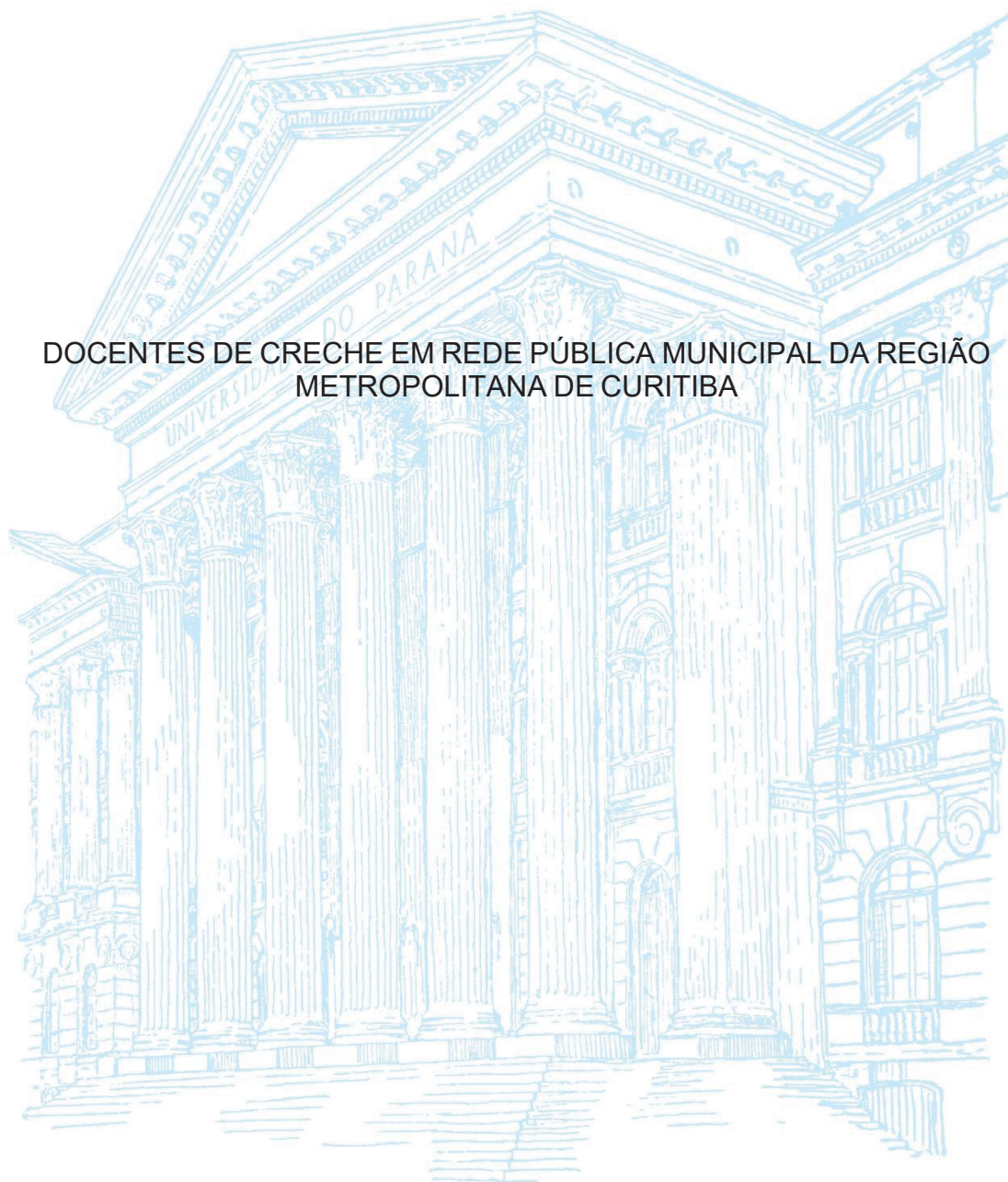


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIELA GOUVEIA PINHO

DOCENTES DE CRECHE EM REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA REGIÃO
METROPOLITANA DE CURITIBA



CURITIBA

2022

GABRIELA GOUVEIA PINHO

DOCENTES DE CRECHE EM REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA REGIÃO
METROPOLITANA DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Catarina Moro

CURITIBA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Pinho, Gabriela Gouveia.

Docentes de creche em rede pública municipal da Região Metropolitana de Curitiba

/ Gabriela Gouveia Pinho. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Catarina Moro

1. Educação infantil. 2. Creches. 3. Professores de creches. 4. Professores –
Estatuto legal, leis, etc. 5. Identidade social. I. Moro, Catarina. II. Universidade Federal
do Paraná. III. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **GABRIELA GOUVEIA PINHO** intitulada: **DOCENTES DE CRECHE EM REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA**, sob orientação da Profa. Dra. CATARINA DE SOUZA MORO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Julho de 2022.

