-de-fortaleza/> em 10 de outubro de 2020).

cearense não existiam, naquela época, creches públicas que realizassem trabalho com bebês nos primeiros onze meses de vida.

Tendo em vista os critérios supracitados, o primeiro município a ser visitado também não foi sem intenção, uma vez que a região onde estava situado o CEI permitia fácil acesso às vias de trânsito, embora não fosse o mais próximo de Fortaleza.

Arrisquei um primeiro contato a fim de conhecer o local, a estrutura do CEI, seus responsáveis e já tentar a possibilidade de realização da pesquisa nesse local. De longe, a tristeza tomou conta do meu coração, pois não percebi movimentação nenhuma. Fui me aproximando aos poucos e observei que o CEI passava por uma grande reforma. Alegrei-me, fui adentrando os espaços aos poucos, quando uma moça muito simpática veio ao meu encontro; expliquei quem eu era – estudante do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação da FAGED/UFC – e qual o meu propósito. Ela de pronto afirmou que poderia me apresentar à coordenadora e saímos à procura dela. No caminho, essa moça forneceu-me algumas informações sobre a reforma em curso, os nomes das responsáveis, mostrou-me alguns espaços até chegarmos à sala, onde fui apresentada à coordenadora. Esta solicitou que eu aguardasse um pouco e logo fomos a uma sala para que eu explicasse o objetivo da minha visita.

Expliquei à coordenadora sobre o que tratava a investigação, a metodologia, bem como o tempo previsto para permanecer na instituição. A profissional afirmou o quanto a pesquisa era bem-vinda, pois poderia dar visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos profissionais dali e, principalmente, por se tratar de um estudo que abordava um tema relacionado aos bebês. Entretanto, salientou que a aprovação deveria vir, igualmente, das professoras que trabalhavam na turma do berçário.

A coordenadora advertiu, ainda, quanto ao fato de que o término das obras no prédio da instituição estava previsto para dali a um mês e que somente a partir daquele período estaria “livre” para a investigação. Essa profissional ressaltou, também, que considerava importante que a Secretaria Municipal daquele município tomasse conhecimento da realização deste estudo, pois seria uma forma desse órgão “respeitar e reconhecer a importância do trabalho” desenvolvido com os bebês. Essa primeira visita aconteceu no dia 6 de julho de 2019.

O contato com as professoras ocorreu um mês após essa primeira visita. Atentamente, elas ouviram como seria a metodologia do estudo, o período necessário às observações e os objetivos das ações. Entreguei, naquela ocasião, o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE G), expus que poderiam ler em outro momento, deixando-as à vontade. Todas aceitaram participar da pesquisa sem hesitação.

Combinamos, então, que a pesquisa seria realizada ali e iniciaria na semana seguinte, após um breve período de readaptação dos bebês, posto que eles já estavam há um mês em casa e outra pessoa estranha na sala poderia não favorecer essa situação.

Reconhecendo naquela instituição todos os requisitos necessários para a realização do estudo resolvi que não havia a necessidade de visitar as outras indicadas. E aquela moça simpática era a secretária do CEI!

A Secretaria de Educação do Município foi procurada no dia seguinte ao primeiro contato com o CEI, quando ele ainda estava em reforma, a fim de que eu pudesse receber os documentos necessários para obter a licença para a realização da investigação, tais como o requerimento de autorização – documento de uso particular da referida Secretaria – e entregar a Carta de Apresentação da universidade (APÊNDICE E) que continha, além dos meus dados como pesquisadora, o período necessário para minha inserção na instituição, os objetivos, a metodologia e as responsabilidades para quem dela participasse. Fui recebida por um assessor da secretária municipal de educação e a pesquisa foi aceita sem hesitação.

Adentrar o campo de investigação não é tarefa fácil; é desafiador! Atentar para detalhes nas ações, discursos, relações, procurar não incomodar, foram desafios enfrentados durante todo o período em que estive na turma com os bebês e professoras. Em alguns momentos foi necessário desviar de situações que podiam gerar impasses e conflitos para não prejudicar todo o processo de construção de vínculos e em outras vezes foi necessário provocar o diálogo, o contato, pois, uma vez perdida uma situação, dificilmente a viveríamos da mesma forma, com a mesma intensidade. A exemplo dessas situações, posso citar a ocasião em que uma das professoras de bebês, participantes desta pesquisa, após ser “destratada” verbalmente por uma mãe, chorava por indignação, ao não ter percebido, em uma determinada ocorrência, respeito à sua profissão.

Situações conflitantes como a citada acima, causaram-me desconforto, mas encontrei alento nas reflexões de Beaud e Weber (2007) para entender um pouco e aceitar o que estava acontecendo comigo, no CEI Sítio do Picapau Amarelo. Os referidos autores afirmam não existir um modelo simples de pesquisa. Nesse sentido, recomendam:

[...] não desanime, dê tempo a si mesmo, não force a barra, analise as razões. Não se incrimine por sua atitude (culpabilização) ou acuse a sorte (fatalismo); culpe, sim, a situação em que caiu sem o saber, pois tudo é sempre interessante. Se, apesar de seus esforços, as dificuldades persistirem, será preciso que reflita nas causas desse bloqueio, e que interrompa, talvez por momento, o trabalho de campo, e faça uma análise da situação com seu orientador, para quem sabe até mudar de temática se o bloqueio for completo (BEAUD; WEBER, 2007, p. 76).

As palavras de Beaud e Weber (2007) aquietaram meu coração porque, na certeza de minha incompletude, encontrei ânimo novo, pois acreditei que no decorrer desta tese, mais do que cumprir uma formalidade, diante de outras possibilidades, minhas afirmações acerca da compreensão das perspectivas das professoras de bebês poderiam ser refeitas e, desse modo, poderia avaliar as situações com mais segurança.

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa também foi realizada a partir de alguns critérios previamente estabelecidos, quais sejam: 1) manifestar interesse em participar da pesquisa; 2) atuar junto aos bebês há, pelo menos, três anos; 3) possuir formação universitária no curso de Pedagogia; e 4) pertencer ao quadro de servidores docentes efetivos do município.

Em um estudo no qual o objetivo é compreender como se constitui a identidade profissional dos sujeitos professoras de bebês, a partir de suas perspectivas, é inegável afirmar que existirá, de certo modo, uma imersão na experiência do outro, buscando captá-la nos termos desse outro que se oferece como sujeito, mas também como objeto do olhar do pesquisador, portanto, a adesão é fundamental (PASSOS, 2011, p. 32).

Ao tratar da importância do envolvimento dos sujeitos com a pesquisa, Micarello (2006) afirma:

Apenas quando os sujeitos se sentem implicados com a pesquisa, instigados pelas questões que movem a investigação, cúmplices do objeto de pesquisa construído pelo pesquisador, é possível levar a termo as intenções iniciais. É essa cumplicidade entre os sujeitos e o objeto de pesquisa que o pesquisador tenta estabelecer quando de sua entrada no campo de investigação. O campo é o território do outro, do qual o

pesquisador tenta se apropriar. Entretanto, essa apropriação deve ser consentida, um modo de se apropriar que não exproprie o outro de seu saber, de suas experiências, mas que busque a partilha (MICARELLO, 2006, p. 65).

Pesquisar com o outro, tomando-o como sujeito desse processo, implica assumir que os sujeitos da pesquisa se expressam sobre o mundo a partir de seus horizontes sociais, de onde advêm experiências, expectativas, desejos. Compreender o que levou os professores a se sentirem implicados pela pesquisa e nela permanecerem, investindo seu tempo e seu desejo num momento específico de suas trajetórias pessoais e profissionais é uma questão relevante para explicitar o lugar de onde esses professores ofereceram sua contrapalavra no processo da pesquisa.

Segundo Bakhtin (2003), a palavra se dirige. Para compreender a palavra, é necessário compreender a quem ela se dirige. Se por um lado o pesquisador, ao definir o perfil dos sujeitos, escolhe a quem sua palavra se dirigirá no decorrer do processo da pesquisa, por outro os sujeitos, ao aderirem à pesquisa, também escolhem o pesquisador como um outro a quem dirigirão sua palavra.

Ao longo do processo em que ocorreu a investigação, foram estabelecidos vínculos recíprocos de confiança e, quando chegou o momento de recolhimento das narrativas de histórias de vida, havia ali a compreensão de que não bastava somente informações, mas um comprometimento com a pesquisa em que pesquisadora e pesquisadas estavam no mesmo nível. Igualmente, tendo em vista o respeito às professoras de bebês, importou o contato, a partilha das afinidades, das dúvidas, das alegrias, tristezas e medos.

Perceber-se pelo olhar do outro, encontrar na palavra alheia novos significados para as próprias experiências, fazer um esforço para tentar compreender, e até mesmo se sentir no lugar do outro, a partir daquilo que está sendo compartilhado, oferecer a contrapalavra à palavra ouvida, foram movimentos realizados por mim com as professoras neste estudo. Tais movimentos realizaram, a meu ver, a tríade que Bakhtin (2008) define como sendo o eu para mim; o eu para o outro; o outro para mim. Foi essa tríade que permitiu que a tensão entre diferentes ângulos de visão construísse percepções sobre o que é ser professora de bebês.

Um dos critérios estabelecidos para os sujeitos participantes desta pesquisa – professoras de uma creche pública municipal, foi a atuação de, pelo menos, três anos junto aos bebês. A exigência desse período específico na função,

foi estipulada em decorrência da estabilidade mínima, conforme preconiza a Constituição Federal: “Art. 41. São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público” (BRASIL, 1988).

Um período de três anos também se constitui como fator responsável para que as professoras de bebês possam estruturar conhecimentos, seja por meio de sua experiência profissional junto aos bebês, seja por formações continuadas que, associadas à sua prática, podem reverter-se em elevação da qualidade no seu fazer pedagógico (DUARTE, 2011).

Outro critério considerado relevante para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa foi a formação universitária no curso de Pedagogia. Tal critério parte do entendimento de que é necessário que se cumpra o que está determinado nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, ao estabelecer que a formação do professor para atuar na educação infantil, o que inclui também o trabalho com os bebês, é de responsabilidade do curso de Pedagogia. Desse modo, determina a Resolução CNE/CP nº 01/06, Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Embora reconhecendo que o trabalho com bebês em creches requeira de suas professoras uma atuação singular, que contemple as particularidades desses sujeitos sociais de direitos, compreendo que a exigência de formação para aqueles profissionais que desejam exercer sua docência em creches e pré-escolas significa um avanço, pois, para que se tenha uma educação de boa qualidade, que atenda às especificidades da criança e respeite os seus direitos fundamentais (BRASIL, 1995), é necessária uma compreensão acerca do desenvolvimento infantil e isso não se dá sem formação inicial adequada.

Outro parâmetro igualmente importante para a escolha das professoras que participaram da pesquisa foi “pertencer ao quadro de servidores docentes efetivos do município”. Tal condição foi um fator preponderante, visto que a descontinuidade do local de trabalho da docente, como mudança de lotação ou

remanejamento, se esta fosse, por exemplo, possuidora de um contrato temporário, poderia interferir no andamento desta investigação.

No CEI Sítio do Picapau Amarelo, apenas três das seis professoras que trabalhavam com bebês na instituição atendiam aos critérios de seleção.

A esse respeito é importante ressaltar o que diz Rey (2005) acerca do número ideal de pessoas a ser considerado em uma pesquisa qualitativa:

[...] O número ideal de pessoas a ser considerado na pesquisa qualitativa deixa, dessa forma, de ser um critério quantitativo, passando a se definir pelas próprias demandas qualitativas do processo de construção de informação intrínseco à pesquisa em curso (REY, 2005, p. 112).

Nessa perspectiva, segundo Rey (2002, p. 156), “o sujeito é uma unidade essencial”. Sendo assim, refutando os critérios estabelecidos na pesquisa quantitativa, o referido autor argumenta, ainda, que “na pesquisa qualitativa é explícita a necessidade cada vez maior de observação do sujeito, sua filosofia pessoal e suas experiências, capazes de contribuir para um novo conhecimento” (2002, p. 156). Destarte, a pesquisa qualitativa nos permite enveredar por situações que os números muitas vezes não conseguem responder, como a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências.

Um dos cuidados que procurei ter no desenvolvimento da pesquisa e na redação deste trabalho foi com a identificação das professoras que participaram da pesquisa. No primeiro contato que mantive com elas, visando à apresentação da pesquisa, ressalttei o meu compromisso com o anonimato a todas as profissionais e sugeri que, caso quisessem, seus nomes poderiam ser mudados. No entanto, nenhuma das professoras quis que seu nome fosse omitido, indício de que a pesquisa também se constituiu, para as professoras, situação produtora de significados.

Entretanto, por uma questão ética, garantirei o anonimato das professoras, da instituição, das crianças e de suas famílias, enfim, de todos os sujeitos que ali convivem diariamente, pois compreendi que uma pesquisa pode influenciar nas diversas relações estabelecidas entre os sujeitos participantes, beneficiando ou prejudicando as pessoas e a instituição, como afirma Coutinho (2019):

[...] no caso da identificação dos sujeitos e dos locais, deve-se analisar, de modo profundo e negociado, o quanto essa escolha beneficia ou prejudica as pessoas e os locais implicados no estudo, tendo em vista que, ainda que

pareça coerente manter nos relatórios o nome verdadeiro das pessoas e locais pesquisados, a partir da defesa do respeito às suas identidades, a depender dos dados gerados e das análises elaboradas, a identificação pode favorecer o pesquisador e os leitores, mas prejudicar os sujeitos do estudo (COUTINHO, 2019, p. 65).

Em respeito, portanto, às professoras de bebês participantes desta pesquisa, à confiança que a instituição depositou nesta investigação e por reconhecer que as interpretações decorrentes das análises dos dados gerados *in loco* podem influenciar a construção das identidades profissionais de todos que ali trabalham, optei por deixar sujeitos e instituição no anonimato, pois como afirma Ciampa (1987, p. 132) “[...] ao dar um nome a alguém, torno esse alguém determinado”.

Jade, Silene e Orquídea são as professoras de bebês participantes desta investigação. Os nomes fictícios, de flores raras, atribuídos às professoras, visam à não identificação destas, que foram extremamente importantes para a pesquisa que resultou nesta tese.

Não foi perguntado diretamente às professoras a que classe social elas pertenciam na atualidade e nem quando eram crianças. No entanto, foi possível verificar, em suas narrativas, que provinham, em sua maioria, de famílias com poucos recursos financeiros, e que seus pais e avós possuíam pouca formação escolar, conforme será aprofundado no capítulo intitulado *As identidades de um grupo profissional: trajetórias das professoras de bebês*.

4.3 Na verdade, eu preciso aprender: procedimentos e recursos de construção de dados

Não escolhi um tema muito habitual, que fizesse parte das discussões cotidianas no meu espaço do trabalho e/ou acadêmicos como foi revelado no terceiro capítulo desta tese, intitulado *A identidade profissional das professoras de bebês: em busca de pesquisas na área*; tampouco o considerei simples, pois várias foram as dificuldades enfrentadas para chegar à compreensão do termo identidade, dentre elas, a diversidade conceitual.

Entretanto, diante da inquietação vivida durante acompanhamentos realizados às professoras de crianças bem pequenas em CEI, como técnica em educação, conforme relatado no texto introdutório desta tese, surgiu o interesse de

compreender, na perspectiva de professoras que trabalham com bebês em uma creche pública, como se constituem suas identidades profissionais.

Os objetivos deste estudo determinaram a escolha dos instrumentos de elaboração dos dados e informações em suas diferentes etapas. Afinal, como bem acentua Pacheco (1995), ao se referir às escolhas que precisam ser feitas no decurso da investigação,

o que determina a opção metodológica do investigador não será propriamente a adesão a um ou outro paradigma, mas o problema e as situações de estudo. Mais do que a preocupação pela escolha de métodos, o investigador deve seguir como princípio norteador uma estratégia flexível, acompanhada do rigor das técnicas e dos instrumentos utilizados (PACHECO, 1995, p. 21).

Primeiramente, ocorreu a fase exploratória, que se constituiu de levantamentos em livros, artigos, dissertações e buscas em sites de pesquisas visando encontrar trabalhos que discursassem sobre aspectos relacionados à identidade profissional das professoras de bebês e ampliar a compreensão sobre a atuação dessas profissionais. Nessa perspectiva, ao se reportarem à importância da pesquisa exploratória, Lüdke e André (1986, p. 22) ressaltam que “a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo”.

Para a elaboração dos dados em campo, foram realizadas entrevistas, tanto narrativas, mediadas por fotografias, como semiestruturadas. Ressalto que todas as entrevistas foram gravadas a fim de conceder fidedignidade às transcrições das falas das professoras de bebês. Além dos registros de gravação, durante as entrevistas, foi também muito útil o diário de campo, desde o primeiro contato com o CEI.

Esse instrumento de registro de dados tornou-se um poderoso instrumento de coleta de todo o processo de pesquisa como forma de registrar as impressões e comentários tanto meus como das professoras sujeitos desta pesquisa, sobre aspectos considerados importantes, capazes de gerar reflexões após cada entrevista. Sobre o diário de campo, Bogdan e Biklen (1994) admitem ser suplemento importante para a geração de dados. Dizem os autores:

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará

ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150)

Destaco que o diário de campo foi valioso no sentido de permitir analisar cada passo na relação entre teoria e campo empírico desta investigação. Utilizei esse instrumento para registrar os encontros, mas também, ao lê-lo, busquei ter um olhar mais crítico, estando atenta, o tempo todo, para separar minhas observações de minhas interpretações. Foi o norte constante do objeto de estudo que permitiu refletir sobre valores, crenças, modos de ser e estar no CEI, tanto de minha parte, como das professoras de bebês deste estudo.

4.3.1 As entrevistas: narrativas que ofereceram possibilidades de aprender a ouvir

A fim de responder aos questionamentos desta investigação, que tem como objetivos específicos compreender, na perspectiva de professoras que trabalham com os bebês em uma creche pública, quais elementos das histórias de vida profissional e de formação docente influenciam na construção das suas identidades profissionais, que identidade profissional são atribuídas a essas profissionais pelos seus pares e pelas famílias das crianças da sala de referência aonde atuam, foram eleitas as entrevistas como técnicas para o processo de elaboração dos dados.

As entrevistas, como instrumentos de pesquisa, foram adotadas, pois além de estarem vinculadas aos pressupostos de uma abordagem qualitativa, permitem que o pesquisador trabalhe e reflita sobre as falas dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Outrossim, de acordo com Moita Lopes (2001), o uso de narrativas, como as entrevistas, em pesquisas, relaciona-se ao processo de construção de identidades sociais. Assim, “[...] o papel que as narrativas desempenham na construção de identidades sociais nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros” (MOITA LOPES, 2001, p. 63).

Sempre tendo em mente a defesa de Nóvoa (1991, p. 37) de que em uma metodologia qualitativa o pesquisador tem de manter “uma responsabilidade social e ética [que] obriga o investigador a uma vigilância crítica sobre si próprio”, cuidei para que essa investigação acontecesse de forma colaborativa²⁸ e com envolvimento mútuo. Assim, o avanço da investigação dependeu da mútua concordância entre investigador e respondente (CONNELLY; CLANDININ, 1990).

A intenção da pesquisa era fazer com que as professoras pudessem colaborar com a pesquisa, sentindo-se, em algum momento da pesquisa, “co-construtoras” do conhecimento que estava sendo produzido em relação ao objeto investigado (COLE, 1989; COLE; KNOWLES, 1993). Em uma pesquisa que toma por objetivo compreender, na perspectiva de professoras de bebês, como se constitui sua identidade profissional, era importante que essas profissionais expusessem seus pontos de vista acerca de determinados aspectos de sua trajetória de vida, pessoal e profissional, numa proposta de colaboração com a pesquisa. Por meio de entrevistas, tanto narrativa, mediada por fotografias, quanto a semiestruturada, pressupus que essas profissionais se engajariam e reconheceriam a importância da investigação. Não me decepcionei.

Segundo Amado e Ferreira (2013), a entrevista é um dos mais importantes instrumentos de compreensão dos seres humanos nas pesquisas científicas nas mais diversas áreas. Segundo os autores, trata-se de um meio de transferência de informações, com interferências intencionais, abastado de nuances subjetivas e preciosas. Atualmente, são inúmeros os tipos, as formas e os fins a que se destinam as entrevistas. Nesta pesquisa, como já foi afirmado anteriormente, as entrevistas foram de dois tipos: narrativas mediadas por fotografias e semiestruturadas.

As entrevistas com as professoras de bebês aconteceram em etapas específicas. As entrevistas narrativas foram as primeiras a serem realizadas em conjunto com fotografias, pois acreditei, baseada em Sousa e Versutti (2012), que a mediação fotográfica permitiria às professoras de bebês entrevistadas a memorização de elementos de suas histórias de vida e formação docente que influenciaram a construção das suas identidades.

²⁸ Vale ressaltar que nesta pesquisa não pretendi trabalhar com a abordagem de uma pesquisa colaborativa em todo o seu conceito, ainda que meus propósitos possam ter certa ressonância para esclarecer os processos de colaboração.

Sousa e Versutti (2012) consideram que a cada reconstrução da narrativa que a fotografia de um evento representa, há a inserção de novos fatos e elementos que estão presentes no momento atual, com traços do passado e expectativa do futuro. As entrevistas narrativas mediadas por fotografias proporcionaram compreensão, pelas professoras entrevistadas, do seu próprio passado rememorado.

Após duas semanas da realização das entrevistas narrativas mediadas por fotografias primeiras, iniciei as entrevistas semiestruturadas. Esse intervalo entre uma etapa de entrevista e outra foi utilizado como forma de possibilitar a transcrição das entrevistas narrativas mediadas por fotografias e para dar tempo de devolver às entrevistadas os textos transcritos, a fim de ratificações e mobilização de novas memórias.

Posso dizer que o curto período que convivi com as professoras de bebês não foi suficiente para estabelecer vínculos como eu gostaria, mas foi o suficiente para que adquiríssemos um determinado nível de confiança que permitisse que elas pudessem relatar aspectos de suas vidas profissionais e pessoais necessários à composição de dados para esta pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas somente com as professoras de bebês que foram estimuladas a falar sobre questões não completamente esclarecidas durante as entrevistas narrativas mediadas por fotografias, além de buscar respostas para a seguinte indagação: que identidade profissional as professoras consideram que lhes é atribuída pelos seus pares e pelas famílias dos bebês da sala de referência onde atuam?

Entrevistas como a semiestruturada são utilizadas quando se deseja demarcar a quantidade de informações, obtendo-se um direcionamento mais voltado a um tema, intervindo assim para que os objetivos de pesquisa sejam obtidos com êxito (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Sendo assim, esse tipo de entrevista também é relevante para o estudo em questão.

As duas etapas de entrevistas foram realizadas em dias, horários (todas optaram pelo turno tarde) e local sugeridos pelas professoras, ou seja, a própria instituição, na sala da direção do CEI. Em respeito às professoras da pesquisa e por tratar-se de um método qualitativo de pesquisa em que questões relacionadas às singularidades das professoras poderiam surgir, optei por realizar essas entrevistas individualmente, pois a escuta atenta era necessária.

Procurei fazer com que as duas etapas de entrevistas, tanto as narrativas mediadas por fotografias, como as semiestruturadas, acontecessem de forma leve, aberta, flexível, numa busca de interações orais diretas, geradoras de confiança e de produção de informações (COHEN; MANION, 1990; POIRIER *et al.*, 1995; BERTAUX, 1997).

Ao pensar na realização das entrevistas narrativas, presumi que certos fatos narrados poderiam causar alguns sentimentos, além de possibilitar que as professoras de bebês retomassem lembranças de experiências das suas trajetórias profissionais. Para facilitar, portanto, a interlocução com essas profissionais, durante essas entrevistas narrativas mediadas por instrumentos foram utilizadas fotografias.

No que se refere às entrevistas narrativas mediadas por instrumentos, como foi o caso das fotografias, Caixeta e Borges (2017) as descrevem como técnicas para gerar histórias, de caráter livre ou semiestruturada, em que a interação entre participante e entrevistado/a está mediada por objetos, fotografias, filmes, vídeos, entre outros elementos.

Para as autoras, o uso de artefatos como elementos mediadores na entrevista narrativa amplia a possibilidade de interlocução com as pessoas entrevistadas, “[...] já que o contexto semiótico que circunda tais objetos pode sugerir, conduzir, completar e propiciar novos processos mnemônicos na construção das narrativas” (CAIXETA; BORGES, 2017, p. 68).

Em Caixeta e Borges (2017) encontrei a justificativa para utilizar a fotografia como recurso e a orientação de como planejar entrevistas narrativas mediadas por instrumentos:

[...] ao descreverem as fotografias, as/os participantes trazem para o presente um fato passado. Ao rememorar o que aconteceu, constroem novos significados que dizem respeito ao que foi e ao que ocorreu no momento, mas também ao que está ocorrendo no presente, com a perspectiva do que poderá ocorrer no futuro. A imagem funciona como mediadora de uma narrativa presente para um fato que esteve no passado e, desse modo, colabora para a construção de novos significados sobre o que já havia sido construído (CAIXETA; BORGES, 2017, p. 78).

Quando, por exemplo, foi solicitado às professoras que trouxessem ao nosso encontro de entrevista narrativa fotografias que elas consideravam de importantes momentos de suas vidas, no aspecto profissional, elas pareceram se sentir mais estimuladas a falar, contextualizando fatos de suas vidas, das suas trajetórias profissionais, dos seus cotidianos. Nesse momento, não era mais uma

fotografia, mas uma história que se concretizava e se sintetizava na imagem impressa no papel fotográfico (CAIXETA; BORGES, 2017, p. 75).

Vale destacar que para a realização de pesquisas que utilizam as entrevistas narrativas, sejam elas mediadas por instrumentos ou não, é necessário encontrar pessoas dispostas a contar suas histórias. Desse modo, há, nesse tipo de entrevistas, uma importante característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participantes (MUYLEAERT *et al.*, 2014, p. 194).

As entrevistas narrativas, como as utilizadas nesta pesquisa, munidas por fotografias, são definidas por Muylaert *et al.* (2014, p. 194) como ferramentas não estruturadas que visam à profundidade de assuntos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. As narrativas têm como base a reconstrução dos acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, devendo a influência do entrevistador ser mínima.

Nesse sentido, as entrevistas narrativas, mesmo as mediadas por algum instrumento como fotografias, podem suscitar em quem ouve diversos estados emocionais, pois elas possuem a característica de sensibilizar e fazer o ouvinte assimilar as experiências de acordo com as suas próprias, evitando explicações e abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação:

Interpretação não no sentido lógico de analisar de fora, como observador neutro, mas interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles (MUYLEAERT *et al.*, 2014, p. 194).

As entrevistas narrativas possibilitam múltiplos olhares, podendo criar, para cada ouvinte, uma ideia. Essa técnica é realizada sem a explicação de fatos e também não é possível a comprovação de sua veracidade, o que significa dizer que não pode ser julgada como verdadeira ou falsa. Para a pessoa que está narrando, seus relatos são verdadeiros, pois fazem parte de sua vida e de suas experiências. De acordo com Muylaert *et al.* (2014) as narrativas expressam a verdade de um determinado ponto de vista, a partir do que já foi experienciado anteriormente pelo narrador, conforme sua perspectiva, levando em conta seu contexto.

Dessa forma, os relatos das professoras de bebês acerca das suas histórias de vida, suas reflexões acerca das suas trajetórias profissionais, têm o

potencial de possibilitar a esses indivíduos um reconhecimento acerca das práticas pedagógicas construídas coletivamente e assegurar um lugar de pertencimento a uma determinada categoria, neste caso, professora de bebês.

Referindo-se a pesquisas nas quais se abordam narrativas, Ibiapina (2008, p. 85) ressalta que é importante que o professor se sinta partícipe da investigação, pois, “embora o pesquisador dirija o diálogo, o narrador é quem determina o fio condutor de seu discurso”.

Considerando que o fato de narrar sua própria história de vida e formação docente para alguém que você nunca viu poderia causar estranhamento, acreditei que, neste estudo, seria importante estabelecer um vínculo entre mim e as professoras de bebês participantes, pois, conforme Creswell (2010), isso pode fazer com que as pessoas sintam que suas histórias são importantes.

No sentido de estabelecer vínculos com as professoras de bebês entrevistadas, realizei várias visitas ao CEI Sítio de Picapau Amarelo, estive com elas e com os bebês na sala de referência, participando de reuniões de pais e festividades nas quais essas crianças realizaram apresentações. Esse contato, por aproximadamente dois meses, foi importante, pois serviu para animar as professoras a me revelarem fatos, mesmo que conflitantes, relevantes das suas vidas, no contexto pessoal e profissional.

Após o estabelecimento de vínculos construídos no período de frequência ao CEI Sítio de Picapau Amarelo e, em especial, à sala de referência dos bebês²⁹, deparei-me com algumas situações em que as professoras de bebês, livremente, iniciavam o relato de suas trajetórias de vida pessoal e profissional. Percebi, assim, que era chegada a hora das entrevistas, pois, de certo modo, tanto elas quanto eu estávamos preparadas para aquele momento.

Nas entrevistas narrativas mediadas por fotografias o ideal é que as pessoas fiquem à vontade para narrar o que consideram importante, dentro do contexto ou não da entrevista, porém são situações vivenciadas na construção de uma representação da própria vida, dando-lhe significados: “O narrador enriquece a sua própria verdade com aquilo que vem, a saber, apenas de ouvir. Saber narrar a

²⁹ Essa frequência decorreu da compreensão de que “não se pode falar da identidade profissional da professora de creche [no caso desta pesquisa, daquelas que atuam com os agrupamentos de bebês] sem se considerar a instituição [e o trabalho que aí realiza]” (GOMES, 2016, p. 96).

sua vida é sua vocação, sua grandeza é narrá-la inteiramente” (BENJAMIN, 1996, p. 81).

Ouvir as histórias das professoras de bebês a partir das suas experiências e modo de vida foi uma tentativa de ligar os acontecimentos dando sentidos às mesmas, procurando reconstruí-los; foi compreender o que há de essencial nessa docência que possa caracterizar a identidade profissional desse grupo específico.

Como dever ético de pesquisadora, respeitar a individualidade de cada uma das professoras, preservar os sentimentos que afloraram e, mais ainda, acolher todas as informações, a fim de dar fidedignidade à pesquisa, era uma grande responsabilidade, e a forma como se deu essa etapa da entrevista não poderia ser diferente. Sobre o papel do pesquisador na entrevista narrativa, seja ela mediada por instrumentos ou não, Moita Lopes (2000, p. 117) afirma que é fazer emergir os sentidos que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões da sua vida, o que requer um investigador com um saber: “[...] compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores”.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, as entrevistas narrativas mediadas por fotografias também devem obedecer a alguns critérios de ordem ética apontados por Anadón (2005), quais sejam: a relação com o outro, o respeito ao seu ponto de vista, a sua inclusão no processo de investigação, bem como a preocupação de que a pesquisa tenha repercussões positivas para o meio, estimulando os participantes a prosseguirem no processo iniciado pela pesquisa.

As entrevistas narrativas mediadas por fotografias foram realizadas em dias, horários (todas optaram pelo turno tarde) e local sugeridos pelas professoras, ou seja, a própria instituição, na sala da direção do CEI. Vale dizer que, embora não tivéssemos acertado um tempo, pois cada uma se disponibilizou e se organizou para uma conversa que poderia demorar uma tarde inteira, cada entrevista durou, em média, 50 minutos.

Em respeito às professoras da pesquisa e por se tratar de um método qualitativo de pesquisa em que questões relacionadas às singularidades das professoras poderiam surgir, optei por realizar essas entrevistas individualmente, pois a escuta atenta era necessária.

O uso da fotografia como elemento mediador foi importante, pois serviu como possibilidade de auxiliar as professoras de bebês a revisitarem elementos de

suas histórias de vida profissionais e de formação docente que influenciaram na construção das suas identidades profissionais.

O encontro com cada professora para as entrevistas narrativas mediadas por fotografias seguiu um pequeno ritual: antes de iniciar qualquer conversa e gravação, expliquei como seria essa etapa de entrevista, na qual elas poderiam discorrer livremente sobre suas trajetórias de vida, principalmente no que se referia aos aspectos profissionais, como havia sido a inserção no magistério, até chegar na turma de bebês. Foi esclarecido que elas também poderiam organizar as fotografias de acordo com as falas, caso preferissem, ou poderiam elencar as que consideravam mais importantes.

Também senti a necessidade de ler novamente o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE G) para participação na pesquisa e lembrei que, após a transcrição das entrevistas, todas as professoras participantes das entrevistas iriam tomar conhecimento do texto e, caso desejassem, poderiam reprovar a textualização ou suprimir partes dela (MOURA; NACARATO, 2017).

Após esses esclarecimentos e, mais uma vez, a confirmação de aceitação por parte de cada professora de bebês, de sua participação na entrevista narrativa mediada por fotografia, pedi autorização para iniciar a gravação e a construção dos dados com a seguinte questão, comum às três professoras: *Estou interessada em conhecer um pouco a sua história de vida profissional* (Apêndice D).

Em acertos anteriores para o momento das entrevistas narrativas mediadas por fotografias havíamos estabelecido que para aquela tarde as professoras trariam elementos de suas trajetórias profissionais, nos quais se incluíam, igualmente, trajetórias de vida pessoal, e que não haveria interrupção de minha parte, como entrevistadora. O propósito era deixá-las livres para exporem suas histórias ou o que julgassem necessário.

Essa etapa de entrevistas foi finalizada somente quando as professoras sinalizavam com pequenos gestos de agradecimento ou com frases curtas do tipo: “é isso!”

Pelo caráter potencializador das falas, a entrevista narrativa mediada por fotografias permitiu aos sujeitos desse estudo – as professoras de bebês – revisitarem seus percursos, conhecimentos, valores e, ainda, refletirem sobre as práticas pedagógicas construídas individual e coletivamente.

A entrevista narrativa mediada por fotografias inseriu-se como o recurso metodológico que contribuiu sobremaneira na realização desta investigação, visto que oportunizou adentrar na dimensão subjetiva das professoras de bebês, possibilitando reflexão sobre sua caminhada profissional. Desse modo, a partir dessas entrevistas realizadas individualmente com as professoras de bebês, busquei compreender, por meio de seus relatos, os elementos e as situações de sua trajetória profissional que fizeram parte da construção dos sentidos sobre a sua identidade docente.

4.3.1.1 As entrevistas semiestruturadas: aprendendo que a experiência vivida com cada pessoa é irrepetível

Como já foi afirmado anteriormente, após as entrevistas narrativas mediadas por fotografias, um outro tipo de entrevista necessária à construção de dados foi a semiestruturada. Esse tipo de entrevista tem sido muito utilizado em pesquisas de campo, a qual é organizada por uma sequência de questões, preparadas de acordo com o tema de estudo e, por meio destas, o entrevistado tem a oportunidade de expressar seu entendimento sobre o tema estudado.

Triviños (1987) afirma que a entrevista semiestruturada apresenta uma caracterização organizada por questões básicas, as quais são construídas a partir de teorias e hipóteses relacionadas ao foco da pesquisa. Nesta pesquisa, foi utilizado um roteiro (APÊNDICE C) para dar suporte à entrevista, comum às três professoras.

Segundo esse autor, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de possibilitar a atuação consciente e ativa do pesquisador no processo de elaboração dos dados que, ao organizar uma pauta com as questões principais de interesse da pesquisa, poderá acrescentar outras no decorrer da entrevista.

Para Jovchelovitch e Bauer (2003), a entrevista semiestruturada também deve ser usada para completar as lacunas de uma história; é um momento em que a escuta atenta do entrevistador produz seus frutos.

No dia e horário escolhido pelas professoras de bebês para participar dessa etapa de entrevistas, procurei fazer com que elas ficassem livres para

expressar, sem preocupações, suas opiniões a respeito das perguntas sugeridas na entrevista semiestruturada deste estudo. Assim, as perguntas foram elaboradas de modo intencional.

Expliquei às três professoras de bebês participantes que para esse tipo de entrevistas havia a necessidade da gravação e que elas iriam discorrer, principalmente, sobre questões relacionadas à sua trajetória profissional, no intuito de encontrarmos resposta para o principal objetivo deste estudo, qual seja, compreender, tomando como base suas perspectivas, como se constituem suas identidades profissionais.

Aspectos gerais que conduziram as entrevistas semiestruturadas com as três professoras de bebês, no que se referiu à organização do espaço, foi a preocupação com o silêncio, a tranquilidade e o tempo para a condução desta pesquisa, não sendo previamente determinado o tempo de duração da entrevista. Após esses primeiros cuidados, requeri o consentimento para iniciar a gravação e solicitei que elas me afirmassem quando estivessem prontas para responder a primeira questão: *para você, o que é ser professora de bebês?*

Esse exercício de voltar às professoras de bebês, por meio da entrevista semiestruturada, com apoio de um roteiro, também alçou o objetivo de complementar informações essenciais à pesquisa, o que requereu da pesquisadora argumentar sobre alguns pontos importantes, tais como a descrição do que era, para cada uma das profissionais, ser professora de bebês, quais as dificuldades e facilidades do trabalho desenvolvido junto aos bebês e se percebem reconhecimento do trabalho desenvolvido junto aos bebês.

Posso afirmar que essas duas etapas de entrevistas, tanto as narrativas mediadas por fotografias quanto as semiestruturadas, com as três professoras de bebês, Jade, Silene e Orquídea, não necessariamente nessa ordem, foram cruciais para responder ao objetivo geral desta tese: compreender, na perspectiva de professoras que trabalham com bebês em uma creche pública, como se constituem suas identidades profissionais.

Ainda eram necessários outros momentos de complementação às entrevistas semiestruturadas com as professoras de bebês, entretanto, exatamente no último dia do ano de 2019, após casos registrados na China, o mundo foi surpreendido com a descoberta do novo Coronavírus, agente que causa a doença chamada COVID-19.

O mundo parou! Tentando evitar mais mortes e o colapso do sistema de saúde, o mundo entrou em quarentena, uma reclusão social, sem saber quando ela iria terminar. Algo jamais visto em nossa história.

Escolas paralisaram as atividades, shopping centers e locais públicos fecharam, eventos foram cancelados, estabelecimentos de comércio e serviços que lidam com o público foram proibidos de funcionar, o mundo esportivo interrompeu o seu calendário, como o caso das olimpíadas que já haviam sido canceladas anteriormente, mas em razão de duas grandes guerras mundiais.

Quem poderia imaginar que um dia não poderíamos passear ao ar livre, ir às praias ou simplesmente abraçar um filho ou as pessoas queridas?

Mas, e a pesquisa com as professoras de bebês?

O contato via telefone e mídias digitais como Whatsapp e e-mail permaneceram. Devo confessar que, em um primeiro momento, minha preocupação era com as pessoas; como estava a sua saúde mental e física? Notícias das crianças e seus familiares? Diversos foram os relatos de fome, doentes e várias mortes. Uma situação sem precedentes!

Com o intuito de concluir a fase das entrevistas semiestruturadas foi necessário o envio de e-mail a cada uma das professoras de bebês a fim de que tomassem conhecimento do texto da entrevista narrativa transcrita e o aprovassem, e também para que pudessem acrescentar o que quisessem às suas narrativas.

4.3.2 Os procedimentos de análises

Após cada etapa de entrevista, o conteúdo gravado em áudio foi transcrito, guardado em pastas no computador e sujeito a uma leitura flutuante, no sentido de ser realizada ainda sem peso, sem estar sujeita a grandes categorizações, mas no sentido de promover apropriação dos conteúdos e de sentido às narrativas.

Para Bardin (1977) a leitura flutuante consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. De acordo com essa autora, aos poucos a leitura vai se tornando mais precisa, em função da seleção dos aspectos mais importantes para a pesquisa.

Baseando-me em Bardin (1977), empreendi várias leituras de todo o material coletado, tentando apreender de uma forma global as principais ideias que surgiram dos relatos das professoras de bebês e os seus significados gerais.

Saliento que as semelhanças entre as ideias sobre o processo de constituição das identidades profissionais docentes, narradas pelas professoras de bebês, durante as entrevistas, favoreceram a organização das análises. As informações daí decorrentes foram agrupadas nas três seções que compõem o capítulo 6, quais sejam: “Histórias de vida de professoras dos bebês que se cruzam entre desafios e novas perspectivas”, “Aspectos constitutivos das identidades profissionais das professoras de bebês Jade, Silene e Orquídea” e “A professora de bebês: identidade e valorização profissional”.

Todo o referido capítulo foi apoiado na discussão teórica apresentada enquanto fundamentação do presente estudo, pensando que todos os elementos presentes nas seções fazem parte da constituição da identidade profissional e a atribuição e pertença são inerentes a esse processo.

5 CONTEXTO DA PESQUISA

Exporei, a seguir, alguns dados referentes ao CEI Sítio do Picapau Amarelo. Das quatro seções que o compõe, apresentarei os espaços, mais especificamente aqueles reservados aos bebês, os materiais disponíveis a essa faixa etária, assim como suas professoras, a partir dos seus relatos de histórias de vida. Os dados revelaram que, apesar da boa infraestrutura da instituição, os bebês ainda estão longe de terem seus direitos respeitados no que se refere à exploração dos espaços e materiais necessários ao seu pleno desenvolvimento.

5.1 O Centro de Educação Infantil (CEI) Sítio do Picapau Amarelo

5.1.1 Espaços e materiais

Figura 1 – Liberdade



Fonte: Registro da pesquisadora.

A imagem desse passarinho, exposta na entrada do CEI Sítio do Picapau Amarelo, segundo as professoras, é resultado de um trabalho produzido com a participação das crianças, representa o modelo de educação que desejo para elas, que podem lançar-se a voos arriscados e pousar onde menos se espera. Uma pedagogia da infância participativa em que as inter-relações e relações sustentam atividades e projetos que possibilitam às crianças participar da construção da própria aprendizagem e comemorar as realizações (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). A

ideia do pássaro remete também à representação do município onde localiza-se o CEI Sítio do Picapau Amarelo.

O município onde foi realizada a pesquisa situa-se a aproximadamente 27km de Fortaleza e por possuir comunidades bióticas nativas, várias nascentes, vertentes e atrativos turísticos, tais como a prática de voo livre, foi reconhecido como Área de Proteção Ambiental (APA), visando um melhor controle sobre o ecossistema de suas serras.

Apesar de toda essa aparente tranquilidade, uma reportagem no Jornal Diário do Nordeste, de grande circulação local, em sua versão escrita e digital, publicada em junho de 2013, denunciava o índice de violência nessa cidade onde, segundo moradores, já não se pode mais “colocar cadeiras na calçada”.

O CEI Sítio do Picapau Amarelo é uma instituição pública, inaugurada em 2012, com o propósito inicial de atender até 224 crianças de 0 a 5 anos, em dois turnos (matutino e vespertino), e 112 crianças em período integral. Entretanto, devido à escassez de outras instituições na região que atendessem bebês e crianças bem pequenas em período integral, o CEI foi praticamente forçado a ampliar a oferta de vagas, bem como o horário de atendimento que, à época da pesquisa, de agosto a dezembro de 2019, eram 232 crianças. Destas, 99 estavam matriculadas na creche e 133 na pré-escola, todas em período integral.

Essa instituição foi construída respeitando o projeto arquitetônico do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA)³⁰, criado pelo governo federal – Ministério da Educação (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com o objetivo de aprimorar a infraestrutura escolar referente à etapa da educação infantil.