Assinatura Eletrônica
10/08/2022 15:48:11.0
CATARINA DE SOUZA MORO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
10/08/2022 16:57:23.0
ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
02/08/2022 10:19:43.0
DANIELA DE OLIVEIRA GUIMARÃES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica
29/07/2022 11:26:37.0
DANIELE MARQUES VIEIRA
Avaliador Externo (AUTÔNOMO)

Rockefeller nº 57 ? Reboças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br
Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 210577
**Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 210577**

À Giovanna, com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o dono de toda a criatividade, que me permite viver os sonhos mais lindos. Minha fonte de inspiração e refúgio bem presente nos momentos de angústia. Minha força nos momentos de fraqueza. Bem sei que para Ti, nada é impossível!

Ao meu esposo Frank, meu maior incentivador. Obrigada por não me deixar desistir e por ser tão dedicado à nossa família. Sem o seu apoio, eu não caminharia nem metade dessa milha. Eu amo me aventurar na vida com você do lado. Você faz qualquer estrada ficar mais bonita e mais divertida.

À Giovanna, nosso maior e melhor presente. Dona dos nossos sorrisos e razão pela qual buscamos ser melhores todos os dias. Obrigada filha, por entender as minhas ausências e, mesmo assim, me receber com o maior amor do mundo. Você faz todas as dificuldades valerem a pena.

À minha família, por me ensinar desde muito cedo a correr atrás dos meus objetivos. Por acreditarem no potencial que nem eu mesma enxergo em mim e por apoiarem as minhas decisões. À minha amada e forte mãe, sua dedicação ao saber sempre me impulsionou. Obrigada por me possibilitar conquistar aquilo que ninguém nunca poderá me roubar: o conhecimento. Você me faz ver e crer além do possível. Obrigada também, por ser o meu maior exemplo de fé, amor e doação. À minha irmã Juliana, obrigada pela sua doçura. A sua inocência faz dos meus dias poesia. Quem dera todos pudessem ter o teu coração, não haveria maldade no mundo. À minha irmã Juliane, obrigada pela tua energia. O teu entusiasmo me dá esperança. Quem dera a tua alegria fosse encontrada nas prateleiras, o mundo nunca mais seria triste. À minha irmã Sheyla, que me ensinou as primeiras letras, números e brincadeiras. Minha melhor amiga. Minha confidente. Meu porto seguro. Obrigada por se fazer tão presente em cada um dos momentos da minha vida. Obrigada por ter dividido comigo os anos preciosos da tua infância. Ao meu cunhado, quase irmão, Jeferson. Obrigada por ter sempre uma palavra de incentivo, ânimo e conforto. Teu coração é único e você é luz em ambientes escurecidos. Ao meu amado e batalhador pai, obrigada por me ensinar tanto sobre esforço e persistência. Tua determinação me ensina a descansar quando os dias são difíceis, mas nunca desistir. À minha sogra Lídia, minha segunda mãe. Obrigada por todas as vezes que cuidou de mim e da minha família. Você exala amor e cuidado por onde passa. À querida Andreia, que com tanto carinho me ensina e me inspira na profissão e na vida. Que sorte a minha ter todos vocês!

À minha querida professora Catarina Moro, que me acompanha desde a graduação e que me inspira com sua sensibilidade. Obrigada por tanto. Você foi muito mais que uma orientadora. Quanta admiração e carinho carrego por você!

Às minhas amigas: Gabrielle, Nathieli, Hana, Andressa, Joyce, Débora, Emily, Laura e Katyússia, por serem, cada uma a seu modo, consolo e auxílio quando as coisas não saíram conforme o esperado. Que bom ter vocês também para celebrar quando os dias ensolarados chegam. Gabi, em especial, por toda entrega. Teu coração disposto me constrange. Obrigada por acolher e apoiar as minhas loucuras.

À Kátia, minha querida parceira de estudos. Grata surpresa que a pós-graduação possibilitou. Obrigada pela companhia nessa jornada insana.

Às professoras com quem tive o prazer de trabalhar e tanto me ensinaram, Juçara e Samanta, obrigada por compartilharem comigo o saber e o sentir. Não seria possível ser a profissional que sou hoje, se não pelas trocas que vocês me permitiram.

Às professoras Maria Carmem, Daniela e Ângela, integrantes da minha banca de qualificação e juntamente com a professora Daniele, integrantes também da minha banca de defesa. Obrigada pela disposição em compartilhar o tempo e o saber. Que privilégio poder contar com suas falas e contribuições potentes. Não foram raras as vezes em que inspiraram minhas escritas. Certamente, uma pesquisa se faz de muitas outras, assim como, uma pesquisadora se faz de outras pesquisadoras.