Embora esteja localizado em um município de APA, chamou atenção a falta de zelo nos arredores da instituição que, sem o plantio de árvores e arbustos, aparenta uma aridez não condizente com a vida que pulsa no interior do CEI. No hall de entrada, estão presentes os seguintes ambientes: recepção, secretaria e diretoria

³⁰ O Programa PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, criado pelo governo federal (MEC e FNDE), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando aprimorar a infraestrutura escolar, referente à educação infantil, tanto na construção das escolas, como na implantação de equipamentos e mobiliários adequados, uma vez que esses materiais refletem na melhoria da qualidade da educação. O Programa, além de prestar assistência financeira aos municípios, com caráter suplementar, padroniza e qualifica as unidades escolares de educação infantil da rede pública (BRASIL, 2007).

à direita, sala das professoras, dois banheiros para adultos, um masculino, outro feminino, e almoxarifado, à esquerda.

Em uma pequena área externa gramada, há um playground contendo os seguintes brinquedos: um balanço de dois lugares e um escorregador, ambos de aço, e uma casinha de bonecas de material plástico (tipo polietileno), em bom estado de conservação, mas em número insuficiente para todas as crianças e inapropriados aos bebês.

Sobre a falta de brinquedos disponíveis aos bebês, Gobatto (2011) discorre que a invisibilidade e o não lugar que os bebês têm ocupado no coletivo das instituições alerta para o fato das poucas saídas dos bebês das salas, quase sempre fechadas. Entre os motivos expostos pelas professoras entrevistadas no CEI Sítio do Picapau Amarelo para a não saída dos bebês para os espaços externos, está a ideia de cuidado e proteção que vem fazendo da sala o lugar exclusivo para suas aprendizagens.

Outro fator que talvez explique a não exploração de todo o CEI pelos bebês, é a falta de entendimento por parte de algumas professoras e gestoras de creches de que é necessário tornar seus espaços, ambientes de socialização e construção de saber para essas crianças. Para Horn (2007, p. 61), a organização dessas instituições traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário.

Os espaços de uma creche devem ser compreendidos como um elemento pedagógico que educa, que amplia ou limita possibilidades de experiências dos bebês no cotidiano educativo, pois os elementos que constituem um espaço educativo – até mesmo sua localização, disponibilidade dos objetos, organização, não são neutros.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2009) encontrei a seguinte afirmação:

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses (BRASIL, 2009, p. 7).

Pude perceber que existe nessas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009) uma preocupação para além dos pressupostos arquitetônicos e higienistas. Esse documento aponta para a criação de contextos que possibilitem a acolhida, assim como a interação das crianças umas com as outras e com o professor, com quem partilham e comungam o mesmo espaço. O espaço (projetado, planejado) não garante tais relações, porém potencializa a construção de um lugar para os bebês viverem sua infância em plenitude.

O espaço pode agradar aos olhos dos adultos mas, muitas vezes, pode falhar se não mostrar a personalidade dos bebês que ali estão. A forma como os espaços coletivos de educação e cuidado dos bebês são planejados e organizados não é neutra, revela uma intenção pedagógica e, ao mesmo tempo, pode transparecer as concepções que os adultos têm sobre os bebês. A forma como são organizados e as marcas que ali estão comunicam algo sobre e para os sujeitos que ali convivem, Assim como diz Agostinho (2003, p. 53) “as paredes falam, pulsam, revelam o que está sendo vivido na creche.”

Muitas vezes, sob a alegação de que “os bebês rasgam e sujam os painéis”, tira-se a oportunidade do bebê “se manifestar, colocando em seu lugar a interpretação do adulto sobre o que seria tal manifestação” (LIMA, 1989, p. 63). As paredes falam sobre um imenso vazio.

A creche é um espaço concebido pelos adultos para uso de bebês e crianças bem pequenas e, por isso, contém uma visão adulta sobre quais seriam as necessidades dessas crianças (LIMA, 1989). Portanto, antes de ser um espaço de bebês e crianças bem pequenas, deveria ser um espaço pensado para elas.

Nessa perspectiva, trata-se de perceber como os bebês intervêm nesse espaço, construindo significados para além de uma ocupação física, “mas em representações que dizem da sua história, da sua condição” (REDIN, 2010, p. 253). O modo como os bebês aprendem, experimentando materiais, testando, brincando, tocando, sentindo, sujando-se, são os traços deixados por eles ao contarem sobre seus modos de ser e estar no mundo, sua história.

O berçário deve ser considerado espaço coletivo de cuidado e educação de bebês, quando as premissas que sustentam a prática pedagógica são a participação e a capacidade desses sujeitos para a construção de processos democráticos e disposição para o contato com o outro; com um olhar atento e sensível que enxerga o bebê como possuidor de “qualidades e capacidades

surpreendentes e extraordinárias” (Malaguzzi, 1999, p. 88), como construtor, junto com os adultos e outras crianças, de conhecimento, de cultura e de identidade.

Ao berçário, além da imagem de lugar coletivo que a palavra suscita, circunscreve-se um conjunto de elementos associados às práticas participativas que podem ser vividas quando se está junto num determinado lugar — neste caso, o berçário.

Situado num determinado ambiente, como o berçário, os bebês constroem, pela interação, formas de relação consigo, com os outros, com as coisas. Chega-se, então, à composição do conjunto de reflexões que sustenta a ideia de berçário como indicativo potente para o trabalho pedagógico nas instituições: para o bebê, ter e estar no espaço significa criar e gerar um ambiente.

Nessa perspectiva, Nörnberg (2013, p. 103) destaca que a prática pedagógica precisa carregar a força de uma “[...] pedagogia como construção de saberes praxiológicos”, que aposta na vitalidade daquilo que emerge dos processos relacionais vividos e experimentados no cotidiano. Uma pedagogia que reconhece o cotidiano como lugar espacial e temporal, onde diferentes modos de afetar são colocados em relação de proximidade e coexistência, porque ali são tecidas as ações, as crenças e as teorias.

Uma pedagogia que se organiza pelas formas humanas que o corpo produz: o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o alimentar. No cotidiano das creches, nos berçários, “estão a força e a vitalidade das relações entre bebês e destes com os adultos, lugar de (re)criação pedagógica”. (NÖRNBERG, 2013, p. 103).

Dessa forma, o adulto que trabalha com bebês, em creches, deve ser um profissional cuja prática esteja vinculada ao estudo, à pesquisa, um professor responsável pela formação intencional dessas crianças. O cuidado e as brincadeiras devem ser discutidos e planejados nas ações com bebês, sendo necessário ampliar a reflexão sobre a docência no berçário no sentido de não permitir que o ensino secundarize o cuidado, uma atitude humana de atenção e preocupação com o outro e com o seu desenvolvimento.

O cuidar implica intenções que precisam ser discutidas no coletivo e contempladas no planejamento, assim como a brincadeira também deve ser entendida como ação social relevante nesse momento da vida ou, como afirma Vigotski (2007), uma atividade guia do desenvolvimento da criança.

Considerando a complexidade dos contextos e da produção das políticas de atendimento à infância, os sentidos que são atribuídos à instituição nem sempre são, conseqüentemente, signatários de uma perspectiva democrática e contextual.

Se as instituições resultam da intencionalidade existencial humana, materializando o modo humano mediante a linguagem, a palavra, a fala, o gesto, elas também cumprem uma dimensão formativa, que é a de concretizar a abertura primordial da existência humana.

A tarefa de escutar os bebês, de ampliar as formas de relação com eles, constituindo uma escuta sensível ao que o corpo do bebê fala, comunica que estará, quiçá, para além de uma experiência meramente cognitiva, porque reivindica uma participação de corpo inteiro, especialmente mediante o cuidado humano.

A Pedagogia, nesse caso, precisa transformar-se para dar conta de acolher e resguardar a necessária abertura do humano para outro humano que, na maioria das vezes, é diferente; e, para isso, por meio de suas velhas e novas tecnologias, a Pedagogia precisa reinventar-se como lugar de relação.

Uma instituição dedicada ao encontro humano, como é o caso das creches, que se ocupa e se preocupa com os bebês e crianças bem pequenas, proporciona lugar para atividades e relacionamentos, enxerga as necessidades de locomoção dessas crianças por todos os espaços; entende que a instituição existe e se organiza em função das necessidades das crianças que nela estão, dispõe objetos e recursos, brinquedos e utensílios, materiais e ferramentas de modo acessível e facilmente manipulável.

Os berçários não podem ser entendidos como lugares assépticos, mas como lugares de interação, em que se pode entrar e circular; de onde se pode sair, porque o berçário não é um lugar separado, isolado, mas é mais um lugar, entre tantos que bebês experimentam.

Ser professora de bebês significa agir como construtora, em parceria, de um espaço relacional que favorece a interlocução das crianças com o mundo, entre si, com elas próprias, com suas famílias. Ser professora de bebês é agir como provocadora, fazendo brotar experiências formativas desde as diferentes linguagens proferidas pelos bebês.

É preciso considerar que, talvez, os adultos ainda não tenham conseguido ver e compreender o que os bebês sabem.

Nunca é demais lembrar que uma política e/ou um programa de educação infantil que respeita os direitos fundamentais das crianças “está comprometida com o seu bem-estar e o seu desenvolvimento”, “reconhece que as crianças têm direito: a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; à brincadeira e ao contato com a natureza” (BRASIL, 1995, p. 31), prevê e destina dotação orçamentária para a “compra, reposição e manutenção de mobiliário, equipamentos, brinquedos e materiais necessários” (BRASIL, 1995, p. 35) “em quantidade e qualidade satisfatórias para o número de crianças e as faixas etárias (BRASIL, 1995, p. 38) matriculadas nas instituições pertencentes à rede pública de ensino, visando às brincadeiras e interações em seus ambientes internos e externos.

As professoras, sobretudo, precisam colaborar nesse processo de desenvolvimento dos bebês, por meio da escuta sensível, da organização dos espaços do CEI e, principalmente, que tenham clareza da sua responsabilidade de professoras de bebês.

Além do papel na mediação social, como é o caso da ação profissional da professora de bebês, esta também deve se preocupar com a criação de um ambiente material. Não estou aqui falando de um ambiente repleto de objetos que orientam, constroem, apontam e, assim representam uma intervenção pedagógica excessiva, mas um ambiente que favoreça aos bebês a descoberta do mundo.

Oliveira-Formosinho (2011) escreve sobre os espaços na educação infantil, sobre a organização de tempos pedagógicos e os cita, sem que sejam engessados, e sim uma compreensão partilhada do que seria a pedagogia em participação: o tempo do recreio, os espaços exteriores, o contato com a natureza, com o ar, com crianças de outras salas, momentos definidos como sendo um momento cultural, um espaço de compartilhamento e vivências.

Desejo para os bebês uma creche como espaço marcado por descobertas; um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Um espaço pedagógico aberto às vivências e interesses dos bebês e crianças bem pequenas, que seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2008).

Na creche que desejo aos bebês e crianças bem pequenas, estão pessoas capazes de transformar o mundo, fazendo de tudo para acolher todos que ali passam e/ou permanecem; um espaço que adquire forma e identidade a partir

das relações criança / professoras, criança / criança, criança / demais adultos / educadores.

O espaço se configura pela forma de ocupação, assim como pelos sentidos e significados que atribuímos a ele. Os conceitos de tempo e lugar nos remetem à história e, portanto, a relações, encontros, identidades e culturas. Trata-se de: “[...] um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso a instrumentos culturais”. “[...] lugar de intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s), mas também para cada um”, “[...] que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas” (FORMOSINHO; ANDRADE, 2011, p. 11).

Um outro espaço que poderia ser amplamente utilizado pelos bebês no CEI Sítio do Picapau Amarelo é o pátio principal, visto que para Horn (2007) os espaços externos são considerados prolongamentos dos espaços internos e precisam ser utilizados numa perspectiva pedagógica, ou seja, todos os espaços do CEI devem ser considerados.

Esse pátio coberto fica logo após o hall de entrada da instituição, possui um amplo espaço e é onde acontecem as confraternizações, as apresentações de datas festivas e as culminâncias de projetos desenvolvidos com os bebês e demais crianças das turmas de creche e pré-escola. Esse pátio, em algumas ocasiões, transforma-se, a depender do planejamento das professoras, principalmente, das turmas de 4 a 5 anos, em “cantinhos” da arte, casinha de boneca e espaço para exposição de atividades das crianças realizadas nas salas de referência. A reorganização e/ou transformação desses espaços remete à reflexão de Horn (2007) de que um espaço nunca é neutro e a forma como é organizado transmite uma mensagem. Se ele transmite determinada mensagem, tal mensagem será uma reflexão cultural, relacionada ao contexto social vigente.

O CEI Sítio do Picapau Amarelo parece compreender que o pátio coberto é lugar de encontro, um espaço de interação com o outro e com o meio. Um espaço capaz de promover a autonomia das crianças, compreendendo-as enquanto sujeitos ativos e criativos que são. Entretanto, esse mesmo espaço – pátio, não transmite uma mensagem de que respeita as particularidades e necessidades dos bebês, que promova e possibilite experiências variadas que permitam o seu pleno desenvolvimento. Naquele lugar, o pátio está constantemente em construção e

reconstrução para as crianças maiores, portanto ainda pode ser pensado um espaço para que os bebês possam aproveitá-lo melhor.

A importância do planejamento das professoras de bebês, sobretudo no que se refere aos espaços externos, se dará quando essas crianças forem compreendidas como seres ativos, exploradores, que produzem sentido sobre o mundo, que se expressam das mais variadas formas e que se desenvolvem em meio ao social.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância proporcionar espaços que apoiem os seus movimentos, que incentivem sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades e proporcionem o contato com o outro e com o meio. Espaços onde seja possível criar situações, soluções e testar suas hipóteses, além de experimentar novas relações e sustentar o que constroem.

Dessa maneira, será possível oferecer tempo e instrumentos para que os bebês desenvolvam seus cem modos de pensar, escutar, falar, aprender e amar. Será possível respeitar que eles desenvolvam suas cem alegrias e descubram cem mundos para explorar, inventar, sonhar e reinventá-los sempre que necessitarem. Assim, estaremos próximos de deixar de roubar-lhes noventa e nove de suas cem linguagens, tal como sugere Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Ainda na descrição dos espaços do CEI, destaco um espaço denominado “ateliê”, que fica localizado no lado esquerdo do pátio coberto, onde deveria estar um laboratório de informática. Nesse espaço “adaptado” observei diversos materiais cuidadosamente organizados, tais como: brinquedos (bonecas, bichinhos de pelúcia, carrinhos, cadeirinhas), materiais que podem ser transformados (reciclados), como, por exemplo, garrafas pet e diversas embalagens plásticas de variadas formas e tamanhos, além de mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças maiores, mas não para os bebês.

Existem também, nesse espaço, outros tipos de materiais, tais como espelhos, livros, lápis, papéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos os mais diversos, blocos para construções, roupas e panos para brincar etc. Durante o período em que visitei o CEI, percebi que esses materiais eram levados para a sala onde ficam os bebês ou para o pátio, durante as atividades dirigidas realizadas com os bebês e demais crianças, pela professora responsável pelo planejamento no qual seriam usados.

Defendo a ideia de que o espaço constitui um dos pilares do currículo para a educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na educação infantil, haja vista que, apresentando-se sob vários aspectos (físico, cognitivo, afetivo e social), e deve ser assumido como um dos eixos norteadores das atividades pedagógicas ali executadas, das diversas interações ocorridas e das dinâmicas plurais que se desenrolam com objetivos de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Encontro respaldo nos próprios documentos oficiais para a educação infantil, a exemplo do que expõe o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 68) quando afirma que o espaço, assim como os demais elementos que o compõe, “[...] não devem ser vistos como elementos passivos, mas como componentes ativos do processo educacional. Constituem-se em poderosos auxiliares da aprendizagem”.

A proposta defendida pelo RCNEI (1998) põe em foco o espaço enquanto ambiente onde deve circular as descobertas, as experiências e os saberes das crianças e onde deve se materializar a prática educativa de qualidade. Em vista disso, o documento aponta a função do espaço na educação infantil: o espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. “Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas” (BRASIL, 1998, p. 69).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) preveem que o espaço deve assegurar os deslocamentos, os movimentos amplos e acessibilidade das crianças nos espaços internos e externos, respeitadas as especificidades etárias e as devidas singularidades individuais e coletivas. Além disso, ainda de acordo com o documento, a organização do espaço deve assegurar a “[...] a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009, p. 19). Como se percebe, ao se tratar do espaço sob a perspectiva da educação infantil, faz-se necessário compreender que sua relevância abrange mais que um local físico passivo onde o educador executa as atividades pedagógicas.

Segundo Horn (2007, p. 26), “a criança é na realidade uma construção social, um ser ‘que existe’ em plenitude no ‘aqui e agora’, produzindo ‘enredos’ e

inserindo-se em ‘cenários’ que, muitas vezes, não são feitos para elas”. Uma instituição de educação infantil que entende os bebês, que os respeita e os acolhe em suas necessidades e potencialidades precisa revelar mais que somente um espaço físico, mas transformar esses espaços em ambientes onde os bebês possam “criar, imaginar, construir e, em especial, brincar” (HORN, 2007, p. 19).

À época da pesquisa, os materiais guardados no ateliê eram levados para diversos ambientes do CEI e utilizados pelo menos uma vez por semana por bebês e crianças bem pequenas em propostas de interação e brincadeiras de faz de conta, em atividades envolvendo os elementos da natureza (água, fogo, terra, ar) tintas, massas de modelar.

Na lateral direita do pátio interno estão localizadas três salas: duas denominadas berçários, embora somente uma receba os bebês a partir dos quatro meses; a outra recebe crianças bem pequenas, a partir dos 18 a 24 meses; a terceira é reservada às crianças pequenas – 24 meses a 3 anos e 11 meses, denominada Infantil A.

As salas de referência destinadas aos agrupamentos denominados “berçários” possuem em comum os seguintes espaços: uma área destinada à higiene (nos momentos de banho e/ou troca de fraldas), uma área destinada ao repouso dos bebês e um salão para as demais atividades. Externamente, mas com acesso pelo interior do salão de atividades, um solário. Essas salas não possuem muita mobília, somente uma cadeira de balanço, berços e uma mesa improvisada³¹.

Os espaços nos centros de educação infantil são espaços onde bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas aprendem a viver em sociedade, logo, como seres sociais, devem ser incluídos no processo de sua organização. A organização de um espaço educativo exige, conseqüentemente, reflexão e construção coletiva, em torno, primeiramente, dos sujeitos que ocuparão aquele espaço, no caso dos berçários, os bebês. Tudo isso, a fim de que:

O espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais. [...] lugar que integra intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. [...] Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2018, p. 54).

³¹ A descrição dessa sala estará na seção que se refere aos espaços e materiais destinados mais especificamente aos bebês.

Um dos espaços utilizados e com potencial para promover as aprendizagens das crianças no CEI Sítio do Picapau Amarelo era o refeitório, que localiza-se do lado direito do pátio, composto por uma área relativamente ampla, comportando seis grandes mesas de uso coletivo – cada mesa com capacidade para aproximadamente oito crianças. Os bebês não utilizavam o refeitório; todas as suas refeições eram realizadas na sala de atividades.

O ato de se alimentar também é uma prática cotidiana que precisa ser alvo de atenção na instituição de educação infantil, visto que se insere em seu currículo. Conforme a organização da sala/refeitório, a refeição pode ser um momento de socialização e coletividade entre as crianças. Reafirmando o que menciona Barbosa e Richter (2010),

Este momento é muito mais do que uma necessidade fisiológica, alimentar-se é uma importante aprendizagem para a primeira infância, pois envolve aspectos sociais, de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; motores: manuseio de talheres, movimento da boca, ingestão e fonarticulatório. Nessa situação podemos novamente compreender a inseparabilidade das ações de educação e cuidado (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 4).

Segundo Barbosa (2010), a alimentação é uma prática cultural repleta de simbolismo, a forma como se organizam as cadeiras, o lugar onde se come, os instrumentos que se usam para comer e o modo como se inicia e se finaliza a alimentação diz respeito à formação social e cultural, daí a enorme importância desses momentos na educação infantil.

Tal importância também é enfatizada no RCNEI (1998), que expõe:

O ato de alimentar tem como objetivo, além de fornecer nutrientes para manutenção da vida e da saúde, proporcionar conforto ao saciar a fome, prazer ao estimular o paladar e contribuir para a socialização ao revesti-lo de rituais. Além disso, é fonte de inúmeras oportunidades de aprendizagem³² (BRASIL, 1998, p. 55).

Os momentos de alimentação nas instituições de educação infantil vão além do ato de nutrir o corpo, é uma atividade cotidiana que possibilita experiências de vida para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, de convivência, de interação e de muitas aprendizagens, o que requer um planejamento atento às necessidades de cada um, que os considere em suas especificidades e suas reais necessidades.

³² Barbosa (2013) afirma que é através das experiências compartilhadas na vida cotidiana que aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com os demais.

No CEI Sítio do Picapau Amarelo, havia uma preocupação com os bebês no momento de suas refeições, pois as professoras atentavam para a quantidade de alimento servido a cada bebê, bem como para suas preferências e autonomia com talheres e copos. O trabalho com os bebês requer delicadeza e um olhar aguçado para suas necessidades, para a efetivação de práticas humanizadoras, pois as ações sem reflexão podem, mesmo sem a intenção, transformar-se em ações desumanas com as crianças.

Nesse sentido, vale ressaltar que nos momentos de alimentação dos bebês em que estive presente percebi que havia pouca interação entre as professoras e as crianças, e não ficou nenhuma evidência que qualifique as intervenções das docentes como alicerçadas em pressupostos pedagógicos. Essa situação revela que o trabalho com os bebês ainda é desprovido de uma intencionalidade pedagógica clara, o que reforça a permanência de práticas educativas improvisadas e sem reflexão, fruto de uma política pública que desconsidera a especificidade do trabalho com a primeira infância e não promove acompanhamento adequado do trabalho pedagógico e condições de trabalho necessárias para que as professoras possam atender mais às necessidades dessas crianças.

Outros espaços ainda fazem parte da estrutura arquitetônica da creche, como lactário³³, cozinha, lavanderia, depósito de material de limpeza e depósito de lixo, todos à direita do pátio coberto.

Compreender a identidade profissional das professoras de bebês está diretamente ligada à interpretação social da sua profissão. Desse modo, é necessário entender que, da mesma forma como a organização dos espaços em uma instituição educacional, como a creche, é importante para os bebês e crianças bem pequenas, há de se refletir, igualmente, sobre como esses ambientes afetam a identidade profissional das professoras que ali trabalham, pois a creche não é um espaço neutro; essa instituição tem uma função específica dentro da sociedade em que se encontra inserida.

As identidades profissionais são construídas pelos sujeitos, numa ação contínua que é vivida ao longo do tempo, o que caracteriza um processo complexo e

³³ Esse espaço será descrito na seção que se refere aos espaços e materiais destinados mais especificamente aos bebês.

que tem na experiência uma base importante. Ela também é construída a partir do contexto em que o professor está inserido em resposta às necessidades impostas pela sociedade e àquelas que surgem no ambiente educacional (PIMENTA, 1999; LIBÂNEO, 2004). Para a efetivação dessa identidade, há necessidade de tempo, no qual se desencadeia um fazer constante, e em que as inovações e as experiências são assimiladas em um novo fazer (NÓVOA, 1992). Percebe-se, a partir das reflexões dos autores supracitados, uma indicação de que a identidade profissional é processual e transitória, tendo como base a relação com o outro e com o contexto.

Nessa concepção, o trabalho das professoras é constituído na e pela atividade, a arquitetura presente no espaço físico que ocupa, as intenções manifestas ou subliminares na organização desse espaço podem e devem ser consideradas na análise da constituição subjetiva dos sujeitos. O espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso tem significações afetivas e culturais (RIBEIRO, 2004). Desse modo, a construção da identidade profissional das professoras de bebês inclui uma série de elementos, abrangendo uma gama que vai desde a organização dos horários de funcionamento da creche, a jornada de trabalho dos seus responsáveis, a organização dos espaços, os materiais utilizados para o trabalho com os bebês, dentre outros.

É preciso refletir sobre as influências das condições de trabalho na constituição da identidade das professoras de bebês, visto que podem dificultar ou favorecer a valorização dessa profissional nas creches.

Dentre vários fatores que podem dificultar ou facilitar a valorização de professoras de bebês, é de fundamental importância pensar na quantidade de horas que ela fica com os bebês, tendo em vista o esforço físico e a movimentação constante que caracterizam o trabalho das professoras que lidam com essa faixa etária, evidenciados por Demartini (2003), que afirma que quanto menor a criança, maior o esforço das professoras. Do mesmo modo, há de se respeitar o tempo destinado às outras atividades docentes, tais como planejamento e formação. Afinal, para desempenharem suas atividades com os bebês, as professoras necessitam de uma preparação especial, que precisa estar inclusa no seu tempo de trabalho/carga horária.

Outros possíveis fatores seriam investimento em material adequado e em número suficiente, assim como na infraestrutura das creches, que facilitasse o trabalho dessas profissionais.

5.1.2 Os espaços e materiais destinados mais especificamente aos bebês

Antes de descrever a sala de referência que abriga as relações entre os bebês e os adultos, sejam professoras e familiares, recorro a Forneiro (1998) para enfatizar, mais uma vez que:

[...] poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente fala, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Os bebês não são indiferentes às sensações, recordações e demais mensagens transmitidas pelo ambiente. Ao contrário, assim como as crianças maiores, possuem vários meios de perceber os ambientes e, como afirma Agostinho (2003), relacionam-se de diferentes maneiras com esse componente educativo:

[As crianças] vão inventando, inovando, explorando-o de outras formas, dando novos significados aos arranjos e objetos, encontrando novos jeitos de se relacionar com seus objetos e pessoas, sua organização, dando outros sentidos (AGOSTINHO 2003, p. 84).

Desse modo, compreendo, amparada em Lima (1989), que existe uma relação intrínseca entre espaço e ambiente e que em um espaço físico pode conter vários tipos de ambientes. Ademais, a pseudocisão entre espaço e ambiente é uma ideia do adulto:

[...] o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medir, vender, guardar, já para elas [as crianças] existem o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão (LIMA, 1989, p. 30).

De tudo isso, fica a certeza: espaço sempre educa! Independentemente do contexto, não se pode ignorar a importância da estrutura física de uma sala de berçário, de um Centro de Educação Infantil-CEI ou de uma escola. Desde os seus elementos simbólicos, a organização dos ambientes em uma instituição para bebês,

crianças bem pequenas e crianças pequenas, o mobiliário, o colorido de suas paredes, a disposição de adereços e brinquedos, até a sua localização, guardam significados. Além disso, “o espaço também é um instrumento de poder” (LIMA, 1989, p. 37).

Isto posto, descrevo a sala de referência para os bebês como ampla, obedecendo a metragem mínima de 1,50m² por criança, condizente com o que prevê o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil: Encarte 1 (BRASIL, 2006). Era bem iluminada, permitindo interação visual com o ambiente externo, por meio da instalação de vidros nas portas e paredes vazadas para o solário. Uma grande cortina com desenhos de flores e brinquedos fazia parte da decoração desse ambiente e servia para abrandar a luminosidade do sol. Nos dias mais quentes, a ventilação ocorria por meio do ar-condicionado.

Na entrada da sala, ficavam nichos de granito onde eram arrumados os pertences individuais que os bebês traziam de casa diariamente, tais como: mudas de roupas, fraldas de pano, chupetas. Um grande balcão, também de granito, localizado no interior da sala, servia para acomodar um garrafão de água, um depósito com os copos de cada bebê não identificados com os nomes dos bebês, um aparelho de televisão e um aparelho de som portátil. Esse balcão também servia como suporte às professoras, nos momentos de servir as refeições dos bebês, por exemplo.

A referida sala não era um espaço esteticamente bonito, uma vez que lhes faltavam “marcas pessoais (um desenho, um nome, um objeto) [dos bebês], proporcionando o sentido de pertencimento” (BEZERRA, 2013, p. 2) e que representassem as relações que ali aconteciam e a participação, em sua organização e usos (pensados!), dos adultos e das crianças que ali conviviam diariamente. É oportuno frisar, como já referido nesta tese, que as crianças de até 18 meses de idade são seres sociais plenos de direitos; completos no hoje e não no amanhã. Sendo assim, a organização dos espaços destinados a esses sujeitos sociais, para fazer jus “ao seu potencial de desenvolvimento durante anos que são cruciais” (ZABALZA, 1998, p. 20). De acordo com Lima (1989, P. 38), o espaço não pode ser “desinteressante, frio, padronizado e padronizador, na forma e na organização das salas, fechando as crianças do mundo, policiando-as, disciplinando-as”.

Estudos realizados por Campos e Cruz (2006) e Andrade (2007) evidenciaram que as crianças também estão atentas à estética do ambiente das instituições que frequentam.

Aquele espaço parecia pouco provocador para as experiências dos bebês, especialmente pela ausência de diferentes cantos específicos como leitura, faz-de-conta, fantasia ou artes. Além disso, eram poucos os recursos como lençóis coloridos, rolos, colchonetes, que auxiliassem os bebês a fazer movimentos coordenados, a experimentar seu corpo no espaço e conhecê-lo através de seu corpo. Não traduzia, portanto as necessidades de um bebê curioso, que fica, durante todo o seu dia, de segunda a sexta-feira, vivendo, naquela sala, boa parte de sua infância, dos 4 aos 18 meses.

A sala que servia de referência ao trabalho com os bebês possuía um local reservado ao repouso e ao sono dos bebês e outro que se destina aos momentos de higiene, tais como banho e troca de fraldas.

O espaço reservado ao repouso era amplo, permitia acesso, visualização e intervenção das professoras, caso os bebês requeressem ajuda no momento de dormir ou para o atendimento de outras necessidades, tais como a chupeta quando caía no chão, alento ao tomar um susto com barulhos externo e interno, e mesmo quando precisavam ser retirados dos berços ao acordarem. Devo ressaltar que esse espaço, além de respeitar os critérios propostos pelo documento descrito nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil: Encarte 1 (BRASIL, 2006), permitia aos bebês dormir com conforto e segurança, contava com ventilação mecânica, por meio de ar-condicionado, e iluminação natural adequada, preservando o sono dos bebês.

O espaço da higiene dos bebês estava equipado com bancada e colchonetes para a troca de fraldas em altura adequada para as professoras; havia prateleiras e armários para guardar as toalhas e as fraldas das crianças e os materiais de limpeza; banheiras feitas de material lavável acopladas às bancadas, que davam segurança aos bebês no momento de banho; cabides para pendurar toalhas e roupas; e lixeiras com tampa acionada por pedal próximas aos trocadores e ao alcance das docentes para descarte rápido da sujeira, respeitando os critérios do documento oficial supramencionado. Nesse espaço eram perceptíveis as boas condições de higiene, ventilação e iluminação.

Os bebês também tinham como possibilidade de ampliar o conhecimento sobre seus corpos pelo acesso ao solário. Esse ambiente ficava ao lado da sala e era utilizado, geralmente, no início das manhãs, antes das 8h ou no final da tarde, às 16h, para brincadeiras dirigidas pelas professoras³⁴, brincadeiras livres, banhos ou outra atividade proposta em planejamento pelas professoras. É importante para as crianças que elas explorem os ambientes, engatinhem, andem, corram, subam e desçam, pulem, balancem, saltem, pendurem-se, agarrem-se, empurrem e puxem objetos etc. O solário servia a esse propósito, pois oportunizava aos bebês amplos movimentos corporais.

Na sala do agrupamento focalizado na pesquisa, Berçário B, não havia cadeiras e mesas (o material que servia de mesa nessa sala, era uma estrutura quadrada, construída com pallet, ou seja, um estrado de madeira, onde os bebês, sentados ao chão, faziam suas refeições. Vale acrescentar que esse pallet foi trazido por uma professora que, com recursos próprios mandou confeccioná-lo. Igualmente, não havia um acervo adequado e em quantidade suficiente de brinquedos. Essa situação levou a professora a utilizar, na maioria das vezes, objetos e brinquedos produzidos com materiais recicláveis e/ou doados pela comunidade, tais como alguns tubos de linha vazios, embalagens de xampu, potes de margarina, caixas de papelão (originalmente, de material de higiene), o que deixa evidente que os bebês ainda têm poucas oportunidades para fazerem suas investigações e explorações com autonomia no cotidiano dos berçários.

Cabe salientar que todo material pedagógico³⁵ deve estar ao alcance dos bebês, desde sempre, a fim de possibilitar liberdade e autonomia. Ademais, no “contato com os mais variados tipos de materiais, as crianças aguçam a curiosidade, experimentam, aprendem interagindo com o outro e com os objetos, dão novos significados aos objetos, construindo novos saberes” (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017, p. 138). Como afirmam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015, p. 45), os materiais pedagógicos são elementos fundamentais para promover o brincar e o jogar, além do aprender, constituindo-se “um pilar central para a mediação

³⁴ Tais como jogos com bolas de diversos tamanhos, jogos de boliche, material para fazer bolhas de sabão, banho em bonecas, contação de histórias, canções para utilizar o corpo.

³⁵ Material pedagógico, aqui, diz respeito a “materiais que tenham bom potencial para os bebês construir conhecimento sobre eles e estabelecerem relações entre eles, [...] olhando, pegando, levando à boca, chocalhando, batendo [...] para aos poucos ir aprendendo para que serve cada um deles” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 204 e 206).

pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis”.

A sala de referência, na maioria das vezes, constituiu-se o espaço do CEI onde professoras e bebês permaneceram a maior parte do tempo durante sua jornada na instituição³⁶. Independentemente desse fato, esses ambientes precisam ser pensados como mais um espaço institucional em que as crianças possam explorar, portanto, “desafiadores e provocadores de interações e aprendizagens” (HORN, 2007, p. 28).

As aprendizagens serão significativas quando considerarem as necessidades dos bebês de brincar e interagir com outras crianças. Nesse sentido, os bebês precisam explorar todos os espaços da instituição que frequenta, ter acesso a materiais, jogos e brinquedos que permitam que eles se desenvolvam e interajam das mais variadas formas e com as diversas linguagens. Nessa perspectiva, Oliveira-Formosinho (2018, p. 104) afirma que nos diferentes espaços da creche é necessário que “a criança encontre uma variedade de materiais que a convidem à exploração e manipulação, à construção e criação”.

Permanecer o maior tempo da jornada na creche dentro da sala de referência, portanto, não permite aos bebês

Sentir o calor que vem do sol, a brisa que bate no rosto levemente, o movimento que a sombra do objeto realiza ao longo do dia, perceber diferentes luminosidades ao entrar e sair do ambiente, reconhecer e interagir com as outras crianças, maiores, menores, meninos e meninas (SCHMITT; MARTINS FILHO, 2017, p. 136).

Assim sendo, todos os espaços da instituição precisam oferecer às crianças oportunidades de conhecerem aquilo de mais instigante e importante que o mundo apresenta através de situações que as desafiem. Afinal, segundo Forneiro (1998), o espaço para a criança: “[...] é o que [ela] sente, o que vê, o que faz nele, é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar” (FORNEIRO, 1998, p. 231).

O lactário era outro espaço destinado somente ao preparo das refeições para os bebês. Esse espaço, de aproximadamente 40m², é organizado da seguinte forma: área de preparo de alimentos (mamadeiras e sopas) e lavagem de utensílios;

³⁶ Essa permanência majoritária das crianças na sala parece atender à “função precisa de controle” (ANDRADE, 2007, p. 133).

bancada de entrega de alimentos prontos e área de higienização e troca de roupa dos adultos.

No lactário só é permitida a entrada de merendeiras e suas auxiliares. Esse espaço possui: armários para armazenar gêneros alimentícios como leite em pó, farinhas, utensílios e outros; uma geladeira; um fogão de quatro bocas; duas pias que serviam para manipulação e lavagem de material usado no preparo das refeições e mamadeiras; e lixeira com pedal. Vale ressaltar que todos os equipamentos estavam em bom estado de conservação.

O revestimento das paredes em azulejo e o piso industrial facilitam a limpeza desse espaço que, cumpre destacar, é bem limpo.

O lactário recebe ventilação e iluminação natural e mecânica. As portas desse ambiente dão acesso somente às áreas externas, mas duas janelas dão visão para o pátio interno.

5.1.3 Os profissionais que trabalham no CEI

No ano de 2019, nos meses de agosto a dezembro, durante o período em que realizei a pesquisa no CEI Sítio do Picapau Amarelo, compunham sua estrutura administrativa um núcleo gestor constituído por uma diretora e uma coordenadora, ambas com formação em Pedagogia e Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, respectivamente. Além destas, a secretária escolar também integrava esse núcleo.

O corpo docente da instituição era formado por 36 professoras, todas com formação em Pedagogia. Nas salas, realizando o trabalho junto com as professoras, havia também profissionais terceirizadas, sendo quatro assistentes de sala, com formação mínima no ensino médio, duas lotadas no berçário e duas atuando com crianças bem pequenas, e cinco profissionais de apoio, cuja função era auxiliar as professoras nos cuidados e atenção às crianças com deficiência em toda a instituição. Ressalto que no berçário não havia a presença destas últimas, apesar de haver nesse agrupamento um bebê com dificuldade de locomoção.

Vale lembrar que a Lei 13146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), define que três profissionais atendam às demandas de atendimento a todas as crianças e adolescentes com deficiência nas instituições educacionais: o atendente

pessoal, o acompanhante e o profissional de apoio escolar. Nesse sentido, o inciso XIII, do Art. 3º, da LBI, esclarece que:

[...] [o] profissional de apoio escolar [é a] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 1).

Como estabelecido no referido documento legal, não há exigências técnicas referentes à formação do “profissional de apoio”. Apesar disso, é importante para a pessoa que vai exercer essa função, formação continuada e em serviço.

Por formação continuada, compreendo, amparada em Marin (1995, p. 13) que trata-se de uma formação em “contínuo desenvolvimento”, que guarda o “significado fundamental de atividades conscientemente propostas”.

Chantrayne-Demailly (1995) classifica as formações continuadas em formais e informais. A autora descreve as formações continuadas formais como estruturadas e possuidoras de algumas características como: a forma universitária: tem por finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria; a forma escolar: os professores (ou os formadores) tem de ensinar saberes que são definidos externamente, sem a participação direta dos professores; a forma contratual: negociação realizada por diferentes parceiros, através de um contrato, onde são apresentadas as modalidades materiais e pedagógicas e o programa pretendido; “a forma interativa-reflexiva: iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua dos formandos e uma ligação à situação de trabalho” (CHANTRAYNE-DEMAILLY, 1995, p. 143-144).

Para a autora a forma interativa-reflexiva, se considerar o plano coletivo, é a que mais apresenta resultados, pois os professores, de forma autônoma, podem questionar os problemas e encontrar soluções reais, uma vez que “abordam a prática de maneira real, não a encarando como mera aplicação de um somatório de saberes” (CHANTRAYNE-DEMAILLY, 1995, p. 157), permitindo criar novos saberes profissionais.

As formações continuadas de caráter informal, segundo a mesma autora (CHANTRAYNE-DEMAILLY, 1995, p. 142), podem ocorrer de diversas formas, em diferentes situações e por influência ou imitação de outros sujeitos.

Parafrazeando Candau (2007), posso dizer que se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução. Desse modo, trato a formação em serviço como um modo de repensar a formação continuada, tendo por base a escola ou a creche como lócus da formação continuada.

As “auxiliares de sala” ou “assistentes de sala” são, na rede municipal de ensino à qual está vinculado o CEI pesquisado, em sua maioria, profissionais com ensino médio que, junto às professoras, que já possuem graduação e, geralmente, são concursadas, desenvolvem atividades de cuidar/educar os bebês.

Cabe ressaltar que a LDB (BRASIL, 1996) define, claramente, que o profissional reconhecido para o trabalho de cuidar/educar crianças de zero a cinco anos é o professor, logo, não prevê outros profissionais, como auxiliares de sala, exercendo essas funções.

É importante atentar para o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) sobre educar/cuidar: trata-se de processos indissociáveis. Dessa forma, as instituições de educação infantil, ao criarem suas propostas pedagógicas, precisam assegurar “[...] a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010, p. 19).

Na contramão desse preceito legal, Conceição (2010), dentre outros pesquisadores, denuncia que existe uma distinção na função das auxiliares de sala, uma pseudo-disassociação das ações de cuidar/educar, pois enquanto as professoras realizam atividades junto aos bebês, ditas “pedagógicas”, as auxiliares de sala ficam responsáveis por aquelas supostamente relacionadas ao cuidado, à higiene e à alimentação, “[...] atividades de menor prestígio e para as quais não se exigiriam maiores conhecimentos” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 115).

A autora ressalta que embora as auxiliares estejam nas salas, junto aos bebês, crianças bem pequenas e professoras, essas profissionais não recebem salário compatível à função docente, “[...] estão em cargos e carreiras diferenciadas, não possuem uma identidade como docentes e não são reconhecidas como professoras” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 27).

Corroborando essa denúncia e reflexões sobre a presença das “auxiliares” em turmas de educação infantil, Abuchaim (2015) destaca que tem havido uma tendência à contratação de auxiliares, sem a formação mínima exigida,

para atuar com bebês e crianças bem pequenas, em creches, assumindo a função do professor. Essa autora assevera que a admissão de auxiliares tem funcionado como alternativa de barateamento dos custos do serviço docente (ABUCHAIM, 2015, p. 62).

É importante destacar ainda que todo o trabalho realizado com crianças de 0 a 3 anos em creches, tudo aquilo que se pretende para o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas, é pedagógico. Desse modo, enganam-se aqueles que consideram que existe uma diferença entre aquele que educa (pedagogicamente) e outro que cuida (no sentido de cuidar da higiene, alimentação e sono), pois, como afirma Martins Filho (2013, p. 29), o termo “pedagógico” é tudo aquilo que remete ao “caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada das ações educativas com as crianças”.

Desse modo, quando se trata do trabalho em creches, com bebês e crianças bem pequenas, o sentido assumido pelo cuidar/educar não se resume no fato de o primeiro estar ligado à dimensão física e o segundo, à intelectual, mas a ações que se integram com o intento de atender os bebês de modo completo.

Cabe salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a), lei nacional que orienta sobre diferentes aspectos da Educação, define, de maneira clara, que o profissional reconhecido para o trabalho de cuidar/educar crianças de zero a cinco anos é o professor, logo não traz informações sobre as auxiliares. Do mesmo modo, a Resolução municipal de Fortaleza de nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010), em seu artigo 17, explica que a organização dos agrupamentos de educação infantil deverá ocorrer considerando a relação da quantidade de crianças por professor, ou seja, está destacado no âmbito nacional e municipal que “O responsável direto por qualquer agrupamento de crianças é o(a) professor(a) de Educação Infantil [...]” (FORTALEZA, 2010, p. 6). Sendo assim, não deve haver auxiliares atuando com bebês, em creches.

Vale alertar que profissionais sem a formação exigida, sem conhecimento das “condições de dependência, vulnerabilidade e globalidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011) das crianças de creches que, nessas situações, estiverem exercendo a função de professoras, além de ferirem a legislação, podem gerar precarização do trabalho docente, reforçar a incompreensão sobre o trabalho realizado na educação infantil e, ainda, acarretar prejuízo para a construção da identidade profissional das professoras de bebês.

Retomando a apresentação dos funcionários do CEI Sítio do Picapau Amarelo, dentre aqueles que são terceirizados havia duas profissionais exercendo a função de “cuidadoras”. Segundo a gestora da instituição, elas eram responsáveis por auxiliar as crianças pequenas ao usarem o banheiro, no controle dos esfíncteres, assim como no momento do banho e atentar para a prevenção de acidentes durante as brincadeiras no pátio ou no parque. Mais uma vez, observa-se uma descaracterização da docência na creche e, mais especificamente, nas turmas de bebês. Tem-se, aqui, uma flagrante hierarquização de funções entre professora, assistente e “cuidadoras”, o que desemboca em “um alheamento da própria especificidade da educação infantil” (ALVES, 2006, p. 11).