Às responsáveis pela Educação Infantil nas redes municipais participantes, às diretoras, pedagogas e professoras dos CMEIs, por tornarem possível essa pesquisa. Obrigada pela partilha, pela disponibilidade e participação.

Sou grata a Deus por ter pessoas tão especiais caminhando comigo. Vocês trazem sentido às conquistas, afinal de que valeriam se não houvesse com quem compartilhá-las?!

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p.58).

RESUMO

A presente pesquisa buscou conhecer quem são as profissionais, que atuam junto às crianças de 0 a 3 anos nas creches municipais da Região Metropolitana de Curitiba e o que pensam acerca da relevância de sua prática docente. Antes de adentrar a parte empírica, há uma discussão sobre a revisão sistemática da literatura no tocante à temática principal da pesquisa para a qual utilizou-se dos seguintes descritores: Profissionais, Professor, Educador; cada um destes cruzado com: Educação Infantil, Creche, Crianças de 0 a 3, Bebês. A busca em questão realizada entre fevereiro e outubro de 2020, ocorreu em 4 plataformas de pesquisa (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES; Periódicos CAPES; Scielo e; Educ@-Scielo) considerando como recorte temporal o interstício entre 2013-2020. Chegou-se a um total inicial de 14.537 trabalhos (entre artigos, dissertações e teses). Após uma primeira análise foram previamente selecionados 450 trabalhos, agrupados em 20 categorias. Destes, 148 tratavam exclusivamente da educação de bebês e crianças pequenas e 42 são aqueles nos quais as professoras ocupam o foco de pesquisa, sendo: 6 teses, 26 dissertações e 10 artigos. Este foi o corpus final discutido e organizado em 8 categorias: Avaliação e Registro, Saúde / Dimensão corporal, Gênero masculino e creche, Identidade(s) docente(s), Saberes e práticas docentes, Currículo da/na creche, Formação inicial e, Formação continuada. A coleta dos dados junto aos sujeitos da pesquisa se deu por meio de questionário online às professoras e educadoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de três municípios da Região Metropolitana de Curitiba: Araucária, Pinhais e São José dos Pinhais. Participaram da pesquisa 87 profissionais, sendo 85 mulheres e 2 homens. As participantes eram, em sua maioria, professoras ou educadoras, formadas em Pedagogia com especialização em diferentes áreas. Atuavam nas turmas de berçário, Infantil 1, 2 ou 3 e a maioria (72,4%) estava trabalhando junto à faixa etária de 0 a 3 anos por preferência pessoal. De forma geral, as professoras (94,2%) afirmaram estarem satisfeitas com seu trabalho. Contudo, identificamos em seus discursos a reivindicação por melhores condições de trabalho, dentre as quais se destacam: a urgência de adequação na quantidade de crianças por turma; materiais e materialidades apropriadas para a faixa etária atendida; profissionais especializados no atendimento de crianças com deficiência e; a garantia dos direitos legais das docentes, como oportunidades formativas condizentes com a realidade que vivenciam e o usufruto do período de permanência, que tem sido negligenciado. Os dados evidenciaram também que as professoras reconhecem as práticas de cuidado como inerentes ao trabalho educativo na creche, e não menos importantes que as demais atividades realizadas. No que se refere à valorização profissional e pessoal, as participantes não apenas reconheceram o caráter profissional do seu exercício enquanto docentes, como também ressaltaram a importância de formação específica - de base e especializações - para tal prática. Apreendeu-se a partir das análises que a constituição docente perpassa os conhecimentos adquiridos na academia. Não se apresenta de forma homogênea, mas plural. Sendo assim, constitui-se em identidades complexas que englobam a formação inicial, o contexto de trabalho, as experiências profissionais e histórias de vida de cada profissional.

Palavras-chave: Educação Infantil; creche; docência; constituição docente; identidade(s) docente(s).