O CEI conta também com uma lactarista, profissional responsável pela preparação das refeições dos bebês, assim como pela higienização de seus objetos de uso pessoal; uma merendeira; uma auxiliar de cozinha; três profissionais terceirizados que assumem a função denominada “guardas de patrimônio”, responsáveis pela segurança da instituição; um porteiro e duas auxiliares de serviços gerais.

Apresentar a estrutura administrativa de um centro de educação infantil, como é o caso do CEI Sítio do Picapau Amarelo, é extremamente importante para ressaltar as características de uma instituição que, por essência, é educativa. As professoras, assim como suas auxiliares, são as responsáveis diretas pelo bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, mas os demais funcionários também participam do processo educacional, por exemplo, dando o suporte, por meio da limpeza dos ambientes, na acolhida aos familiares e professoras e na escuta às necessidades das crianças, ações necessárias para que as aprendizagens e o desenvolvimento aconteçam.

5.1.4 A turma do Berçário B: bebês e professoras

No agrupamento em que trabalham as professoras de bebês que foram sujeitos participantes da pesquisa, no CEI Sítio do Picapau Amarelo, denominado de “Berçário B”, estavam matriculadas 10 crianças, a mais nova com 17 meses e a mais velha com 24 meses; eram cinco meninas e cinco meninos, que receberam nomes

fictícios, de personagens da literatura infantil: Alice, Anna, Ariel, Aurora e Anidori, a caçula das meninas! Aladdin, Arthur, Edward, Eric e o caçulinha Florian!³⁷

Atentando para o fato de que a pesquisa no CEI foi iniciada no mês de agosto e as crianças estavam ali desde o início do ano, a mais nova delas pode ter ingressado na instituição com 10 meses de idade.

Considero importante apresentar os bebês que integravam essa turma, pois embora não fossem sujeitos diretos da pesquisa, para que o estudo fosse à frente e para orientar o trabalho de elaboração dos dados, observar o contexto onde ocorre seu cuidado/educação foi primordial para conhecer também o trabalho desenvolvido por suas professoras. Nesse sentido, como lembra Dubar (2003, p. 51), “o trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias”.

Some-se a isso o fato de que sem os bebês no CEI não haveria as professoras e não haveria a pesquisa. Destarte, como ressalta Rosemberg (2015):

É necessário dar visibilidade ao bebê e à creche em nossos discursos, em nossas práticas, em nossas estatísticas, para poder monitorá-los com ética, avaliar acertos e erros de políticas e programas que defendemos ou implementamos e que podem beneficiar ou não os bebês e suas mães (ROSEMBERG, 2015, p. 179).

Feitas essas considerações, apresento as crianças da turma do Berçário B, sob a ótica de uma de suas professoras:

Alice era extremamente sociável, carinhosa e participativa; Anna gostava muito das canções e coreografias na hora da rodinha; Ariel estava à procura de outra criança para brincar; Aurora me lembrava sorriso a cada música cantada; Anidori era companheira e sempre queria me ajudar; Aladdin era o que fazia das brincadeiras no solário uma verdadeira aventura com toda sua força; Arthur era hábil na bola; Edward tinha como brincadeira favorita balançar no cavalinho; Eric sempre preferiu alimentar-se sozinho e comia com muito gosto; Florian adorava dançar e nos momentos de musicalização no pátio adorava ficar bem perto do som. Minha saudade tem nomes... (PROFESSORA JADE).

Como se faz notar, a professora demonstra ter uma visão positiva dos bebês, o conhecimento de características específicas e preferências de cada um, o que me faz acreditar que essa profissional está comprometida com essa infância e que sua prática pode estar baseada em um olhar mais atento e apurado para cada

³⁷ Apesar de ter obtido, antecipadamente, autorização das famílias dos bebês para usar os seus nomes reais, em respeito a esses sujeitos de direito, todas as crianças do Berçário B tiveram as suas identidades preservadas pelo uso de nomes fictícios.

um dos bebês. É olhando atentamente para os bebês e percebendo o que cada um tem de especial que a professora poderá realmente desenvolver uma prática pedagógica que respeite a criança como um ser completo, com muitas possibilidades, que apenas são diferentes das nossas de adultos.

Antes de apresentar as professoras, compartilho esse trecho do poema denominado “O Espelho”, de Machado de Assis. Não tenho aqui a competência e muito menos a audácia de tentar analisar esse trecho do poema do nosso autor carioca, mas o exponho, pois assim como Dubar (1997, 2006, 2012) e Ciampa (1987), muito ele diz sobre a construção da identidade:

Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... (...) A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. (...) Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira: as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma sumário exterior implica a da existência inteira (ASSIS, 1994, p. 346).

O poema mostra que nós, seres humanos, sofremos influências do meio externo que, gradativamente, mediante o processo de socialização, vão se sobrepondo à individualidade. São tantas as influências do meio e o que dizem de nós, que acabamos por incorporar valores, posturas, ideias, crenças, exigências do mundo social, como família e escola. Para onde vai nossa singularidade? Muitas vezes é preciso reencontrá-la soterrada em antigos depósitos, entulhada no mais íntimo do nosso SER, “de dentro para fora”, dando luz ao meu espelho; preciso das duas partes para ser completa, mas uma não pode sobressair-se à outra!

Fleck (2018) sintetizou o modo como o sujeito incorpora aspectos oriundos da socialização com as seguintes palavras:

A identidade de um ser humano é constituída, em parte, pelas histórias que ele conta acerca de si mesmo. Somos o que somos por sermos capazes de construir narrativas sobre nós mesmos e por ouvirmos as histórias contadas pelas pessoas com quem nos relacionamos. Comunicamos nossos valores e crenças em relação a quem somos e também às percepções que assimilamos de outros (FLECK, 2018, p. 29).

As identidades pessoais e profissionais são, portanto, construídas num processo de relações humanas objetivas e subjetivas que influenciam a forma de conhecer o mundo e de se relacionar com ele. As identidades são a soma das

escolhas e relações que faço ao longo da vida. Como Ser sou único, mas só sou o que sou, também, pela influência e interpretação do outro.

E é com essa compreensão que a seguir apresento as professoras de bebês, sujeitos participantes desta pesquisa: Jade, Silene e Orquídea. Atentamente ouvi seus relatos acerca das suas histórias de vida e formação docente, no intuito de apreender o que seus “espelhos” dizem sobre as identidades profissionais de cada uma.

Como se observará mais adiante, não há regularidade nos discursos das professoras, o que expressa as características de cada uma e diz sobre suas significações no decorrer do processo de construção de suas identidades profissionais. Tendo em vista a questão norteadora desta pesquisa, que indagou “qual a perspectiva de professoras que trabalham com bebês em uma creche pública no que se refere à constituição das suas identidades profissionais?”, selecionei trechos de suas falas, nas quais narram um pouco de suas trajetórias profissionais, até chegar à docência em turmas de bebês.

Acrescentei, antes de reproduzir seus relatos, alguns dados construídos a partir de uma ficha preenchida por elas (APÊNDICE A), relacionada a dados pessoais, assim como informações acerca da trajetória de formação de cada uma.

A professora Orquídea tem 49 anos, é pedagoga, com especialização em Psicopedagogia. Afirma amar a Educação Especial, por isso fez curso de Libras, está concluindo curso sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e pretende voltar-se para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Orquídea está como professora de bebês há três anos. Desempenha suas funções nessa turma, com os bebês, em apenas dois dias na semana, em um total de cinco horas semanais, quando a outra professora, que possui maior carga horária, sai da turma para desenvolver atividades extraclasse, ou seja, para elaborar seus planejamentos ou participar de momentos de formação continuada.

Sobre a carga horária das professoras, vale ressaltar que a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), a Lei do Piso (como é comumente chamada pelos professores no município pesquisado), determina, em seu artigo 2º, § 4º, que se observará, na composição da jornada de trabalho, o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos e, no mínimo, 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às chamadas atividades extraclases.

A professora Orquídea possui lotação de 100 horas mensais no CEI Sítio do Picapau Amarelo, portanto deve estar 13 horas semanais em interação com bebês e crianças bem pequenas e 7 horas semanais em atividades extraclases. Essa professora também desempenhava suas funções em mais duas turmas, quais sejam: Berçário A – crianças dos 18 aos 24 meses – com 4 horas semanais; Infantil V – crianças de 5 anos, com mais 4 horas semanais, completando a sua carga horária semanal na instituição.

O modo como as professoras iniciaram suas narrativas demonstra como cada uma se percebe e como estão demarcados aspectos das suas individualidades que influenciam a construção da sua identidade profissional de professoras de bebês. Os relatos da professora Orquídea, por exemplo, foram movidos por um misto de alegria e ansiedade, *afinal, ela estava sendo entrevistada*, como afirmou ao final da entrevista:

[...] eu tava apreensiva com essa entrevista. Eu sou uma pessoa aparentemente expansiva, mas eu sou tímida pra falar, pra verbalizar algumas coisas, mas eu me senti super à vontade conversando com você (ORQUÍDEA).

Orquídea foi bastante discreta em narrar fatos relacionados à sua trajetória, principalmente a educacional. Ela preferiu dar mais ênfase aos fatos relacionados à sua formação universitária e à sua carreira como docente, como serão trazidos no capítulo seis desta tese denominado *Trajetórias das professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional*. Sobre sua família, Orquídea mencionou: “[...] minha mãe tinha muitos filhos; são nove comigo: 6 mulheres e 3 homens”.

A professora Silene tem 33 anos, é pedagoga, com especialização em Educação Infantil e Alfabetização. Na turma denominada Berçário B, foco da observação desta pesquisa, essa professora ficava com os bebês somente 4 horas semanais, com o objetivo de proporcionar “vivências estéticas”, ou seja, experiências com tintas, colagens, música, dança, teatro, complementando o trabalho realizado pelas outras professoras de bebês.

Nos outros dias da semana, ela desenvolvia seu trabalho na outra turma de berçário e com seis turmas de Infantil III, constituída por crianças com 3 (três) anos de idade – no total de 7 turmas. Ao apresentar-se, destaca aspectos dolorosos de sua infância, ao mesmo tempo em que enfatiza o apoio recebido dos avós

maternos, a relação com a mãe e a natureza, conforme pode ser observado no trecho de sua narrativa, a seguir:

(...) Cresci brincando no chão entre formigas, meu quintal é maior do que o mundo. Sou Silene, tenho 33 anos e começo com esse Poema de Manoel de Barros: “O menino e o rio”, pois me traz várias lembranças da minha história. Sou filha de mãe solteira e em 1986, quando fui gerada, era um episódio que causava muito preconceito pela sociedade daquela época. Minha mãe, Zuleica, além de enfrentar tudo isso, enfrentou muito medo e rejeição. Ela trabalhava como doméstica, em Fortaleza, e meus avós moravam numa cidade bem pequena [do Estado do Ceará], chamada Choró, local onde cresci e morei até os 23 anos. Ao nascer, tive que ficar com meus avós, pois minha mãe precisava trabalhar para prover meu sustento. Então, logo ao completar 3 meses, fui cuidada e educada por minha avó Tereza e meu avô Manoel. Ambos tinham seis filhos e agora estavam assumindo e cuidando da sétima. Tenho várias memórias da minha infância. Morávamos numa casa bem humilde, mas repleta de muito amor. Minha avó era aquela pessoa mais “durona”, resiliente, rigorosa, e meu avô, aquele pai amoroso, acolhedor, brincalhão. Não havia energia elétrica e toda tecnologia que há atualmente. Era a gente e a natureza, o verde da mata, o vento, o cheiro de café forte do meu avô, feito no fogão a lenha. O banho de chuva, pisar na lama... não havia brinquedos caros, a simplicidade era nossa maior riqueza e as experiências de amor, aconchego me acompanham até hoje. Fui educada pelos meus avós [maternos] que tiveram o cuidado de me ensinar a plantar, colher, cozinhar, compartilhar de tarefas da casa, mas de também ser criança. Foram experiências fantásticas que, ao meu ver, sararam as dores e as dificuldades que enfrentei. Quanto à minha mãe biológica, sempre tivemos um vínculo muito forte e, apesar de estar comigo em curto período de tempo, me fazia me sentir amada, cuidada e a distância era apenas uma circunstância necessária. Tanto é que nunca houve em nosso relacionamento julgamentos ou sentimentos de culpabilidade. Sei que meu nascimento trouxe muitas marcas negativas para ela, como o abandono e a rejeição do meu pai, sei que chegou a tentar tirar sua vida e a minha. Contudo, penso que a vida se encarregou de trazer os bons frutos. Minha mãe não quis ter outros filhos além de mim. Lembro das brincadeiras e a liberdade de brincar, correr, sem medo. A chegada na escola também marcou minha infância tão quanto minha primeira bicicleta que demorou dias pra chegar e pra minha surpresa, depois de uma espera enorme, chegou com o pneu furado. Mas isso não foi um problema porque eu brinquei nela mesmo assim. Ao relembrar esta trajetória eu acredito que num dado momento “a menina e o rio” se sobressaíram. Penso que apesar de uma infância marcada com algumas dificuldades, a minha criança encontrou nestas palavras chaves: rio, sol, arvores, natureza, uma infância feliz. Assim como o rio, esta menina foi percorrendo seu caminho, crescendo, se desviando dos obstáculos, mas que num dado momento outros rios foram somando e acrescentando força no decorrer da trajetória. Tenho muito orgulho de falar de onde vim, dos meus avós, da minha mãe que foi e é uma heroína. Tudo e todos contribuíram para ser quem sou. Tenho muito orgulho dessa trajetória e estou certa que a criança que fui um dia mora dentro desse adulto que me tornei (PROFESSORA SILENE).

Os fatos narrados por Silene remontam a uma série de fatos históricos, dentre eles acontecimentos relacionados às lutas das mulheres pela ampliação de direitos legais e sociais, abordando temas como família, direitos reprodutivos,

sexualidade e mercado de trabalho. Toda essa luta, na qual muitas mulheres tiveram suas vidas ceifadas, resultou em muitos avanços na condição da mulher na atualidade. Mas, a equidade – igualdade de oportunidades – ainda não foi alcançada. Muitas mulheres, no tempo presente, sofrem violência de gênero e discriminação no mercado de trabalho, como relata Silva (2010):

A violência contra as mulheres está velada no mascaramento e na subordinação da nossa linguagem cotidiana, no uso de expressões e de diversos jogos de linguagem, nas palavras de duplo sentido, na criação de referenciais para dar conta de uma realidade que não é a mais condizente com o seu papel na sociedade, também na criação de estereótipos que moldam formas singulares de preconceito e discriminação através de personagens da vida cotidiana, tais como a doméstica, a dona de casa, a professorinha, a mãe e a garota de programa estilo exportação, entre tantos outros tipos, cuja imagem se transformou em um objeto tão vendável quanto qualquer outro produto de consumo, com o corpo explorado através da mídia, além de servir às leis imperativas do comércio e do turismo sexual (SILVA, 2010, p. 560).

De acordo com Oliveira (2015), durante o século XX, em especial no seu início, a incerteza e o estigma³⁸ massacravam as mulheres grávidas e abandonadas, assim como seus filhos, pois suas vidas, de certa forma, não poderiam seguir pela incerteza de um pai e um marido que não se sabia se voltava. Nessa perspectiva, além de sofrerem com o preconceito social, “[...] muitas levaram a vida amarga e a triste experiência de viverem à espera de seus maridos” (TEIXEIRA, 2004, p. 252). Em uma possibilidade de comparação, para o autor, as mulheres grávidas abandonadas sofriam mais que as viúvas, na falta do companheiro.

Segundo Oliveira (2015) a situação da mãe solteira está reconhecida entre os novos contornos de família e, embora esse fato não seja novo, ele é representativo da modernidade, mas não é exclusivo dela. “A configuração desse tipo familiar pode ocorrer de diversos contextos e por diversificadas razões, especialmente na atualidade” (OLIVEIRA, 2015, p. 80).

Damiani e Colossi (2015, p. 27) afirmam que a ausência paterna pode ser percebida de forma distinta pelos filhos e certamente implicará em diferentes repercussões em seu desenvolvimento. As autoras trazem afirmações que apontam para um tema bastante complexo, que exige um maior aprofundamento nas discussões.

³⁸ O estigma apontado pelo autor refere-se ao forte preconceito que recaia sobre as mães solteiras, como se o casamento fosse algo que lhes faltasse, definindo um lugar de marginalização e de incompletude (OLIVEIRA, 2015).

Particularmente, concordo com as alegações das autoras e apoio-me em Wallon (2007) para defender a ideia de que o sujeito se constrói nas suas relações com o meio. Assim, acredito que alguns aspectos podem ajudar na superação da situação citada, como a estabilidade emocional da mãe e uma rede de acolhimento com quem essa família (mãe e filho) possa contar, como avós, tios e parentes próximos.

No caso de Silene, a figura paterna, representada pelo avô, apresenta um pai mais presente que expõe sua face afetiva e próxima da intimidade cotidiana, de modo oposto à concepção tradicional de família que exigia distanciamento físico e afetivo, como a abordagem reducionista de modelo patriarcal (BARSTED, 1987).

Nesse sentido, os avós maternos de Silene contrariam o modelo de “família patriarcal” onde, segundo Barsted (1987), o pai exercia o poder na casa, com força para manter o círculo vicioso em que a família estava secularmente encerrada. Nesse modelo a autoridade do homem valia tanto para os filhos como para a mulher, que dele dependia economicamente e a quem se submetia de acordo com as regras estabelecidas.

Marin e Piccinini (2009), ao desenvolverem um estudo com famílias constituídas por mães “solteiras” e famílias nucleares³⁹, constataram que quando são estabelecidos nas relações familiares sentimentos de amor, proximidade e cooperação, existe a superação conjunta de muitas dificuldades.

Apesar de narrar uma infância marcada por dificuldades, Silene revela tê-las superado por meio do contato com a natureza e com o apoio da família. Poeticamente, Silene relata como os elementos da natureza lhe proporcionaram uma infância mais feliz. Suas palavras refletiram em minha essência, o que me fez, gratamente, retornar às falas de Silene com outro relato de Joaquim (2019) em entrevista concedida à Revista Criança e Natureza, ocasião em que destaca a importância das crianças brincarem com elementos da natureza:

Brincar na natureza e com a natureza está para a criança como o mar está para as tartarugas! As crianças querem experimentar e apreender a vida e sua dimensão total, e a natureza é a casa que guarda a resposta mais profunda a esse anseio. A natureza é infinitamente diversa e essa dimensão de infinitude reverbera em nós (JUAQUIM, 2019, p. 5).

³⁹ Segundo Alves (2009), a estrutura familiar nuclear é composta apenas pelo núcleo principal representado pelo chefe da família (pai), sua esposa e os seus descendentes legítimos.

Essa citação vai ao encontro das memórias de infância da professora Silene, pois lembrar das brincadeiras significou recordar as novas experiências, a possibilidade de ver o mundo nos passeios por ela proporcionados, afeto e liberdade.

A relação homem-natureza é algo complexo. Como ser biológico, que faz parte da natureza, a compreensão do Humano acerca da vida no planeta deveria ser de proteção e cuidado, entretanto, o Homem tem se colocado como se estivesse acima dela, ou como se dela não fizesse parte, delegando à natureza a função de lhe servir, desconsiderando que os recursos naturais são esgotáveis. Na contramão dessa forma de se relacionar com a natureza, Tiriba (2010) chama a atenção para a importância de as crianças, desde muito cedo, aprenderem a valorizar a natureza e a respeitar as diferenças individuais e a diversidade cultural. Nesse sentido, destaca:

Numa situação de emergência planetária, não basta que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre nós, seres humanos. Também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra (TIRIBA, 2010, p. 4).

Dessa forma, urge a necessidade de a Educação Ambiental⁴⁰ passar, de fato, a compor as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, pois há algum tempo existem documentos aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) que oferecem aos professores e professoras da educação infantil uma base para trabalhar a Educação Ambiental com as crianças, entre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no qual consta, em seus objetivos gerais, que a criança precisa “observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuem para a sua conservação” (BRASIL, 1998, p. 63).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), (BRASIL, 2010, p. 26) defendem que o currículo da EI deve ter práticas pedagógicas que: “[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não

⁴⁰ A Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em seu Art. 2º, define que “A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental” (BRASIL, 2012, p. 2).

desperdício dos recursos naturais”, cumprindo os princípios de respeito ético, político e estético ao meio ambiente.

As crianças aprendem na interação do ambiente em que vivem; seus hábitos, gostos e comportamentos estão diretamente ligados aos lugares que frequentam e às pessoas com que convivem. Desse modo, a creche, deve adotar práticas que as desacomodem e proporcionem a interação com ambientes externos que abordem a natureza enquanto espaço de acolhimento.

Quando as DCNEI (BRASIL, 2010) tratam sobre a organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, destacam que as crianças devem poder fazer “deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição”, pois “precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza”. Por fim, defende que “experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 96).

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) no campo de experiências, em “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, encontro que:

as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) (BRASIL, 2017, p. 45).

Portanto, a educação de bebês e crianças bem pequenas, em creches, precisa proporcionar experiências nas quais essas crianças façam suas observações, manipulem objetos, investiguem e explorem seu entorno, levantem hipóteses e busquem respostas às suas curiosidades e indagações (BRASIL, 2017)

Para Morin (2011), o contato das crianças com a natureza é essencial e contribui para o “ensino da identidade terrena”, que diz respeito ao reconhecimento e

pertencimento do indivíduo ao planeta Terra, o que, segundo o autor, é essencial para a construção da sua condição humana (MORIN, 2011).

A educação infantil tem as condições ideais para estimular a relação de respeito do Humano com a natureza, por meio das interações e brincadeiras, pois a criança é movida pela curiosidade do mundo que a cerca e, uma vez que o contato com diferentes contextos provoque suas aprendizagens, estes conhecimentos permanecerão.

A interação com os elementos da natureza, como a experimentada pela professora Silene em sua infância, por meio da brincadeira, permite minha inferência acerca de como essa atitude de agir sobre o mundo favorece novas maneiras de perceber o que está em sua volta, ajudando, inclusive, a superar medos e desafios.

O modo como essa professora percebe a educação que os avós lhe deram, ao narrar o cuidado que tiveram de “ensinar a plantar, colher, cozinhar, compartilhar de tarefas da casa, mas de também ser criança”, deixa clara a influência de sua família no processo de construção de suas identidades: pessoal e profissional.

Segundo Wallon (2007 p. 122), “é inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante”. Apoiando-me nessa afirmação, confirmo a hipótese de que as identidades profissionais são constituídas pelas relações sociais já na primeira infância, quando são internalizados valores e absorvidos papéis que são apresentados às crianças, pelos grupos com os quais convivem.

A história de vida de um indivíduo é um fator relevante para se entender o processo de construção de sua identidade. Na trajetória narrada pela professora Silene é possível perceber que ela internalizou papéis nas interações estabelecidas com pessoas que ela admite terem sido importantes para a sua vida profissional e para a sua vida pessoal, o que inclui, além do avô, avó e mãe, a professora.

Assim, foi construindo seu eu, sucedendo papéis e personagens que a colocam numa dinâmica criativa, constituindo sua identidade pessoal e profissional, múltipla e única na diferença. Silene, ao buscar em sua memória elementos do passado, o reconstitui a partir dos conceitos que essas lembranças representam atualmente. Ao olhar-se no “espelho”, reconhece na criança que foi o adulto que é hoje.

Le Goff (2003) destaca que a história e a memória estão imbricadas, como a própria constituição de homem, mas que uma não pode se sobrepor à outra em decorrência de suas particularidades como pessoas, lugares, experiências que se modificam a partir do olhar que cada pessoa lança sobre estas. A memória não pode ser considerada como poder, onde se escolhe o que deve e o que não deve ser lembrado.

Por outro lado, Bosi (1994, 2003) discorre que a memória não é algo estranho ou distante de nós, mas um desencadeado das lembranças que perpassam o passado até chegar ao presente. Esse processo não segue um caminho ou uma direção, mas se “organiza” à medida que se vai lembrando, narrando.

A memória de Silene trouxe, por meio da narrativa, uma profusão de sentimentos de uma infância que parece ter sido muito agradável, embora, às vezes, possam ter surgido pensamentos perturbadores, mas estes a marcaram e estão presentes nesse processo de reconstrução da sua história pessoal e, igualmente, na construção da identidade da professora que está se tornando.

A professora Jade tem 42 anos. Está como professora de bebês nessa instituição há três anos, é pedagoga e possui especialização em Educação Infantil.

As narrativas apresentadas por Jade, rebuscadas em sua memória, foram informações simples, diretas, mas foi o que ela escolheu para falar. Enquanto falava, Jade revivia aspectos de sua vida e trazia à tona elementos que contribuíram para a construção da sua identidade profissional. Em suas narrativas, essa professora de bebês destacou que é de uma família numerosa, de 14 irmãos, “são 8 mulheres e 6 homens”.

A professora citou, com bom humor, aspectos curiosos relacionados ao seu nascimento, pois devido ao seu choro forte seu pai exclamou: “Olha, nasceu mais um menino, homem, pelo choro é um homem!”. A professora narra que sua relação com o pai, a quem muito admira iniciou desde o nascimento!

[...] Das mulheres, eu sou encostada da mais nova. A mais nova ainda hoje fala que ela é a mais nova, mas eu sou a preferida (risos)... assim, o papai me quer muito bem, e ele quer muito bem ao meu filho, meu filho tem o nome do meu pai (JADE, 03/12/2019).

No que se refere à infância, a professora Jade relata a presença constante dos irmãos e o contato com a natureza, em liberdade:

Tive uma infância feliz, gostava de brincar de casinha, de guisado... O banho geralmente era no açude, pois aqui na Taquara, na época, era zona rural mesmo, então, era comum, tomar banho no açude. Enquanto as minhas irmãs lavavam roupa, nós tomávamos banho no açude. Hoje o açude não está mais apropriado para banho!

[...] eu adorava brincar de bonecas, brinquei até uns 15 anos. Aí, chegou o momento de doar essas bonecas...

[...] no tempo da canjica a minha mãe sentava com a bacia e com o ralo enquanto ela fazia canjica a gente brincava com boneca de milho [...] Aí nós criávamos, usávamos a imaginação, brincando com essas bonecas, eu e minha irmã mais nova;

[...] minhas irmãs mais velhas que eram responsáveis por cuidar das mais novas, cada uma era responsável e tinha a sua pra cuidar; uma tinha que cuidar de mim, me banhar, me levar pra passear, me alimentar [...];

[...] minha irmã mais velha ela é muito detalhista aí do jeito, com toda a dificuldade ela comemorava nosso aniversário (JADE, 03/12/2019).

Jade destacou que seu pai sempre a considerou uma mulher forte, desde o seu nascimento, daí afirmar que “seu choro era de homem!” Provavelmente, mesmo sem ter ciência disso, o seu pai, nesse trecho de sua narrativa, traz à tona uma questão importante relacionada à discussão de gênero: o estereótipo, menino ou menina.

Ainda é comum na sociedade do século XXI a discussão que existem estereótipos relacionados ao que seriam “coisas de homem” e “coisas de mulher”, o que também se aplica às questões relacionadas ao trabalho. Estereótipo pode ser entendido como generalizações que os indivíduos fazem sobre as características ou comportamentos de grupos sociais ou indivíduos específicos. Nesse sentido, os estereótipos de gênero são aqueles direcionados aos indivíduos do sexo masculino e feminino; constituem-se um conjunto de crenças sobre os atributos pessoais adequados a homens e a mulheres (D’AMORIM, 1997).

A fortaleza de Jade, atribuída por seu pai, carrega o estereótipo masculino, herança da sociedade patriarcal que ainda tem resquícios nas relações estabelecidas entre homens e mulheres. Nesse contexto, a mulher é vista no cenário familiar como “[...] esposa dócil, submissa, ociosa e indolente, ocupando importância extrema na educação dos filhos, na gerência do domicílio e assumindo a posição de chefe na ausência do patriarca” (FREYRE, 2002, p. 230). Assim, há mesmo que se estranhar um choro tão “forte” em uma recém-nascida mulher!

Entretanto, as características apontadas por Freyre (2002), como veremos mais adiante, não faziam parte da identidade profissional da professora Jade, pois,

desde cedo, a exemplo das irmãs professoras, foi em busca de uma profissão externa ao lar.

Os afetos, a autoimagem de Jade, bem como a infância envolta em brincadeiras com os irmãos, a influência das irmãs, todas professoras, são aspectos que podem ter influenciado no processo de sua construção identitária.

Silva (2009) afirma que no processo de constituição da identidade, os papéis que os sujeitos assumem ao longo de sua vida fazem parte de sua construção, partindo de uma identidade pressuposta (o que o outro ou a própria pessoa idealizava em relação ao desempenho daquele papel), assim como as experiências que viveu. Assim, ressalta a autora:

A identidade é posta e repostada continuamente, pois o indivíduo vivencia, ao mesmo tempo, vários papéis, o que o torna um personagem da vida, que sempre sofre mudanças, de acordo com as condições históricas e sociais a que está submetido (SILVA, 2009, p. 188).

A professora Jade, em seus relatos, reforça a afirmativa de Silva (2009), ao expor que sua família a considera “a preferida”; ela também se reconhece nessa condição: “eu sou a preferida, assim o papai [me] quer muito bem” e, dessa forma, seus anseios entram em conflito com os desejos do pai, confirmando o papel do outro no processo de construção da identidade profissional da professora:

Eu brincava de ser professora, brincava cheguei a pensar... (emociona-se), mas eu acho que a questão de ser militar... (pausa) também eu gostava e eu também queria ter realizado o sonho do papai que ele sempre dizia que queria, queria ver [...] (a professora não consegue concluir a frase).

A docência pulsava na vida de Jade, tanto por suas experiências desde a infância, como pelos exemplos que tinha na família, entretanto, o respeito ao pai e o desejo em agradá-lo ao seguir a carreira militar, gerou sofrimento nessa profissional. Conforme Ciampa (1987, p. 170) afirma: “[...] em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito”. Essa situação refletiu no processo de construção da identidade profissional de Jade.

Sendo assim, as identidades devem ser compreendidas como única em cada indivíduo, mas é importante saber e reconhecer que cada um pertence e compõe uma sociedade com histórias próprias, tradições, regras, cultura, entre outras configurações diferentes, que contribuem para a construção de quem eu sou, mas também do quem somos nós de forma contínua.

É pertinente afirmar que o ato de narrar as próprias histórias, selecionar enredos para um público que ouve, contribui para a formação das identidades profissionais, pois esse “eu”, que permite ir buscar na memória o que de fato vivi, é o resultado de minhas escolhas e experiências. Oliveira *et al.* (2006) afirmam que:

Narrar sua história é um meio de cada pessoa atribuir um sentido à sua experiência, dar um significado a quem ela é e perceber como este é construído no mundo social. Isso ocorre à medida que a narrativa organiza um discurso em que se imbricam significações diversas, que formam redes e criam uma realidade social no embate com diferentes interlocutores (reais ou internalizados) para legitimar sentidos (OLIVEIRA *et al.*, 2006, p. 552).

Quando narro, seleciono fatos, faço recortes de momentos que tiveram significado em minha existência, tenham sido positivos ou negativos. Ao narrar, de certo modo, compreendo subjetividades, ideologias, sem deixar de prospectar um devir.

O ato de narrar sobre si, em suas autoapresentações, por meio da rememoração do seu percurso de vida pessoal, colocou cada professora de bebês numa condição de reflexão e autorreflexão, que pode significar o conhecimento de si como pessoa e profissional.

Foi em busca de aprofundar o conhecimento sobre como se constroem as identidades profissionais de professoras de bebês, a partir de suas perspectivas que construí o próximo capítulo. Nele, tive a oportunidade de ouvir as narrativas das três professoras de bebês acerca de suas histórias de vida e de formação, em momentos de interação, nos quais tive a possibilidade de construir ainda mais conhecimento.

6 AS IDENTIDADES DE UM GRUPO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIAS DAS PROFESSORAS DE BEBÊS

Onde você ainda se reconhece? Na foto passada ou no espelho de agora? Hoje é do jeito que achou que seria? Quantos amigos você jogou fora? Quantos mistérios que você sondava? Quantos você conseguiu entender? Quantos segredos que você guardava? Hoje são bobos ninguém quer saber... Quantas mentiras você condenava? Quantas você teve que cometer? Quantos defeitos sanados com o tempo? Eram o melhor que havia em você... Quantas canções que você não cantava? Hoje assovia pra sobreviver... Quantas pessoas que você amava? Hoje acredita que amam você? (OSWALDO MONTENEGRO).

Em uma breve análise sobre essa canção, denominada “A lista”, busquei associá-la às narrativas das professoras de bebês, ao que foi escutado, dito, refletido e sentido por mim nesta pesquisa, como as dúvidas, encontros e reencontros, sabores, dissabores e desafios enfrentados por essas profissionais ao atuarem junto aos bebês. No extrato da música, o compositor ainda faz uma comparação com o que se fazia e o que se faz hoje, entre o que se queria e o que se tem hoje, o que significa que o processo de construção e reconstrução das identidades, sejam elas pessoal ou profissional, acontece na relação dialética com a sociedade em ambientes de mudanças constantes.

Assim, adentrar o universo de estudo sobre *as identidades de um grupo profissional: trajetórias das professoras de bebês* significa reconhecer que cada integrante desse grupo se organiza e se desenvolve a partir das interações estabelecidas, desde a infância, com trocas, aprendizagens e relações diversas da com e nos seus vários espaços de vida familiar, comunitário e profissional, que revestem as representações de seus integrantes, a tarefa proposta e as condições oferecidas pelo meio social no qual estão imersos.

Nesse sentido, Dubar (1997) vem defendendo a articulação entre o conceito da identidade individual e o conceito da identidade coletiva, pois considera ser a chave do processo de construção das identidades sociais. Reafirmando o que diz o autor, a identidade humana nunca se constrói sozinha: “ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições” (DUBAR, 1997, p. 13).

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator

e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias

Segundo Moita Lopes (2001, p. 188) a identidade profissional acontece devido a uma “particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do ator.”

A partir da análise dos dados construídos em campo, à luz das referências teóricas adotadas na pesquisa que resultou nesta tese, depreende-se que a transitoriedade dos sonhos, relacionamentos, certezas, bem como incertezas, tédio, alegrias, conhecimentos e também desconhecimentos, mudanças, inconstâncias e diferenças fazem parte do processo de construção das identidades profissionais de cada ser humano.

Aceitar que as pessoas vivem esse caráter de incerteza e imprevisibilidade parece perturbador, entretanto, segundo Hall (2000), isso tem características positivas, pois, se de um lado desestabiliza identidades estáveis do passado, de outro, abre a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos.

Com base nos dados gerados pelas entrevistas narrativas com foco na história de vida profissional e nas entrevistas semiestruturadas, este capítulo evidencia os diferentes percursos trilhados pelas professoras de bebês e as marcas que contribuíram para a constituição de suas identidades profissionais. Dessa forma, enfatiza o modo como cada sujeito participante da pesquisa “conta” o processo que resultou em tornar-se “professora de bebês”.

6.1 Não está escrito: histórias de vida de professoras de bebês que se cruzam entre desafios e novas perspectivas

Nas “listas” das professoras de bebês estão marcadas pessoas, lugares e ocasiões; essas interações entre cada docente e suas experiências individuais e profissionais permitiram construir suas identidades profissionais. As narrativas das professoras de bebês sobre suas trajetórias estão cheias de significado daquilo que foi considerado importante em suas vidas. Considerando que o ato de narrar o vivido, mesmo que em alguns momentos algumas partes sejam suprimidas e outras

reforçadas pelo sujeito que narra, as histórias passam a ser reconstruídas e ganham novos sentidos e significados.

Antes da apresentação e discussão de extratos de falas das professoras que apontam indícios sobre a constituição de suas identidades profissionais na infância, é válido lembrar que nesta tese o sentido atribuído ao ato de narrar ampara-se no que ressalta Souza (2007):

Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado (SOUZA, 2007, p. 66).

É igualmente importante reafirmar que as narrativas das professoras possibilitaram compreender o seu percurso profissional e suas imbricações para a construção de suas identidades profissionais. Ademais, como destacado no capítulo que trata da metodologia, foram de extrema importância por criar oportunidades para que as referidas docentes pudessem exercitar o pensamento reflexivo e um encontro com o seu “eu”, pois, como afirma Nóvoa (1991), “[...] o trabalho centrado na história de vida permite refletir não apenas o passado, mas possibilita pensar o futuro”.

Além disso, no contexto desta pesquisa, as narrativas contribuíram também para revelar modos, concepções, histórias de professoras de bebês em um determinado tempo, marcadas por suas experiências e subjetividades diversas, pois “sua história de vida se encontra, a cavaleiro de duas perspectivas: a do indivíduo com sua herança biológica e suas peculiaridades, a de sua sociedade com sua organização e seus valores específicos” (QUEIROZ, 1988, p. 36). Isso implica dizer que a construção identitária do meu “eu”, conseqüentemente, é composta de outras tantas identidades.

Isto posto, as subseções, a seguir, focarão aspectos apontados pelas professoras de bebês que ajudam a compreender “o que fazemos com o que fazem conosco... como nos formamos ao longo da nossa trajetória profissional” (SARMENTO; MARTINS, 2019, p. 6120), com ênfase nas experiências vividas na infância em seus grupos familiares e nas instituições escolares que frequentaram.

6.1.1 As narrativas da professora Jade: um caminhar em busca de si mesma

“Não era fácil, mas eu nunca desisti!”. Foi com essa frase que a professora Jade iniciou sua narrativa e expôs um pouco do seu contexto familiar, a relação que tinha com seus pais e irmãos e o quanto essas situações foram importantes para a constituição do ser humano que ela se tornou.

A narrativa dessa professora de bebês focaliza, inicialmente, aspectos de sua vida familiar que revelam cumplicidade e, principalmente, afeto entre pais e irmãos. Apesar das dificuldades enfrentadas, a professora Jade enfatiza a importância que sua família teve na sua formação pessoal.

[...] Pois é, o papai criava gado, aí, pela manhã, quando ele subia pra ordenhar a vaca, aí, nós subíamos com um caneco assim, um copo bem grande. Ele já subia com a peneira, aí, ele colocava a peneira na boca do copo, aí, na mesma hora ele tirava o leite fresco do peito da vaca e nós tomávamos lá no quintal mesmo o copo de leite.

[...] foi uma vida muito difícil, nós eramos criados com esse leite do gado, com a agricultura, né, que ele plantava. Eram as sacas de milho. Eu me lembro do tempo da canjica (pausa)... minha mãe fazendo, ralando canjica. Até hoje a gente mantém a tradição: a minha mãe sentava com a bacia com o ralo, ela ralava, ela fazia caldeirão assim de canjica, muita canjica mesmo. Enquanto ela fazia canjica, a gente brincava com boneca de milho. Não tem aquelas bonecas, né, que vem do milho? Aí, a gente ficava brincando com essas bonecas. Aí, nós criávamos, usávamos a imaginação, brincando com essas bonecas, eu e minha irmã mais nova.

[...] minha mãe sempre foi muito batalhadora. Tinha que dar conta tanto da casa, como ela tinha que dar conta da mercearia... teve muito filho, batalhou muito, aí, como meu pai tinha que sair para plantar, ela tinha que dar conta das duas coisas, da casa e da mercearia.

[...] E as minhas irmãs mais velhas que eram responsáveis pra cuidar das mais novas, cada uma era responsável e tinha a sua pra cuidar, tipo, uma tinha que cuidar de mim, me banhar, me levar pra passear, me alimentar.

É inegável que o ser humano necessita de uma base sólida para constituir-se como sujeito. Um ambiente farto em interações, onde as crianças, desde o nascimento, são consideradas em suas particularidades, são aceitas e respeitadas nas suas diversidades, favorece a estruturação da identidade, bem como de uma autoimagem positiva. Dessa forma, a interação com a família beneficia a construção da autoestima, do autoconceito, das orientações de futuro etc., por parte dos filhos.

Em outro momento, a professora Jade, em seu depoimento, destaca o fato de seus pais e familiares serem “motivos de orgulho” para ela, uma vez que se

constituíram em *peessoas esforçadas*, como as irmãs, que desde cedo assumiam a responsabilidade de cuidar dos demais irmãos: “minhas irmãs mais velhas que eram responsáveis pra cuidar das mais novas”; *batalhadoras* e *trabalhadoras*, como o pai que saía cedo para plantar e ordenhar as vacas para alimentar os filhos e a mãe, que tinha que cuidar da mercearia, da casa e dos filhos.

Dessa afirmação é necessário estabelecer um contraponto no que diz respeito à condição de infância de algumas crianças que desde cedo têm de assumir papéis que são dos adultos. Com isso, definitivamente, não se sustenta o mito da infância feliz. Aliás, muitas crianças, pela necessidade de trabalhar, acabam tornando-se adultos antes de terem sido adolescentes. De fato, segundo Frota (2007), as concepções de infância e adolescência são construídas a partir de olhares que não são neutros. Na maioria das vezes, os saberes e discursos construídos são incorporados sem maiores críticas, trazendo influências sobre as compreensões teóricas e sobre as práticas com esses grupos etários.

O fato é que entre essa professora e os membros de sua família foram, ao longo dos anos, estabelecendo-se relações afetivas e interações que promoveram a construção de um sentimento positivo, refletido na autoestima da pessoa Jade, que contribuiu para a construção de um autoconceito afirmativo, interferindo, inclusive, em suas escolhas profissionais. O trecho a seguir é ilustrativo dessas ideias.

[...] minha mãe que ia para as escolas, para as reuniões; quando ela via alguma nota vermelha, ela chegava e dizia para o meu pai. Aí, a conversa dele era assim: - “Olha, tu estuda, viu! Tu quer plantar? Tu pensa que é bom plantar lá em cima da serra?”. Que ele sempre foi agricultor. “Tu pensa que é bom plantar lá em cima da serra no sol quente? Olha, a única coisa que eu posso deixar pra vocês é os estudos, que ninguém pode roubar; ninguém pode roubar isso de vocês!”. Eu sempre lembro dele dizendo essas palavras; ele dizia pra todos a mesma coisa! (PROFESSORA JADE).

No extrato de fala supracitado verifica-se o quanto foi tradicionalmente reservado o lugar da mulher na sociedade com determinados comportamentos construídos e reproduzidos como algo natural: mãe, esposa e cuidadora dos afazeres do lar, subordinada ideologicamente ao poder masculino. A história vem salientar as desigualdades entre homens e mulheres, produto das relações sociais, como afirmam Santos e Oliveira (2010):

Historicamente, identifica-se uma maior apropriação pelos homens do poder político, do poder de escolha e de decisão sobre sua vida afetivo-sexual e

da visibilidade social no exercício das atividades profissionais. Este é um processo que resulta em diferentes formas opressivas, submetendo as mulheres a relações de dominação, violência e violação dos seus direitos (SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 12).

Segundo Scott (1990), diferentes culturas utilizam a distinção biológica do sexo para potencializar supostas características femininas e masculinas como naturais, quando, na verdade, estas são apenas resultantes de processos de educação e socialização.

Em Araújo (2005, p. 42) deparei-me com a noção de gênero situada na esfera social, “diferentemente do conceito de ‘sexo’, que se situa no plano biológico, e assume um caráter intrinsecamente relacional do feminino e do masculino”. Não devemos ignorar a influência do gênero na vida social, é nele que se constituem “relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” e é também nele que se formam relações de poder (ARAÚJO, 2005, p. 43).