ABSTRACT

The present research sought to know who the professionals are, who work with children from 0 to 3 years old in Municipal Daycare Centers in the Metropolitan Region of Curitiba and what they think about the relevance of their teaching practice. Before entering the empirical part, there is a discussion about the systematic review of the literature regarding the main theme of the research for which the following descriptors were used: Professionals, Teacher, Educator; each one of these was crossed with: Early Childhood Education, Nursery, Children from 0 to 3, Babies. The search in question, conducted between February 2020 and October 2020, was conducted on 4 research platforms (Digital Library of Theses and Dissertations of CAPES; CAPES Periodicals; Scielo and; Educ@-Scielo) considering the interstice between 2013- 2020. An initial total of 14,537 works was reached between (articles, dissertations and theses). After a first analysis, 450 works were previously selected, grouped into 20 categories. Of these, 148 dealt exclusively with the education of babies and young children and 42 are those in which the teachers occupy the focus of research, being: 6 theses, 26 dissertations and 10 articles. This was the final corpus discussed and organized into 8 categories: Evaluation and Record, Health / Body Dimension, Male gender and Daycare, Teaching Identities, Teaching knowledge and practices, Curriculum of/in Daycare, Initial training and, Continuing education. Data collection with the research subjects took place through an online questionnaire given to teachers and educators from Municipal Early Childhood Education Centers in three municipalities in the Metropolitan Region of Curitiba: Araucária, Pinhais and São José dos Pinhais. 87 professionals participated in the research, 85 women and 2 men. The participants were principally teachers or educators, trained in Pedagogy with specialization in different areas. They worked in the Nursery, Child 1, 2 or 3 classes and the majority (72.4%) were working with the age group from 0 to 3 years old due to personal preference. In general, the teachers (94.2%) said they were satisfied with their work. However, we identified in their speeches the demand for better working conditions, among which the following stand out: the urgency of adapting the number of children per class; appropriate materials and material for the age group served; professionals specialized in caring for children with disabilities and; the guarantee of the teachers' legal rights, as training opportunities consistent with the reality they experience and the enjoyment of the period of permanence, which has been neglected. The data also showed that the teachers recognize care practices as inherent to the educational work at the day care center, and not less important than the other activities conducted. Regarding professional and personal appreciation, the participants not only recognized the professional character of their exercise as teachers, but also highlighted the importance of specific training - basic and specializations - for this practice. It was learned from the analyzes that the teaching constitution cross the knowledge acquired in the academy. It is not presented homogeneously, but plural. Therefore, it constitutes complex identities that encompass the initial training, the work context, the professional experiences and life stories of each professional.

Keywords: Early Childhood Education; nursery; teaching; teacher constitution; teaching identities.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.....	120
FIGURA 2 - NUVEM DE PALAVRAS: CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	128

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - AUTODECLARAÇÃO DE COR POR IDADE	124
GRÁFICO 2 - ESTADO CIVIL X FILHOS.....	125
GRÁFICO 3 - NÚMERO DE FILHOS.....	125
GRÁFICO 4 - FORMAÇÃO INICIAL	126
GRÁFICO 5 - PÓS-GRADUAÇÃO.....	127
GRÁFICO 6 - TEMPO DE PROFISSÃO	130
GRÁFICO 7 - TEMPO DE ATUAÇÃO NO CMEI.....	130
GRÁFICO 8 - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ANTERIOR	131
GRÁFICO 9 - MOTIVO DA ESCOLHA PROFISSIONAL	132
GRÁFICO 10 - ATUAÇÃO EM CRECHE	133
GRÁFICO 11 - TURMA DE ATUAÇÃO.....	134
GRÁFICO 12 - NÚMERO DE CRIANÇAS POR TURMA	135
GRÁFICO 13 - CARGO/ATUAÇÃO NO CMEI	136
GRÁFICO 14 - TIPO DE CONTRATAÇÃO/VÍNCULO EMPREGATÍCIO	137
GRÁFICO 15 - CARGA HORÁRIA DE TRABALHO.....	137
GRÁFICO 16 - GRAU DE EXIGÊNCIA: CARGA HORÁRIA/TURNO DE TRABALHO	138
GRÁFICO 17 - EU ME SINTO SATISFEITA QUANDO PENSO NO MEU TRABALHO	139
GRÁFICO 18 - GRAU DE SATISFAÇÃO: CONTEXTO DE TRABALHO	139
GRÁFICO 19 - GRAU DE SATISFAÇÃO: INFRAESTRUTURA DO CMEI.....	140
GRÁFICO 20 - REALIZAÇÃO DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDO PELA REDE MUNICIPAL NOS ÚLTIMOS 4 ANOS X IMPACTO DO CURSO	143
GRÁFICO 21 - MÉDIA SALARIAL	144
GRÁFICO 22 - CONDIÇÕES DE TRABALHO X QUALIDADE	145
GRÁFICO 23 - FREQUÊNCIA COM QUE PENSA EM MUDAR DE CMEI	146
GRÁFICO 24 - EXIGÊNCIAS ESPECÍFICAS DA DOCÊNCIA EM CRECHE.....	148
GRÁFICO 25 - SITUAÇÕES ENFRENTADAS PELAS FAMÍLIAS A RESPEITO DA FREQUÊNCIA DA CRIANÇA NO CMEI	153
GRÁFICO 26 - PREPARO FRENTE ÀS ATRIBUIÇÕES DOCENTES.....	156
GRÁFICO 27 - PREPARO FORMAÇÃO DE BASE X NECESSIDADE DE ATUALIZAÇÃO	157
GRÁFICO 28 - FONTES DE CONSTRUÇÃO/APRIMORAMENTO DO SABER PROFISSIONAL	158
GRÁFICO 29 - COMPREENSÃO A RESPEITO DAS PRÁTICAS DE CUIDADO COM O CORPO	160

GRÁFICO 30 - DEFINIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DOCENTES	161
GRÁFICO 31 - GRAU DE SATISFAÇÃO: ATRIBUIÇÕES DOCENTES	162

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PLANO METODOLÓGICO.....	56
QUADRO 2 - DESCRITORES UTILIZADOS PARA LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO...	57
QUADRO 3 - DETALHAMENTO DO NÚMERO DE RESULTADOS POR CRUZAMENTO DE DESCRITORES	58
QUADRO 4 - CATEGORIZAÇÃO DAS PESQUISAS PRÉ-SELECIONADAS.....	60
QUADRO 5 - CATEGORIZAÇÃO DAS PESQUISAS SELECIONADAS	61
QUADRO 6 - CATEGORIA: AVALIAÇÃO E REGISTRO	63
QUADRO 7 - CATEGORIA: SAÚDE / DIMENSÃO CORPORAL	71
QUADRO 8 - CATEGORIA: GÊNERO MASCULINO E CRECHE.....	75
QUADRO 9 - CATEGORIA: IDENTIDADE(S) DOCENTE(S).....	79
QUADRO 10 - CATEGORIA: SABERES E PRÁTICAS	92
QUADRO 11 - CATEGORIA: CURRÍCULO NA/DA CRECHE	100
QUADRO 12 - CATEGORIA: FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS DE CRECHE.	103
QUADRO 13 - CATEGORIA: FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE CRECHE.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ADI	- Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CME	- Conselho Municipal de Educação
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
EI	- Educação Infantil
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	- Legião Brasileira de Assistência
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDE	- Laboratório de Dados Educacionais
MEC	- Ministério da Educação
OECD	- <i>Organization for Economic Co-operation and Development</i>
PCR	- Plano de Carreira e Remuneração
PEC	- Proposta de Emenda Constitucional
PMC	- Prefeitura Municipal de Curitiba
PME	- Plano Municipal de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PSPN	- Piso Salarial Profissional Nacional
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RMC	- Região Metropolitana de Curitiba
RME	- Rede Municipal de Educação
SME	- Secretaria Municipal da Educação
SimCAQ	- Simulador de Custo-Aluno Qualidade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	AS INQUIETAÇÕES DE UMA PESQUISADORA EM ECLOSÃO	18
2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	23
2.1	CRECHES NO SÉCULO XXI: PARA QUÊ E PARA QUEM?	25
2.2	A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CAMINHO ATÉ AQUI	31
3	INFÂNCIAS, CRIANÇAS E PRÁTICAS DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE	39
3.1	CRIANÇAS E INFÂNCIAS E OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA	39
3.2	O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO VOLTADA PARA OS BEBÊS E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS	42
3.3	PROFESSORA DE CRECHE: UMA DOCÊNCIA DIFERENCIADA	45
3.3.1	Uma docência pautada na observação sensível	48
3.3.2	Uma docência pautada nas relações	52
4	UMA PESQUISA SE FAZ DE MUITAS OUTRAS	56
4.1	DETALHAMENTO DO LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES	57
4.2	O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS RECENTES?	61
4.2.1	Avaliação e registro na creche	62
4.2.2	Saúde / Dimensão corporal das professoras de creche	70
4.2.3	Gênero masculino e creche	74
4.2.4	Identidade(s) docente(s)	79
4.2.5	Saberes e práticas docentes	91
4.2.6	Currículo na/da creche	100
4.2.7	Formação Inicial das professoras de creche	103
4.2.8	Formação Continuada das professoras de creche	109
5	A PESQUISA EMPÍRICA	117
5.1	MATERIAIS E MÉTODOS	117
5.1.1	Contextualizando o ano de realização da pesquisa	119
5.2	A ESCOLHA DOS MUNICÍPIOS	120
5.3	QUEM EXERCE A DOCÊNCIA NAS CRECHES PÚBLICAS MUNICIPAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA?	122
5.3.1	Apresentação dos resultados	122