Em suma, segundo Almeida (1995), o gênero é uma categoria social responsável pelo estabelecimento das possibilidades de vida dos indivíduos, constituindo identidades pessoais e sociais. Assim, é também na família que se constitui o gênero, pois é nela que podem se perpetuar princípios tradicionais constituintes da socialização e educação dos filhos.

É importante ressaltar as ideias de Mead (1973) nesse aspecto, já que o próprio destaca a identidade como um reflexo da estrutura social, quando poderia funcionar como sua força de conservação ou transformação. Assim, para que uma efetiva transformação seja possível, é necessária uma consciência crítica sobre as relações de poder que atuam nas construções da realidade dos grupos (NEVES; NOGUEIRA, 2003).

A professora Jade ressalta o quão importante foram os “conselhos” do pai, as cobranças e preceitos relacionados à sua educação e como estes foram incorporados à sua vida como modelo relacional vivido em família e assumido pelos próprios filhos na relação com os pares e demais contatos sociais: vencer na vida por meio dos estudos e do trabalho!

A forma que, segundo Jade, o seu pai encontrou para dizer a ela que acreditava na escola como promessa e possibilidade única de um futuro melhor para os filhos, revela o que sua experiência mostrou, pois, muitas vezes, as famílias têm a compreensão de que estudar significa abrir oportunidades profissionais aos filhos,

dando a estes uma vida melhor, que eles, seus pais, e outras gerações passadas, não tiveram.

Subjacente à exclamação atribuída ao pai, por Jade, “Olha, tu estuda, viu!”, parece residir a crença no conhecimento escolar como um tipo de liberdade na qual os sujeitos podem se apoiar, tentando suprir a questão de vencer a pobreza e sobreviver.

O significado atribuído à instituição escolar se reflete também nas dificuldades enfrentadas para poder frequentá-la, conforme ilustra o relato subsequente:

[...] nós tínhamos que andar de bicicleta pra poder pegar o ônibus, pra poder chegar na escola, não era fácil mas eu não desisti, nós pedalávamos eu acho que uns 4 km de bicicleta 5:00 h da manhã, guardava a bicicleta na casa de uma pessoa que a mãe pediu, pra poder pegar o ônibus, pra poder chegar na escola que era no Anchieta, e era muito distante, e a mãe não tinha condição de pagar a passagem, então tinha que pegar só um ônibus, éramos eu e minha irmã mais nova (PROFESSORA JADE).

De acordo com Santos e Dias (2010), vários pesquisadores afirmam que as brincadeiras simbólicas dessas crianças [pobres e da zona rural] são menos frequentes e de baixa qualidade. Contrariando esse estereótipo, Jade apresenta a brincadeira com bonecas de milho como um importante elemento simbólico de sua infância e de interação entre seus irmãos. Ladeados por afeto, os brinquedos inventados foram imprescindíveis para a sua construção como pessoa.

As dificuldades da professora Jade, ao referir-se ao percurso de casa à escola, são um exemplo típico dos desafios enfrentados por crianças e adolescentes moradores das zonas rurais do país, no que se refere ao ingresso e permanência na instituição escolar, o que é agravado mais ainda pela multiplicidade de determinantes socioculturais e políticos a que estão submetidos. Tudo isso corrobora a denúncia feita por Barbosa *et al* (2012, p. 7) sobre o acesso à educação formal, na infância, para as crianças de 0 a 6 anos de idade (mas que se estende aos adolescentes também!), de que esses segmentos populacionais, sobretudo o infantil, “residente em área rural vive de forma especial um processo de ocultamento, omissão e distribuição desigual das políticas públicas”.

Os trechos narrados pela professora Jade, apresentados até aqui, no mínimo reforçam, cada vez mais, a afirmativa de que as identidades profissionais se constituem mediante as experiências que vão se somando e contribuindo para a

formação dos sujeitos. No caso dessa professora, as resistências, as relações afetivas, os modelos familiares, como os compromissos das irmãs mais velhas com as mais novas, eram alguns dos sentimentos e atitudes que a marcaram.

6.1.2 Silene e as histórias de quem se viu professora!

Cada história de vida, cada percurso de construção da identidade profissional é importante. Por meio das narrativas, como vem sendo recorrentemente destacado neste trabalho, as pessoas não apenas recordam ou contam uma experiência, mas explicitam ideias e emitem opinião sobre um assunto. Afinal, como afirma Peixoto (2006):

as narrativas se podem revelar “chaves” importantes de leitura do mundo, e “bússolas” orientadoras da vida e da ação educativa, o que as tornam instrumentos incontornáveis na (re)construção da identidade e da profissionalidade docente dos professores ao longo da vida, na medida em que as narrativas aumentam a possibilidade destes recordarem os conteúdos mentais, reestruturando-os, dando a possibilidade de os transformar, tendo propriedades libertadoras de mudança, de desenvolvimento (PEIXOTO, 2006, p. 8).

A narrativa de Silene contribuiu para que essa profissional recordasse fatos de sua história pessoal e profissional, revelando modos, concepções, experiências de e nas mais diversas interações, ou seja, permitiu que suas vivências fossem colocadas em uma sequência, indicando possíveis explicações que constituem sua vida individual e social.

Os caminhos trilhados pela professora Silene até chegar na turma de bebês iniciaram, segundo seu relato, muito cedo, pois havia um vínculo com o espaço escolar desde a infância, assim como se dava com Jade, o que a fez estabelecer relação de afeto com a área educacional, embora nem todos os momentos tenham sido agradáveis.

Silene revela como as pessoas, ao longo de cada trajetória, antes mesmo da escolha de sua profissão, podem, de um modo geral, ser influenciadas de diversas maneiras, seja pelas representações, seja por julgamentos acerca de situações que podem ou não envolver ou estar relacionadas aos acontecimentos profissionais. O fato é que a emissão de valores, expressa nas ações e reações humanas, sustentam e movimentam toda uma dinâmica social (AZAMBUJA, 2007). O trecho a seguir é ilustrativo dessas ideias:

Pronto! Assim, quando eu fui fazer a seleção das fotos, né, fui rever as mensagens, aí, é, “fotos da trajetória profissional”, aí, eu fiquei pensando: “Devia levar uma foto [de] quando eu era bebê, mas, aí, não. Deve ser a [uma foto da minha] trajetória profissional. Mas, mesmo assim, vou contar pra ela que a minha infância tem muito a ver com a professora que eu sou, né?” (PROFESSORA SILENE)

A importância das representações para as histórias de vida das professoras pode ser apreendida a partir do que diz Josso (2004, p. 43) a respeito das histórias na infância. Diz ela que “os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida”.

As memórias da professora Silene revelam uma rede de significações por ela elaborada acerca da sua infância, de sua família, de seu processo de escolarização, o que se alinha ao que destaca Sarmiento (2009) sobre o processo de construção de identidade: não é solitário, faz-se em contextos, como produto das diversas interações dos diferentes indivíduos e grupos.

Dentre as pessoas que contribuíram com sua trajetória educacional, Silene acentua a influência de uma professora, bem como algumas atividades da escola que frequentou, como exposto a seguir:

Havia uma professora chamada Luiza e eu morava muito longe da escola. Sempre gostei muito de escrever e as minhas brincadeiras sempre eram brincadeiras de faz de conta de ser professora.

Era longe a escola da minha casa e era longe da casa dela também, e ela passava na trajetória, às vezes, de bicicleta, às vezes vinha de cavalo, pessoal do interior, né? Aí, ela passou a me levar pra escola e na época, como eu não tinha idade [para frequentar a escola], porque só podia ser matriculada a partir de sete anos, era chamada de encostada, é, “essa menina não é matriculada é encostada”. Mas mesmo assim era muito bom, eu adorava ir pra escola.

[...] Eu lembro de uma cena em que a supervisora [da escola], nessa época era supervisora o nome que tinha, ela chegou pra entregar os materiais e fazer uma prova com as crianças, aí, ela disse: - “O seu material não veio?” Aí, eu disse: - “Não, eu não recebo porque eu sou encostada” (risos). Aí, ela disse: - “Silene, pois eu vou fazer uma promessa pra você: A partir de hoje, todos os materiais que vier para as crianças, você vai receber”. E eu gostava muito de papel, canetinha, essas coisas; eu adorava o que as outras crianças tinham, eu ficava morrendo de inveja (PROFESSORA SILENE).

Chama a atenção que a nomeação de “encostada” à escola, atribuída a Silene, nesse ambiente institucional, por não estar regularmente nele matriculada, parece ter sido incorporada à sua identidade: “Não, eu não recebo [material] porque eu sou encostada”. Como lembra Hall (2006), a identidade é resultado daquilo que

dizem quem sou, ou seja, a identidade se constrói também a partir de um importante aspecto: a dimensão relacional.

Dessa forma, podemos falar da constituição identitária como um processo que se dá mediado pelas relações com as pessoas, os valores, os sentidos, os símbolos e a cultura.

Ainda que reconheça o sentimento que a invadia com relação as outras crianças, por não gozar dos mesmos direitos que lhes eram garantidos e assim ficar “morrendo de inveja”, Silene destaca que o fato de ser “encostada”, não receber material e a perspectiva de ensino tradicional, reconhece e valoriza a escola. Paradoxalmente, isto se dá à revelia de não gozar do reconhecimento de pertença àquele lugar, o que é evidenciado na afirmação: “mas mesmo assim era muito bom, eu adorava ir pra escola”.

Para Silene, o desejo de ir à escola, motivada pelas interações com a professora e por um momento específico da rotina escolar, “a acolhida”, fizeram a diferença, como indica o trecho de fala a seguir:

Mas duas coisas me marcaram [na escola]: primeiro, era o carinho que a professora tinha por mim; era muito amorosa. E ela demonstrava acreditar em mim, sabe? Não sei se pela minha vontade de estudar, mas era o que eu sentia. A segunda questão marcante eram as “acolhidas” com músicas que parecia ser aquele momento “super” da aula. A professora sempre começava o dia com uma atividade diferente para, posteriormente, irmos para a leitura e escrita (PROFESSORA SILENE).

As experiências narradas por Silene estão marcadas pela dimensão afetiva, ora com expressões de afetos positivos, ora negativos, mas ambos com importantes para o processo de construção de sua identidade como pessoa e profissional. Afinal, como ressalta Formosinho (em entrevista de 18/11/04), “nós somos cognições, mas também somos afetos, emoções e sensações, também somos valores, crenças, normas e hábitos” (PEIXOTO, 2006, p. 123).

Silene enfatiza, ainda, em suas narrativas sobre as primeiras experiências escolares, que havia, desde a infância, o desejo de aprender a ler. A expressão dessa vontade, segundo suas memórias, foi vista pela avó e pela professora Luiza como indicativo de que era chegada a hora de seu ingresso na escola. As impressões de Silene sobre as expectativas educacionais de sua avó a seu respeito aparecem no seguinte trecho de seu relato:

E ela [a professora Luiza] sempre passava na casa da minha avó pra tomar café e minha avó contava pra ela que eu gostava muito de escrever, achava que eu ia ser estudiosa e tal, aí ela disse, é: “Dona Tereza, faça o seguinte, eu vou levar a Silene pra escola comigo” (PROFESSORA SILENE).

O trecho supracitado parece revelador tanto da compreensão de escola que Silene tinha e que também atribuía à sua avó e à professora como dos pré-requisitos que acreditava serem necessários para ser aceita nesse ambiente: a escola é o local de quem gosta de escrever, e demonstra isso sendo estudiosa. Parece ter sido a demonstração por sua avó o que motivou a professora a levá-la para a escola mesmo antes da idade “certa”⁴¹.

As memórias de Silene sobre o ambiente escolar que frequentou na infância evidenciam características de pedagogias transmissivas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2015) como a de submissão das crianças às professoras e o disciplinamento, conforme indicam os trechos subsequentes de sua narrativa:

Eu lembro que minha escola tinha práticas rígidas, como, por exemplo, ficar de castigo nos caroços de milho, dentre outras práticas bem tradicionais.

[...] as acolhidas com músicas que parecia ser aquele momento “super” da aula. A professora sempre começava o dia com uma atividade diferente, para posteriormente irmos para a leitura e escrita.

Na prática da pedagogia transmissiva a criança é vista como um ser ao qual o saber não pertence, que não possui interesses, curiosidades e até mesmo necessidades. Às crianças cabe a obrigação de memorizar conteúdos e reproduzi-los acertadamente, evitando os erros e corrigindo o que for preciso, a sua motivação baseia-se apenas “(...) em esforços seletivos extrínsecos, vindos do exterior, geralmente do professor” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; GAMBÔA, 2011, p. 14).

Nessa pedagogia, “(...) orienta-se, pois, mais para a obediência que para a liberdade, mais para a submissão que para a participação (...)” (FORMOSINHO; MACHADO, 2007, p. 30). Aqui, a criança não tem a oportunidade de escolher o que quer investigar, explorar ou pesquisar, nem a oportunidade de descobrir e desenvolver competências a partir do seu próprio interesse e motivação.

⁴¹ Essa ideia de que há uma idade certa para se alfabetizar é recorrente no discurso político do governo federal, “prova disso é a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que determina dos seis aos oito anos de idade como o período adequado para a criança ser alfabetizada. [Tal ideia vincula] o cumprimento do objetivo de alfabetizar todas as crianças na **idade certa** à mera vontade individual ou mesmo às escolhas metodológicas que o professor faz” (PEREIRA, 2018, p. 172, grifos meus).

Segue-se, desse modo, um programa preestabelecido de forma rígida, sendo este alvo de interesse ou não para a criança, ausentando-se assim a preocupação para com o desenvolvimento de aprendizagens significativas, desconsiderando-se a importância da motivação das crianças para a atividade.

Nessa perspectiva, a imagem de criança é de uma tábula rasa, uma folha em branco a ser preenchida. A imagem do professor é de um mero transmissor, daquilo que outrora lhe fora transmitido, sendo o elo entre o patrimônio cultural e a criança, e seus métodos geralmente se apoiam em materiais estruturados como fichas, manuais e brincadeiras conduzidas, sendo responsável por motivar a criança mediante reforços externos.

A experiência pedagógica representa papel importante para o professor na constituição de sua identidade profissional. Concluo, portanto que essa mesma experiência também pode contribuir com a modelagem da profissional, como no caso da pesquisa supracitada, da maneira intentada pela instituição em que trabalha ou do sistema de ensino no qual está inserido.

Apesar do relato da professora Silene acerca de suas experiências negativas como estudante de uma escola em que era preponderante a pedagogia transmissiva, outros aspectos influenciaram na sua identificação com a docência, ou seja, com aquilo que via como sendo as atribuições da docência, como ela mesma afirma: “ter sensibilidade com o outro, com a vida do outro, com a realidade que às vezes é diferente, do que a gente costuma presenciar” (PROFESSORA SILENE), o que contribuiu positivamente no modo professora que ela diz ser:

[...] eu acredito nas crianças, me imponho a certas práticas, como também nas práticas de algumas professoras, na forma de trabalhar, de ver a criança, respeitar.

As referências de Silene acerca da imagem de docência e do papel do professor nesse contexto que foi sendo construída desde a infância corroboram a compreensão de que as formas de identificação que os indivíduos podem desenvolver com relação à docência recebem influências de suas interações sociais, desde a infância, nos variados ambientes em que transitam.

A professora Silene revela que sempre quis ser professora, pois “desde a infância e as brincadeiras de faz de conta, eu já era professora”, assim como declara que suas primeiras experiências estavam relacionadas à docência, como no caso da coordenação de creche. A professora argumenta, ainda: “então, além de me

identificar e querer ser professora, as experiências que tive foram desencadeando também para esta profissão”.

Ao referir-se especificamente à pedagogia tradicional, Silene demonstra ter experimentado as relações advindas dessa prática e tê-las articulado, em alguma medida, a pressupostos teóricos a que teve acesso na formação inicial ou continuada.

Segundo Nogueira e Almeida (2010), a decisão pelo curso de Pedagogia é influenciada por vários fatores, como o fato de terem pessoas próximas que trabalham na área de educação, de terem tido uma relação especialmente favorável com a escola em que estudaram ou com alguns de seus professores e dificuldades para adaptação em outro curso superior iniciado ou no campo profissional de um curso superior já concluído, entre outras, o que condiz com o caminho profissional percorrido pela professora Silene.

6.1.3 Orquídea: relato de uma eterna aprendiz

A professora Orquídea foi sucinta em seus relatos sobre sua família e infância. De sua infância não tem muitas recordações ou preferiu não me revelar. A professora apenas afirma que sua família era grande e, por esse motivo, começou a trabalhar muito cedo:

[...] família numerosa [pausa]. Eram 9 filhos, 6 mulheres e 3 homens. Muitos irmãos, então não era tão fácil... (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Não posso negar que diante de tão breve discurso, vivi o embate entre forçar a professora a falar, o que poderia significar trazer o que seria preferível esquecer, silenciar. Poderia ter provocado o confronto com o passado, mas preferi respeitar o que Le Goff (1992, p. 426) afirma: “[...] a memória ora está em retraimento, ora em transbordamento”. Portanto, ao registrar as lembranças de Orquídea, pautei no possível e permitido rememorar.

Vale salientar que neste trabalho as professoras ficaram livres em seus relatos, nessa etapa de entrevistas narrativas. Larrosa (2003, p. 47) alerta, sabiamente que “[...] o escritor não inventa, não descobre, nem desmascara. O que o escritor faz é reencontrar, repetir e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar [...]”. Na realidade, ao desenvolver

este trabalho, reconheço, deparei-me com “[...] o receio de desvendar aquilo que alguns se dedicam a calar e a ocultar e o medo de decepcionar aqueles que esperam muito de uma pesquisa como esta, em que a relação intersubjetiva é forte, por vezes arriscada” (LE GRAND-SÉBILLE, 1998, p. 260). Nesse sentido, respeitei e calei.

Orquídea deteve-se em narrar sobre os cursos que fez, expressiu o desejo de não parar de estudar e deteve-se em questões sobre sua trajetória profissional, que procurei desvelar em uma outra sessão.

Com Orquídea aprendi que

A palavra é explicitada, pensada, subentendida, esboçada, lembrada, esquecida, libertada, amordaçada, para alegrar ou entristecer, encantando pela dor ou pela alegria, não importa. O que importa é a possibilidade de interlocução entre quem conta e quem escuta, o que se realiza pelo tripé: corpo, fala e olhar (SANTOS, 2013, p. 47).

Compreender a trajetória de vida das três professoras de bebês enfocadas nesta pesquisa, suas experiências provenientes das diversas interações estabelecidas nos diversos grupos em que conviveram na infância, ajudou a perceber algumas influências na constituição de suas identidades profissionais. Dentre elas, destacam-se: o desejo de exercer a docência por conta de suas experiências como estudante, traduzidas nas falas da professora Silene; Jade e os exemplos de uma família batalhadora; e a busca pelo conhecimento, oriunda das vivências da professora Orquídea. Afinal, como destacam Placco, Souza e Almeida (2012, p. 762):

[...] a identidade é definida, então, como processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social do sujeito, em que se articulam “atos de atribuição” (do outro para si) e de “pertença” (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente (PLACCO, SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 762).

Na seção subsequente deste capítulo são apresentados outros elementos das histórias de vidas das professoras de bebês que influenciaram na construção de suas identidades profissionais, também em espaços humanos, marcados de afeto, onde as docentes permitiram ser afetadas (ENGERS, 2000, 2006; PEREIRA, 2004, 2007), por um tempo que não precisa ser longo, mas o suficiente para que alguns elementos proporcionem o encontro com a sensibilização necessária.

Desde já, ressalto a postura corajosa dessas professoras que, antes de mais nada, mostraram-se guerreiras diante dos desafios vividos desde a infância.

6.2 Aspectos constitutivos das identidades profissionais das professoras de bebês Jade, Silene e Orquídea

Embora as três professoras de bebês que participaram desta pesquisa já tenham apontado elementos importantes de suas histórias de vida relacionadas às vivências na família e na escola, que influenciaram na construção de suas identidades profissionais, a partir de agora, retomando a questão de pesquisa que deu origem a esta tese, serão apresentadas as respostas para a seguinte indagação: que aspectos constituem, segundo a perspectiva de professoras, suas identidades como professoras de bebês?

6.2.1 Primeiros passos no caminho da docência

Os relatos das professoras sobre o ingresso na docência revelam que ele foi marcado pela necessidade de ter uma fonte de renda e pela “facilidade” de acesso a essa função, sobretudo em instituições conveniadas, posto que parece não ter havido nenhum tipo de seleção – como as decorrentes de “provas”, análises de currículos, entrevistas etc. – o que indica a não exigência de saberes e conhecimentos específicos para atuar com a faixa etária de 4 a 18 meses em creches. É isso o que apontam as narrativas a seguir:

Eu venho de uma família bem numerosa e era muito complicado para os meus pais arcar com passagens de 14 filhos, morando em um município e estudando em outro. Eu fazia o ensino médio/pedagógico, pois era o curso que eu mais simpatizava na época e era o requisito exigido naquela época para lecionar. Eu acho que estava no segundo ano de ensino médio, aí, a dona de uma creche conveniada de Maracanaú me convidou pra ser professora na creche dela, creche conveniada, creche pequena, eu acho que eu estava com uns 17 anos quando eu iniciei, não lembro muito bem, aí eu comecei a dar aulas nessa creche, passei 5 anos nessa creche conveniada. Aí, de manhã eu estudava e, à tarde, eu já dava aula nessa creche (PROFESSORA JADE).

[...] nesse [ano de] 2015 foi quando eu revolvi vir pra Fortaleza pra estudar e passar no concurso. Aí, quando eu cheguei em Fortaleza foi muito difícil a minha trajetória, porque eu não conhecia ninguém e aí tive a oportunidade de ingressar numa creche conveniada... No último semestre é, após encarar um [problema pessoal], eu não tinha condições de pagar a faculdade e nem de morar sozinha, ou fazia uma coisa ou fazia outra. E aí, eu tive que optar

em deixar a faculdade[...] Aí, no mesmo ano, eu me reorganizei e voltei [para a faculdade], fazendo agora Pedagogia (PROFESSORA SILENE).

[...] surgiu uma oportunidade com dezenove anos numa escola próximo da minha casa, uma escola particular e eu tinha uma grande amiga da minha mãe que trabalhava lá, da igreja. Elas cantavam na mesma igreja e numa conversa entre elas, ela estava indo embora e precisava de alguém, naquele período. No iniciozinho, com dezenove anos... Ela precisava de alguém para substituí-la porque ela tava muito tempo na escola e ia embora pra São Paulo. Aí, a minha mãe conversando [disse]: “Eu tenho uma jovem lá em casa que não tá trabalhando, ela tem dezenove anos, tá procurando emprego mas ainda não conseguiu” (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Esses excertos de fala também trazem indícios de como tem se dado o início da docência na educação infantil de grande parte das professoras neste país. Elas assumem a função de docente de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, mas sem formação profissional para tal, sem sequer ter concluído o ensino médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A contratação de profissionais não qualificados para assumir a docência na educação infantil, quando na verdade essa atuação profissional requer “necessariamente, conhecimentos e afetos; saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso” (BAZÍLIO; KRAMER, 2003, p. 64), é um recurso que pequenas escolas públicas e privadas encontram para dispor de mão de obra barata. De acordo com Lüdke e Boing (2007, p. 1168), dentro do magistério a questão da identidade profissional de professoras de crianças pequenas sempre sofreu imposições decorrentes de uma certa fragilidade, “própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade”, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. Segundo os autores, “[...] também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões (LÜDKE; BOING, 2007, p. 1168).

Não defendo que a professora permaneça na docência com bebês sem formação, pois é exigência da lei (BRASIL, 1996) que as professoras que trabalham com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos se apropriem dos conhecimentos e saberes próprios de sua profissão docente através do curso profissionalizante em nível médio ou superior (Pedagogia e/ou Normal Superior), pois não se admite mais que essa docência seja exercida por qualquer pessoa que não possua qualificação adequada para tal.

A concepção de magistério como dom, como vocação, justifica o desprestígio das professoras e da docência em educação infantil como tarefa de tios e tias, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha amor, boa vontade e afinidade com crianças pequenas.

Alves (2006), em pesquisa realizada com pedagogas atuantes na educação infantil sobre o perfil profissional do educador da infância, destacou que as entrevistadas argumentavam que o trabalho que desenvolviam em sala de aula requeria prioritariamente amor às crianças e à profissão. O afeto era entendido como meio desencadeador de outras atitudes profissionais como abertura a mudanças, compromisso, dedicação e responsabilidade. Em relação aos indicadores que, hipoteticamente, caracterizariam uma boa professora, as docentes elencaram simpatia, carinho, paciência, criatividade, tranquilidade, delicadeza, sutileza e capacidade de acolhimento às crianças, atribuindo, novamente, centralidade ao afeto no exercício qualificado da docência com crianças.

A histórica articulação da feminização ao processo de desvalorização social da profissão caracterizada como vocação, doação, ocupação de meio-período para mulheres com pouca exigência de qualificação e com remuneração inferior, contribui para a constituição de uma identidade profissional antagônica à profissionalização.

Porém, se temos que reconhecer a importância dessa chamada vocação, torna-se fundamental desmistificar a sua naturalização: vocação não é um dom inato, mas uma capacidade de realizar bem o trabalho, de superar as dificuldades e lutar pela qualidade da educação. Então, é uma característica profissional aprendida e desenvolvida com muito esforço e estudo.

Os relatos das professoras são férteis no que diz respeito à variação de elementos que permeiam a escolha e a aprendizagem da profissão especificamente com crianças pequenas, que vão desde o desejo de exercer a profissão, a uma experiência positiva no percurso estudantil, à vocação, à falta de opção, ao destino, à influência da família, à possibilidade de sair do aparato da família, à possibilidade de ingressar mais rápido no mercado de trabalho e a, quem sabe, adentrar num curso superior ou até mesmo a uma oportunidade profissional que surgiu para suprir uma necessidade imediata, entre tantos outros elementos, sempre numa tentativa de dar sentido às suas vidas. Tudo isso contribui para o entendimento de que na relação entre a vontade e a realidade, não é levado em conta só os interesses e

características pessoais, mas também as circunstâncias de vida, o que pode gerar dilemas em relação à profissão, como apontam Almeida, Tartuce e Nunes (2014):

[...] quando o jovem analisa suas prioridades, a escolha profissional é limitada por uma realidade que se impõe e que envolve desde fatores econômicos até expectativas familiares, nem sempre compatíveis com seus desejos. Esses aspectos de ordem individual e contextual são essenciais para compreender a atratividade da carreira docente na percepção do jovem, ou seja, a opção ou não pelo magistério deve ser analisada considerando fatores intrínsecos e extrínsecos (ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014 p. 111).

Os relatos das professoras Jade, Silene e Orquídea, focalizados nesta subseção que apresenta a forma como se deu o “ingresso” na docência na educação infantil como um dos aspectos que constituem as suas identidades profissionais reafirmam que estas são frutos de construção cultural e social, alicerçada nas relações que se estabelecem entre mim e os outros e comigo mesma, no decorrer das experiências de vida, desde a infância.

O fato de as professoras iniciarem seus trajetos profissionais junto aos bebês sem formação específica, como uma delas afirmou: “não importava se você tinha uma formação acadêmica” (PROFESSORA JADE), sinaliza para o contexto histórico anterior à aprovação da LDB vigente, quando a compreensão acerca do cuidado com as crianças, que não incorporava a dimensão educativa, era fortemente arraigada em todos os estados brasileiros.

Vale ressaltar que somente após a LDB/96 (BRASIL, 1996), estados e municípios brasileiros preocuparam-se em cumprir o estabelecido em seu Art. 89, que diz: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, p. 53).

Assim, fez-se necessário que a educação infantil melhorasse em qualidade e fosse redefinida como um direito da criança – a primeira etapa da educação básica – e responsável por complementar a ação educativa das famílias, cuidar e educar as crianças e desenvolver todas as potencialidades infantis.

Os relatos das professoras Silene, Jade e Orquídea acerca da escolha profissional corroboram a discussão de Gouveia (1970), quando este afirma que, hipoteticamente, ao escolher uma profissão, o indivíduo é cerceado por uma série de elementos que limitam seu poder de decisão, tais como: condições sociais, econômicas e culturais que agem sobre ele. Dependendo da sua condição de vida, o

indivíduo escolhe o que é viável, mesmo que essa opção não se relacione diretamente com os seus interesses pessoais.

No caso da escolha pelo magistério, Martins, Oliveira e Sol (2020), em pesquisa desenvolvida em três municípios de Rondônia, com professoras de educação infantil, destacam que “o magistério representou para muitas delas uma das poucas oportunidades de acesso ao mercado de trabalho e paralelamente à escolarização” (MARTINS; OLIVEIRA; SOL, 2020, p. 6).

Em suas falas, Silene, Jade e Orquídea evidenciaram situações em que a escolha pela carreira profissional nem sempre ocorreu pela identificação com a profissão docente, mas como uma oportunidade para resolver, por exemplo, questões relacionadas ao desemprego, o que ratifica os resultados da pesquisa realizada por Bragança (2012, p. 199) de que “a docência [...] não veio, inicialmente, como uma opção pessoal, mas muito direcionada pela família [e pelos determinantes sócio históricos], ao longo da carreira [as professoras] foram [...] se identificando com a docência”.

As narrativas das professoras acerca do início de suas trajetórias profissionais também reforçam as constatações de uma pesquisa que investigou o perfil dos professores da rede pública brasileira, realizada por Gatti e Barretto (2009) que, dentre outros aspectos, revelou que os docentes, no Brasil, pertencem às camadas populares e começam a trabalhar desde muito cedo, parcial ou integralmente.

6.2.2 A realidade que se impõe no início da profissão docente

Em contraposição à “facilidade” que caracterizou o ingresso das três professoras na docência na educação infantil, elas enfrentaram dificuldades advindas, principalmente: da falta de conhecimentos básicos necessários ao trabalho na creche com as crianças na faixa etária de quatro a dezoito meses (sobre as rotinas, as atividades, a relação com as famílias, dentre outros aspectos); da ausência de formação inicial, posto que nenhuma das três possuía formação específica para o trabalho com bebês; e da falta de organização das instituições para orientar, apoiar, “formar”, de modo sistemático, no sentido tanto de “suprir” a ausência e/ou fragilidade da formação inicial como de valorizar a trajetória profissional, as experiências e a construção de saberes pelas professoras

(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002; KRAMER, 2008). É isso o que sugerem os excertos de narrativa a seguir:

[...] ficava imaginando como eu ia pagar uma faculdade. Aí, eu comecei a trabalhar no município de Pacatuba, eu acho que quase 3 anos. Trabalhei no município de Caucaia e vim para o município que estou hoje, mas eu sempre trabalhava em dois municípios e na época que eu fazia Pedagogia, eu ensinava dois horários e estudava à noite, [era] uma correria, mas deu certo. Só conseguia dar conta porque eu piloto moto, se não, não daria conta, e sempre eu fiquei mais na Educação Infantil (PROFESSORA JADE).

[...] minha trajetória foi cheia de desafios, cheia de dificuldades (PROFESSORA SILENE).

Peguei uma turma de infantil II, bebês, né? Eles são bem pequenos e, no início, foi bem complicado, bem difícil [...] A dificuldade que encontrei foi pelo fato de não ter nenhuma experiência, como deixá-los concentrados, não sabia técnicas de fazer atividades dinâmica e músicas para conseguir atenção das crianças por isso foi tão desafiador. Tudo bem, passei um ano, não foi muito fácil esse ano pra me adaptar (PROFESSORA ORQUÍDEA).

As professoras parecem “tatear” no início de suas carreiras, como foi o caso da professora Orquídea, ao afirmar: “passei um ano, não foi muito fácil esse ano pra me adaptar e tudo”. Assim, nesse trecho de fala parece destacar que estava descobrindo o “como fazer” na profissão.

O trabalho docente com bebês e demais crianças na educação infantil demanda saberes e competências das professoras e exige conhecimentos fundamentais provenientes das diversas áreas do conhecimento, dentre elas a Psicologia. Portanto, é indispensável que esse profissional possua uma formação pautada, dentre outras questões, no respeito ao desenvolvimento particular de cada um dos bebês, em saberes sobre como eles aprendem e se relacionam, “como também permaneça em constante atualização da sua prática educacional” (BARBOSA, 2009, p. 37).

É importante destacar que a ausência de formação inicial que possibilite a construção de um repertório de conhecimentos, habilidades e valores (MACHADO, 1998) indispensável para o trabalho com bebês dificulta a compreensão de “como ser professor sem dar aula na Escola da Infância” (RUSSO, 2008).

A fala da professora Jade, ao se referir a não exigência de formação para ingressar na docência na educação infantil, reflete claramente a compreensão do tipo de atendimento aos bebês e crianças bem pequenas em creches conveniadas que, por muito tempo, alimentou um caráter assistencialista de atendimento para as crianças de mães trabalhadoras e mantiveram, durante muitos anos, como único

objetivo, cuidar da higiene, alimentação e saúde das crianças, sem a preocupação com a formação das profissionais que exerciam suas funções junto delas. A esse respeito, Tristão (2004) denuncia:

O modelo de educação infantil implementado no Brasil, influenciado pelos órgãos internacionais, legitimava atendimentos de baixo custo, utilizando tudo o que a comunidade pudesse oferecer: de instalações físicas à mão de obra, esta geralmente feminina e sub-remunerada ou não remunerada. Dessa forma, era lançada a ideia de que para cuidar de crianças bastava ser mulher, concepção baseada no dom feminino inato e “natural” para esta tarefa. A não profissionalização das mulheres ligadas à educação infantil pode, em parte, ser explicada por esta história de políticas públicas vinculadas à assistência e à filantropia. Diante das precárias condições encontradas em muitas creches comunitárias, a mão-de-obra geralmente adveio da própria comunidade, de mulheres não-formadas (TRISTÃO, 2004, p. 29).

Essa ideia da docência está relacionada aos estereótipos emocionais definidores das características de uma boa professora de crianças. Conforme Abramowski (2010, p. 21), esses estereótipos prescrevem que “uma boa professora deve ter vocação pela sua tarefa e ser afetiva, meiga, simpática, carinhosa, compreensiva com as crianças”. Tais enunciados evidenciam a importância concedida ao componente afetivo como condição imprescindível para o exercício da docência.

A partir dessa lógica, o afeto pelas crianças é entendido de modo naturalizado, sendo suprimido seu caráter histórico e cultural. É como se o afeto pelas crianças fosse o único motivo para a escolha profissional desconsiderando-se completamente o interesse acadêmico pela área.

Aliás, a disposição de servir e de ajudar ao outro, à sociedade, é uma das dimensões da concepção do magistério como vocação/sacerdócio historicamente construída a partir do século XIV, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares e o clero não conseguiu atender sozinho a toda demanda. O termo professor, portanto, originalmente designa “aquele que professa” (HYPÓLITO, 1997).

A citação de Tristão (2004) remete à questão do gênero que está imbuída de preconceito dentro de uma sociedade altamente machista, fruto de uma série de construtos sociais. Uma sociedade que delegava à mulher a tarefa de conduzir a criança, uma sociedade que acreditava ser inato ao gênero feminino a habilidade de lidar com crianças. A superação dessa condição imposta pela sociedade é primordial para a consolidação da visão de professora na educação infantil, da superação da

profissão como um dom, como um sacerdócio. Além do mais, existe um grande equívoco quando a sociedade alimenta a noção de que a professora de bebês confunde-se à mãe dessas crianças, pois uma profissão não deve distinguir o sexo que nela deverá atuar.

O caminho perseguido nesta pesquisa faz acreditar na possibilidade das identidades profissionais se fortalecerem, seja pela participação efetiva das professoras de bebês nas pesquisas realizadas nos contextos de educação, seja pela possibilidade de problematizar e debater à luz de referenciais teóricos em uma continuada tentativa de explicitar as naturalizações e essencialismos que envolvem a profissão.

A respeito das individualidades pessoais e profissionais de cada uma das professoras pesquisadas, constato que a construção da profissão se dá a partir da formação inicial e das experiências compartilhadas no percurso de cada trajetória com seus pares, o que talvez possibilite às professoras estabelecerem traços comuns ao perfil profissional.

Leite (2013), em sua dissertação de mestrado, na qual focou a formação continuada na perspectiva de coordenadoras pedagógicas de creches, afirmou que já se percebia, naquela época, uma exigência maior por parte dos professores e dos profissionais que trabalham com a educação de bebês e crianças bem pequenas, devido ao que vem sendo expresso pela legislação, que proclama novas perspectivas acerca da criança, da infância e da educação infantil.

A autora cita que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) responsabilizam as universidades por tornar os profissionais aptos a atuar como docentes na educação infantil, ou seja, “[...] capazes de compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual e social” (BRASIL, 2006a, p. 2). Nesse sentido, depois dessas Diretrizes a relação da universidade com a formação da professora de creches e a desta com o saber precisou transformar-se.

Para uma profissão como a docência na educação infantil, devido às especificidades inerentes às características próprias da infância, e tendo em vista as discussões atuais, é importante que a professora esteja continuamente revendo suas ações a ponto de superar preconceitos, assumir novas posturas a fim de ressignificar a infância na sua inteireza e constituir-se profissionalmente. Sendo

assim, somente a formação inicial em nível de graduação, não basta; falar de formação é falar de continuidade. Garcia (1995, p. 55) defende que esta é a “primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.”

Segundo Ferreira e Aguiar (2001, p. 62), os elementos da educação informal, ou seja, os acontecimentos, situações que permeiam o trabalho do professor e sua interlocução, sua estreita relação com os aspectos da educação formal, no interior das instituições, permite repensar a formação como um processo dinâmico, “flexível e integrado”. Daí faz-me pensar que a formação no contexto da creche seria a ideal, no sentido que pode provocar a reflexão das professoras sobre as suas práticas, junto aos bebês.

Para Hollanda (2007), a formação em contexto tem sido bastante difundida no âmbito da formação continuada para profissionais da educação infantil. Nessa proposta, as professoras têm a oportunidade de buscar a “interação dos diferentes agentes sociais envolvidos na formação, mediante a valorização dos seus saberes e considerando os seus contextos de trabalho” (HOLLANDA, 2007, p. 25). Para tanto, é fundamental discutir o papel do coordenador pedagógico como parceiro mais experiente que pode contribuir com esse movimento.

A função de coordenador pedagógico implica uma condição hierárquica geralmente atribuída pelos saberes sobre educação, instituições educacionais e crianças. Na lógica social dominante, aquele que sabe mais ensina os que sabem menos. Porém, os saberes por si só não garantem uma prática formativa que envolva os professores em processos de resignificação de suas práticas. Isso porque essa lógica não considera questões fundamentais do processo de formação de professores que dizem respeito à compreensão dos tempos, experiências e repertórios que permeiam a trajetória profissional de cada educador.

É importante que o coordenador pedagógico se coloque como investigador das relações cotidianas da escola, para que a partir de suas observações possa constituir um espaço de diálogo entre os sujeitos que promova um ambiente escolar participativo. Neste sentido, Freire (1982) afirma que

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem

“comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser (FREIRE, 1982, p. 57).

O que me leva a pensar na formação em contexto como um processo permanente de desacomodação, de reorganização do fazer docente, no qual o coordenador pedagógico precisa exercitar a empatia, colocar-se no lugar das professoras, percorrer através de suas narrativas e práticas o caminho trilhado em sua constituição profissional, para conseguir alcançar a complexidade desse permanente vir a ser professor.

Um fator que pode prejudicar a formação continuada no contexto da creche, de acordo com Leite (2013), está na compreensão, por parte das secretarias municipais de educação, de que cabe ao coordenador pedagógico dessas instituições executar várias atividades que vão desde as mais burocráticas (frequência de crianças e professores) até as mais complexas, que exigem reflexão acerca do cotidiano do trabalho do professor (elaboração do PPP e formação continuada de professores). Existe uma confusão na delimitação dessa função e esse profissional, muitas vezes, encontra dificuldades, no sentido tanto de “suprir” a ausência e/ou fragilidade da formação inicial como de valorizar a trajetória profissional, as experiências e a construção de saberes pelas professoras.

Um aspecto que chama a atenção nos excertos de narrativa apresentados nesta subseção que enfoca as dificuldades enfrentadas pelas três professoras no seu ingresso na docência na educação infantil, é o fato de elas não expressarem críticas ou elogios à falta de recursos pedagógicos ou quaisquer outros que tenham interferido em seu trabalho junto às crianças, principalmente as que atuaram em creches conveniadas. Isso, talvez, deva-se à falta de compreensão, por parte das professoras, de que o atendimento que as crianças requerem extrapolam a alimentação, o banho e o sono. Para Jade, por exemplo, o fato de a creche em que ela trabalhou “ser pequena”, não resulta em problema para sua prática com as crianças, pois o que importava era sua paixão pela educação infantil:

[...] quando eu iniciei na creche conveniada, era uma casa adaptada. Era bem simplesinha a creche. Nessa época aí, foi quando eu iniciei, comecei a me apaixonar pela educação infantil, sempre me identifiquei muito com a educação infantil (PROFESSORA JADE).

A paixão pela educação infantil aqui destacada pela professora Jade deveria remeter, segundo Freire (2003), à paixão por conhecer o mundo que é a educação infantil, em que o processo de educar/cuidar se completa quando há

reciprocidade entre os sujeitos envolvidos, o qual acontece em um espaço de respeito e de cooperação mútuos. Nesse caso, longe de expressar um sentimento piegas, meloso, romântico, apolítico, que se acomoda às condições do contexto e do trabalho, funcionaria como um importante impulso para alavancar, por exemplo, a reinvenção constante de uma instituição de educação infantil, de um profissional, o que seria mais difícil de ocorrer “fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente” (FREIRE, 2003, p. 36).

Ao contrário da concepção freireana, para Jade, a paixão parece se inserir “nos discursos das professoras que naturalizam a ideia do magistério como sacerdócio, reforçando as práticas de doação e de sacrifício como intrínsecas ao processo de trabalho docente” (MARTIN *et al.*, 2019, p. 720), mesmo que ele tenha como cenário “uma creche conveniada, uma casa adaptada⁴²”. Embora seja necessária uma relação de afeto com os bebês, prefiro me referir àquela em que a professora se transpõe e supera, diante das mais diferentes dificuldades encontradas no seu dia a dia.

Nessa perspectiva, a paixão da professora Jade pela educação infantil deve estar relacionada à maneira como ela sela seu compromisso com a sua profissão docente, tendo em vista a transformação da realidade. É nesse sentido que a capacidade de se envolver pelo afeto deve compor o perfil dessa professora de infância, e de todo profissional da educação, e não pensando em doação abnegada que não requer profissionalismo, se for esse o caso.

Autores como Nóvoa (1995, 2000, 2009), Tardif (2002, 2012), Tardif e Raymond (2000) e Formosinho (2002), que têm discutido, dentre outros temas, os processos de construção do conhecimento profissional, os saberes, a identidade do professor e a profissionalização docente, ajudaram nesse percurso, apontando, em especial, a escola em que se trabalha como locus privilegiado para o desenvolvimento profissional, onde se realizam trocas de experiências entre os pares. Nóvoa (2009), por exemplo, defende a necessidade de uma formação de

⁴² É importante destacar que diversos estudos (BORGHI; BERTAGNA (2016); NUNES (2011), dentre outros) destacam a baixa qualidade de atendimento em instituições de educação infantil conveniadas, contexto marcado por “precária formação em serviço dos profissionais de educação, além de inadequação de espaço físico” (SANTOS; TANGANELLI LARA, 2020, p. 100). Também foi constatada, em pesquisa realizada por Vieira e Souza (2010, p.136), sobre situações de trabalho e emprego nas instituições de educação infantil no Brasil, que é neste tipo de instituição que se encontram “maiores jornadas de trabalho, salários ainda mais baixos e inexistência de carreiras”.

professores construída dentro da profissão, instituindo as práticas profissionais como lugar da formação docente: “O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 33).

Em se tratando da educação infantil, o fato de a professora ter iniciado a docência sem ter formação profissional é, sem dúvida, um indicativo de que essa etapa da educação básica ainda é:

[...] um campo de trabalho que, pelas condições históricas de sua constituição, muitas vezes, é assumido por leigos, dentro de uma visão de atendimento à criança pequena que prioriza proporcionar-lhe cuidados físicos mais do que seu desenvolvimento global (OLIVEIRA *et al.*, 2006, p. 550).

O começo da carreira docente é um período complexo, no qual o professor inicia a construção de sua identidade profissional. A docência, qualquer que seja, envolve uma multiplicidade de fatores que envolvem os sujeitos e seus processos. Um universo inteiro espera pelo professor, quando ele adentra uma creche, um CEI, uma escola, e acredito que esse profissional iniciante cria expectativas sobre esse espaço: suas funções, seus saberes, suas práticas. Isso tudo tem muito peso na prática educativa. As concepções dos professores norteiam seu trabalho na escola (GARCIA, 1997, p. 65). Para esse autor:

[...] o ajuste dos professores a sua nova profissão depende [...] das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (GARCIA, 1999, p. 118).

Se a forma como ocorre essa inserção não for condizente com as dificuldades do professor iniciante, esse momento poderá causar sofrimento e desconforto, e, conseqüentemente, ocasionar o desejo de abandonar a profissão.

Ouvindo as professoras Jade Silene e Orquídea, percebi que, dentre as dificuldades encontradas no início de suas carreiras estava a falta de organização das instituições para orientar, apoiar, “formar”, de modo sistemático, no sentido tanto de “suprir” a ausência e/ou fragilidade da formação inicial como de valorizar a trajetória profissional, as experiências e a construção de saberes pelas professoras.

Orquídea, por exemplo, relatou que nas instituições em que trabalhou com bebês, no início de sua carreira e sem formação, sentia-se “só, por não ter apoio”.

A professora Silene relata suas dificuldades no trabalho junto aos bebês e como essa etapa inicial da vida profissional, geralmente, pode estar associada a sentimentos como solidão, angústias, agruras:

[...] eu sempre refletia, assim, as experiências que eu organizava, que eu pensava para as crianças [de 3, 4 e 5 anos], elas davam certas a semana inteira, mas com aquela turma [0 a 18 meses] eu não consegui. [...] eu fiquei tentando refletir o que era que faltava que eu não conseguia chegar [...] [...] quando eu cheguei no final do ano, além de estar muito cansada e estava com problema de saúde e tinha se agravado ao longo do ano, que é problema de coluna e aí eu pedi a oportunidade de estar com uma turma apenas, porque eu fiquei pensando assim: “Até que ponto é bacana você ter experiências se não há continuidade”.

Estudos sobre o início da carreira docente têm focado o choque do real ou choque de realidade, ou seja, “a confrontação inicial com a complexidade da situação” (HUBERMAN, 1995, p. 39) e as condições de permanência do profissional na docência, apesar de todas as agruras que vivencia.

Estudiosos como Tardif (2002; 2000); Tardif e Raymond (2000); Marcelo Garcia (1999) e Zabalza (1994) têm demonstrado a importância dos primeiros anos na docência no processo de desenvolvimento profissional e as dificuldades e desafios – a serem identificados, estudados e acompanhados – que enfrentam os professores nessa fase.

Para as professoras iniciantes na educação infantil, mais especificamente com os bebês, muitos são os desafios a serem enfrentados na profissão: conhecer bebês, o currículo e os contextos familiares, da comunidade, da instituição que educa/cuida; planejar adequadamente o currículo; começar a desenvolver o repertório docente que lhes permita sobreviver como professoras; criar um ambiente em que essas crianças aprendam e se desenvolvam; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Diante de tão grandes desafios, a professora Jade afirma:

a cada dia a gente vê que trabalhar com bebês, tem pessoas que pensam que é fácil, requer muita, muita atenção, muito estudo. [...] eu estava comentando com a coordenadora até pra você fazer uma atividade com os bebês em que você tem que retirá-lo da sala pros espaços externos, tudo tem que ser planejado, principalmente quando as crianças ainda nem andam, [...] começando a sentar, aí até isso a gente tem que se preocupar [...] porque tem que adequar o espaço, pra que eles possam ter mobilidade.

No relato de Jade transparece a solidão, como se a sala de referência, ou o trabalho com os bebês, fosse responsabilidade só sua, que não encontra nos pares ou nas equipes de gestão o apoio necessário para o enfrentamento das dúvidas e incertezas do início da docência. Por esse relato, observo como o período de inserção profissional é um tempo delicado e determinante na carreira das professoras. Como afirma Lima (2004, p. 86):

[...] o início da aprendizagem profissional da docência é uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor. A literatura específica tem considerado esse momento como dotado de características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional professora ou o profissional-professor ao longo de sua carreira.

Uma das situações que causa mal estar nas professoras diz respeito também à formação inicial. Segundo as docentes, a formação inicial tende a preparar para a teoria, mas pouco para a prática, principalmente no aprofundamento sobre a educação infantil.

Jade, por exemplo, revela que embora tenha cursado inicialmente a graduação em Pedagogia e, posteriormente, frequentado um curso de especialização em educação infantil, não lembra de disciplinas que tratassem sobre os bebês: “nem falava nos bebês”, segundo a professora.

Romanowski (2012) chama a atenção para a urgência de programas efetivos e significativos de apoio e de acompanhamento aos professores que estão iniciando a docência, ao levar em consideração o seguinte cenário: o número crescente de professores iniciantes no Brasil em decorrência da universalização do ensino, ainda que não plenamente efetivada, e conseqüente elevação nos índices de matrículas; a baixa qualidade dos cursos de formação, incluindo problemas curriculares advindos da relação teoria e prática; a fragilidade das experiências de estágio e de formação continuada com caráter inconstante e generalista. Segundo a autora, os “programas específicos para professores iniciantes não vão além de umas poucas horas em que são feitas palestras com informações gerais sobre a organização do sistema de ensino e as normas que regem o estatuto do magistério e a carreira docente” (ROMANOWSKI, 2012, p. 5), cenário que, associado à falta de uma política de apoio ao professor iniciante, contribui para “a permanência da situação de abandono com que se deparam os professores principiantes, e não

favorecem a perspectiva de mudança da cultura, das políticas e práticas em torno deste período da carreira docente” (p. 7).

Segundo Garcia (1999), os professores no início da docência apresentam muitas características em comum, mas que podem também ser diferenciadas de acordo com o contexto no qual estão inseridos. Portanto, há variações no modo de viver o início da docência.

De acordo com Vaillant (2009), no contexto da América Latina raros são os programas de iniciação à docência, pois eles estão associados a algumas escolas ou instituições de maneira isolada. Para a autora, embora seja consensual que o início de carreira é um período delicado, que deve ser encarado com seriedade, as políticas educacionais na América Latina pouco têm feito nesse sentido. Vaillant (2009) apresenta alguns modelos de inserção na carreira docente, presentes no contexto latino americano.

O primeiro modelo, chamado de modelo nadar o hundirse, é identificado como o mais usual e frequente nas instituições educativas latino-americanas. Nele, o professor é o responsável por sua inserção na profissão, por seu convívio no novo ambiente e também pela sua formação. O segundo modelo, o colegial, apresenta semelhanças com o primeiro, mas nesse o professor iniciante, por decisão própria, busca ajuda de colegas mais experientes, que passam a ser seus mentores, mas de maneira informal. No terceiro modelo, chamado de modelo de competência mandatada, o acolhimento ao professor iniciante ocorre em situações particulares, pontuais – a cada entrada de um iniciante na escola, um professor experiente apresenta-se como mentor.

O quarto modelo, chamado de mentor protegido formalizado, pressupõe a presença estruturada e planejada de um mentor, com formação específica para exercer essa função. Por meio de um processo de indução, o mentor organiza a inserção do professor ao ambiente e à profissão. Esse é o modelo identificado pela autora como o ideal, mas que não é vigente no contexto latino-americano.

As práticas de inserção e de acompanhamento ao professor iniciante, concernentes às realidades brasileira e latino-americana, de maneira geral, partem da constatação de que o início de carreira, em sendo um período singular, de grande importância na profissão, deve ser tratado de maneira diferenciada, com ações, programas e políticas específicas.

As transformações sociais e aquelas ocorridas no sistema educativo e no interior das instituições educacionais, como no caso de creches, centros de educação infantil exigem, sem sombra de dúvidas, a construção de uma nova profissionalidade docente e um novo olhar para o ingresso desse profissional no campo de trabalho.

Como apresentei neste trabalho, as discussões acerca dessa condição, bem como as ações concretas de acompanhamento e apoio às professoras de educação infantil, na América Latina, ainda são bem precárias. De pouco valem, no nosso entender, qualquer ação ou aparato legal, se não for atribuído um papel de primeira grandeza à formação dessas profissionais, tanto a inicial quanto a contínua.

Para Silene a dificuldade também está na carência de um clima saudável de comunicação entre as professoras das instituições e de processos de formação colaborativos.

[...] na instituição a logística e a rotina ela tira muito da gente, sabe, e se a gente não parar e se a gente não ficar o tempo todo pensando, está se sensibilizando pra essa rotina, ela nos rouba a poesia, a gente se perde mesmo, e aí na instituição, se a gente não tiver essa política de cuidar do outro, de integração de grupos[...] até porque eu acho que o nosso grande equívoco, é que a gente acha que currículo é só quando as crianças estão ali em sala aprendendo alguma coisa, ali é a construção do currículo, é não? Quando a gente para em momento de integração de professores pra trocar uma ideia, pra te dizer: “olha, como é que tá lá e tal, qual que está sendo a dificuldade”, pra dizer: “olha, vamos tentar isso”, eu acho que isso também é currículo, é construção de currículo.

O discurso da professora confirma o que já foi explicitado por mim em pesquisa de dissertação de mestrado sobre a formação continuada em creches, na perspectiva de coordenadoras pedagógicas (LEITE, 2013) na qual aponto que o início da docência configura-se como uma temática que merece muita exploração no campo da formação de professores.

Corrêa e Portella (2012, p. 234) destacam “que não se pode falar de modo generalizado sobre dificuldades, socialização, saberes profissionais, programas de iniciação, práticas de iniciantes, entre outros assuntos, sem pesquisas que forneçam subsídios para assim fazê-lo”. É possível dizer que ainda são incipientes as pesquisas que se debruçam sobre as especificidades do professor principiante dos diferentes segmentos e níveis de ensino, bem como sobre os processos de aprendizado da docência.

Destaco que a figura do coordenador pedagógico pode assumir papel essencial no processo de acompanhamento, acolhimento e de formação das professoras em início de carreira no âmbito das instituições que educam/cuidam bebês e crianças bem pequenas. Considero relevante conhecer melhor as questões que envolvem as professoras iniciantes e o papel do coordenador pedagógico em creches, uma vez que as dificuldades e sucessos encontrados pelas professoras no desempenho de sua função contribuem para desvelar como vão se constituindo as experiências nos percursos profissionais, marcadas e influenciadas por um sistema de crenças e valores que perpassam os sistemas educativos.

Urge a necessidade de acompanhar essas docentes em suas primeiras vivências e experiências no âmbito escolar, e inseri-lo em um projeto de formação que propicie tempos, espaços e encontros para que possam expor suas percepções e que lhes possibilite reflexões sobre suas práticas e as relações que estabelecem com as crianças e demais profissionais nos centros de educação infantil, assim como todos da comunidade que usufruam ou não do trabalho desenvolvido nessas instituições.

A atuação do coordenador pedagógico pode colaborar para que as professoras tenham um acompanhamento e para que se sintam acolhidas e amparadas, para que tenham experiências e vivências em suas ações como docentes, que lhes permita estabelecer relações mais consistentes e com mais segurança em sua prática, o que possibilita um início de carreira permeado por ações de sucesso, processo que provavelmente influenciará no desenvolvimento profissional posterior.

6.2.3 As marcas familiares presentes no percurso profissional das professoras

As professoras trouxeram de suas memórias aspectos que marcaram suas primeiras experiências com a escola que, no presente, também dão sentido à sua vida, à sua construção como pessoa e profissional. São dificuldades, mas também aprendizagens, que carregam fortemente as marcas familiares presentes no percurso profissional das professoras.

Nas trajetórias de Silene e Jade, a escola se colocou “como espaço-tempo da primeira socialização, de mobilização de aprendizagens e de um processo formador que gera as primeiras imagens sobre a vida e a docência” (BRAGANÇA,

2012, p. 194). Assim, foi na escola, ainda como estudante, que se estabeleceram as primeiras aprendizagens que hoje constituem os saberes docentes das professoras. São histórias, como as professoras mesmas dizem, “de superação”:

[...] uma menina do interior, por exemplo, tinha tudo pra não ter as oportunidades que eu tive, ou de continuar lá, sendo humilhada, sendo a mercê de políticos, mas, o que me fez buscar mais, o que fez eu chegar até aqui e fez eu não me conformar, como hoje eu já fico refletindo: “Será que eu cheguei só até aqui, eu não posso avançar”? (PROFESSORA SILENE).

Eu me sinto muito orgulhosa, sou a primeira na família de nove a primeira a ter uma formação, né, a minha mãe é super orgulhosa. (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Eu corria muito, muito mesmo, corria contra o tempo [...] aí as vezes dava vontade de desistir quando ele ficava doente, mas foi indo, foi indo quando pensei que não, terminou [o curso de graduação em Pedagogia]. Superação. É isso! (PROFESSORA JADE).

Segundo Pimenta (2008), as significações sobre a docência e sobre o professor são construídas muito antes de este entrar numa sala de aula, pois temos uma representação do que seja um professor com base nos saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida, nas quais nossas experiências refletem comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais, que são os nossos primeiros saberes construídos sobre a docência.

A socialização primária⁴³, que ocorre na infância, nos contextos familiar e escolar, ao qual o sujeito pertence, segundo Berger e Luckmann (2005) acontece por meio da apropriação subjetiva dos valores, sentidos e símbolos inseridos na cultura, mediada e filtrada pelas pessoas consideradas significativas para o sujeito, em situações carregadas de emoção, instaurando-se a base de toda a socialização posterior.

O ser humano, portanto, de acordo com Berger e Luckman (2005), cresce dentro de certa esfera social sendo influenciado pelas crenças desta. Assim, entende-se que a socialização faz parte da vida de todos os indivíduos desde o princípio da vida, o que a torna extremamente importante para a formação de diferentes tipos de personalidades. Essa diferença se dá devido à interiorização do aprendizado proveniente das pessoas ao redor, que são responsáveis pela

⁴³ Segundo Berger e Luckmann (2005) a realidade é construída por processos nunca acabados de socialização, denominados socialização primária, socialização secundária e ressocialização. A socialização primária diz respeito ao primeiro processo de interiorização do mundo exterior.

socialização de uma criança, por exemplo. A criança crescerá com a visão das pessoas que a cerca, tendo a visão de somente um mundo.

As marcas familiares estão presentes no percurso profissional das professoras Jade e Orquídea não sem conflito, pois por um lado havia o desejo de seguir outras carreiras e, não por opção, mas por contingências da vida, foram para a docência, conforme relatos subsequentes:

[...] E não era meus planos ser professora. Quando eu era pequena, tinha muita admiração pelos militares, eu queria ser militar; [...]mas eu acho que a questão de ser militar também [pausa] eu gostava e eu também queria ter realizado o sonho do papai, que ele sempre dizia que queria ter um filho militar; [...] mas, aí, eu vendo as meninas como professora, tinha uma das minhas irmãs, a minha irmã mais velha, ela dava aula particular, assim, particular, não, ela era voluntária, aliás, ela pegava algumas crianças da comunidade e dava tipo reforço lá [casa da] minha mãe, e eu adorava ver ela dando aula... (PROFESSORA JADE).

[...] Na realidade, eu queria ir pro lado assim de veterinária, eu amo animal. Então, eu disse, sabe, né, família grande, numerosa. Não pensava nem um pouco no lado da Pedagogia; [...] ser professora não foi bem, no início, no início, não foi bem o meu objetivo, mas no período, pela necessidade, né, com dezoito anos, muitos filhos, acabou [que] a necessidade do trabalho [prevaleceu] (PROFESSORA ORQUÍDEA).

A mudança de planos da professora Jade em decorrência da interação com a irmã revela que no processo de construção da identidade profissional mudanças ocorrem, o que configura esse processo como inacabado e contínuo, mas sempre em interação, como evidencia Sarmiento (2009, p. 48): “[...] o processo de construção de identidade não é solitário: faz-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas das educadoras com os seus vários contextos de vida”.

Nesta linha, importa perceber como é que cada professora vai (re)construindo a sua identidade profissional, numa interação constante com outros e com as situações de vida.

Em vários momentos, durante as entrevistas com a professora Jade, ela relata a forte ligação com seu pai, assim como a influência de suas irmãs até que ela assumisse a docência como profissão. Desse modo, evidenciou que “a opção” pela docência não foi isenta da influência familiar e da visão que tinham sobre o que é ser professora.

A docência surge para a professora Orquídea como um elemento sedutor, visto que o impedimento que a fizeram seguir em uma outra carreira foi a primeira

experiência vivida como professora e a questão financeira. A professora deixou claro que a Pedagogia não era sua escolha primordial, porém a mais conveniente, mas o prazer advindo da prática com crianças bem pequenas foi determinante para que ela fizesse da docência sua profissão, definitivamente, o que me leva ao posicionamento de que à medida que as professoras vão adquirindo os conhecimentos e experiências necessários para exercer a docência, colocando-os em prática, essas profissionais têm a possibilidade de ir construindo, desconstruindo e reconstruindo sua identidade profissional docente.

Diante dos relatos das professoras, suas identidades profissionais recebem influências de vários meios como a formação inicial, as experiências com as crianças no ambiente da creche como um todo, o relacionamento interpessoal com os pares durante sua carreira, com seus familiares, o que nos leva a considerar, também, a sua não linearidade.

Ouvir as professoras de bebês acerca das suas experiências profissionais e seu percurso formativo é uma das possibilidades plausíveis de compreender a construção das suas identidades profissionais, conforme acentuam Moita (2000) e Nóvoa (2000), uma vez que a identidade envolve as características pessoais e profissionais e não se pode analisar as duas separadamente (mesmo que elas possuam características distintas), pois elas se imbricam de tal maneira que seria complicado dizer qual é o limite entre o pessoal e o profissional.

6.2.4 Os saberes decorrentes das experiências de vida

Nos relatos anteriores das professoras Jade, Orquídea e Silene foi evidenciado que elas iniciaram o seu trabalho em creches sem formação específica. Entretanto, em decorrência das dificuldades encontradas e a identificação com a profissão, buscaram a formação universitária em curso de Pedagogia, conforme indicam as narrativas a seguir:

Fiquei um tempo afastada, tive que me dedicar ao meu filho devido à maternidade, né, aí, eu me afastei um tempo, quando eu me afastei houve essa mudança, começou a surgir a Pedagogia. Aí, o [curso] pedagógico passou a não ter mais tanta validade como tinha antigamente. Aí, foi o tempo da Pedagogia Aí, eu senti que eu estava ficando pra trás. Aí, quando eu quis entrar novamente no mercado de trabalho, senti dificuldade só com o [curso] pedagógico, tinha que ter Pedagogia (PROFESSORA JADE).

Tinha clareza da importância da infância para a formação humana, ainda que na época não fosse algo tão claro, no sentido de ter teoria que embasasse meu pensamento. Mas além de me sentir bem, sentia também que aqueles momentos eram importantes (PROFESSORA SILENE).

[...] Daí eu comecei a tomar gosto, né, pelo trabalho, aquilo ali, fui tomando gosto e achando interessante! Até então, lá [na creche], como era particular, não se importava se você tinha uma formação acadêmica. Passei uns cinco anos nessa escola sem a formação. Acabei descobrindo que eu gostava de lecionar...[...] quase cinco anos depois, fui fazer a Pedagogia [...] tinha que ter a parte teórica, então, fui ampliar horizontes (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Os relatos supracitados remetem ao que Huberman (2000) considera como a fase do desenvolvimento profissional denominada de estabilização, que corresponde ao período entre 4 a 6 anos de carreira, e é caracterizada, segundo o autor, pelo comprometimento definitivo com a docência e, ainda, como uma fase de tomada de responsabilidades.

Nesse ciclo profissional, as professoras parecem tomar consciência de que a prática com os bebês exige o conhecimento e a reflexão sobre cuidar/educar essas crianças, o que comprova que o ser humano, ao longo de sua história, se forma e se transforma em interação com outros (NÓVOA, 2009). Assim, compreender como uma pessoa, em especial o professor, formou-se, é encontrar relações entre a pluralidade de suas trocas e vivências internas e externas nos diversos momentos de sua vida. Além disso, a formação está diretamente relacionada à construção da identidade do ser professor e, portanto, de si mesmo, na qual o desenvolvimento dos significados e valores se transformam ao longo de toda a trajetória de formação pessoal e profissional.

No percurso de construção de sua identidade profissional, a professora Jade exprime que a busca pelo curso de Pedagogia foi motivada pela sensação de “estar ficando para trás”. É válido considerar, assim como Nóvoa (2007, p. 16), que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Assim, a formação de professores e sua identidade profissional são um contínuo indissociável de construção e de reconstrução, um movimento complexo de ser e de vir a ser. E é por isso que Nóvoa (2007, p. 16) diz ser mais adequado, ao invés de falar em identidade docente, falar em “processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira dinâmica como cada um se sente e se diz professor”.

Cada vez mais novos saberes passam a ser exigidos das professoras que atuam na educação infantil. Evidentemente, não devo desconsiderar saberes necessários à prática docente, tal como defende Freire (1996). Para ele, dentre os muitos saberes necessários à prática educativa, é preciso ter a consciência do inacabamento e sabendo-se inacabado colocar-se como um aprendiz. Nesse sentido, vale considerar que na docência a formação inicial, por si só, não dá e não dará conta de formar essas professoras para a complexidade da prática pedagógica.

A valorização da infância, a necessidade de “teoria” para embasar a prática com as crianças e o sentir-se bem com o fato de estar com as crianças sendo sua professora, como é o caso de Silene, revela que formar-se professor, mais do que apreender e reproduzir um saber técnico, demanda a constituição ou a incorporação de um saber hermenêutico que, para Finger (2010), é um saber resultado de uma reflexão pessoal, ou seja, a passagem de uma consciência imediata que é a de sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida. Esse tipo de saber recorre, portanto, a um processo de formação da parte da pessoa e inclui uma compreensão dos fatores históricos, sociais e culturais que foram determinantes no seu percurso de vida, atentando para a questão da autonomia e da perspectiva emancipatória.

Posso dizer que, no caso de Silene, ela já assume uma identidade docente, ou seja ela olha para si mesma, reconhece os limites daquilo lhe foi possível, mas pensa no muito mais que pode ser como professora, um ser humano em transformação, metamorfoseando-se conscientemente.

Orquídea se vê com necessidade de ampliar os horizontes com conhecimentos “teóricos” como alavancas para ingressar no curso de pedagogia, ela afirma o “gosto” pelo trabalho. Nessa perspectiva, posso compreender que a professora reconhece no curso de Pedagogia condição necessária para a construção de uma prática docente diferenciada, inovadora das possibilidades concretas; como se o curso validasse teoricamente as suas práticas. Fato é que são muitos os desafios que se abrem à docência com bebês, e esses parecem mudar na mesma intensidade e rapidez com que muda a realidade social.

As concepções que as professoras carregavam sobre quem eram as crianças com as quais trabalhavam, as dúvidas sobre qual trabalho desenvolver com elas, deixam nítida a necessidade de conhecimentos básicos relativos à condução

do trabalho com os bebês: sobre as rotinas, as atividades, as relações com as crianças e as suas famílias.

É notório que essas professoras viveram conflitos pessoais e profissionais no início de seu trabalho com bebês e crianças bem pequenas que as desestabilizaram, entretanto, foi durante o conflito, aprendendo com ele e criando estratégias para resolvê-lo, que essas profissionais foram adquirindo confiança e, porque não dizer, construindo suas identidades profissionais.

Em suas falas, as professoras enfatizaram que os saberes de suas práticas não vieram, inicialmente, dos cursos de graduação, mas foram construídos no cotidiano, junto aos bebês, às crianças bem pequenas e com os pares. Isso remete ao que Tardif (2002) chama de saber “experiential”, ou seja, aqueles que nascem no âmbito da profissão e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. É isso o que indicam os trechos das narrativas a seguir:

Algumas coisas eu aprendi depois que cheguei [na creche], porque eu achava realmente que o bebê tinha que ter aquele tipo, cuidado com certeza, mas era muito dependente, sabe, então eu achava que tinha que tá fazendo tudo pra eles (PROFESSORA JADE).

Também sempre gostei de desafios. Então entrar numa turma que era desafiadora para mim era uma questão de honra descobrir o jeito de caminhar. Então eu tinha uma disponibilidade de aprender sobre algo que já me fazia muito bem no trabalho social que realizava (PROFESSORA SILENE).

Acredito que a necessidade de aprender, tive ajuda de colegas que já tinham experiências, foram passando maneiras, dicas, ensinando músicas e toda uma rotina que elas mesmas praticavam nas suas turmas, daí, fui aprendendo e adaptando pra minha e com o tempo foi ficando mais tranquilo (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Analisando as falas das professoras, é possível perceber a existência de ideias que circundavam a mente dessas profissionais sobre os bebês. A professora Jade, por exemplo, expõe a crença na dependência do bebê como definidor do trabalho a ser desenvolvido com eles. Nessa compreensão, os bebês são vistos como seres incompetentes e reprodutores de conhecimento, identidades e cultura.

Nessa perspectiva, as crianças, desde que nascem, são consideradas carentes, deficientes, passivas, incompletas e incapazes de conviver socialmente por não serem dotadas de raciocínio, portanto incapazes de julgamento de suas ações e das ações dos outros. Por essas razões, a criança é tida como um ser em preparação, alguém que ainda não é; uma tábula rasa, esperando ser moldada.

Em uma outra perspectiva, quando se considera que o trabalho com o bebê pode ser desafiador, a criança é considerada competente, ativo na construção do seu próprio conhecimento, capaz de aprender investigar, explorar e desenvolver-se como humano em relação ativa com outras pessoas. Nesse sentido, independentemente da idade, além da linguagem falada, os bebês e demais crianças têm outras formas de comunicação e de expressão (olhares, toques, balbucios, gargalhadas, sorrisos...), tão ou mais complexas que a fala, que dizem muito sobre cada uma delas, bastando que os adultos consigam percebê-las (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Em suma, posso afirmar que o bebê não é um devir, um ser a ser moldado, mas enquanto construção social, ele é um componente da cultura e da sociedade.

Dessa forma, o processo que envolve cuidados/educação de bebês é marcado pelas descobertas e não imposto, pronto, acabado e precisando ser ensinado.

Para acompanhar a evolução dos bebês e o trabalho a ser desenvolvido com eles, é necessário estudo e atualização permanentes, bem como a troca de experiências, a partilha de saberes e conhecimentos que podem ser consolidados na instituição em que trabalham, com seus pares, pois como afirma Nóvoa (1995), ao mesmo tempo em que o professor é construtor de seu saber, é também partícipe de uma construção coletiva.

Perceber a importância do conhecimento construído socialmente, pode ser um caminho promissor para o desenvolvimento da autonomia e da crítica, condições necessárias – também essenciais – ao exercício docente e à construção de uma identidade profissional (CUNHA *et al.*, 2007).

As narrativas supramencionadas corroboram, como já ressaltado nesta tese, com a compreensão de Tardif (2002) de que os saberes oriundos da experiência são produzidos pelos professores no exercício da docência e são por ele ressignificados cotidianamente. Não causa estranhamento, portanto, o fato de as professoras Jade, Silene e Orquídea enfrentarem dificuldades para compreender e exercer a docência junto aos bebês e crianças bem pequenas. O exercício dessa docência ainda em construção exige o domínio de diferentes saberes, como a condição de confiança e apego entre bebê e professora “numa relação que se estabelece a cada novo gesto ou ação percebida por ambos os lados” (DAGNONI, 2011, p. 43).

O domínio desses saberes requer uma formação sólida e consistente que contemple a “multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança” (ROCHA, 2001, p. 31). A necessidade de uma formação específica para o exercício da docência pelas professoras de bebês foi revelada, por elas, ao descreverem suas práticas, ao tempo que tomavam consciência da necessidade de um currículo que contemple, dentre outros saberes, as rotinas, os cuidados/educação diários com os bebês, assegurando uma intenção educativa.

O trecho a seguir indica a percepção da professora Silene acerca do trabalho com os bebês e a necessidade de formação no sentido mais amplo da palavra, no sentido da formação humana, incluindo a participação efetiva em todo o processo social como sujeito histórico, de forma crítica e consciente:

Estar trabalhando com os pequenos era um trabalho grandioso. [...] como professora a gente precisa transpor muitas coisas, eu fico até emocionada; é ter sensibilidade com o outro, com a vida do outro, com a realidade que às vezes é diferente do que a gente costuma presenciar.

De acordo com Silene, uma formação para professores leigos⁴⁴, ofertada em seu município, foi “um divisor de águas” para o seu desempenho com as crianças pequenas, no início de sua docência, o que traduz sua compreensão quanto à necessidade de conhecimento profissional. É isso o que fica evidenciado nas palavras da professora:

[...] apareceu uma oportunidade de fazer um curso, que eu acho que foi um divisor de águas, teve muito influência na minha concepção que tenho hoje [sobre o trabalho com bebês e crianças bem pequenas], que foi um curso chamado PROINFANTIL⁴⁵. E, aí, nesse curso, a gente tinha muitos estudos mesmo, a gente já tinha essa experiência de fazer relatos, experiências com as crianças; esses exercícios de fazer, de refletir, tinha muitas coisas bacanas no curso que abriram a minha visão do que era essa concepção de Educação Infantil (PROFESSORA SILENE).

Ao citar o PROINFANTIL, Silene enfatiza a contribuição do curso para a constituição da sua identidade profissional de professora de bebês, uma vez que

⁴⁴ De acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), professores leigos são aqueles que atuam na educação infantil sem titulação de ensino médio na modalidade Normal ou ensino superior – licenciatura na área. Assim, profissionais contratados com a escolaridade de nível médio, sem a modalidade normal, são considerados “leigos”, ou seja, não atendem às determinações da Lei para o exercício da docência na primeira etapa da educação básica.

⁴⁵ Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil (BRASIL, 2005) - curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, destinado a professores da educação infantil em exercício nas creches e nas pré-escolas das redes públicas estaduais e municipais e da rede privada sem fins lucrativos, comunitárias filantrópicas e confessionais, conveniadas ou não (BRASIL, 2005).

algumas atitudes e valores que começaram a surgir na sua prática foram consequência dessa formação. São expressões que aparecem em sua narrativa e evidenciam essa compreensão acerca do referido curso de formação inicial em nível médio: “a clareza com que se abordava as teorias”, “a relação com a prática”, “refletir sobre as experiências”, “maturidade”, “identificação com a educação infantil”.

A fala da professora Silene, citada anteriormente, remete às ponderações de Barbosa (2010) ao asseverar que ainda caminhamos a passos lentos sobre como organizar, o que disponibilizar para as classes dos bebês, pois os olhares e as bibliografias educacionais pouco trazem a respeito das crianças de 0 a 3 anos, o que impossibilita às professoras uma prática pautada em subsídios teóricos.

Para Tardif (2000), muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Dessa maneira, é possível compreender que o início da docência consiste em um processo de construção de saberes práticos da profissão, momento em que o professor deve ser observador de sua prática e, com reflexão, ir tornando-se professor. Essa compreensão sobre a aprendizagem da docência na e pela experiência se faz presente nos trechos das narrativas das três professoras de bebês. A seguir trago algumas falas das professoras quando busquei uma resposta sobre o que elas desejavam acrescentar à entrevista que não havia sido questionado. Elas responderam com argumentos do que haviam aprendido após reflexões de suas práticas fomentadas pelas formações:

[...] o olhar, você olhava mas não via. Aquela coisa assim, a criança, a evolução do quanto a criança aprende (PROFESSORA ORQUÍDEA).

[...] os bebês eles nos desafiam, né, principalmente a desacelerar, a observar mais, a refletir mais (PROFESSORA SILENE).

[...] quando ele [o bebê] descobre o mundo, dá os primeiros passos, aprende a saborear os alimentos, a balbuciar as primeiras palavras, aqueles sorrisos me encantam (PROFESSORA JADE).

As reflexões tecidas pelas professoras de bebês acerca de olhar para a singularidade de cada ação das crianças, indicando mudanças nas suas concepções acerca de como os bebês aprendem e se desenvolvem, aprendendo a enxergá-los, considerá-los, assim como o fato de já conseguirem fazer observações da própria ação como professora, é o que permite entender que essas profissionais caminham para a compreensão dos saberes pertinentes à docência com bebês e para a

construção de suas identidades profissionais. Sem dúvida, isso não acontece sem formação, como está traduzido nesses relatos:

[A faculdade] serviu para abrir minha visão. A gente fica até se sentindo mais potente, porque a formatura não é uma coisa pronta, ela só lhe dá um pouco de segurança no que você quer fazer, no que você quer aprender, na área que você escolheu (PROFESSORA ORQUÍDEA).

[...] minha chegada no MIRARE⁴⁶, que eu acho que é um marco muito importante pra mim também, pois, de certa forma, foi grande incentivo pra mim, pois me mantive nessa jornada de reflexão, de estudo, de buscar sempre aprimorar (PROFESSORA SILENE).

[...] eu não sei nem explicar, mas foi muito boa essa época de faculdade e agora tem as formações aqui mesmo, na instituição, que pra mim, em meu ponto de vista, tem aprimorado cada vez mais os conhecimentos (PROFESSORA JADE).

Sem dúvida, a formação é um dos elementos que contribui para o desenvolvimento profissional das professoras ou para o seu processo de melhoria no trabalho docente. Formalmente, o desenvolvimento profissional inicia-se com a formação inicial (IMBERNÓN, 2011), embora, em sentido lato, outros elementos formativos se destaquem nesse processo.

Garcia (1999) e Lima (2004) têm apontado em seus estudos a importância da investigação de aspectos relativos à etapa de iniciação na carreira docente. Para os referidos autores, essa etapa é a mais importante no desenvolvimento da carreira docente ao tempo em que é, também, a mais complexa, uma vez que é marcada por momentos de tensão e de dúvida diante de uma fase cheia de novidades.

Essa fase de descoberta do novo, de uma outra visão à profissão, foi o que aconteceu com a professora Orquídea. Conforme observei, a professora apresenta grande disponibilidade para aprender e se mostra “encantada” por estar assumindo-se como profissional.

Um ponto importante destacado por Orquídea é o fato de ela reconhecer que a formação inicial, a nível de graduação, não consegue preparar as professoras para todas as situações que serão vivenciadas na creche ou em qualquer outro espaço educativo, como a escola, devido ao dinamismo e às particularidades de cada instituição e de seus sujeitos. Essa compreensão é necessária, pois, sem querer desconsiderar a importância da graduação no processo de formação das

⁴⁶ Grupo de estudos sobre bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil – Projeto de Extensão da Universidade Federal do Ceará.

docentes, posso relativizar sua responsabilidade e apontar a necessidade de acompanhamento a essas docentes, principalmente no início da carreira.

Jade e Silene reforçam a importância da formação continuada para o aprimoramento de seu trabalho junto aos bebês e crianças bem pequenas. Nesse sentido, quero reforçar o espaço da creche como importante locus de formação continuada, visto que estudos recentes têm apontado para uma formação que tem como eixo principal a escola e os seus desafios do cotidiano, implicando também na perspectiva de formar professores reflexivos.

Autoras como Nono e Mizukami (2006) comungam do entendimento de que as diferentes etapas pelas quais as professoras passam ao longo do seu desenvolvimento profissional são vivenciadas de modos diferenciados, não havendo uma uniformidade sobre os modos de experimentar cada etapa. E ainda, que em cada etapa as professoras enfrentam diferentes problemas, necessidades, desafios e dilemas que contribuirão para a construção do seu conhecimento profissional, da sua formação, haja vista a dinamicidade que marca cada etapa, caracterizando o processo de formação como algo não estático e não linear.

Nóvoa (1995) defende que a escola é um local adequado e privilegiado de formação. Para esse autor, o espaço de desenvolvimento da formação docente é o lugar onde o professor constrói a sua profissão, desenvolve saberes e adquire experiências, pois o seu cotidiano coloca o professor diante de situações diversas e significativas que contribuem para a aprendizagem da docência.

O papel da formação inicial e continuada, alimentada pela experiência vivida, é crucial na construção da identidade profissional das professoras de bebês. Segundo Kramer (2004), a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade.

Para Veiga (2010, p. 26), a “[...] formação assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção humana, proporcionando sua preparação profissional”. Assim, compreende-se que a formação tem um início, mas nunca um fim, e envolve o indivíduo no campo educacional de forma teórica, investigativa, prática e política.

Vale ressaltar que a mudança educacional depende de outros fatores que vão além da formação dos professores e dos investimentos nos projetos da escola,

pois, uma boa formação, mas péssimas condições de trabalho, não contribuirão para mudanças positivas, não garantirão uma educação de qualidade e influenciarão no processo de construção da identidade profissional docente, que tem os saberes decorrentes das experiências de vida e de formação como uns dos pilares desse constructo.

Nesta sessão, deparei-me com falas das professoras de bebês que revelam que essas profissionais assumem e elaboram a identidade profissional de modo processual e contínuo, agregando aspectos da formação inicial, da vida pessoal e da experiência da prática pedagógica, elementos estes relevantes para o exercício profissional e constituição da docência.

6.3 A professora de bebês: identidades e valorização profissional

A identidade docente, como já foi visto em seção anterior, é compreendida como um processo contínuo que decorre do quadro de referência do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado à sua atividade. Fundamenta-se no significado social, num contexto específico e num momento histórico, e no significado pessoal que ele confere à sua própria atividade docente, “baseando-se em histórias de vida, concepções e valores pessoais” (PIMENTA, 2002).

Para Dubar (2012), a identidade profissional ocorre em um processo específico de socialização ligando educação, trabalho e carreira, que se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais”.

Nesse sentido, o objetivo desta seção é responder à seguinte questão de pesquisa: na perspectiva de professoras que trabalham com bebês em uma creche pública, que identidades profissionais lhes são atribuídas por seus pares – professoras das crianças dos demais agrupamentos da creche.

6.3.1 As professoras de bebês e o (re)conhecimento de sua profissão

Neste momento de escrita da tese direciono-me para compreender aspectos que influenciam a construção da identidade profissional das professoras de bebês, sem, no entanto, ignorar a dimensão pessoal da identidade, visto que a construção identitária dos sujeitos consiste na articulação entre os processos biográfico e relacional.

Destaco os estudos de Dubar (1997) que analisa a socialização como construção social da realidade, não como uma dimensão única, mas na interação, ou seja, a identidade, como característica singular de um indivíduo implica, paradoxalmente, uma dualidade: a identidade pessoal (ou a identidade para si) e a identidade para os outros. Essa dualidade não pode ser quebrada, uma vez que a identidade pessoal, assim como a profissional, tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros. Desse modo, a identidade é um processo em que “o reconhecimento, a valorização, a confirmação ou desconfirmação dos outros nos impele a uma negociação interna (subjetiva) ou externa (objetiva) nas configurações identitárias que assumimos” (SANTOS, 2005, p. 127).

Isso sugere que me vejo a partir do olhar do outro; construo minha identidade com base nessa relação, em que este outro – no caso específico desta pesquisa que focalizou três professoras de bebês, a família, o pai, a mãe, os parentes das crianças; os pares no trabalho, a sociedade, como um todo – funciona como espelho a partir do qual me percebo.

Assim, em um esforço de compreender como essas profissionais se veem a partir do olhar do outro, são focalizadas, aqui, as perspectivas das professoras de bebês que participaram da investigação sobre as identidades profissionais lhes são atribuídas pelos seus pares.

Tomando como pressuposto o fato de que a forma como as professoras se veem a partir do olhar do outro guarda relação também com a forma como elas se percebem nas funções desempenhadas junto aos bebês e que os desafios que enfrentam cotidianamente no contexto em que trabalham interferem na sua ação docente e na constituição de suas identidades profissionais, precedendo a apresentação das percepções das professoras sobre suas identidades profissionais para os pares com quem trabalha, serão enfocadas, aqui, as suas percepções sobre

o que é ser professora de bebês, sobre as principais funções de uma professora de bebês e como se sentem exercendo essa profissão.

Quando indagadas sobre o que é ser professora de bebês, as docentes já trouxeram em seus depoimentos aspectos que constituem suas identidades profissionais:

Às vezes, a gente tem essa relação de que uma boa professora de bebês é aquela que é mãe, né? E eu acho que não só isso, eu acho que uma boa professora de bebês é uma professora que reconhece que ela não está pronta, que ela não está acabada, e que ela precisa estudar muito, ela precisa ter um exercício de estudo, de reflexão. Ela precisa ter muita sensibilidade e muito afeto (PROFESSORA SILENE).

É uma responsabilidade. A questão de afeto, compreender o que eles [os bebês] precisam, né, essa questão de compreensão e a questão até também de certos limites, e a gente entender né como lidar com os bebês. [...] desempenhando um pouco do papel que é de pai e mãe (PROFESSORA JADE).

Ser professora de bebês é desafiante demais, eu acho muita responsabilidade (PROFESSORA ORQUÍDEA).

É importante ressaltar que o fato de as professoras revelarem que nas suas ações o afeto aparece como inerente ao educar/cuidar, não retira do trabalho pedagógico que desenvolvem outras características, tais como interesse, motivação e compromisso, que exigem uma habilitação condizente com as novas responsabilidades sociais e educativas esperadas, ou seja: “[...] um papel socioeducativo, devendo ser qualificado especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 2006a, p. 18).

Certamente, ser afetiva é uma característica importante para as professoras de crianças de 4 a 18 meses, pois, como ressalta Freire (1996), precisamos descartar como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade.

Na descrição feita pelas docentes sobre o que é ser uma professora de bebês, ainda persiste fragilidade no modo de conceituar essa profissão, visto que as respostas foram pouco consistentes. As palavras e expressões, tais como “ter responsabilidade”, “flexibilidade”, “muita sensibilidade e muito afeto”, “ensinar de uma forma bem criativa”, presentes em suas descrições, são indicativas dessa ausência de solidez na definição que fizeram da profissão que exercem.

Essa forma de ver a atividade profissional que desempenham corrobora a reflexão de Tristão (2004) de que:

O cotidiano de um grupo de bebês em uma instituição de educação coletiva caracteriza-se por ser composto de momentos cadenciados, tácitos e rotineiros, que são vividos pelas professoras sem uma compreensão dos seus fins e intenções (TRISTÃO, 2004, p. 134).

A reflexão supratranscrita permite inferir que a execução de uma rotina (rotineira), ou seja, aquela em que “os pensamentos – mecânicos ou irrefletidos – [são] realizados todos os dias da mesma maneira” (BARBOSA, 2006, p. 41), não permite que as professoras de bebês reflitam sobre as suas práticas e não percebam a riqueza de suas ações, o que pode implicar no processo de construção de suas identidades profissionais. Essa implicação do trabalho na constituição das identidades profissionais é respaldada por Dubar (1997, p. 47), ao afirmar que: “é menos importante o trabalho efetuado que o sentido do trabalho vivido e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional”.