5.3.2	Conhecendo as participantes da pesquisa.....	123
5.3.3	Contexto em que trabalham as docentes de creche da RMC	134
5.3.4	A docência com as crianças bem pequenas e os bebês.....	146
5.3.5	Eixos estruturantes da docência na creche.....	164
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	REFERÊNCIAS	180
	APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO.....	190

1 INTRODUÇÃO

Como professora de Educação Infantil há 4 anos e, atualmente em uma turma de bebês em uma instituição privada, pude identificar e vivenciar o desprestígio que muitas profissionais atuantes no segmento creche enfrentam, principalmente aquelas que se dedicam às crianças bem pequenas e aos bebês - professoras¹ de berçário, por exemplo. São muitas as nomenclaturas dadas oficialmente ao cargo dessas profissionais ou utilizadas no cotidiano, seja pelas famílias das crianças matriculadas na creche ou pela sociedade em geral, que descaracterizam o profissionalismo² desta atuação docente. Por vezes, prevalece o entendimento de que, por estarem educando bebês ou crianças bem pequenas³ sua formação é inferior à formação das demais colegas de profissão - que atuam com crianças maiores e que alfabetizam ou ensinam a somar e dividir, por exemplo. Esse posicionamento é comum até mesmo no discurso dos próprios pares, dentro das próprias instituições. Desta maneira, a presente pesquisa objetivou analisar a(s) identidade(s)⁴ docente(s) das responsáveis pela educação e cuidado das crianças de zero a três anos, professoras de Educação Infantil que atuam na rede pública municipal da Região Metropolitana de Curitiba (RMC).

Constantemente durante minha formação acadêmica ouvi falas como “eu não estou me formando para trocar fraldas” ou “eu não quero ser babá”, referindo-se à atuação docente em creche. Falas como essa evidenciam grande desconhecimento acerca das atribuições desta profissional. De fato, os cursos de graduação em Pedagogia têm tido uma oferta débil, com poucas disciplinas ou carga horária

¹ No decorrer desta pesquisa utilizaremos o termo professora para nos referirmos à profissional que, conforme determina a LDB 9394/96, deve ter formação preferencialmente em Curso Superior de Pedagogia, admitida como formação mínima o magistério em nível médio. Utilizaremos também a nomenclatura no feminino, considerando a presença historicamente majoritária das mulheres na constituição profissional deste segmento. Ressalvamos que, essa escolha não tem o propósito de desconsiderar a presença de homens nessa profissão.

² Estamos entendendo por profissionalismo a condição docente que é conquistada não apenas por meio da formação acadêmica, mas também, constituída por meio das experiências que perpassam a profissional e a “tocam” (BONDÍA, 2002), uma vez que a profissão professora de bebês é aprendida, desenvolvida e aperfeiçoada por meio da formação e das experiências na atuação, e não uma ação natural da condição feminina.

³ Utilizaremos o termo “bebês” para nos referirmos às crianças com até 18 meses de idade (BARBOSA, 2010) e o termo “crianças bem pequenas” para nos referirmos àquelas crianças com até 3 anos de idade (COUTINHO, 2002).

⁴ A escolha do termo identidade(s) docente(s) deu-se pela ausência de um termo substitutivo mais apropriado. Defendemos o uso plural do termo, uma vez que buscamos evidenciar a não homogeneização das/os profissionais. No entanto, optamos por manter o termo identidade no singular quando estiver associado às publicações utilizadas, mantendo-se fiel ao material acessado.

insuficiente destas que permitissem subsidiar boas práticas com bebês e crianças bem pequenas, como apontado em pesquisas recentes (CORDÃO 2013; LIZARDO 2017; ANDRADE 2018; SILVA 2018; CESTARO 2019), assim como testemunha a minha experiência pessoal.

Tomando consciência dessa carência, dediquei-me em minha formação inicial, a saber: graduação em Pedagogia, a realizar uma disciplina optativa denominada “Práticas educativas com crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil: fundamentos e possibilidades”⁵, que tinha como tema central os desafios e as possibilidades da educação oferecida em creches. Essa disciplina subsidiou minhas primeiras leituras relacionadas à temática e apresentou-me ao mundo dos bebês e das crianças bem pequenas, no contexto da Educação Infantil (EI).

1.1 AS INQUIETAÇÕES DE UMA PESQUISADORA EM ECLOSÃO

Após o encontro com as primeiras pesquisas, análises e reflexões sobre a importância do trabalho intencional e consciente da professora no desenvolvimento de um trabalho de qualidade que objetivasse atender a criança em sua totalidade, senti-me impulsionada a trabalhar com as crianças de zero a três anos. A EI como um todo, conquistou-me com as suas possibilidades. O conhecimento antes muito mais teórico do que prático, deu espaço ao conhecimento empírico quando passei a vivenciar o dia-a-dia de uma professora de crianças bem pequenas. Destas experiências surgiram muitos outros questionamentos, outras inquietações e me mobilizaram também a outros olhares.