Nessa perspectiva, a imagem de professoras de bebês presente nas descrições das três docentes entrevistadas expressa também a forma como veem o seu trabalho, o modo como concebem as práticas que desenvolvem com as crianças, o que repercute na constituição de suas identidades profissionais. Afinal, como evidencia Goodson (2000, p. 72), “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa [e do profissional] que somos, do nosso sentido do eu”. O autor enfatiza, ainda, que “de acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática”.

Para Furlanetto (2007, p. 22), na profissão do professor, não basta só fazer, “mas pensar o que se faz e sobre o que se faz”, ou seja, planejar a rotina com os bebês e para os bebês, pensar em como os bebês e o trabalho com eles devem ser reconhecidos, a partir de uma imagem positiva que as professoras precisam ter dessas crianças. A referida imagem inclui a compreensão de que “os bebês não são frágeis, ao contrário, existe uma potência em cada um deles. [...] Essa força os torna capazes de prosseguir no percurso de suas vidas, curiosos por compreender tudo aquilo que os cerca” (FOCHI, 2015, p. 49).

A “responsabilidade” no trabalho a ser desenvolvido com os bebês, presente nas falas das três professoras de bebês, revela que essas profissionais caminham para o entendimento de que suas ações devem ser pautadas por aspectos que determinem essa criança de 0 a 18 meses como um sujeito e cidadão

potente, com direitos, a ser ouvido; alguém que tem vontades próprias, que seja valorizada como um ser histórico (MOSS, 2008).

É importante que a professora de bebês entenda que o seu papel é dar continuidade ao diálogo que os bebês constroem com a realidade, de várias formas, para que ampliem suas redes de conhecimento, suas sensibilidades, respondendo a algumas perguntas e criando outras, uma vez que os bebês não sabem menos, mas sabem coisas diferentes (GOMES, 2016).

As professoras entrevistadas parecem, de fato, como afirmado por Dubar (2007), viver uma crise de identidade profissional, ao relacionarem seu papel de professoras com o de mães. Para esse autor, o que caracteriza essa crise são as identificações e/ou pertenças que, postas em movimento no cotidiano do trabalho, influenciam na construção do modo de ver-se e definir-se como professora.

Essas características indicativas de uma crise das identidades profissionais aparecem nos depoimentos das professoras a seguir

[Eles] me chamam de mãe. Eu gosto. É bom, é até um jeito carinhoso e eu me sinto importante pra eles. [...] É aquele olhar com o olhar do outro. Como se colocar no lugar da mãe daquela criança assim e tratar como se fosse seu aquele bebê. Eu gosto (PROFESSORA JADE).

Eles me chamam de mãe e eu me sinto mãe (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Nos depoimentos aludidos, fica claro que a concepção das profissionais sobre o perfil das professoras de bebês está muito associada ao gênero⁴⁷ feminino, em que a imagem da mulher como educadora nata é o modelo a ser seguido.

Louro (2008) explica como, historicamente, a educação da mulher foi influenciando a construção da docência nos anos iniciais como profissão feminina. Para a autora, embora houvesse diferenças entre a educação das mulheres pertencentes a grupos sociais distintos, havia algo em comum entre eles: a concordância de que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas. Ou seja, a educação das mulheres deveria enfatizar muito mais a constituição do “caráter”, bastando “doses pequenas” ou “doses menores” de instrução. “Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios” (LOURO, 2008, p. 446).

⁴⁷ De acordo com Scott (1990), gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos.

Assim a educação da mulher não era feita em função de suas necessidades, mas em função do papel que ela deveria ocupar na sociedade: educadora dos filhos ou formadora dos futuros cidadãos. Para isso a educação feminina deveria ser sustentada em uma sólida formação cristã, base para qualquer projeto educativo.

Arce (1997) também analisa como os condicionantes femininos materializaram-se na educação infantil por meio da própria denominação atribuída ao longo da história da escolarização às professoras que trabalham com crianças de 0 a 5 anos. Para a autora, o magistério vem se definindo e perpetuando como “missão feminina” desde o período de sua consolidação como profissão até os dias atuais em que se constata flagrantemente a maioria de mulheres nessa função.

Não só o magistério é exercido por mulheres, mas ao exercerem o cargo, têm no sentido de maternidade sua principal linha de ação. Além disso, missão/apostolado de que se reveste a docência, sobretudo, quando exercida pelas mulheres, imprime também esse papel: uma filiação e uma maternidade simbólicas, que encontram no magistério o lugar ideal de realização ou o lugar de realização ideal (ARCE, 1997, p. 27).

O modo como as duas professoras – Orquídea e Jade – se referem e/ou se reconhecem como mãe dos bebês alude também à reflexão de Cerisara, Rocha e Silva Filho (2002), sobre a forma como a professora de bebês necessita ser compreendida:

[...] uma profissional que ao trazer para a esfera pública e coletiva a referência à maternidade e ao universo doméstico, re-significa a identidade tanto da mãe quanto da professora de ensino fundamental em direção à construção desta nova identidade que implica na simultaneidade de papéis vividos pelas mulheres de forma complementar e contraditória (CERISARA; ROCHA; SILVA FILHO, p. 8-9).

Por outro lado, quando se concebe que a identidade profissional da professora de bebês é constituída no trabalho (DUBAR, 1997) e envolve várias dimensões, torna-se necessário entender os aspectos que a constituem a fim de contribuir para que essas docentes não “assumam atribuições diversas, e por vezes contraditórias, de mãe, cuidadora e educadora, em um movimento de conflito entre atribuição e pertença” (GOMES, 2016, p. 79).

Na docência com os bebês, persiste ainda a ideia de que gostar de crianças e/ou ter facilidade em “lidar” com elas são pré-requisitos para exercê-la. (ASSUNÇÃO, 1996; ALMEIDA, 1998).

A partir do momento em que a professora de bebês permite ser chamada de mãe, faz com que o discurso pedagógico seja um espelhamento do discurso materno, o que pode contribuir ainda mais para o enfraquecimento político de sua profissão e repercutir no processo de construção identitário de um grupo profissional.

Há estudos, como os de Freire (1997), que argumentam que a “naturalização” de como são chamadas as professoras, principalmente as de bebês e crianças bem pequenas, é, de fato, motivadora para a manutenção desse modismo que iniciou, segundo Novaes (1992) na década de 50 do século XX, quando crianças aprenderam a chamar de tias as senhoras amigas dos pais, por dificuldade de aprender o nome dessas pessoas.

Tratando-as por ‘tias’ o relacionamento das crianças seria facilitado. A partir daí o hábito se estendeu às professoras dos cursos pré-escolares (década de 60) e mais tarde (década de 70), às professoras das escolas do antigo primário (NOVAES, 1992, p. 127).

Por ter um papel primordial na educação/cuidados de bebês e crianças bem pequenas em creches, a professora que atua com crianças de 0 a 3 anos, principalmente, precisa firmar-se profissionalmente, buscando adquirir formação contínua, compromisso ético, consciência profissional e motivação para esse trabalho (MOITA; ANDRADE, 2006), e isso só ocorre à medida que é reconhecida com essa identidade profissional.

Ademais, o modo como os outros, sejam eles bebês, crianças, familiares, colegas de trabalho, referem-se às professoras de bebês, por mãe, tia, professorinha, contribui para que permaneça no anonimato e, tornando-se um “hábito”⁴⁸, ainda nos dias atuais, pode inibir a luta das professoras por seus direitos.

Outrossim, é importante entender a quem interessa um tratamento “permissivo” destinado às professoras de bebês que não fortalece a profissão docente e interfere no processo de sua construção identitária. Como lembram Moreira; Silva; Chamon (2019, p. 2893), “não é apenas uma questão de simples nomenclatura da função, pois por detrás desses nomes existe uma concepção diferenciada de educação, de percepção da criança, do sujeito professor e da forma

⁴⁸ A palavra hábito está sendo usado na mesma acepção de *Habitus* empregada por Setton (2002, p.61), à luz de Pierre Bourdieu: “uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente”.

como esse profissional é tratado” que norteia, por exemplo, a elaboração e a execução de políticas e programas educacionais.

Quanto mais as professoras “aceitarem” ser chamadas por outros nomes como mãe, tia ou qualquer outra forma de tratamento que não a de “professora”, mesmo que pareça ser “carinhoso”, mais a sociedade estranhará as reivindicações dessa categoria. Portanto, é urgente que as professoras de bebês se reconheçam em suas funções, mudem o comportamento político frente às discussões referentes à sua atuação e passem a lutar pelos seus direitos.

Interessante é perceber que, embora tenha sido evidenciado que para duas professoras – Jade e Orquídea – receberem a conotação de “mãe” não as incomodava, a mesma situação não foi constatada quando a professora Silene fez referência ao contexto da instituição em que trabalha e às políticas, como fica evidenciado no trecho de fala subsequente:

Eu não gosto do termo “tia”. [...] quando alguém te diz: “Ah, é a professorinha, é da creche, a professorinha”, eu não gosto! Eu acho que a gente tem que reafirmar essa identidade, de que eu não sou uma mãe, eu não sou uma tia que foi escolhida pra [estar] ali porque gosta de crianças ou porque tá sem trabalhar. Eu acho que a gente tem que reafirmar essa identidade de professores, [tanto] na questão institucional como na questão de políticas mesmo maiores. Nós não somos professorinhas, nós somos professoras, nós temos políticas que valorizam demais as professoras de alfabetização, de SPAECE, mas não temos políticas que valorizam professoras de bebês, de crianças pequenas, que é a etapa mais importante da vida do ser humano! (PROFESSORA SILENE).

Quanto aos modos de identificação porventura atribuídos por outros à professora Silene e veementemente desconsiderados por essa profissional, tais como como “professorinha”, “mãe”, ou “tia”, denota que essa profissional reivindica outras denominações para si e professora é uma delas. Nesse sentido, DUBAR (2006, p. 8) afirma que “existe um movimento histórico, tão antigo quanto incerto, de transição dum certo modo de identificação para um outro”.

É inegável o que afirma Gomes (2016, p. 79) de que “o olhar da própria professora sobre o seu papel desencadeia tensão e marcas em sua atuação”. Percebo Silene nessa inquietação acerca de sua profissão como professora de bebês quando ela, ao comparar-se com professoras do ensino fundamental, revela a desvalorização de professoras de bebês.

Novamente recorro a Dubar (2012), que expressa:

quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social (DUBAR, 2012, p. 354).

Nesse sentido, o autor esclarece que para se tornar profissional em determinada área, não se trata de, simplesmente, acumular conhecimentos, mas, prioritariamente, de incorporar uma definição de si e de uma projeção no futuro que deve envolver, antes de qualquer coisa, a partilha de uma cultura do trabalho profissional.

É incontestável, portanto, o argumento de que as formas com que o sujeito vai se identificando com a docência perpassa caminhos, muito singulares, e isso, sem dúvida, influencia no processo de construção da identidade profissional.

A identidade dessa profissional – professora de bebês e crianças bem pequenas – vem dessas relações estabelecidas no âmbito do trabalho, na forma como os docentes interpretam suas práticas, no cotidiano da creche, bem como nas heranças profissionais.

Destaca-se como herança o tratamento, que perpassa o espaço físico, a nomenclatura utilizada para a função, a remuneração e demais direitos trabalhistas. Além disso, encontra-se no âmago a desvalorização profissional e a origem assistencialista no atendimento às crianças pequenas (MOREIRA; SILVA; CHAMON, 2019, p. 2898).

Em suma, a identidade profissional de professoras de bebês é, portanto, moldada nas relações sociais, nas concepções e formas de perceber o outro e a si próprio, de perceber sua prática e de identificar a forma como é vista e tratada profissionalmente.

Com relação à forma “tia” como tratamento designado às professoras de bebês, Freire (2003) traz a seguinte contribuição:

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão (FREIRE, 2003, p. 18).

A reflexão de Freire (2003) fortalece a identidade profissional de todas as professoras, não só as professoras de bebês, afinal, a creche não é uma extensão familiar e as professoras devem lutar pela dignidade de sua profissão e pelo respeito ao seu trabalho junto às crianças, à família e à sociedade.

Nessa perspectiva, é importante compreender e conhecer quais fatores, circunstâncias, situações vivenciadas, fragilidades e novas possibilidades são incorporados pelas professoras de bebês que interferem na construção de suas identidades profissionais. Identidades estas que estão interligadas a um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de quem educa/cuida dessas crianças de 0 a 18 meses.

A professora Silene, por exemplo, afirma que ainda “precisa estudar muito”, o que revela que essa profissional tem compreensão do que para muitos parece ser um caminho árduo, mas que faz parte do processo fundamental de constituição do humano, seu inacabamento. Aliás, conforme Freire (1982), uma das características principais do homem e da mulher é a sua condição de inacabamento e a capacidade que tem de reconhecer e transformar essa condição, através do processo educativo:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens [e as mulheres] se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 1982, p. 83-84).

A reflexão acerca de sua trajetória pessoal e acadêmica, numa condição se ser inacabado, incompleto, concede à professora Silene um caminho para a solidificação do compromisso profissional, por meio do

[...] seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (FREIRE, 1983, p. 21).

As ações de educar/cuidar com qualidade os bebês estão, assim, associadas à uma formação continuada também qualificada em que os sujeitos professoras tomem a consciência de que é necessário aprender mais numa condição de seres imperfeitos, inacabados e que a busca de completude se dá pela reflexão, ação e diálogo sobre as suas necessidades e as das crianças de 0 a 18 meses, o que contribuirá positivamente para o processo de construção das suas identidades profissionais.

Considerando que ser professora de bebês é exercer uma profissão cujas características ainda estão sendo inventadas, conforme lembram Mantovani e

Perani (1999), é mesmo desafiador que as profissionais que atuam com crianças dessa faixa etária percebam que não existem modelos de docência (ONGARI; MOLINA, 2003), mas múltiplas possibilidades de se tornar essa professora no contexto da creche.

Questionadas sobre quais as principais funções de uma professora de bebês, Silene, Jade e Orquídea, respectivamente, proferiram:

Eu acho que é favorecer um desenvolvimento em diversos aspectos, né, aspecto físico, aspecto motor, cognitivo, que não se dá de forma, como é que eu posso dizer, fragmentada, ele se dá de forma integral e eu acho que é esse desenvolvimento mesmo, da criança, se dá assim de autonomia, de socialização, de aprender a conviver com o outro, de explorar esses diferentes espaços, diferentes materiais, eu penso que é isso (PROFESSORA SILENE).

Desenvolver a autonomia do bebê (PROFESSORA JADE).

Eu acho que cuidar, ter atenção, carinho... (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Levando em consideração as dimensões da profissão de professora de bebês – cognitiva, motora, afetiva – evidenciadas nos trechos de falas referidos, fica evidente a necessidade de se pensar na (re)construção das identidades profissionais como partes essenciais do trabalho desenvolvido cotidianamente com os bebês, visto que o que faz uma professora de bebês parece ainda não estar devidamente sedimentado, consolidado, pelas essas professoras. Isso fica evidente quando estas usam as seguintes palavras e expressões: cuidar, ter carinho, ter atenção.

É verdade que durante muito tempo, conforme Haddad (1993), o trabalho realizado pelas professoras que trabalham com bebês foi confundido com o papel de mãe substituta, deixando as famílias que precisavam do atendimento incomodadas. Todavia, desde a LDB (BRASIL, 1996), a distinção entre os papéis de mães e professoras foram definidos e diferenciados. Na referida Lei, a função de cuidar/educar as crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas, é atribuída à professora, profissional que deverá ter formação mínima e, dentre outras atribuições, participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino que servirá de norte para as suas práticas cotidianas com as crianças. Portanto, pelo menos duas características são apontadas aqui como diferenciadoras da função de mãe e professora: a exigência de formação profissional e a intencionalidade das ações orientada pela proposta pedagógica da instituição.

Entretanto, percebe-se na hesitação das respostas das professoras pesquisadas não estar clara a compreensão de suas funções junto aos bebês: cuidar/educar por meio das interações e das brincadeiras (BRASIL, 2010).

A falta de clareza, por parte das três professoras de bebês, da função que exercem no trabalho profissional que desenvolvem, parece indicar, como apontam Moreira *et al.* (2020, p. 189), “dificuldades em se sentir professor nessa etapa da educação básica”. Outrossim, “somente se a profissional docente [que atua com os bebês] tiver clareza quanto ao seu papel, sua constituição e as marcas destas vivências na construção da identidade, é que poderá contribuir na construção da educação e infância” (GOMES, 2016, p. 80).

Sem dúvida, a indefinição de funções interfere no processo de constituição das identidades profissionais das professoras de bebês e contribui para sedimentar tanto na “identidade para si” como na “identidade para o outro” (DUBAR, 2005, p. 140), a ideia de que o seu trabalho transita “no contraste entre o público e o privado, entre o profissional e o doméstico, entre o cuidado visto como prática pedagógica e o cuidado entendido como atividade materna” (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 189). Tudo isso contribui para que Silene, Jade e Orquídea hesitem em afirmar que são professoras e não somente atuam com os bebês. Pelo contrário, é imperioso que elas entendam que só atuam com os bebês porque são professoras! Para tanto, faz-se necessário, dentre outros aspectos, formação continuada sólida sobre o profissional em que deve constituir-se, uma vez que isso não foi contemplado na formação inicial que tiveram.

Em estudo que teve como foco professoras e professores de berçário, Flores (2000, p. 66) concluiu também que há “[...] certa complexidade em definir as atribuições pedagógicas da “educadora de bebês”. Em um outro momento, afirma que “[...] a prática pedagógica junto às crianças de berçário configura-se, também, em espaço de busca da construção de uma identidade própria para se fazer” (p. 176).

É possível afirmar, por meio das entrevistas semiestruturadas, que as professoras entendem que educação e cuidado são indissociáveis e que no trabalho com os bebês, o cuidar/educar significa dar atenção às necessidades não só físicas dessas crianças, mas emocionais, respeitando as diferenças individuais.

Educação e cuidado, mas uma educação e cuidado não nessa forma de que agora eu vou cuidar, agora vou educar, essa educação e esse cuidado a todo momento com essa visão de que eu cuido mas também educo, então, quando eu educo, eu também estou cuidando e essa relação direta. Eu penso que a nossa principal função é essa e nosso principal desafio é não fragmentar essas duas funções (PROFESSORA SILENE).

O cuidar, né, com afeto (PROFESSORA JADE).

Nós temos tantas funções... [...] o cuidado eu acho que é o essencial, o carinho que aquela criança precisa, o lado afetivo é muito importante na formação deles (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Da análise dos relatos supraditos das professoras de bebês que enfocam o tema cuidar/educar, concluo que, embora já seja um jargão nas falas dos profissionais e estudiosos em educação infantil que a educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas envolve, simultaneamente, de forma complementar e inseparável, cuidar/educar, ainda existem dificuldades, particularmente por parte das docentes entrevistadas, em relação a esse binômio e, desse modo, concretizá-lo, de forma consciente, nas suas práticas pedagógicas.

Barbosa e Horn (2001) também enriquecem a discussão sobre cuidar/educar ao afirmarem que:

Atividades que envolvam o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de educação infantil e não podem ser consideradas na dimensão descrita de cuidados físicos. A dicotomia, muitas vezes vivida entre cuidar e o educar, deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social (BARBOSA; HORN, 2001, p. 70).

Isso significa que todas as atividades que as professoras desenvolvem junto aos bebês devem estar articuladas em torno do cuidado e da educação. A rotina diária com os bebês requer da professora olhar diferenciado para que não haja separação entre cuidar e educar, mostrando que as suas concepções como profissional da educação estão para além de um trabalho feito para cumprir uma carga horária. Isso também demonstra que há, de sua parte como professora, uma preocupação com a formação desse bebê para que ele consiga relacionar-se com o mundo ao seu redor e construa sua própria visão de mundo.

A crença de Silene de que é possível fazer da educação muito mais do que cuidar, conduz ao entendimento de que ainda temos muito a fazer para que

professoras que atuam com bebês compreendam e incorporem ao seus fazeres diários na instituição em trabalham que cuidar é educar, uma marca essencial da atividade humana. O cuidado, assim como define Boff (1999, p. 28) está subjacente “a tudo o que o ser humano empreende, projeta e faz”.

Afirmo que não é fácil discutir as questões que envolvem a concretização do binômio cuidar/educar nas creches, por conta de sua trajetória histórica que se constituía apenas de cuidado e, ainda, por falta de entendimento de que atuar como profissional da educação infantil carece de conhecimento e formação, experimentações, saber utilizar de diversas linguagens, de que é uma faixa-etária específica que requer cuidado e educação de qualidade de forma interligada.

Devo asseverar que permanecem algumas ambiguidades expressas no discurso das professoras de bebês, que revelam insegurança na afirmação de que cuidar/educar são dimensões de um mesmo processo e que fazem parte das funções de uma professora de bebês. Os excertos abaixo ajudam nessa problematização:

Eu tenho assim uma, uma missão, que eu penso assim, quando eu entro na sala, que é fazer aquelas crianças felizes, de que é marcar positivamente a vida daquelas crianças [...].

Eu acho que [a função da professora de bebês é] favorecer um desenvolvimento em diversos aspectos: físico, motor, cognitivo [que] não se dá de forma fragmentada, ele [o desenvolvimento da criança] se dá de forma integral e eu acho que é esse desenvolvimento mesmo, da criança, assim de autonomia, de socialização, de aprender a conviver com o outro, de explorar esses diferentes espaços, diferentes materiais, eu penso que é isso (PROFESSORA SILENE).

Cuidar não é só limpar, mas estar presente ali, e fazendo com que esse momento seja além de prazeroso, um saber (PROFESSORA JADE);

Eles [os bebês] vivem em ambientes que não tem nada disso e são muito carentes de carinho, de afeto. Eu acho essencial esse cuidado, tratamento, essa forma, é o amor mesmo que essas crianças precisam, principalmente, do berçário, são muito dependentes da gente, totalmente (PROFESSORA ORQUÍDEA).

A missão a que a professora Silene se refere está presente na visão do magistério como ato de amor, que caracteriza essa profissão, desde sua origem. A partir dessa visão de educação como missão, a professora pode atribuir a ela uma responsabilidade que pode gerar culpa, frustração, e, assim, causar mal a ela mesma e à sua profissão, pois, em situações nas quais há trabalho excessivo, falta

de material para trabalhar com os bebês, quantidade de horas trabalhadas, dentre outros fatores, não são considerados quando se trabalha por amor.

A carência dos bebês reflete o modo como a professora Orquídea vê a creche, ainda como um local onde a criança pobre é guardada e alimentada – o que não difere significativamente da concepção que defendia a criação das primeiras creches no Brasil, há mais de um século, para os filhos de escravas, como informam Rosemberg (1997) e Kuhlmann Jr (1998). Também parece claro que é o aspecto afetivo que a aproxima dessas crianças.

Resta perceptível nas falas da professora Orquídea que não há discussão e reflexão evidente das concepções necessárias e inerentes ao trabalho com os bebês, como o conhecimento da criança com que trabalha, a infância existente e que se deseja a partir da criança real e, também, de ser professora bebês.

É sabido que o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos depende tanto dos cuidados relacionais que envolvem a dimensão afetiva, que inclui atenção, carinho, segurança, como dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, em que se inserem a preocupação com a qualidade da alimentação e com a promoção da saúde, conforme explica Barbosa (2015):

Esse binômio que a Educação Infantil estabeleceu do cuidar e do educar, que a educação de crianças pequenas não é apenas um espaço de educação, mas também um espaço de cuidado, que não é apenas físico, biológico, mas é também cuidar da alma, das relações, cuidar do olhar, do gesto, cuidar dos ambientes. É um cuidado que vai para além, é um cuidar ampliado, isso faz uma diferença muito grande que nos coloca a pensar na responsabilidade para com a vida das crianças, amplia a tarefa educacional e dá sentido à vida, tanto a nossa vida, como a da criança. E, aí, eu volto à questão da docência (BARBOSA, 2015, p. 203).

O cuidar/educar exerce uma função vital no processo de desenvolvimento humano de modo geral e, especialmente, no caso dos bebês, sujeitos humanos de 0 a 18 meses de idade. Portanto, as práticas das professoras de bebês, precisam estar articuladas com esses princípios, cuidar/educar, de forma integrada, no sentido de contribuir para o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem estar das crianças nos espaços das creches.

No que se refere às professoras de bebês, suas funções diárias precisam estar embasadas na atenção, compromisso e respeito para essas crianças de 0 a 18 meses, o que implica a construção de um vínculo afetivo com elas. Desse modo,

afeto e cuidado/educação poderão surgir como palavras ato de ordem dessas docentes. Aliás, como ressalta Freire (2007), ensinar é um ato de amor. Contudo, amar apenas não basta, é preciso saber amar.

Claro que uma professora de bebês que não se envolva com as questões inerentes de sua profissão, como, por exemplo, “o conhecimento da criança com que se trabalha, a infância existente e que se deseja a partir da criança real, a importância da compreensão do brincar” (GOMES, 2016, p. 140), pode correr o risco de desenvolver suas atividades mecanicamente, não sentindo prazer de estar com o outro. Além disso, desempenhar suas funções com clareza e de forma consciente, demanda muito da profissional e vários fatores contribuem para esse processo. Como assevera Gomes (2016, p. 80), “um elemento facilitador é quando a professora de creche se identifica profissionalmente com o trabalho que está desempenhando e reflita sobre suas ações”.

Nesse processo de reconhecer-se professora de bebês, que desempenha seu ofício no intuito de “criar um contexto satisfatório aos bebês, de tal modo que garanta o direito a aprender e não os acelere” (FOCHI, 2015, p. 48), não há espaço para a concepção sobre docência restrita a cuidar da alimentação, higiene e segurança dos bebês e ter carinho por eles. Para a concepção de docência com os bebês assumida nesta tese, além da formação sólida, importa, ainda, a ética e o compromisso que se assume ao tornar-se essa professora.

A dimensão do afeto como necessária ao exercício da docência com os bebês apareceu nas falas das três professoras. Para Orquídea, esse afeto é associado à ideia de cuidado: “afeto, eu acho essencial esse cuidado”. De igual maneira, também aparece na narrativa da professora Jade: “cuidar, né, com afeto.” Silene, por sua vez, parece remeter o afeto ao que considera: “fazer aquelas crianças felizes.”

Com relação a essa questão do afeto, Ayache (2006, p. 46) sustenta que:

Estabelecer uma relação de afeto, com a criança pequena, torna-se fator primordial, nos momentos de acolhimento, de banho, alimentação e repouso. A cada um desses momentos, a cada experiência vivenciada, o professor ou atendente tem em mãos possibilidades de cuidados que se desdobram em ações educativas de aprendizagem.

Ayache (2006), ao mesmo tempo em que reforça a indissociabilidade entre cuidar/educar, associa a sua possibilidade de integração à forma como o

profissional desenvolve suas práticas. Alega, assim, que os professores, mesmo não sabendo, estão educando, haja vista que ao cuidar, também se educa.

Educar/cuidar exige que a professora de bebês reflita sobre a concepção que possui acerca dessas crianças e dessas infâncias, a fim de provocar novos olhares, novas interações, novas ações. É preciso romper com algumas "certezas" construídas sobre o trabalho pedagógico⁴⁹ junto a eles e contribuir para a construção de novos olhares sobre esses atores sociais. A docência com bebês também se faz na educação do olhar

[...] olhar sensível, olhar cuidadoso, olhar que espera, olhar que antecipa, prevê, planeja, organiza. Olhar que conhece, acolhe, envolve, oferece afeto, põe limites, dá segurança, indica caminhos. Olhar de quem acompanha e se envolve em um processo repleto de detalhes e riquezas (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 173).

É também pela dimensão do afeto que as professoras Orquídea, Jade e Silene definem as facilidades do trabalho com os bebês. Embora “não seja [um trabalho] fácil”, como confessa a professora Silene, pode tornar-se “fácil” quando a professora consegue estabelecer uma “comunicação com os bebês”, quando ela gosta de se “colocar no lugar deles” e “pular, sentar”, “brincar”, “botar um adereço disso e daquilo”, como destaca a professora Orquídea; quando se deixa ser contaminada pelo “afeto”, “isso facilita demais o meu trabalho”, como reforça a professora Jade. Trata-se, portanto, de um afeto que fortalece, une, estabelece laços.

Reconheço ser difícil definir o que é ser professora de bebês ou explicar essa docência, visto que esta possui uma lógica própria de funcionamento que exige dessas profissionais “o desafio de efetivamente articular o que historicamente foi separado na formação docente e na organização do cotidiano das crianças” (RIBEIRO, 2012, p. 28). Some-se a isso o fato “de que as vivências e práticas inerentes ao atendimento de [bebês, crianças bem pequenas e] crianças pequenas mostram que não ocorrem de forma tranquila, cômoda ou simples; pelo contrário, requerem muito da profissional, sendo extremamente complexas” (GOMES, 2016, p. 80).

Além do afeto, outro argumento forte para definir o que facilita o trabalho junto aos bebês vem da narrativa da professora Silene:

⁴⁹ É importante lembrar que “não há atividade em um berçário que não possa ser considerada pedagógica” (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 61).

[...] o que pode facilitar é a busca dessa professora por aprender mais, por estudar mais. Eu acho que sem essa base teórica a gente não consegue avançar, a gente não consegue pensar no que a gente faz (PROFESSORA SILENE).

A necessidade de aportes teóricos apontada pela professora Silene para pensar sobre as práticas que desenvolve na turma de bebês em que atua, remete à reflexão de Pimenta (1999) sobre a construção da identidade docente. A referida autora pontua uma das finalidades da formação continuada: proporcionar ao professor oportunidades que favoreçam a apropriação de saberes, tendo em vista o desenvolvimento de sua autonomia e de sua capacidade de refletir sobre sua ação no cotidiano.

A autonomia da professora na busca constante de ampliação e construção de conhecimentos imprescindíveis ao exercício de sua profissão é importante e necessária, visto que somente a formação inicial desses profissionais não comporta a complexidade do trabalho junto aos bebês.

Ademais, o reconhecimento profissional e social acontece quando o professor se reconhece e se identifica como categoria profissional e busca formação para qualificar seu trabalho. Corroborando esta argumentação, Gomes (2016, p. 42), ao discorrer sobre a identidade profissional docente, acentua que a sua constituição se dá ao longo do processo formativo, e que “a articulação entre a identidade individual e coletiva constrói a identidade profissional com as pertencas e atribuições”.

A necessidade de aporte teórico, a autonomia das professoras em busca de autoformação, assim como o reconhecimento profissional, são fatores que podem facilitar, de forma efetiva, o trabalho das professoras de bebês. Entretanto, como já destacado nesta seção, nem mesmo essas profissionais têm clareza de tudo isso, pois além de sentirem dificuldade com a atribuição que lhes dão, parecem não compreender o alcance de sua atuação, “a difícil e sutil tarefa de inventar, ou reinventar, a docência com bebês e, ao mesmo tempo, trazer à luz a complexidade que reside nos bebês em seus inícios no mundo” (FOCHI, 2015, p. 48).

Segundo Dubar (1997), a imagem que o profissional tem de si interfere em suas ações, sendo estas responsáveis pela sustentação a essa imagem como identidade profissional. Ela é construída nas relações de trabalho, mas não é permanente; pode transformar-se a partir das relações oriundas de suas marcas,

características pessoais, história de vida, habilidades, competências, desejos, fracassos, em contraponto com o que se espera que faça, pense, enfim, como atue.

Nesse sentido, a construção da identidade profissional das professoras de bebês jamais pode ser concebida como um processo isolado. Para Sarmento (1999), refletir sobre identidades profissionais e pessoais de professoras de creche significa analisar um processo de construção social em que cada uma, como ator social, individualmente, joga a sua história de vida com a história de vida do grupo a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos nos quais se desenvolvem a sua ação e a formação educativa, transformando essa teia de interações numa forma própria de ser e agir.

É nessa perspectiva que analiso as falas das professoras de bebês sobre as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano docente que interferem no processo de construção de suas identidades profissionais. Início com o desabafo de Silene ao revelar o sentimento de desvalorização de suas práticas no ambiente em que trabalha:

Quando eu cheguei na turma dos bebês, a primeira coisa que me incomodou muito era que as crianças comiam sem ser numa mesa. As crianças comiam sentadas no chão, e aquilo me incomodava demais, e aí o que foi que eu fiz: Eu recebi uma doação de um pallet e aí eu tive uma ideia: ah, aqui vai dar certo para os bebês. Aí, eu cobri o pallet e ali deixei organizado pra que ali fosse a mesa e o lugar de refeição das crianças. No segundo dia que eu voltei lá, o pallet estava detrás do armário. Aí, eu fui, tirei detrás do armário, coloquei no mesmo lugar, porque eu passava em várias turmas. Na semana seguinte eu voltei e o pallet estava no sol, lá no lado de fora, no solário. Aí, esse dia eu, é como eu falei pra você, às vezes, eu brigo, sabe, e, aí nesse dia eu cheguei na gestão e falei: “olhe, da mesma forma que eu não arranco um “a,e,i,o,u” que chego e vejo na sala, que eu não concordo com aquilo dali e eu não arranco, eu gostaria também que meu trabalho fosse respeitado”. E essa é uma das cenas mais fortes que eu tenho de educação e cuidado. Como é que a gente fala de construção de uma sociedade, de uma educação, alimentando crianças no chão. Como é que a gente favorece essa educação sem antes se pensar: “Puxa vida, o que que esse bebê precisa para ter uma qualidade nesse atendimento? Tipo assim, vamos abrir as portas, vamos receber [as crianças] e o restante vai acontecer. Não é bem assim”. Eu acho que esse é um exemplo muito marcante dessa educação e desse cuidado que eu tive nessa trajetória e é um dos momentos que eu vejo que sempre tive muito cuidado e de certa forma me incomodava muito, ver a forma como esses momentos acontecem, banho e alimentação e eu acho que é um dos grandes desafios a gente transpor, né, essa fragmentação de educação e cuidado de bebês, de que esse cuidado faz parte também de uma educação (PROFESSORA SILENE)

O trabalho junto aos bebês, de fato, não parece tarefa fácil, no entanto, as questões relativas à constituição da identidade dessas professoras, como

profissionais que são, requerem esforço e reflexão de todos os envolvidos nesse processo, sejam secretários de educação, gestores das instituições de educação infantil ou instituições formativas de educação, dentre outras, para que o reconhecimento dessa profissionalidade docente torne-se realidade.

O desabafo da professora Silene acerca da situação vivenciada no CEI por conflito com os pares e também sobre a educação em curso ao servir a alimentação das crianças no chão, o que posso verificar é a importância de discutir sobre o processo identitário dessas profissionais que atuam com bebês, entendendo que a identidade é relacional, construída nas interações, nos mais variados contextos e instituições (DUBAR, 2005), considerando também que “o homem não pensa isoladamente, mas através de categorias engendradas pela vida social” (OLIVEIRA, 1976, p. 33).

Como professora que sou, sei que é bastante frequente, professores estarem expostos a condições laborais adversas, com conflitos extra e intraescolares que afetam o sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, as lutas em prol de melhorias para a categoria. Tudo isso demonstra o quanto os processos relacionais dificultam a construção de forma positiva da identidade pessoal e profissional do professor, pois, reconhecer-se numa identidade supõe responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (LOURO, 2000, p. 12).

Várias outras dificuldades no trabalho que desenvolvem na creche com os bebês ainda foram relatadas pelas professoras. O extrato de fala, a seguir, é emblemático:

É uma educação que não valoriza a primeira infância, é, muitas vezes uma sobrecarga do professor, dizer: “Te vira e toma que você tem que dá conta e é seu! (PROFESSORA SILENE).

No trabalho junto aos bebês, a desvalorização se evidencia, por exemplo, nas críticas e cobranças daqueles que se utilizam da creche e depositam na professora de bebês uma sobrecarga de responsabilidades cotidianas com essas crianças, nem sempre inerentes à sua profissão. As falas das professoras, a seguir, traduzem um pouco esta situação:

[...] [o que dificulta o trabalho com os bebês, além da] falta de recurso, material didático e, às vezes, a falta de compreensão dos pais (PROFESSORA JADE).

Às vezes, o que dificulta [o trabalho com os bebês] é a falta de uma comunicação com os pais, de uma coisa que não foi bem interpretada, que não foi bem passada, que eles [os pais] não compreendem, então surgem algumas coisas, mas isso aí dá pra relevar (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Nesse aspecto, com nuances, dificuldades, encontros e desencontros, o processo de constituição da identidade docente acontece. São as professoras de bebês que, ao iniciarem nessa função de forma tumultuada, sofrida, sem apoio ou orientação, constituem suas identidades profissionais dia a dia a partir das vivências que experimentam. Como adverte Dubar (1997, p. 108), “a construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as ‘trajetórias vividas’ no interior das quais se forjam as identidades ‘reais’ a que aderem os indivíduos”. Sobre a influência do ambiente de trabalho e das relações nele estabelecidas na constituição da identidade profissional, Dubar (2012) acrescenta, ainda, que

é por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como ‘profissionais’ (DUBAR, 2012, p. 354).

Isto posto, é preciso, então, refletir sobre as influências das condições de trabalho nas creches na constituição da identidade profissional de professoras de bebês. Quando as professoras tiverem clareza do seu papel profissional, a ponto de defender o trabalho com os bebês na creche, assim como as características dessa criança de 4 a 18 meses, deixará marcado para as famílias e sociedade em geral sua competência e conhecimento de suas funções, sem restar dúvidas de que o cuidado/educação fazem parte de sua profissão e seu processo formativo lhe forneceu condições de atuação.

A aprendizagem com os pares no contexto da creche favorece o aprendizado coletivo, amplia possibilidades de alargamento das relações e propicia a construção da identidade profissional, pois, no “contato com os outros, acrescentam-se novas características e discursos, e assim, a identidade é constituída pela soma das experiências do ser” (MOREIRA *et al.*, 2020, p. 191). Como exemplo dessa afirmação, trago o relato da professora Silene, de como um simples ato de transformar um pallet em mesa, serviu de inspiração para outra professora:

[...] e aí tinha esquecido de te contar. No mês seguinte, a professora do outro [agrupamento de] berçário se inspirou no pallet, ainda fez melhor, colocou umas pernas no pallet e criou uma mesa para outra turma de bebês (PROFESSORA SILENE).

[...] eu acho que de certa forma foi uma inspiração, sabe? Nós, professores, às vezes, a gente escuta muito que é errado fazer, mas a gente tem poucas oportunidades de contemplar como poderia se fazer e eu acho assim que, a questão do nosso papel, enquanto agente transformador, precisa ter essa certeza da importância do seu papel, às vezes a gente não tem essa clareza de que, puxa vida, aqui é minha oportunidade de mudar o mundo, eu acho que é isso. Então, eu acho que o que a professora fez porque ela, de certa forma, ela se inspirou, talvez ela nunca tinha pensado sobre aquilo, mas, puxa vida, como é bacana um lugar para os bebês se alimentarem e, de certa forma deu certo. Acho que até hoje a mesinha está lá e os bebês estão com suas mesas (PROFESSORA SILENE).

Os relatos de Silene, em que faz observações sobre o seu trabalho e, orgulhosa, fala de como serviu de “inspiração” para a outra colega, buscando ser agente de transformação, corroboram o meu entendimento do que seja a construção de uma identidade profissional docente, pois essa se constrói diariamente, na interação com os pares, com um parceiro mais experiente, buscando repensar e transformar as condutas que não trouxeram significados.

Logo, a identidade profissional docente não surge do nada, é como prática social que se configura a profissão docente, na reflexão crítica da profissão em meio às realidades sociais, a fim de corresponder às necessidades e exigências das demandas nas quais a professora se insere.

A identidade profissional docente é, como afirma Pimenta (2000), ter consciência da sua identidade enquanto profissional, é ver-se como professor, é refletir sobre a sua própria prática, é entender que não basta apenas ter conhecimento da experiência, é necessário que produza no seu cotidiano docente, a reflexão permanente da sua prática, mediatizada pelo de outrem – seus colegas de trabalho.

Na próxima seção, ainda com o propósito de ampliar a compreensão sobre os processos de constituição das identidades profissionais dessas três mulheres, mães, professoras, pessoas, profissionais que contaram suas memórias e abriram para mim a possibilidade de conhecer suas histórias e realidades, são apresentadas, na perspectiva de Silene, Orquídea e Jade, as identidades profissionais que lhes são atribuídas pelos seus pares.

6.3.1.1 As identidades e a valorização profissional pelos pares: o que dizem as professoras de bebês

A construção das identidades profissionais de professoras de bebês tem sido pouco discutida, deixando esse grupo profissional sujeito à desvalorização e ao não reconhecimento. Entretanto, ao conviver com os pares da profissão, com professoras dos outros agrupamentos de creche, no caso específico das três professoras de bebês que participaram desta pesquisa, as docentes têm a possibilidade de se constituir como grupo e ampliar novas possibilidades. No contato com os outros, acrescentam-se novas características e discursos e assim a identidade profissional é constituída nas e pelas experiências do ser. Todavia, como já foi discutido neste trabalho, essa identidade profissional se constitui, não de forma permanente, mas transitória e envolta na contradição (DUBAR, 2005).

Essa contradição foi observada quando as três professoras de bebês que participaram da pesquisa foram estimuladas a expressar suas perspectivas sobre as identidades profissionais que lhes são atribuídas por seus pares. Nesse sentido, manifestaram, de acordo com o “seu olhar”, a forma como as professoras que trabalham com crianças bem pequenas na creche se referem a elas, o que apontam como sendo a função exercida por professoras de bebês.

O conhecimento da visão das professoras sobre a forma como é percebida, profissionalmente, por seus pares, foi considerado importante porque parto do pressuposto de que as suas identidades profissionais são construídas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e fazem parte de uma teia de relações. Ademais, como destaca Dubar (1997, p. 104), “eu só sei quem eu sou através do olhar do outro”, que assume grande importância na definição de minha identidade, cujo processo de constituição inclui, de forma inseparável e complementar, a “identidade para si e identidade para o outro”.

Nessa perspectiva, Pimenta (2000) argumenta que ser professor é ter consciência da sua identidade profissional, é ver-se como professor, é refletir sobre a sua própria prática, é entender que não basta apenas ter conhecimento da experiência, é necessário que produza no seu cotidiano docente a reflexão permanente da sua prática, mediatizada por outrem – seus colegas de trabalho e os textos produzidos por outros educadores.

Até aqui foi destacado o que as professoras de bebês focalizadas na pesquisa afirmaram ter vivido no cotidiano do CEI Sítio do Picapau Amarelo, como inseguranças, precariedades, conflitos de valores éticos e morais, o que parece não ter sido nada fácil enfrentar em seu cotidiano de trabalho. Esse conjunto de percepções é agravado quando as professoras se referem ao reconhecimento profissional de suas colegas a elas. Os excertos de falas, a seguir, são representativos dessa ideia:

[Você se sente reconhecida profissionalmente por suas colegas?] Olha, como professora de bebês, não. A gente tem um trabalho totalmente diferenciado de outras etapas [outros agrupamentos da creche], mas a gente não tem nenhuma política de valorização, como a gente também não tem um suporte para que o trabalho com bebês realmente aconteça como deveria acontecer. Então, às vezes, a falta de respeito, às vezes, começa lá de cima, quando se abre uma turma [de berçário] e só tem berços. Aquela velha concepção de depósito e de que é público, é de qualquer jeito, qualquer forma e as crianças estão aqui porque os pais precisam trabalhar. Não é bem assim, as crianças estão aqui porque é um direito delas estarem, é um direito das famílias terem acesso à educação infantil (PROFESSORA SILENE).

Não me sinto reconhecida. A palavra das minhas colegas, de algumas [delas], eu vou falar, é que o berçário é moleza (PROFESSORA JADE).

Assim, pela forma, os relatos que a gente escuta, nem sempre... eu particularmente me sinto incomodada (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Gonçalves (1992) diz que a construção da identidade profissional consiste na relação estabelecida pelo professor com a sua profissão e o seus pares, representada, ao mesmo tempo, pela construção simbólica, pessoal e interpessoal implicadas por ela, isto é, a socialização.

Essa socialização, segundo Gonçalves (1992), consiste na adaptação do professor, não só em início de carreira, mas também em início numa nova escola ou em um novo ano letivo, à cultura escolar presente no meio profissional no qual se insere. Assim, a socialização pode ser considerada como um processo de apropriação da cultura escolar pelo qual as docentes, invariavelmente, são submetidas a passarem em sua profissão. Para Ambrosetti e Almeida (2009):

Nessa dinâmica de socialização profissional, alguns aspectos merecem destaque. As injunções institucionais e as relações com os alunos, suas famílias, pares e equipe de gestão promovem uma reconfiguração das concepções iniciais da profissão e, nesse processo, vão se delineando as diversas formas de identificação profissional (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 606).

A adaptação da professora à instituição vai depender, portanto, de um padrão de conduta específico de cada local de trabalho, pois a docente é levada, nesse sentido, a aderir ao conjunto de práticas, códigos e valores da instituição em que está atuando. Essa adaptação pode ser considerada fácil ou não, dependendo do posicionamento da profissional em aderir à cultura vigente daquele espaço educacional.

Diante do relato de Silene, acredito que ela tem buscado utilizar estratégias, tais como rupturas e resistências, para se adaptar e se consolidar na profissão professora de bebês, pois o não reconhecimento pelos seus pares, bem como a ausência de políticas de valorização das professoras de bebês, entram em contradição com o entendimento da professora quanto ao reconhecimento do direito das crianças e de suas famílias à educação infantil de boa qualidade.

As narrativas da professora Silene, até aqui, demonstram estar de acordo com as declarações de Amorim (2016), quando este expõe que a identidade do professor está relacionada à forma como ele vive subjetivamente seu trabalho e aos fatores básicos de satisfação ou insatisfação em relação ao seu exercício profissional, em um processo instável e infundável, sendo influenciado pelas experiências de formação e de atuação profissional.

Outros relatos, como o de Jade, pela forma como suas colegas subestimam o trabalho realizado nos agrupamentos de berçário e, do mesmo modo, como a visão dessas profissionais da creche, acerca do trabalho desenvolvido com os bebês, causa incômodo à Orquídea, revelam que muito ainda é necessário para que ocorra a constituição das identidades profissionais de professoras de bebês.

Considerando-se que “o Eu constrói e reconstrói sua identidade na impressão que tem sobre o que os outros pensam sobre ele” (DUBAR, 1997, p. 104), as professoras de bebês estão vivendo momentos de incertezas. Ao mesmo tempo em que Silene, Orquídea e Jade evidenciaram hesitação em identificar-se e sentir-se professoras, também não se sentem reconhecidas como tal por seus pares e nem pelas políticas educacionais direcionadas à primeira etapa da educação básica. Nesse contexto, como, de fato, “ser e se sentir professor?” (MOREIRA *et al.* (2020, p. 183)

As três falas supracitadas remetem-nos ao papel assumido pelo outro na constituição de identidades profissionais. Sobre esse papel, Dubar (1997, p. 104) ressalta que “eu nunca posso ter certeza que a minha identidade para mim coincide

com minha identidade para o Outro”. A identidade nunca é dada, é sempre construída e a reconstruir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável.

[...] A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem instituições (DUBAR, 1997, p. 104).

Dubar (1997) expressa de modo interessante o paradoxo eu e outro na compreensão da identidade:

a ironia da situação é que aquilo que eu considero a mais pública realidade é considerada pelos outros como o meu fantasma mais pessoal “e que aquilo que eu suponho ser o meu mundo ‘interior’ mais íntimo revela-se como o que eu possuo de mais em comum com os outros” (DUBAR, 1997, p. 105).

Reforça-se a indissociabilidade entre a dimensão do eu e do outro na constituição das identificações do indivíduo. Significa, em outros termos, que aquilo que considero como marcas subjetivas, o meu eu mais profundo, é sempre produzido ou marcado pelo social ou pela relação com os outros. O mais íntimo de mim já tem muito dos outros.

Também é possível ao indivíduo recusar a identificação atribuída pelo outro, posto que, à luz da compreensão de Ciampa (2012, p. 74), “identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose”. Sendo assim, o indivíduo tem condições de exercer uma identidade autêntica em contextos pautados pela sua ação refletida, sendo capaz de transformar-se e transformar as condições que o reprimem.

Outrossim, Silva (2015) salienta que o fato de as professoras não se perceberem como tal, não gera uma crise identitária, mas ao contrário, move-as para um processo de transformação, de metamorfose.

No desenvolvimento de uma nova postura diante do mundo e de si, mesmo diante da falta de reconhecimento, a professora de bebês pode, a partir de uma nova produção de sentido atribuído à sua profissão, aflorar uma nova identidade profissional. Nessa perspectiva, Lima (2009) destaca que ao se perceberem na condição de alguém que está numa situação problemática, as professoras são capazes de, a partir da problematização de situações vividas, criar condições para sua alteração futura.

Vale lembrar que a construção histórica de cada identidade incide em uma teia de relações já existentes e nela imprime suas consequências imediatas. A emergência de uma história de vida singular se dá necessariamente em interação mútua com as histórias de vida de todos aqueles com quem se entra em contato. Graças à interação nesse meio é que se produz história, intencionalmente ou não (ARENDR, 2004). A partir disso, estabelece-se uma rede de reflexões, em que as identidades se refletem e se reforçam, por meio de representações (CIAMPA, 2005).

Se “a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele”, conforme afirma Ciampa (1987, p. 59), ela é consequência das relações que se dão em processos com os outros e também das condições em que se dão essas relações. Desse modo, a compreensão do exercício docente consolida-se durante a sucessiva reconstrução da identidade pessoal e profissional da professora de bebês, da reflexão crítica da profissão e da prática social exercida em ofício, além dos saberes, atitudes e valores presentes nas próprias experiências individuais, tornando-se significativo o saber e o fazer educativo.

Não é possível pensar em identidade profissional de professoras de bebês sem considerar as práticas cotidianas que a constituem. Isso porque os sujeitos, imersos em seu cotidiano, invariavelmente, reproduzem – consciente ou inconscientemente – práticas sociais previamente estabelecidas.

Portanto, o trabalho pedagógico desenvolvido com bebês, demanda das professoras saberes e competências relativos desde os cuidados/educação básicos e essenciais à criança até os conhecimentos fundamentais provenientes das diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, mediar as experiências dos bebês de modo a contribuir positivamente para o seu desenvolvimento, auxiliar essas crianças a utilizar as suas diferentes linguagens para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca, assim como simbolizar suas experiências e expressar o que sentem sobre elas.

Munidas desses saberes e competências, as professoras de bebês deverão propiciar a essas crianças oportunidades de vivenciar experiências que promovam o seu desenvolvimento integral. A realização de práticas pedagógicas significativas para os bebês – porque possibilitam-lhes desenvolvimento, aprendizagem e bem estar – pode se dar mesmo quando seus pares não tenham conhecimento disso:

[...] [As colegas dizem] Que é muito fácil trabalhar no berçário, que é ficar numa sala com ar condicionado. Isso é relatos delas, né, com ar condicionado, que as crianças dormem (PROFESSORA JADE).

[...] [as colegas falam] Que é besteira, que é bobagem, “ah, não adianta, oh besteira, isso [a construção de brinquedos com sucata] aí não existe”. [...] tu ainda perde tempo com isso”? (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Em sua dissertação de mestrado, Duarte (2011) também relata que percebeu nas instituições de educação infantil por ela pesquisadas um sentimento de negação por parte das professoras de crianças maiores, em relação ao trabalho com os bebês, sentimento que, segundo a autora “advém de uma incompreensão acerca dessa prática docente, tanto por parte das profissionais quanto por parte das famílias” (DUARTE, 2011, p. 28).

Segundo argumenta a autora, essa incompreensão tem origens históricas e é marcada por uma desvalorização da profissional de educação infantil; desvalor relacionado aos aspectos domésticos, bastando ser mulher para executar ações, como os momentos de banho, alimentação, sono. O fato de ser mulher e as relações de cuidados atribuídas à prática profissional de professoras de bebês, parecem interferir no modo como outras professoras de creche percebem o trabalho dessas docentes, interferindo no processo de construção de suas identidades profissionais.

Nesse sentido, a professora Silene, ao referir-se ao desrespeito à sua profissão, pelas suas colegas, revela:

Mas de certa forma muitas vezes eu não me senti respeitada [no trabalho com os bebês]. Eu percebo uma diferença em [ser] professora de creche, não sei se muito forte, só em bebês. Eu acho que [em ser professora] de creche e de pré-escola, essa diferenciação, como também há uma diferenciação ainda mais gritante em ser professor de educação infantil ou ser professor de outra modalidade, ainda, infelizmente (PROFESSORA SILENE).

Segundo Chiavenato (2003), a necessidade social surge quando as fisiológicas e de segurança estão quase satisfeitas e, quando não há satisfação suficiente dessa necessidade, a pessoa se torna hostil com as pessoas à sua volta. As necessidades de estima estão ligadas à busca da valorização, de respeito, consideração e status.

Assim sendo, percebo na fala de Silene uma insatisfação relacionada ao desrespeito, ao que parece, relacionada à compreensão de que, na visão das suas colegas, quanto menor a criança com quem se trabalha maior é o desrespeito à

professora e, em se tratando dos bebês, a profissional sequer é tida como professora.

A fala de Silene também remete à afirmação de Ciampa (2005, p. 159) de que “para entendermos a identidade, precisamos entender o próprio processo de produção da identidade”, pois as identidades são móveis e estão atreladas à identidade cultural na qual o sujeito está inserido, e se constroem na e pela atividade.

Considerando que a educação infantil é hoje considerada a primeira etapa da educação básica,

Definir a identidade profissional da professora de [bebês, crianças bem pequenas e] crianças pequenas não é tarefa fácil porque ainda encontra-se em processo de construção. [...] a especificidade da criança da educação infantil e a função das instituições responsáveis pelo processo educativo da criança em idade inferior a seis anos acabam definindo o perfil das profissionais responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças (BAHIA; MAGALHÃES; PONTES, 2012, p. 2).

A constituição da identidade profissional da professora de bebês está ligada ao desenvolvimento profissional da docente. Portanto, é preciso compreender que quando a creche foi incluída no sistema de ensino, levou a uma série de debates sobre qual é a função docente das professoras de bebês e como a profissional que atua na creche deve ser formada, uma vez que requer amplitude e diversidade de seu papel, abrangendo o educar e o cuidar, responsabilizando-se pela criança de forma integral, pelas suas necessidades e sua educação, que envolvem “a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o currículo integrado, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança o currículo integrado” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 46), dentre outras especificidades que respondam positivamente à diversidade de situações presentes nesse contexto que atende crianças de 0 a 3 anos.

A falta de clareza da sociedade como um todo, incluindo os pares das professoras de bebês, acerca do trabalho desenvolvido junto a essas crianças em creches, o discurso da maternagem difundido por décadas, referente à educação infantil desconsideram a educação de bebês e, inclusive, a formação nos cursos de Pedagogia é omissa quanto à educação dos bebês. Mesmo que estas últimas, com Diretrizes (BRASIL, 2006), tragam como um dos focos obrigatórios do curso de

licenciatura em Pedagogia a docência na educação infantil, não há em seu texto clareza quanto aos componentes curriculares essenciais para a formação destinada à docência com crianças de 0 a 18 meses. Sem dúvida, isso resulta em dificuldade para o processo de constituição da identidade, tanto das professoras de bebês, como das instituições em que trabalham.

Nas falas das três professoras de bebês ficou claro que elas não percebem o reconhecimento por seus pares, colegas de trabalho que atuam com as crianças de 19 meses a 3 anos, na creche. Em especial, o que chamou minha atenção foram as alusões relacionadas ao clima ou ambiente de trabalho, conforme vivenciado diretamente no CEI.

Noto, nesse sentido, que as professoras se cobram muito, demonstram compromisso com o trabalho desenvolvido com os bebês, mas sentem a necessidade de conquistar reconhecimento nas interações mais imediatas. Isso nos permite observar que uma das principais características do trabalho no CEI é que este se dá num universo de interações sociais, implicando um sistema próprio de convivência. Como dizem Codo e Batista (1999, p. 188): “Educação não é obra de solista, ou se orchestra ou não ocorre”.

Para concluir, acredito que entre as professoras de bebês e todos os funcionários, coordenadora e membros da direção deve haver cooperação em torno de objetivos comuns que favoreçam o pleno desenvolvimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas do CEI Sítio do Picapau Amarelo e para o favorecimento do processo de constituição das identidades profissionais das professoras que participaram da pesquisa.

6.3.1.2 As identidades e a valorização profissional pelas famílias das crianças: o que dizem as professoras de bebês

De segunda a sexta-feira, geralmente a partir das 7h, os portões do CEI Sítio do Picapau Amarelo já estão abertos para receber pais, mães, irmãos, avós, tios, que trazem seus bebês e os entregam às suas professoras, na porta das salas do berçário e seguem a caminho do trabalho ou aos seus afazeres diários em casa.

É possível perceber que alguns demoram-se mais nas despedidas e fazem questão de informar à professora sobre como seu bebê passou a noite ou contam alguma situação acontecida em casa. Outros se limitam ao “bom dia” e

entregam seu filho e a mochila com os pertences pessoais, ainda do lado de fora da sala. Ali, inicia-se a relação, de forma mais intensa, entre a família e a creche; família e professora; bebê e professora, ou seja, quando os bebês deixam o cuidado/educação exclusivo da mãe e passam a vivenciar outras experiências com outras pessoas, em um outro ambiente que não suas casas, no agrupamento denominado “berçário”. São duas referências, família e professora, que se relacionam diante de um ponto em comum: o bebê.

No momento em que os familiares entregam seus bebês na creche, esta passa a ser o ambiente capaz de favorecer o desenvolvimento integral de cada criança, um lugar para os bebês aprenderem a conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017). Ali, começa a se estabelecer a ação compartilhada de educação/cuidados, de relações positivas ou não, de elos de confiança ou não.

A partir de questões que visaram à identificação das perspectivas das professoras de bebês sobre as identidades profissionais que lhes são atribuídas pelas famílias das crianças – como a importância que as famílias dão a sua função e ao trabalho realizado no berçário – foi possível compreender também algumas concepções que as docentes têm sobre as famílias dos bebês com as quais atuam.

O primeiro questionamento feito às professoras referia-se à forma como as famílias das crianças as chamavam. Sobre isso, a professora Orquídea desabafou:

É bem complicado, né. Porque tem a ver com a cultura, tem a ver com pessoas que não tem uma sabedoria de nada, não tem nenhuma, não estudou...é bem complicado! (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Observo que o relato da professora, de certo modo, desconsidera o caráter múltiplo e complexo das culturas familiares, o que pode ocasionar vários conflitos. É necessário que a creche reconheça os contextos das famílias na sua pluralidade e garanta ações que valorizem as disposições e as variações individuais de cada família (LAHIRE, 2004).

Analisando a concepção da professora acerca dos saberes que, supostamente, as famílias “não” têm, percebo quão importante é para a creche, espaço educativo institucionalizado, favorecer ações que promovam uma maior integração e interação entre todos os envolvidos com o cuidado/educação das crianças, principalmente entre a professora e as famílias das crianças.

Assim, no caso específico da professora Orquídea, quanto mais se conhece o contexto de vida dos bebês, melhor será a relação família-creche-professora atendidas na creche. Como assevera Casanova (2016),

[...] é necessário que se fortaleçam mecanismos conscientes e consistentes de interação, de forma que a própria instituição mostre o que produz, fale sobre o que faz, evidencie o desenvolvimento de cada criança, conduza os pais e as crianças em um processo de aprender. Dessa maneira, a creche superará o conceito de ser um simples lugar para deixar as crianças enquanto a família trabalha (CASANOVA, 2016, p. 45).

Nesse sentido, concordo com Bahia, Magalhães e Pontes (2011) que defendem uma maior interação entre os membros das famílias dos bebês e o CEI. Os autores reconhecem e afirmam que com a participação dos familiares na creche ficará mais fácil compartilhar o cuidado e a educação dessas crianças e, assim, promover com mais tranquilidade o desenvolvimento integral.

Bahia, Magalhães e Pontes (2011) defendem que é a instituição quem devem promover essa maior interação, visto que os familiares, por inibição, devido aos fatores socioeconômicos, assim como o analfabetismo ou semianalfabetismo, podem temer tomar a iniciativa de se envolver na vida escolar de seus filhos. Essa interação certamente auxilia a instituição a tornar-se mais capacitada para trabalhar com os bebês e crianças bem pequenas.

A aproximação entre os familiares e as professoras dos bebês contribui para evitar a construção e a manutenção de possíveis estereótipos que podem gerar a desvalorização das capacidades e potencialidades dos pais e/ou responsáveis pelos bebês. Nesse sentido, Santos (2015) assinala que

[...] o desafio que se instaura nesta relação manifesta pelas ações da escola e a família é pautado na falta de reconhecimento que, cada qual, apresenta suas necessidades e especificidades e que complementam-se, mesmo sendo independentes (SANTOS, 2015, p. 1494).

É mais difícil alcançar um atendimento de boa qualidade aos bebês sem que haja uma parceria efetiva entre a creche e as famílias das crianças. Nessa parceria, é possível esclarecer as funções de cada uma das partes envolvidas nos cuidados/educação dos bebês, de modo que todos possam cumprir seu papel de maneira efetiva, objetivando o bem-estar, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 18 meses, assumindo-os como seres únicos e de direitos.

Sobre as práticas de cuidados/educação dos bebês, para a professora Jade muitos pais confundem suas funções, delegando para a creche atividades que deveriam ser desenvolvidas no âmbito familiar:

E algumas [famílias] chegam até a confundir como se [a professora dos bebês] fosse uma babá do seu filho, tipo deixa o bebê, achando que tá deixando nos cuidados de uma babá. Não sabe a importância de tá deixando ele numa creche (PROFESSORA JADE).

As leituras realizadas ao longo deste estudo mostraram que a identidade profissional é um processo, uma construção social que relaciona o imaginário socialmente estabelecido com a autoimagem que as próprias professoras têm de si e de sua profissão, cuja relação se dá de forma dialética, sendo construída em meio a conflitos, tensões e negociações constantes.

Desse modo, diante do relato de Orquídea, posso inferir que essa concepção de professora em que prevalecem somente as ações de cuidado, ainda seja marcante no trabalho de muitas professoras de bebês. A questão do assistencialismo ainda é presente, assim como a do desenvolvimento das crianças fragmentado por fases, etapas do desenvolvimento, o que provoca tensões na compreensão dessa profissão.

Por isso, defendo que, se consigo enxergar o bebê ou a criança bem pequena como um sujeito de direitos e deveres, que devem ser considerados ao se propor novos conhecimentos quando proponho educar/cuidar, a fim de efetivar seus direitos à uma educação de qualidade, também devo pensar em uma professora com conhecimentos para esse fim, longe de concepções antiquadas e preconceituosas, na certeza de afirmar que: professora de bebês não é babá! Não cabe mais, em pleno século XXI, questionar o reconhecimento dessa categoria profissional.

Por outro lado, em outro momento da entrevista semiestruturada, a professora Orquídea revelou sua percepção sobre as famílias das crianças. Assim, ao se referir às relações com as famílias dos bebês, reflete um pouco e exclama:

[...] você vai se deparar com algumas situações...[...] essa de você vê o pai chegar pra você: “tia, eu trouxe [a criança] porque eu estou sem nada na minha casa, então, ele [o bebê] tem que ficar”. E você pensa, meu Deus! [A professora se emociona e se desculpa]. Eu sou assim, eu sou emotiva, mas não parece assim, que você vai fazer diferença com aquela [criança], porque ela chegou daquele jeito, de jeito nenhum, não, é que você vai sentir só pena por aquela criança ali. Ah, ela “só tem alimentação porque está na creche”. Mas eu eu morro assim de, não é nem dó, não é. Você se sente no

lugar da mãe, meu Deus, ainda mais quando você tem filhos, levar pra escola por conta de um alimento, né, é muito... E você, tudo que você vai fazer ali com aquela criança você faz com mais carinho, até na hora de alimentar, você vai alimentar, você sabe o quanto aquela criança necessita daquele alimento! (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Olhando para as verbalizações da professora Orquídea, percebo certa visão negativa dos bebês e suas famílias (carentes financeiramente). Isso é um perigo se essa categoria profissional quiser firmar-se profissionalmente na docência e distanciar-se da visão de um atendimento educacional assistencialista.

Analisando a visão da professora sobre a condição dos bebês, percebo quão necessário é conhecer suas famílias, suas dificuldades, suas necessidades e suas expectativas em relação à creche, pois, como afirmam Bahia, Magalhães e Pontes (2011), a visão que se tem dos familiares pode oferecer indicadores sobre as bases em que as relações se constroem e se mantêm. Assim, quanto mais se conhece a família e o contexto de vida dos bebês, melhor será a relação da creche com a família.

Contudo, é necessário se despir de preconceitos para se evitar estereótipos que podem gerar a desvalorização das capacidades e potencialidades dos pais. Esses estereótipos podem suscitar uma postura ofensiva da creche e dificultar o envolvimento ativo dos pais (BHERING; DE NEZ, 2002).

Mais uma vez, por meio da narrativa da professora, é comprovada a necessidade do alargamento das responsabilidades das professoras de bebês, tendo em vista as características específicas dos bebês, “devido ao seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e vulnerabilidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 135). Essa globalidade reflete a forma como os bebês aprendem e se desenvolvem, o que exige de suas professoras desempenhar um grande número de atribuições, uma diversidade de tarefas, tornando o seu âmbito de atuação alargado, isto é, com inúmeras funções, tais como o cuidado, a educação, a interação com as famílias.

Todas as práticas cotidianas desenvolvidas no berçário, que aos olhos de leigos, podem parecer pequenas, são pedagógicas e precisam ser valorizadas. Sobre estas, as professoras relatam:

Logo na acolhida eu acho que um dos nossos objetivos é promover um ambiente bem acolhedor tanto pra eles [os bebês], como [para] os pais, pra que eles possam sentir segurança em está deixando seus tesouros. Eu me coloco no canto deles, eles estão deixando os seus tesouros nas nossas mãos, então, eu procuro ser gentil, muitas vezes eu já tenho alguns

brinquedos no chão, eu coloco um DVD infantil, música, recebo com alegria [as crianças]. Às vezes, eu recebo até cantando e dançando que é pra criança ter prazer em ficar naquele ambiente (PROFESSORA JADE).

Hoje eu vejo quando eu tô ali naquela sala [do berçário] e eu digo: “Meu Deus, os pais deixam o bebê desse assim...”. Você tem que dar um retorno pra um pai desse. É muita confiança, é muita responsabilidade. E passa o tempo e você acompanha a evolução desse bebê. Agora mesmo eu estava olhando eles ali brincando, eu digo: “Olha o fulano, nem andava, agora já está correndo desse jeito atrás da bola e isso é muito bom você ver essa evolução (PROFESSORA ORQUÍDEA).

A partir dos relatos, é perceptível que o berçário é um espaço diferenciado, pois as práticas, gestos, olhares e interações que acontecem constantemente entre professoras e bebês, exigem da professora uma série de conhecimentos específicos, como por exemplo, a importância das interações entre os bebês e as crianças mais velhas e a adequação do planejamento às necessidades e interesses dos bebês.

Para trabalhar com os bebês é essencial, segundo Souza e Weiss, (2008), ter claro que

[...] tudo é atividade, pois todas as ações e proposições educam – trocar-lhes as fraldas, oferecer-lhes água ou um brinquedo, conduzi-los ao parque ou deixá-los em sala, permitir-lhes experiências de manuseio de diferentes materiais ou controlar a exploração. [...] Compreender que a atividade educativa abarca todo cotidiano nos fez ver que todas as ações/situações realizadas com os bebês tinham sua relevância, e que por isso deveriam ser também observadas e cuidadosamente planejadas, a fim de se tornarem —significativas para ambas as partes, educador e criança (SOUZA E WEISS, 2008, p. 42).

A discussão do papel a ser desempenhado pelas professoras de bebês só pode emanar de um profundo conhecimento sobre essas profissionais, que têm suas identidades tocadas e traçadas a partir de suas práticas com turmas de berçário em creches. Isso significa que é importante aproximar os componentes curriculares de cursos de formação inicial da formação em serviço, das conjunturas contextuais de trabalho dos professores, em que se revelam identidades e formas de pensar e proceder (PINAZZA, 2004).

Nesse sentido, ressalto a importância de processos formativos que levem em conta as professoras de bebês como seres integrais, que também precisam ser respeitadas e, principalmente, cuidadas, como diz a professora Silene:

Eu acho que ninguém dá aquilo que não tem, ninguém cuida se ele nunca foi cuidado ou se ele ainda não é cuidado, mesmo que esse cuidado, esse afeto venha de forma tardia. Eu, então, [acho] que pra cuidar a gente

precisa também ser cuidado, pra respeitar, a gente precisa ser respeitado (PROFESSORA SILENE).

Certamente, é impossível exigir das professoras que cuidem/eduquem as crianças em uma perspectiva holística, se elas não têm com quem partilhar suas necessidades emocionais e relacionais. Cuidar é dimensão fundamental para qualquer relacionamento humano, mas, principalmente, o relacionamento com os bebês.

E, por isso, é da maior importância que as profissionais que têm a incumbência da educação/cuidado dessas crianças também devam ser cuidadas pela creche, pelos familiares e, principalmente, pelos gestores públicos.

No que diz respeito às verbalizações das professoras de bebês ao serem questionadas sobre como percebiam, e se percebiam, reconhecimento profissional por parte das famílias das crianças ao seu trabalho, elas afirmaram:

Olha, eu acho que [não sou reconhecida profissionalmente pelas famílias das crianças] não. Como as professoras de bebês tem uma sobrecarga de tarefas, né? Como a Formosinho chama de alargamento, como é que ela chama? Como há essa ampliação de tarefas mesmo, a gente acaba que sendo fragilizada, se sentindo sobrecarregada e se sentindo mais desvalorizada, é por conta disso, e as relações, elas precisam ser repensadas, elas precisam ser trabalhadas nas instituições. Como é que a gente cuida do outro se a gente não é cuidada. Como é que a gente tem afeto pelo outro se a gente não estão se sentindo bem onde estamos trabalhando? Como é que estabeleço vínculo com esta família se nem com meu colega do lado estou conseguindo me entender? Acho que é isso! (PROFESSORA SILENE).

Não reconhecem e não entendem, apesar de no início do ano ter sido feito uma reunião, onde ela [a coordenadora] tratou todos esses assuntos e depois cada professora também falou, individualmente, com essas famílias. Quando acontece uma coisa, alguma cobrança, por exemplo, é bem diferente, eles [as famílias] não aceitam. E algumas chegam até a confundir [a gente] como se fosse uma babá do seu filho, tipo, deixa o bebê [na creche] achando que tá deixando nos cuidados de uma babá. Não sabe a importância de tá deixando ele numa creche (PROFESSORA JADE).

Não [sou reconhecida profissionalmente pelas famílias das crianças]. E é isso que vamos tentar passar pra eles [as famílias] na reunião, agora [em dezembro], o que é que nós estamos fazendo na creche com os filhos deles, qual é a nossa função aqui, e é isso que vamos tentar para que eles compreendam, que eles tirem da cabeça deles que nós não somos babás e aqui nem é depósito de crianças do jeito que eles querem que sejam. O que que estamos fazendo aqui, qual a nossa função aqui, que nós não somos aquela pessoa que tá olhando o filho dele e que ele foi trabalhar, tá cuidando do filho dele porque ele foi trabalhar. Não, nós estamos aqui pra ajudar as crianças a crescer, a criança se descobrir. O nosso papel aqui é de ensinar; é o ensinar junto com o cuidado, mas ensinar também. Nós somos as professoras dessas crianças, não importa qual é a turma e a gente, eu acredito também, que as demais colegas vejam isso, que a gestão vê isso também, é tanto que ela [a coordenadora] passa o tempo

todo: “Deixem bem claro para os pais que vocês não são babás dessas crianças, o tratamento olha, eu sou a professora do seu filho, entenda que eu sou a professora”, por conta de muitas coisas que acontecem, que um pai chega, joga a mochila em você, joga o filho, e vai embora. “Bom dia para o senhor também”, aquela coisa assim, é como fazem algumas pessoas com as pessoas que ficam em casa, né, tão nem aí, não dá bom dia, não dá tchau, não dá nada, e é isso que nós vamos, são pontos de pauta da nossa reunião, em relação a isso, quais são as nossas obrigações e quais são as obrigações dos pais, quais são os nossos direitos e quais são os direitos deles (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Frente ao relato da professora Silene, chego a ficar impactada ao imaginar o quão complexo é o trabalho com os bebês na creche. Diante de tal complexidade⁵⁰, penso que é necessário que se faça entender, por toda a sociedade, o papel que as professoras dessas crianças de 0 a 18 meses desempenham, assim como reconhecer as relações que se estabelecem no seu cotidiano.

Silene fala que o trabalho que desenvolve junto aos bebês, especialmente em decorrência das especificidades dessa criança, requer um alargamento, corroborando a proposta de Oliveira-Formosinho (2002), no que se refere à diversificação de funções e tarefas a serem desenvolvidas com elas, mas eu diria que há muito mais, pois esse trabalho que envolve educação e cuidados, que acontece por meio da creche, precisa possibilitar aos que a frequentam o reconhecimento de um aprendiz que tem o que ensinar, o que explorar e expressar utilizando seu potencial, por meio da otimização de uso do seu próprio corpo (BRASIL, 2009).

Oliveira-Formosinho (2002) delimita que o exercício docente de professoras que atuam com crianças de creche não sofre só um “alargamento”, uma abrangência nas atividades e atribuições a serem devolvidas por elas, mas também sofre de indefinição de fronteiras (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 45). Reconhecer, portanto, a importância do trabalho desenvolvido pelas professoras de bebês, implica na garantia, por parte da sociedade, de educação e cuidados para toda essa população que se encontra nos 18 primeiros meses de vida.

Reconhecer e valorizar o trabalho das professoras de bebês implica propiciar aos bebês condições adequadas de atendimento e escuta atenta às suas necessidades e capacidades, amparadas por um sólido conhecimento oriundo de

⁵⁰ Para Morin, existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes” (MORIN, 2003, p. 14).

diversos campos do saber, como a filosofia, a psicologia, a sociologia, a pedagogia, dentre outros.

Os relatos das professoras demonstram que na visão delas ainda há um longo caminho a trilhar em relação ao reconhecimento, pelas famílias das crianças, acerca do trabalho desenvolvido com os bebês na creche.

Considerando que a motivação das professoras para o exercício do trabalho com os bebês é fator significativo para que seja estimulada a construção positiva de suas identidades profissionais, foi necessário ouvi-las sobre suas percepções de como o olhar do outro influencia nas suas atuações com os bebês. Silene respondeu:

Tenho muita curiosidade de investigar sobre a docência e isso me faz ter muita segurança do que faço e porque faço. Então, sou muito aberta ao diálogo e a aprender. Porém, não me prendo a certos tabus da docência. Não é algo fácil, às vezes parece que "o certo é o errado". É preciso muito estudo pra fazer escolhas e justificá-las. Respeitar as crianças, suas infâncias, é minha escolha diária, e em determinados momentos precisamos ter resiliência pra levar esta causa adiante. Muitas coisas influenciam meu trabalho, mas não mudaria o percurso e o das crianças por opiniões alheias, principalmente, se essas opiniões ferem os direitos das crianças (PROFESSORA SILENE).

Embora não tenha respondido diretamente o questionamento sobre a influência dos outros acerca do seu trabalho, a professora Orquídea argumenta:

Ontem a gente estava até conversando ali. Essa profissão não é pra todo mundo, você pensa que vem pra educação só pra ganhar dinheiro, você não vem. Só fica na educação quem gosta (PROFESSORA ORQUÍDEA).

Para Forte (2005), a identidade profissional é um conceito que compreende todas as experiências pessoais com as quais os professores adquiriram conhecimentos, benefícios diretos e indiretos para a sua profissão, que inclui os papéis, os valores e as normas que os sujeitos assumem e que aparecem a partir do grupo profissional.

A construção da identidade profissional está intrinsecamente relacionada à socialização, visto que se constrói no processo em que os saberes, os valores, as práticas e os discursos profissionais, desencadeados no exercício de uma ocupação, modelam a identidade profissional dos indivíduos.

Na discussão sobre o processo de construção da identidade profissional do professor, Moita Lopes (2003) lembra que a identidade profissional está associada às escolhas do professor que, ao fazê-las, identifica-se (escolhe) com

grupos de pessoas que partilham a mesma representação e diferencia-se de grupos que partilham outras representações. Assim, segundo Moita Lopes (2003),

Numa escola concreta, um(a) professor(a) pode encontrar ou não pessoas que partilham a mesma representação. Para que se confirme, e mantenha, uma identidade, qualquer que seja, precisa de reconhecimento, que só os outros podem dar. É pelo reconhecimento/não reconhecimento que se estabelece uma relação – de confirmação ou de negação – quer entre as identidades individuais e as coletivas, quer entre a identidade profissional individual e a identidade pessoal do indivíduo (MOITA LOPES, 2003, p. 41).

Nesse sentido, a professora de bebês passará por um processo não linear de construção e (re) construção da sua identidade profissional, durante toda a carreira docente, posto que “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135).

Dos depoimentos contidos nas subseções deste capítulo que tratam das perspectivas das professoras sobre o seu reconhecimento profissional pelos seus pares e pelas famílias das crianças, destaco dois pontos delicados e intimamente ligados: o primeiro deles aborda o entendimento sobre o que é ser professora de bebês. Restam dúvidas, de acordo com Silene, Orquídea e Jade, tanto da parte das demais professoras da creche quanto das famílias das crianças do berçário, quanto ao reconhecimento como professoras. Tanto as demais professoras como famílias das crianças, ainda segundo Silene, Orquídea e Jade, elegem o polo cuidar, em seu sentido restrito, como um dificultador para o seu reconhecimento e valorização profissional. Isso acaba influenciando o desenvolvimento de um sentimento de pertença dessas professoras à classe de docentes e, conseqüentemente, para a afirmação de sua identidade profissional.

O segundo ponto delicado e intimamente ligado ao que as professoras entrevistadas acreditam ser professora de bebês para os seus pares e para famílias das crianças, revela a forma como as professoras interagem com essas pessoas, denunciando a incorporação do discurso vigente nas creches que, erroneamente, atribui como responsabilidade exclusiva das famílias das crianças, o “cuidado” com os seus filhos. No entanto, o artigo 1º da LDB (BRASIL, 1996) determina que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil nas manifestações culturais”

(BRASIL, 1996). Além disso, a função da educação infantil é complementar a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Cuidar/educar é um ato coletivo, social, ético e político. Sendo assim, o estabelecimento de parcerias entre a creche e as famílias das crianças precisa ser respeitado e alimentado cotidianamente. Relações de respeito mútuo e de valorização das práticas profissionais de todas as professoras e maternas (no caso das mães) de cuidados/educação de bebês e crianças bem pequenas, além do maior envolvimento das famílias das crianças nos processos educativos, são alguns exemplos que podem surgir dessa parceria. Nesse sentido, a afirmação de Kramer (1995) é categórica:

São dois os principais objetivos da interação escola-famílias. De um lado, ela visa propiciar o conhecimento dos pais e responsáveis sobre a proposta pedagógica que está sendo desenvolvida, para que possam discuti-la com a equipe. De outro lado, essa interação favorece e complementa o trabalho realizado na escola com as crianças, na medida em que possibilita que se conheçam seus contextos de vida, os costumes e valores culturais de suas famílias e as diferenças ou semelhanças existentes entre elas em relação à proposta (KRAMER, 1995, p. 100).

A relação creche-família precisa respeitar os modos de ser, pensar e agir dos pais e familiares, a valorização de seus costumes e tradições e explicitar as metas, ações e prioridades definidas na proposta pedagógica da instituição. Mais uma vez é válida a recorrência a Kramer (1995), ao declarar que a interação entre escola-família deve contemplar uma relação de respeito mútuo, na qual pais, responsáveis e as crianças se sintam acolhidas.

Diante das perspectivas das professoras Silene, Jade e Orquídea sobre as identidades profissionais que lhes são atribuídas pelas famílias dos bebês, encerro este capítulo afirmando que seus discursos revelam que estar na creche, desempenhando suas funções, apesar dos recuos e avanços, dificuldades e facilidades, desmotivações e conflitos que fazem parte de suas histórias de vida, possibilitam a construção de suas identidades profissionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza (Edgar Morin).

Daqui de onde escrevo, vejo a construção das identidades de um grupo profissional: professoras de bebês. Ao escrever estas considerações, ressalto que o objetivo era produzir um texto de narrativa simples, mas com algumas reflexões de aspectos importantes que compuseram esta pesquisa, que teve a pretensão de elencar discussões sobre as perspectivas de professoras de bebês acerca da constituição de suas identidades profissionais.

Daqui de onde escrevo, narro fatos que jamais serão esquecidos, visto que trago histórias de mulheres que marcaram minha vida em um início de década atípica, que trouxe à humanidade inúmeros desafios e ensinamentos, por todos os fatos e acontecimentos que marcará, certamente, a vida de milhões de pessoas.

Vejo, daqui de onde escrevo, um grupo de mulheres que apesar das muitas dificuldades, desde a infância, nunca fugiram à luta em busca de novas oportunidades e continuam seguindo em frente, mesmo diante de alguns percalços, sempre de cabeça erguida. São elas: Jade, Orquídea e Silene.

A proposta desta pesquisa foi compreender, na perspectiva de três professoras de bebês de uma creche pública, como se constituem suas identidades profissionais. Tomei como base alguns estudos sobre a construção das identidades profissionais para compreender os significados dados pelas próprias professoras de bebês pesquisadas. Nesse sentido, a presente pesquisa apoiou-se em autores como: Dubar (1997, 2001, 2006), Ciampa (1987, 2012), Nóvoa (1992, 2000), Cerisara (2002), Peixoto (2005), Sarmiento T. (2009), Gomes (2003), com os quais compartilhei uma gama de conhecimentos produzidos ao longo dos tempos acerca da construção das identidades profissionais.

Ao escutar as trajetórias de vida e formação dessas mulheres, percebi que cada uma das histórias poderia compor um livro ou até um filme que, aliás, no final das contas, muita coisa guarda em comum com a minha, o que concluo que muitos outros dias seriam necessários para ouvi-las em suas narrativas.

Desenvolver esta pesquisa fez mexer com lembranças, não só das professoras, mas também minhas, e ficou a certeza que narrar memórias é perceber o quanto estamos em permanente construção. Os fatos rebuscados nas memórias

das professoras refletem que ser docente é viver um movimento sem fim em relação à identidade profissional, algo que desde o início me pareceu fascinante e desafiador para ser descoberto e afirmado, pois é por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais” (DUBAR 2010).

Os escritos desta investigação são finais, mas na certeza de que as conclusões geradas nesse tempo específico, irão provocar novas indagações e possibilidades de outras investigações. O que desejo, sobretudo, é que o conhecimento construído a respeito do problema aqui investigado – a perspectiva de professoras de bebês de uma creche pública sobre a constituição de suas identidades profissionais – não se perca. É imprescindível que haja uma tomada de consciência, por parte desses sujeitos, acerca de suas identidades profissionais, pois só assim serão capazes de lutar para que ocorram mudanças em suas condições de trabalho, na sua formação inicial e continuada e na qualidade do trabalho que desenvolvem. Igualmente importante é que as práticas cotidianas com as crianças de 0 a 18 meses sejam um compromisso de todos.

A compreensão das perspectivas das três professoras de bebês de uma creche pública municipal situada na Região Metropolitana de Fortaleza acerca da construção de suas identidades profissionais foi subsidiada pela realização de entrevistas narrativas mediadas por fotografias com foco nas histórias de vida e formação, inspiradas em Caixeta e Borges (2017) e Ibiapina (2008) e por entrevistas semiestruturadas. Essas estratégias de construção de dados foram utilizadas em etapas específicas e individualmente.

As primeiras entrevistas pretendiam compreender quais as percepções das professoras de bebês do CEI Sítio do Picapau Amarelo acerca de alguns elementos de suas histórias de vida profissional e de formação docente que influenciam na construção das suas identidades profissionais. Durante o tratamento dos dados gerados na escuta dessas profissionais, surgiram algumas categorias: as marcas familiares presentes no percurso profissional das professoras; o ingresso na profissão não como escolha, mas mobilizado pela necessidade de emprego; o início da docência marcado por dificuldade, decorrente do não domínio de conhecimentos pertinentes à prática específica com bebês e da ausência de conhecimentos básicos

necessários à prática com os bebês; aprendizagem da docência por meio de estratégias informais junto aos pares.

Muitos aspectos foram evidenciados nas categorias analisadas, convergindo para a compreensão de que, nesse grupo de professoras de bebês, as concepções sobre o que é ser professora de bebês, as relações com os pares e os familiares dos bebês, o ambiente de trabalho, a afetividade com as crianças e, principalmente, a formação, são relevantes para a constituição de suas identidades profissionais.

As entrevistas revelaram que, apesar de as professoras de bebês entrevistadas possuírem nível superior em Pedagogia e especialização na área de educação, essas formações não foram suficientes para que assumissem com segurança suas funções. As principais críticas dirigidas aos cursos de graduação pelas professoras foram pautadas na pouca articulação entre teoria e prática, limitando a apropriação de conhecimentos e habilidades para quem pretendia tornar-se docente no ensino fundamental e na existência de poucas disciplinas que tratavam de temas específicos voltados para o cuidar/educar em creche, principalmente, bebês.

Apreendi que a construção das identidades profissionais dessas professoras está associada, ao mesmo tempo, a processos coletivos e individuais, os quais se caracterizam pelos caminhos percorridos e pelo percurso na profissão. Por exemplo, em uma das entrevistas com a professora Orquídea, ela deixou demarcado que a troca de experiências com outras professoras que chegavam à instituição, especialmente as que apresentavam mais tempo de carreira, dava-lhe motivação para ir em busca de aprender, ou seja, de se construir profissionalmente.

As três professoras de bebês demonstraram que desde o ingresso na docência com bebês precisaram de conhecimentos específicos para atuar com eles, mas suas realidades financeiras dificultaram, tanto no que se refere à formação, como ao percurso profissional. Essa pesquisa mostrou a fragilidade na formação das professoras de bebês, como docentes iniciantes em creches e evidenciou quanto o investimento nessa profissão ainda se faz necessário.

As professoras pesquisadas explicitaram nas entrevistas que ir em busca do conhecimento da especificidade da educação infantil contribui na melhoria de sua ação pedagógica com os bebês. Portanto, a ação pedagógica com boa qualidade para essas crianças, associada à uma formação continuada também qualificada,

contribui positivamente para o processo de construção das identidades profissionais das professoras focalizadas.