Pude perceber que a professora que atua com crianças bem pequenas muitas vezes é rotulada por características que nem sempre dialogam: ora porque é nova na profissão, precisa aprender e, por isso, as crianças menores. Ora porque carrega experiência de vida e sabe como lidar com a especificidade desta faixa etária. Ora porque tem menor formação acadêmica e não precisará realizar atividades consideradas mais nobres do ponto de vista pedagógico. Ora porque tem vasta formação acadêmica e é especializada em assuntos relacionados à infância. Ora porque não demonstra criatividade para elaboração de atividades diversificadas, por isso o trabalho mais “rotineiro”. Ora porque demonstra grande capacidade de criar e

⁵ Disciplina optativa ministrada pela professora Angela Maria Scalabrin Coutinho e, oferecida em 2017 na Universidade Federal do Paraná.

elaborar atividades diversificadas para que as crianças tenham experiências significativas. Ou seja, fica claro que a concepção de uma “professora de creche ideal” não se restringe a um padrão específico. Nem as atribuições desta profissão. E essencialmente, a partir deste aspecto considero essa pesquisa tão pertinente nos dias de hoje.

Afinal, o que faz uma professora de creche? Quem são essas profissionais que atuam nas creches públicas da Região Metropolitana de Curitiba e como enxergam sua profissão e o trabalho realizado por elas?

Vivemos um momento histórico em que pesquisas, políticas e leis reconhecem a criança como sujeito de direitos, integrante da sociedade e produtora de cultura. Enfatizamos em nossos discursos a Educação Infantil, como espaço para as primeiras interações sociais da criança fora do ambiente familiar e para a construção da cidadania. Concebemos que a educação e o cuidado são ações indissociáveis e basilares no trabalho realizado na creche. Contudo, as marcas do desprestígio sobre as particularidades da docência na creche resultam na indefinição de uma carreira, que coloca as professoras à margem do grupo docente.

Embora essa docência esteja ganhando espaço nas pesquisas recentes, a carência de políticas públicas efetivas de valorização dessas profissionais e a escassez de preparo específico para novas profissionais nos cursos de formação superior, reforçam a importância e a responsabilidade deste estudo.

O descaso e a desvalorização profissional são realidade para muitas professoras que atuam em creches. Uma vez que essa função tem sido marcada por baixos salários, longas jornadas de trabalho, iniciativas políticas que não levam em consideração a realidade do cenário em que estão inseridas e, principalmente a indefinição das suas atribuições, se faz necessário um olhar diferenciado para essa categoria. Na busca pela elucidação das especificidades e fazeres na creche, e possível contribuição para o reconhecimento das particularidades desta docência, esta pesquisa tem o objetivo de **conhecer quem são as profissionais responsáveis pela educação e cuidado das crianças de zero a três anos**, professoras ou educadoras de creche rede pública municipal da Região Metropolitana de Curitiba **e o que pensam acerca da relevância de sua prática docente.**

Na intenção de cumprir o propósito geral da presente pesquisa, partimos dos seguintes objetivos específicos:

- Analisar o que dizem as pesquisas recentes a respeito da constituição

da(s) identidade(s) docente(s) da profissional que atua(m) em creche;

- Identificar quem são as profissionais que compõem o quadro de professoras e/ou educadoras de creches públicas da Região Metropolitana de Curitiba;
- Investigar o que pensam estas profissionais acerca do que constitui suas práticas como professoras e/ou educadoras de creche e da relevância destas.

O presente estudo está estruturado numa perspectiva quali-quantitativa e buscou analisar: produções brasileiras realizadas de 2013 a outubro de 2020 referentes à docência junto a bebês e crianças bem pequenas; dados docentes coletados por meio da “Plataforma de Dados Educacionais” do Laboratório de Dados Educacionais (LDE) e; respostas advindas de questionário aplicado por meio de plataforma *online* – Google Formulários, enviado às docentes das redes municipais da RMC, atuantes no segmento pesquisado.