Os resultados desta pesquisa também confirmaram o que Gatti e Barretto (2009) afirmam sobre a escolha das profissionais da educação: na maioria das vezes, não existia a intenção inicial de atuar como professora, apresentando-se, assim, como uma “alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 1361). No caso do CEI Sítio do Picapau Amarelo, algumas condições de trabalho, tais como a carga horária, a ausência de materiais, o respeito ao trabalho desenvolvido com os bebês nas salas, aparecem como fator de insatisfação das professoras de bebês, o que requer estratégias para que esse tema seja ponto de discussão, planejamento e execução de políticas públicas nas esferas federais, estaduais e municipais, a fim de que o trabalho realizado com os bebês na creche e a professora responsável por este tenham maior visibilidade, reconhecimento e valorização.

O estudo apontou que historicamente ser professora de bebês ainda carrega aspectos da docência em creches trazidos pelas gerações anteriores de que o papel das professoras era apenas “cuidar” e zelar pela integridade física das crianças. Entretanto, hoje, para que se fortaleçam as identidades profissionais de professoras de bebês, faz-se necessário reflexão constante de práticas pautadas em estudos e concepções que visem levar em conta os papéis desempenhados por essas profissionais em seu cotidiano, pois a transformação do trabalho em creches vai depender do modo como essas profissionais se relacionam com sua história pessoal, com as concepções que possuem do trabalho e de “como se formou como docente em um determinado contexto histórico” (ESTEVE, 2006, p. 21). Ser professora é algo que se constrói, que se forma, que se desenvolve, não sendo, portanto, uma estrutura pronta, fechada e imutável, a priori, para determinados indivíduos (LIMONGELLI, 2004).

Com formação inicial e continuada consistentes e comprometidas com a docência na educação infantil, em especial com os bebês, é possível atribuir um novo sentido ao trabalho dessas professoras, com possibilidade de reflexão, análise crítica do mundo e contexto, articulando os conhecimentos teóricos e práticos, além daqueles gerados nas relações interpessoais. É preciso que as experiências de formação sejam organizadas em torno do desenvolvimento de “atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão” para que “estes [os

professores] sejam submetidos a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial” (IMBERNÓN, 2011, p. 57).

No que diz respeito ao período da infância, as lembranças das professoras entrevistadas caracterizam-se como um dos elementos da formação de discurso, através de verbalizações acerca das brincadeiras que se destacam pelo prazer de fazer de conta, da ação de brincar de ser a professora junto aos colegas e a presença do brincar livre junto da natureza. Os vínculos afetivos com a família e uma professora, por exemplo, foram fortemente citados como constituintes das interações e, portanto, como elementos de construção das identidades profissionais.

A influência da família também foi apresentada como formação do discurso, compondo assim um dos elementos que contribuíram para opção de ser docente.

O trabalho com entrevistas narrativas foi rico e favoreceu a escuta, o que possibilitou compreender a constituição das identidades das professoras de bebês.

Segundo Cunha (1997) as narrativas têm o poder de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma, isto é, o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional “professor”. Nesse sentido, apesar das devolutivas das transcrições das entrevistas às professoras de bebês, não percebi que os relatos tivessem produzido o impacto nas professoras previsto no delineamento deste estudo e tampouco tenham se constituído em oportunidade de tomada de consciência de si. Vale lembrar, entretanto, que não houve tempo para isso e que o isolamento social decorrente da Covid 19 interferiu nesse processo de devolutiva e de autorreflexão pelas professoras.

Ademais, para que fosse possível obter tal resultado seriam necessárias algumas condições, como propõe Cunha (1997): disposição dos sujeitos para analisar criticamente a si, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida as crenças e preconceitos identificados em suas narrativas, enfim, a retomar seu processo histórico para melhor compreendê-lo e atribuir novo sentido. As referidas condições não foram identificadas nas professoras Silene, Orquídea e Jade.

A maneira como as professoras conduzem as suas práticas é consequência de inúmeras referências, entre elas suas histórias familiares, seus

percursos escolares e acadêmicos, a convivência no ambiente de trabalho com os seus pares, as crianças e suas famílias e a gestão da creche.

Uma segunda etapa de entrevistas – as semiestruturadas – pretendia apreender, na perspectiva das três professoras de bebês, como elas se percebem sendo professoras de bebês, quais as dificuldades e facilidades desse trabalho e como consideravam que seus pares e as famílias dos bebês concebem sua profissão, suas funções no CEI.

Alguns aspectos foram apontados pelas professoras de bebês, durante as entrevistas, que podem diretamente influenciar na construção de suas identidades profissionais, quais sejam: a) as professoras de bebês ainda se veem desempenhando um papel dentro de um contexto que desqualifica sua formação acadêmica e que os saberes são adquiridos na prática, através das trocas com os pares, ou mesmo a partir dos erros cometidos na prática; b) a falta de material e conhecimento afeta a prática; c) as professoras de bebês não percebem reconhecimento profissional pelo trabalho que desempenham pelas famílias dos bebês que são atendidos na creche; d) as professoras não percebem reconhecimento profissional pelo trabalho que desempenham, pelos seus pares, na creche.

Em sua obra *A estória do Severino e a História da Severina: Um ensaio de Psicologia Social*, Ciampa (1987) apresenta a ideia de que o sujeito é uma representação de um momento histórico, é parte do tempo, do lugar, da família de origem e da vida que vive; a pessoa não pode ser reduzida aos estereótipos que lhe são atribuídos.

Daí vem a importância de as professoras de bebês perceberem reconhecimento profissional pelo trabalho que desempenham, pelos seus pares e pelas famílias dos bebês que são atendidos por elas na creche, pois na relação estabelecida pelo professor com a sua profissão e seus pares, representada, ao mesmo tempo, pela construção simbólica, pessoal e interpessoal implicadas por ela, constrói-se a sua identidade profissional.

Na referida obra (CIAMPA, 1987), é fácil perceber a importância do reconhecimento do outro para o desenvolvimento da identidade quando a personagem Severina, que sempre foi considerada não humana por todos, é tratada com respeito e credibilidade, primeiro por um patrão e depois pelos colegas de uma organização budista. Ao ser reconhecida em sua humanidade, Severina pode

abandonar seus personagens fetichizados e reconhecer-se como humana; ao abandonar a mesmice, pode metamorfosear-se.

É, portanto, na interação com os outros, no caso das professoras de bebês, com as crianças do berçário, diretora, coordenadora, familiares dos bebês, pares e demais funcionários do CEI, que as professoras concretizam o pensamento, o enunciado de seu discurso, a comunicação: concretiza o seu papel, evitando, assim, uma falsa consciência social e, conseqüentemente, uma falsa consciência de si.

É importante enfatizar que a necessidade de reconhecimento (HONNETH, 2003) faz parte do desenvolvimento da identidade humana, e a ausência ou distorção desse reconhecimento tem como consequência o aprisionamento à “mesmice”, que impede a concretização do sentido emancipatório da identidade.

Nessa lógica, Lima (2010, p. 230), baseado em Ciampa (1987), afirma que “um reconhecimento perverso, reduz as infinitas possibilidades de criação das personagens à representação de uma identidade fetichizada, estigmatizada”, sem possibilidades de “mesmidade”, recaindo na “mesmice”.

Diante de tal confrontação fica aqui a defesa de mais estudos sobre a identidade de professoras de bebês, a fim de auxiliar essas profissionais a entender mais acerca do desenvolvimento dessas crianças, a construir formas de atuar adequadamente com elas; a entender de que infâncias estão tratando; a compreender qual a importância da organização dos espaços, da rotina, para que a criança possa se autocontrolar, confortando-a, dando-lhe certa segurança. Tudo isso é extremamente importante, que elas se reconheçam como professoras, desempenhando as funções de cuidar/educar, de forma indissociável, crianças na faixa de 0 a 18 meses. Não foram percebidas, durante as entrevistas narrativas, essas concepções bem fundamentadas, o que sugere a ausência de referências teóricas para fundamentar as práticas que desenvolvem.

Para que as professoras de bebês possam se reconhecer na função e, de fato, tenham consolidado suas identidades profissionais, é necessário também que elas invistam em autoformação; que haja formação continuada e em contexto com todos os profissionais da creche, a fim de que o trabalho desenvolvido com os bebês ganhe notoriedade e sejam reconhecidas suas especificidades; que os gestores das instituições que cuidam/educam bebês possam fortalecer esse espaço de interações

que é a creche, com reuniões e formações para as famílias que fortaleçam a relação com a instituição, de modo que possam entender que o trabalho ali realizado é distinto daquele que ocorre no âmbito familiar porque é desenvolvido por uma professora, tem intencionalidade pedagógica nas práticas que executa e baseia-se no projeto educativo da instituição; que todos os espaços da creche sejam reconhecidos como ambiente de aprendizagem, desenvolvimento e vivência dos direitos fundamentais das crianças de 0 a 18 meses. Tais medidas poderiam contribuir para o fortalecimento das ações cotidianas das professoras de bebês e ajudariam a ressignificar continuamente seu papel junto aos bebês, professoras, famílias e demais profissionais da instituição.

Gostaria de concluir esta tese destacando que os estudos e reflexões desenvolvidos nesta pesquisa ajudaram-me a compreender a complexidade do ato de ensinar e aprender. Deparei-me, durante todo o tempo dedicado à pesquisa com a constatação do quanto ainda é necessário para mim, como formadora, professora e técnica em educação, buscar aperfeiçoamento relacionado à formação adequada aos profissionais que atuam com os bebês e qualificar minhas relações pessoais e profissionais, a fim de ressignificar meus saberes e ir moldando a minha identidade profissional.

Mesmo que eu não tenha conseguido trazer elementos mais fortes do que os já apontados por outros pesquisadores e, assim, conferir maiores avanços ao tema estudado, destaco a necessidade de que seja centrada maior atenção nos processos envolvidos na constituição das identidades profissionais de professoras de bebês.

Ao concluir a análise das narrativas das três professoras de bebês que participaram deste estudo, foram evidenciados elementos significativos das lembranças de sucessivas socializações dessas docentes desde a infância até a fase adulta, que marcaram suas trajetórias de vida, revelando que a identidade profissional docente é constituída das características de cada uma e da maneira de ser, pensar e agir, que foram se constituindo nas relações pessoais e profissionais. Conforme Dubar (2005), a constituição das identidades profissionais docentes se dá pelas influências das socializações, nas trajetórias de vida.

Nesse sentido, as professoras de bebês apresentam marcas sociais decorrentes de suas vivências na infância, especialmente, nos âmbitos familiar e escolar, e na fase adulta, oriundas de sua formação profissional, das condições de

trabalho, das relações estabelecidas com seus pares, as crianças e suas famílias e com a gestão. Essas marcas, notoriamente, foram construídas por situações socioeconômicas e sob as influências dos familiares, de professoras da infância, das brincadeiras, das experiências da formação inicial para o magistério, do confronto com a realidade da creche.

Diante do que apresentei até aqui como resultados da pesquisa, posso concluir, tomando por base o objetivo geral deste estudo, que as professoras de bebês constituem suas identidades profissionais a partir das interações estabelecidas na infância, em casa e na escola, e nas fases subsequentes de sua vida, nos grupos sociais que integra e no ambiente de trabalho.

Ouvir as professoras de bebês para buscar compreender se e como se reconhecem no exercício da docência que desenvolve junto aos bebês, já seria um primeiro grande passo para dar visibilidade a essas profissionais, valorizá-las e contribuir para que se reconheçam e, em se reconhecendo, percebam que pertencem a um grupo de docentes que têm em seu trabalho especificidades que as diferenciam e as assemelham a professoras das demais etapas da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Políticas de formação e carreira de professores de educação infantil no Brasil**: relatório do projeto “Estratégias Regional para Docentes na América Latina e Caribe”. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC, 2015. Disponível em: <http://www.politicasdocentesalc.com/index.php/documentos>. Acesso em: 22 dez. 2020.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche**: que lugar é este? 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/84752/198176.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- ALMEIDA, João Aprígio Guerra de. **Amamentação**: um híbrido natureza-cultura. 20. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 119-142.
- ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUNE, Gisela Lobo Baptista Pereira; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio? **Revista Psicologia**: ensino & formação, São Paulo, v. 5, p. 103-121, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200008. Acesso em: 12 out. 2020.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. **A constituição da profissionalidade docente**: tornar-se professora de educação infantil. GT 08: Formação de professores. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- AMORIM, Aline Diniz de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante**: egressos do curso de Pedagogia da UNESP. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Campus Araraquara), Araraquara, 2016. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4112.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.
- ANADÓN, M. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. Senhor do Bonfim, BA. Salvador: UNEB: UQAC, 2005.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579830853. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109136>. Acesso em: 15 fev. 2020.

ARAÚJO, M. F. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 41-52, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pc/v17n2/v17n2a04.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2020.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

ARCE, Alessandra. **Jardineira, Tia e Professorinha**: a realidade dos mitos. 1997. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de -infância. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 107-120, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a09.pdf>. Acesso em: 28 fev.2021

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abr. 2004. Disponível em: <http://www.ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-018.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ARROYO, Miguel González. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 2, n. 5, p. 5-23, jan. 1980. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 jan. 2021.

ARRUDA, Jeniffer de. **Especificidades da docência na infância**: o foco no trabalho com bebês. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135869/arruda_j_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 03 jan. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Reuniões anuais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>. Acesso em: 22 abr. 2012.

AZAMBUJA, Guacira. **Percursos de Formação**: no entrecruzamento do Eu pessoal e do Eu profissional. Apresentado na 30ª Reunião da ANPED, 30., 2007. Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 2007. GT 8 – Formação de Professores. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 4 dez. 2020.

BAHIA, Celi da Costa S.; MAGALHÃES, Celina. M. C.; PONTES, Fernando A. R. A relação creche-família na visão de professora e mães usuárias de creche. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 151-169, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v6i2.4879. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4879>. Acesso em: 7 mar. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Originalmente publicado em 1936.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**: consulta pública sobre as orientações curriculares nacionais da educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: <http://www.mec.gov.org.br/>. Acesso em: 22 abr. 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605/900>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC: UFRGS, 2009b.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Três notas sobre formação inicial e docência na educação infantil. *In*: CANCIAN, Viviane A.; GALLINA, Simone F.; WESCHENFELDE, Noeli (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. Os bebês no berçário: ideias-chave. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 57-68.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, C; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001. p. 67-79.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/viewFile/1605/900>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 2.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis: Vozes, 2007.

BERTAUX, D. **Les récits de vie**. Paris: Ed. Nathan, 1997.

BHERING, Eliana; DE NEZ, Tatiane B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia**: teoria e pesquisa, Brasília, v. 18, n. 1, p. 63-73, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000100008. Acesso em: 01 mar. 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Tradução Rosana Severino Di Leone, Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4504474/mod_resource/content/1/BOSI%2C%20E.%20Mem%C3%B3ria%20e%20sociedade.%20Introdu%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRAGA, Douglas de Araújo Ramos. A infância como objeto da história: um balanço historiográfico. **Revistas da Universidade de São Paulo**, São Paulo, ano 5, n. 10, p. 15-40, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ran/article/view/123935>. Acesso em: 6 maio 2018.

BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 1995.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: introdução**. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 01/1999**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17/12/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC: UFRGS, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto base**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192. Acesso em: 6 maio 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. **PROINFANTIL – Programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil**: guia geral, 2005. Brasília, DF: MEC, 2005.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/proinfantil>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês**: manual de orientação pedagógica – módulo 2. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 14, de 6 de junho de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, fev. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAIXETA, Juliana Eugênia; BORGES, Fabrícia Teixeira. Da entrevista narrativa à entrevista narrativa mediada: definições, caracterizações e usos nas pesquisas em desenvolvimento humano. **Fronteiras**: journal of social, technological and environmental science, Brasília-DF, v. 6, n. 4, p. 67-88, 2017. Edição especial. Disponível em: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/2668>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

CAMPOS, Maria Machado Malta; CRUZ, Sílvia. Helena. Vieira. **Consulta sobre qualidade na educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CARDOSO, Michele Duarte Rios. **E os bebês na creche... brincam?**: o brincar dos bebês em interação com as professoras. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CASTELLI, Carolina Machado. DELGADO, Ana Cristina Coll. Entre amas de leite, especialistas, mães e creches: concepções sobre bebês no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 375-385, set./dez. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26831>. Acesso em: 30 jul. 2020.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CATTONAR, Branka. Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. **Cahier de Recherche du GIRSEF**, [s. l.], n. 10, mar. 2001. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/document>. Acesso em: 11 fev. 2021.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais da educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article>. Acesso em: 4 fev. 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002b.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

CERISARA, A.; ROCHA, E.A.; SILVA FILHO, J.J. da. Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.O.; KISHIMOTO, T.M. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. *In*: LANE, S. (org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 58-74.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Métodos de Investigación Educativa**, Madrid, Ed. Muralla, 1990.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Stories of experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 19, n. 5, p. 429-433, 1990.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev. 1991.

Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1052>. Acesso em: 30 nov. 2020.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira. **Trabalho docente na educação infantil pública em Florianópolis**: um estudo sobre as auxiliares de sala. 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30375317.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação**: era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. “A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creches. 2007. Trabalho Apresentado no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-3129-int.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. Desvendando identidades de trabalhadoras de creches: trajetórias de alunas de um programa de formação emergencial. Trabalho apresentado no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. *In* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2006. p. 1-6. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT07-2130--Int.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.

COUTINHO, Ângela Maria S. **As ações sociais dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2001. (Tese de Doutorado) – Universidade do Minho, Minho, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios, Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v. 1, p. 62-66. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 1 nov. 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010. 296 p.

CRUZ, Gislaíne Azevedo da. **Identidade profissional de docentes da educação infantil**: a re/construção na e pela prática pedagógica. São Paulo: PPGEDU/UFMG, 2011. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14567.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

CUNHA, L. A.; MENDES, B. M. M. (2010). A pesquisa narrativa no contexto da formação docente. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI*, 6., 2010, Teresina. **Anais [...]**. Teresina: UFPI, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S0102-25551997000100010 & lng=pt & nrm= iso. Acesso em: 2 fev. 2021.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35., 2007, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-1910_int.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAMIANI, Camila Ceron; COLOSSI, Patrícia Manozzo. A ausência física e afetiva do pai na percepção dos filhos adultos. **Pensando Fam.**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 86-101, dez. 2015. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2015000200008. Acesso em: 14 jan. 2019.

DELORME, Maria Inês de Carvalho. **Educação infantil 2**: volume único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

DEMARTINI, Patrícia. **Professoras de crianças pequenininhas**: um estudo sobre as especificidades dessa profissão. 2003. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/86148/196039.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 dez. 2020.

DEMETRIO, Rubia Vanessa V. **A dimensão corporal da relação educativa com bebês**: na perspectiva das professoras. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167723/340553.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 jul. 2019.

DIAS, Ivy de Souza. **A relação educadora-bebê**: laços possíveis. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/24819>. Acesso em: 15 mar. 2018.

DOMICIANO, Cassia Alessadra. A educação infantil via programa bolsa creche: o caso do município paulista de Hortolândia. **Educação em Revista**, 27(3), 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300012>. Acesso em: 14 mar. 2019.

DONZELOT, Jacques. A conservação das crianças. *In*: DONZELOT, Jacques. **A política das famílias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. 2011. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95578/298646.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 mar. 2018.

DUBAR, Claude. A construção *de si pela* atividade de trabalho: a socialização profissional. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, 2012, vol.42, n.146, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mar. 2018.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 2005.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. Identidade profissional em tempos de bricolage: Entrevista. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 9. p. 152-156, 1º sem. 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto alegre: Artmed, 1999.

FLECK, Felícia de Oliveira. **A identidade como narrativa**: histórias de contadores de histórias em Santa Catarina. 2018. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com educadoras e educadores de berçário**: relações de gênero e de classe na educação infantil. 2000. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FOCHI, Paulo Sergio. A complexa sutileza da ação pedagógica no berçário. *In*: PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **Atravessamentos**: ensino-aprendizagem de arte,

formação do professor e educação infantil. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

FORMOSINHO, João. O desenvolvimento profissional das educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2002.

FORNEIRO, Lina Inglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n° 002/2010**. Fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. Fortaleza: SME/CME, 2010. Disponível em: www.sme.fortaleza.ce.gov.br/cme/index.php/resolucoes?...002-2010. Acesso em: 15 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil. *In*: SANTIAGO, S. (coord.). **Intérpretes do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 105-645.

FURTADO, João P. **Trabalhadores em Educação**: experiência, imaginário e memória sindical nos anos 80 e 90. Ouro Preto: Ed. UFOP, 1996.

GARCIA, M. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**, Belo Horizonte, vol. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

GARCIA, M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **SÍSIFO**: Revista de Ciências da Educação, Feira de Santana, n. 8, p. 7- 22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELODesenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 98, p. 85-89, ago. 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 3 fev.2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

GENTIL, Heloisa Salles. Identidades de professores e redes de significações: configurações que constituem o "nós, professores". **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 23, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2021.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços!**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Caxambu: ANPED, 2011. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2325_int.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 21- 36, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/289>. Acesso em: 1 dez. 2019.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Fernanda Pereira das Chagas. **Ser professora de creche**: constituindo sua identidade. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOMES, Marineide de Oliveira. **As identidades de educadoras de crianças pequenas**: um caminho do “eu” ao “nós”. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche**: uma análise da produção científica recente. 2014. 202 f. (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130990/332278.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 fev. 2018.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Editora Alinca, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thompson, 2005.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; ARENHART, Deise; SANTOS, Nubia de Oliveira. Educação Infantil pós-LDB/1996: formação inicial de professores e práticas pedagógicas. **Revista Contemporânea de Educação**, Niterói, v. 12, n. 24, maio-agosto. 2017. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/4171/pdf_1. Acesso em: 19 fev. 2021.

HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a Educação Infantil. *In*: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (ed.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 418-437. (Coleção Didática e Prática de ensino).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Dp&A, 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IBGE. **Crianças**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/19630-educacao.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareshi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-113.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareshi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-113.

JUAQUIM, Antonio R. **A natureza sempre nos ampara**. Entrevista cedida ao programa Criança e natureza, Instituto Alana, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/entrevistas/natureza-sempre-ampara/>. Acesso em: 04 jul. 2020.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, p. 229-245, jul./dez. 2001.

KRAMER, Sonia. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Editora Ática, 1995.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e políticas. *In*: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994. p. 71-81.

KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, A. G. de; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2000, p. 51-65.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto alegre: Mediação, 1998.

KUHN, Martin. **O professor**: identidade e protagonismo - os muitos modos de dizer o ser e o fazer do professor e de se dizer. 2016. 260 f. Tese (Doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

LE GOFF, Jacques. História. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020

LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, Regina Leite (org.). Proposições para uma educação infantil cidadã. *In*: LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, Regina Leite. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2001. p. 10-40.

LIBÂNEO, José Carlos. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Aluísio Ferreira de. **Sofrimento de indeterminação e reconhecimento perverso**: um estudo da construção da personagem doente mental a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação. 2009. 285 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, Aluísio Ferreira de. **Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso**: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica. São Paulo: FAPESP EDUC., 2010.

LIMA, Elvira Souza. **A criança pequena e suas linguagens**. São Paulo: Editora Sobradinho, 2002.

LIMA, M. W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, Marcella Ribeiro Castanheira. **Ser ou não ser**: a identidade do professor de Educação Infantil. Rio de Janeiro: Editora e Livraria Espaço do Saber, 2004.

LOPES JUNIOR, A. D.; MORAES, B. M.; GONÇALVES, R. M. P. As contribuições de Vigotski para o cenário educacional brasileiro: as funções psicológicas superiores em foco. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8 n. 1, p. 72-88, 2017. Disponível em: <https://educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/view/802/202>. Acesso em: 2 ago. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 443-481.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Aprendendo o caminho da pesquisa. *In*: FAZENDA, Ivani. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, N. S.; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta. **POIÉSIS**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, v. 12, p. 135-153, 2018.

MAIA, Silvia Helena de Rezende Siste. **Artesã do desejo**: a função das educadoras da creche na constituição subjetiva de bebês. 2011. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 28, p. 75-98, 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARIN, A.; PICCININI, C. A. Famílias uniparentais: a mãe solteira na literatura. **Psico**, Porto Alegre, n. 4, v. 40, p. 422-429, out./dez. 2009.

MARTINS, A. C. Ferreira. **A Construção das Identidades Profissionais das Professoras de Bebês.** 2014. (Dissertação de Mestrado) – Universidade do Minho, Instituto de Educação, Porto, 2014. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35883/1/Ana%20Cla%c3%bada%20Ferreira%20Martins.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação). UFRGS – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Representações sociais sobre educação infantil e formação dos docentes: o que dizem as pesquisas em educação no período de 2005 a 2011? **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 337-358, 2013.

MEAD, G. H. **Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social.** Barcelona: Paidós, 1973, 403p. Disponível em: <https://sicologias.files.wordpress.com/2015/01/01-mead-g-espiritu-persona-y-sociedad.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2020.

MELLO, Ana Maria. O que um professor precisa saber para cuidar de bebês em espaços coletivos. **Revista Pátio: educação infantil**, Porto Alegre, n. 31, abr./jun. 2012.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina.** Lisboa: Portugália Editora, 1963. 273 p.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade.** Rio de Janeiro: PUC - Rio, Departamento de Educação, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MOITA, Filomena Maria G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt06-1671.pdf>. Acesso em: 2 fev.2021

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 111-132.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (org.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

MOREIRA, Alessandro Messias; SILVA, Ariovaldo Francisco da; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Construção identitária docente na educação infantil: marcas da desvalorização profissional. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 15752-15770, set. 2019.

MOREIRA, A. M. *et al.* Ser e se sentir professor na educação infantil: o que falam os docentes. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, p. 183-199, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2680>. Acesso em: 14 mar. 2021.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42007>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JR., Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula Reis. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v.48, p.193-199, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

NEVES, S.; NOGUEIRA, C. A psicologia feminista e a violência contra as mulheres na intimidade: a (re)construção dos espaços terapêuticos. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 43-64, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a04v15n2.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2020.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; ALMEIDA, Flávia Juliana de. A Escolha da Carreira Docente: Complexificando a Abordagem Sociológica. **Revista Vertentes**,

Sao Joao del Rei, v. 19, n. 1, 2010. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Claudio_Nogueira_e_outros.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

NÖRNBERG, M. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. **Pro-posições**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 99-113, set./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000300007&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=NORNBERG%2C%20Mar%20ta.,morada%20e%20lugar%20de%20contato.&text=Este%20ensaio%20aborda%20o%20sentido,filos%C3%B3ficas%20sobre%20a%20exist%C3%A2ncia%20humana. Acesso em: 13 jul.2020.

NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 9-33

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, R. S. Mães solteiras e a ausência do pai: questão histórica e novos dilemas. **Revista Elaborar**, Amazonas, v. 2, n. 3, p. 79-91, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/revistaelaborar/article/view/805>. Acesso em: 7 out. 2020.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. **Entre a fralda e a lousa**: um estudo sobre identidades docentes em berçários. 2013. 272 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ANDRADE, Filipa F. O espaço na pedagogia-em participação. O tempo na pedagogia-em-participação. *In*: FORMOSINHO, Júlia O. (org.) **O espaço e o tempo na pedagogia em participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria, Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**: Construindo uma Práxis de Participação. Porto: Porto Editora, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ARAÚJO, Sara Barros (org.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche**. Porto Editora: Porto, 2018. (Série Infância, Contextos, diversidades).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do Projecto Infância. *In*: Oliveira-Formosinho (org.). **Modelos Curriculares para a Educação de Infância**: construindo uma práxis de participação (3ªed.). Porto Editora: Porto, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A Escola Vista pelas Crianças**. Porto Editora: Porto, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 393-62.

OLIVEIRA, Z. M. R. *et al.* A Construção da identidade docente: relatos de educadores da educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.129, p. 547-571, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 set. 2020.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A Educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Tereza. **Interações**: ser professora de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

OSTETTO, Luciana E. **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 3. ed. Campinas: Papirus Editora, 2015.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a acção do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PASSOS, Valmir Almeida. **Educação de Jovens e Adultos**: fatores e estratégias dos que permanecem e conseguem sucesso escolar. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10330/1/Valmir%20Almeida%20Passos.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2020.

PELEGRINI, Caroline Silva; ANDRADE, Lizbeth Oliveira de. O desenvolvimento humano na infância: as contribuições de Vygotsky para a educação infantil. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, [s. l.], ano 18, n. 31, jul. 2018. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/BMMBqOOrjCpITCN_2018-10-27-9-6-8.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

PEIXOTO, Maria de Fátima A. C. Melo. **A narrativa na (re)construção da profissionalidade docente**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Minho, 2005. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6260>. Acesso em: 16 nov. 2020.

PEREIRA, G. A.; ENGERS, M. E. A. Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 291-310, set./dez. 2009

PEREIRA, M. E. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo: EDU, 2002.

PEREIRA, Soeli Terezinha. **Pelo direito à creche**: uma análise da Ação Brasil Carinhoso e da Expansão do Atendimento no Estado do Paraná nos anos de 2012 a 2015. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/49348/R%20-%20D%20-%20SOELI%20TEREZINHA%20PEREIRA%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2020.

PEREIRA, Jair Joaquim. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: repercussão de uma política de formação docente. Tese. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018. Disponível em: https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/5670/Jair_Pereira.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 nov.2020.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos a atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-34.

PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos. **“Não! A auxiliar não é a professora”**: o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017. 340 f. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29900/1/2017_dis_mnspinheiro.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

PINO, A. **Educação e sociedade**. Campinas: Editorial, 2000. n. 71.

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

PINTO, Heloysa Dantas de Souza. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 73-76, dez. 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a10.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBANT, P. **Histórias de vida**: teoria e prática. Oeiras: Celta Editora, 1995.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos orais**: do “indizível” ao “dizível”. São Paulo: Editora Vertice, 1988. Disponível em: <https://idoc.pub/download/relatos-orais-do-indizivel-ao-dizivel-en5kmyyk8pno>. Acesso em: 16 nov. 2020.

RAMOS, Carla Adriana Rossi. **De mãe substituta a babá malvada?**: representações sociais sobre professora de bebês segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Cuiabá, 2012. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/ea907e2888d835a64fde2deda76b3da1.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3865/1/arquivo3139_1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Ipojuca. **Anais** [...]. Ipojuca: ANPED, 2012. GT 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 26 fev. 2019.

REDIN, M. M. Ética, estética e educação infantil. *In*: MULLER, F. (org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 240-255.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf. Acesso em: 2 fev. 2021.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloisa Alcires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>. Acesso em: 3 ago. 2019.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC/CDE/NUP, 1999.

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. **Formação inicial de professores para a docência com bebês**: o caso do Curso de Pedagogia da FAGED-UFC - UFC. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/979/989>. Acesso em: 18. fev. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. *In*: MACHADO, Maria, Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 63-78.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, n. 6, p. 32, mar. 2002b.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n.3, p. 437-464, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42009/45677>. Acesso em: 22 fev. 2021.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aula na escola da infância (III). **Revista eletrônica de Educação - Reveduc**. São Carlos, v 2, n. 2, p. 149-174, 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SÁ, Celso Pereira de. O campo de estudo das representações sociais. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 29-50.

SANTOS, A.; DIAS, Á. Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v. 26, n. 4, p. 585-594, out./dez. 2010.

SANTOS, Silvana Mara Morais e OLIVEIRA, Leidiane. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Katálises**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-19, jan./jun. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802010000100002. Acesso em: 4 dez. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SARMENTO, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. *In*: Formosinho, J. (org.). **Sistemas de formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

SARMENTO, Teresa. Identidade profissional de educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa, n. 52, p. 12-26, 1999.

SARMENTO, Teresa. **As identidades profissionais em educação de infância**. Minho: Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2009.

SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da; MARTINS, Rosana. O que fazemos com o que fazem conosco... como nos formamos ao longo da nossa trajetória profissional. *In*: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Àguas de Lindóia. **Anais [...]**. São Paulo: Uminho, 2016. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52538?mode=full>. Acesso em: 22 out. 2020.

SARMENTO, Teresa. Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 237-248, set./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2361/1833>. Acesso em: 7 jul. 2019.

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

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCHMITT, Aline da Silva; MARTINS FILHO, Altino José. Práticas educativas e pedagógicas com bebês: múltiplas possibilidades no cotidiano de creches. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 5, p. 129-139, 2017. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/273/433>. Acesso em: 3 dez. 2020.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 4 dez.2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2021.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. Entre estágios, diários de campo, leitura (Prefácio). *In*: FARIA, A. L. G. de e SILVA, L. L. M. da. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, (28), p. 169-195, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&tlng=p. Acesso em: 2 set. 2019.

SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da. A profissionalidade dos professores de Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 207-224, set./dez. 2014.

SILVA, Robson Roberto. A presença das amas-de-leite na amamentação das crianças brancas na cidade de São Paulo no século XIX. **Antítese**, São Paulo, v. 9, p. 297-322, 2016.

SILVA, S. G. da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, DF, v. 30, n. 3, p. 561, set. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 nov. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2020.241.07/60747656>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2020.

SPADA, Ana Corina Machado. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, São Paulo, v. 5, p. 1-7, 2005. Disponível em: http://www.faeff.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBR Lr_2013-6-28-12-6-20.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. *In*: ALVES, M.; MACHADO, E. (org.). **O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente**. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 12, n. 73, p. 209-244, dez/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

TEBET, G. G. de C. Formação docente, educação infantil e bebês. **Laplage em Revista**, [s. l.], v. 4, esp., p. 55-70, 2019. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/585>. Acesso em: 19 maio 2019.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Isto não é uma criança!**: teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa. 2013. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2307/5206.pdf?sequence=1&isAll owed=y>. Acesso em: 22 fev. 2019.

TEIXEIRA, P. E. **O outro lado da família brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7704/7704_1.PDF. Acesso em: 22 fev. 2020

TIRIBA, Léa. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. Organização: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 27-43, 2008. ISSN 1808-6535.

TIRIBA, Léo. Crianças da natureza. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. n.], 2010.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser Professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Gardia. A prática educativa em creches: o que fazem os bebês? *In*: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p. 99-115.

VECCHI, Vea. **Arte y creatividad en Reggio Emilia**: el papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil. Madrid: Morata, 2013.

VEIGA, I P A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. 95p.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança 1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 67, p. 3-16, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1215>. Acesso em: 01 jul. 2018.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, v.8, p. 26-36, jun. 2008. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES.cg-.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WALLON, H. **O papel do outro na consciência do eu**. *In*: WEREBE, M. J. G.; NADEL- BRULFERT, J. (org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986. Cap. 13, p. 168-167. (Coleção grandes cientistas sociais, 52).

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares - as contradições da obrigatoriedade escolar. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Escola & família**: trajetórias de escolarização em camadas médias populares. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 17-43.

ZAMBONI, J; CUSTÓDIO, M. D. S; RODRIGUES, M. A; STECANELA, N; HÜBNER, M. L. Os desafios de ensinar e de aprender a corporeidade nas séries iniciais. *In*: SEMINÁRIO ESCOLA E PESQUISA: UM ENCONTRO POSSÍVEL, 2012, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: EDUCS, 2012. p. 1-14.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO COM AS PROFESSORAS DE BEBÊS

1. Identificação (se desejar)

2. Idade (se desejar)

3. Qual a sua faixa etária (idade)?

- () Até 18 anos
 () 19 a 25 anos
 () 26 a 35 anos
 () 36 a 45 anos
 () 46 a 55 anos
 () 56 anos ou mais

4. Formação:

4.1 Formação Inicial (pode assinalar mais que uma opção)

- Curso Normal. Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
- Pedagogia. Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
- Outros:
 Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

4.2. Formação Posterior (pode assinalar mais que uma opção)

- Curso de Especialização: _____ Concluído ____ Em andamento

Nome: _____ Instituição _____

Ano de conclusão: _____

- Curso de Especialização: _____ Concluído ____ Em andamento

Nome: _____ Instituição _____

Ano de conclusão: _____

5. Tempo exercendo a função de professora de bebês _____

5.1 Creche () Municipal () Conveniada

6. Estado civil?

7. Tem filhos? Quantos? Idade? Sexo?

8. Quantas pessoas moram na sua residência?

8.1 Quantas dessas pessoas desenvolvem atividade remunerada?

9. Quantas dessas pessoas são aposentadas ou recebem algum benefício do governo federal (por exemplo, bolsa família)?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ORIENTAR AS OBSERVAÇÕES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS EM SEU AMBIENTE DE TRABALHO: A CRECHE

IDENTIFICAÇÃO DA TURMA:

Nº de bebês matriculados:

Faixa etária:

Quantidade de adultos na sala:

ASPECTOS OBSERVADOS

1. As professoras em suas atividades habituais com os bebês
2. As professoras em suas atividades habituais: o planejamento
3. As professoras em suas atividades habituais com seus pares: as relações
4. As professoras em suas atividades habituais com as famílias
5. Os espaços e materiais destinados aos bebês.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA APLICAR COM AS PROFESSORAS DE BEBÊS

1. Para você, o que é ser professora de bebês?
2. Quais são as suas principais funções de uma professora de bebês? Por quê?
3. E aqui, nessa creche, quais são as suas principais funções?
4. Geralmente, como as suas colegas se referem a você? Como elas lhe chamam?
5. Como você se sente diante da forma como as suas colegas se referem a você? E como se sente com relação à forma como lhe chamam?
6. Você sente reconhecida profissionalmente pelas suas colegas? Por quê?
7. Geralmente, como as famílias e os responsáveis pelas crianças se referem a você? Como elas lhe chamam?
8. Como você se sente diante da forma como as famílias e os responsáveis pelas crianças se referem a você? E como se sente com relação à forma como lhe chamam?
9. Você sente reconhecida profissionalmente pelas famílias e os responsáveis pelas crianças? Por quê?
10. Geralmente, como as crianças se referem a você? Como elas lhe chamam?
11. Como você se sente diante da forma como as crianças se referem a você? E como se sente com relação à forma como lhe chamam?
12. E você, como se refere a você mesma, aqui na creche? Por quê?
13. Com relação ao trabalho que você desenvolve, como você imagina que as suas colegas o descrevem? Por quê?
14. Com relação ao trabalho que você desenvolve, como você imagina que as famílias e os responsáveis pelas crianças o descrevem? Por quê?
15. Você acha que essa forma dos outros perceberem o seu trabalho tem influenciado a sua atuação com as crianças? Em quais aspectos?
16. Em sua opinião, o que facilita o seu trabalho?
17. Quais as principais dificuldades que enfrenta na sua ação docente com os bebês?

APÊNDICE D – TÓPICO INICIAL PARA A NARRAÇÃO

Estou interessada em conhecer um pouco a sua história de vida profissional. Peço que você relate todas as vivências que vierem à mente até chegar a trabalhar na turma de Berçário.

**APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ORIENTADORA À
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO**



Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Educação – FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Fortaleza, 25 de setembro de 2019.

Prezado (a),

Gostaríamos de solicitar autorização para a realização do projeto de pesquisa de Doutorado da estudante Maria Inair Martins Leite, sob a orientação da professora Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz. A referida investigação objetiva compreender, na perspectiva de professoras de bebês, como se constituem suas identidades docentes.

Esta pesquisa incluirá, em sua metodologia, a escuta dos adultos que trabalham em salas de crianças de seis a 18 meses de idade, especialmente, as professoras, que serão estimuladas a narrar suas histórias de vida, por meio de entrevistas individuais. Além disso, serão realizadas visitas ao CEI, com registro em diário de campo, fotos e/ou videogravação nas salas de referência dos bebês. Os adultos que atuam na sala de referência responderão, ainda, a um questionário para obtenção de informações relativas à formação, experiências pessoais e profissionais.

Salientamos que a pesquisa segue orientação da Resolução nº 466/2012, prevista pelo Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, submetido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC. Dentre os documentos a serem submetidos para a realização deste estudo, se faz necessário a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual explicita ao participante e responsável legal, de forma escrita, informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar.

Agradecemos antecipadamente a colaboração.

Maria Inair Martins Leite - Pesquisadora

Prof.ª. Drª. Rosimeire Costa de Andrade Cruz – Orientadora

Estamos à disposição para qualquer esclarecimento por meio do contato (85) 988630037 ou por e-mail: mmariailnairyahoo.com.br.

**APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA ORIENTADORA À
DIRETORA DA INSTITUIÇÃO**



Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Faculdade de Educação – FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Fortaleza, 25 de setembro de 2019.

Prezado (a) Diretor (a),

Gostaríamos de solicitar autorização para a realização de uma pesquisa de doutorado da estudante Maria Inair Martins Leite, sob a orientação da professora Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz. Esta pesquisa incluirá, em sua metodologia, a escuta dos adultos que trabalham em salas de crianças de seis a 18 meses de idade, especialmente, as professoras, que serão estimuladas a narrar suas histórias de vida, por meio de entrevistas individuais. Além disso, serão realizadas visitas ao CEI, com registro em diário de campo, fotos e/ou vídeogravação nas salas de referência dos bebês. Os adultos que atuam na sala de referência responderão, ainda, a um questionário para obtenção de informações relativas à formação, experiências pessoais e profissionais.

Agradecemos, antecipadamente, a colaboração.

Maria Inair Martins Leite - Pesquisadora

Prof.^a Dr.^a. Rosimeire Costa de Andrade Cruz – Orientadora da Pesquisa

Estamos à disposição para qualquer esclarecimento por meio do contato (85) 988630037 ou por e-mail: mmariailnair@yahoo.com.br

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA DE BEBÊS

Prezada professora,

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**A identidade profissional das professoras de bebês**”, A referida investigação objetiva compreender, na perspectiva de professoras de bebês, como se constituem suas identidades docentes.

A realização desta pesquisa poderá contribuir para a consolidação de um importante agrupamento profissional no âmbito acadêmico, nas Secretarias Municipais de Educação, nas Instituições de Educação Infantil, entre as famílias das crianças e seus responsáveis e na sociedade como um todo - as docentes que atuam com os bebês.

Esta pesquisa representa também um ato político de vigilância às políticas de atendimento educacional às crianças de 0 a 3 anos, à formação e ao perfil profissional das professoras destas crianças tão pequenas cujo direito à Educação Infantil pública, gratuita, laica e de qualidade é garantido legalmente desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996.

Para atingir o nosso objetivo, a pesquisa incluirá, em sua metodologia, a escuta dos adultos que trabalham em salas de crianças de seis a 18 meses de idade, especialmente, as professoras, que serão estimuladas a narrar suas histórias de vida, por meio de entrevistas individuais. Além disso, serão realizadas visitas ao CEI, com registro em diário de campo, fotos e/ou videogravação nas salas de referência dos bebês. Os adultos que atuam na sala de referência responderão, ainda, a um questionário para obtenção de informações relativas à formação, experiências pessoais e profissionais.

Com essas informações, gostaríamos de solicitar a sua autorização para que possamos realizar as observações, vídeo gravações e fotos na sua sala de referência e também a sua participação nos momentos de entrevistas. Caso aceite, por gentileza, assine esse documento que possui duas vias: uma ficará com a senhora e a outra com as pesquisadoras.

É necessário esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) você e os demais participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da instituição de Educação Infantil e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º) as despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva das pesquisadoras;

e 7º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Prof.^a Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz, residente na Rua João Ivo, 171, Casa 18, Bairro Messejana. CEP: 60. 871 – 040, telefone: (85) 3232.5274, celular: (85) 99975.6717, e-mail: rosimeireca@yahoo.com.br, ou com a pesquisadora Maria Inair Martins Leite, residente na Rua Afonso Lopes, 222, Itapery, CEP: 60.742-670, telefone: (85) 98863-0037, e-mail: mmariailnair@yahoo.com.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFC encontra-se disponível para reclamações pertinentes à pesquisa pelo telefone (85) 33668344.

Fortaleza, ____ de _____ de 2019.

Nome da professora:

Assinatura da professora:

Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Pesquisadora

Maria Inair Martins Leite
Pesquisadora