O referencial teórico utilizado para embasamento das discussões foi organizado em subtemas, como indicado a seguir, a partir de sua autoria:

- Jacomini e Penna (2016); Jacomini, Alves e Camargo (2016); Oliveira e Vieira (2012); Oliveira (2013); Carvalho (2018) para subsidiar discussões sobre carreira, remuneração e valorização docente.
- Ongari e Molina (2003); Bonetti (2006); Duarte (2011); Heck (2014) para discussões sobre formação acadêmica e a carreira da professora que atua na Educação Infantil, no segmento Creche.
- Mantovani e Perani (1999); Cerisara, Rocha e Silva Filho (2002); Coutinho (2002); Tristão (2004, 2006); Bondioli e Mantovani (2003); Agostinho (2003, 2010); Guimarães (2008); Schmitt (2008, 2014); Barbosa (2010); Richter e Barbosa (2010); Gobbato (2011); Maranhão (2011); Fochi (2013, 2019); Mattos (2013); Castro (2016); Pinho e Iori (2017) para tratar da especificidade da docência na Educação Infantil.
- Jobim e Souza (1996); Rocha (2001); Qvortrup (2010a, 2010b); Corsaro (2011); Sarmiento (2008) para fundamentar os conceitos e pensamentos oriundos dos Estudos da Infância e/ou da Sociologia da Infância.
- Oliveira (1988); Rosemberg (2001, 2006, 2014); Tatagiba (2011); Campos (2013) para tratar de assuntos relacionados à desigualdade social e políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil.

- Coutinho e Silva (2017); Sesiuk (2019) para contribuir com discussões referentes ao acesso à Educação Infantil.
- Bardin (2016) e Gatti (2004, 2012) para subsidiar as discussões sobre metodologias de pesquisa em educação.

A presente dissertação se apresenta em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma breve revisão histórica da Educação Infantil no Brasil e as mudanças ocorridas até então, tanto nesta etapa educacional como no lugar onde se insere a profissional responsável pela educação e cuidado das crianças pequenas.

O segundo capítulo traz algumas reflexões acerca das transformações ocorridas no Brasil e no mundo que impactaram a concepção de infâncias, crianças e, conseqüentemente, as práticas educativas. Essencialmente, as contribuições dos novos estudos sociais da infância e da pedagogia, que auxiliam no estabelecimento de práticas docentes que compreendam o ser criança em sua totalidade e balizam a ação docente para o estabelecimento de uma Pedagogia da Infância, para além de uma perspectiva desenvolvimentista ou assistencial.

No terceiro capítulo, encontram-se as produções brasileiras que versam sobre os profissionais que atuam em creches, analisadas e selecionadas para compor a revisão de literatura desta dissertação. Devido ao grande número de pesquisas encontradas, optamos pelo estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão que estão descritos no capítulo em questão. Detalhamos número de pesquisas encontradas, plataforma de busca, tipologia e assunto principal, na intenção de mapear e realizar apontamentos a respeito da produção acadêmica dedicada ao estudo da educação em creches no contexto brasileiro.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia adotada na pesquisa empírica, caracterizando o estudo. Detalhamos os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta dos dados e apresentamos os resultados e as análises. Utilizamos como inspiração levantamentos realizados por Ongari e Molina (2003) e Carvalho (2018). As análises dividem-se em: 1) Caracterização das professoras e/ou educadoras; 2) Contexto de trabalho; 3) A docência junto a bebês e crianças bem pequenas e; 4) Eixos estruturantes da docência na creche.

A presente pesquisa não possui propósito comparativo, mas sim, elucidativo. Esperamos que as análises apresentadas propiciem uma melhor compreensão acerca da especificidade do trabalho das professoras e/ou educadoras que atuam junto a crianças de 0 a 3 anos. Partimos do pressuposto de que refletir sobre as

particularidades da docência na creche é, de certa forma, reconhecer o trabalho exercido como ato profissional, e não como ação instintiva ou mera vocação. Esperamos também poder contribuir para fundamentar, informar e motivar mulheres e homens que buscam constituir-se nessa profissão.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Um encontro – mesmo que inicial – com a constituição histórica da EI no Brasil se mostra fundamental para compreender - ou pelo menos elucidar, os motivos que levaram essa etapa à marginalização e, que ainda hoje, lutam para sua valorização e reconhecimento do seu potencial educativo. Desta maneira, neste capítulo intentamos apresentar as mudanças ocorridas no Brasil acerca das instituições de EI de forma geral, e depois, especificamente as mudanças ocorridas nas políticas públicas que impactaram – e impactam – no segmento creche, nas profissionais que atuam nestes espaços e nas crianças que frequentam ou desejam frequentar a instituição.

A EI é a primeira etapa da educação básica e é composta por subetapas, denominadas creche e pré-escola e atende crianças de 0 a 5 anos de idade. É um direito social da criança desde a Constituição Federal (CF) de 1988, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e também, nas legislações mais recentes⁶. A sua garantia de oferta e acesso é dever do Estado, assim como também, sua gratuidade no atendimento.

Como já sinalizado, essa responsabilização do Estado frente às questões relacionadas à EI como etapa educacional são recentes, visto que até o início da década de 80 houve muitas mudanças em relação às instituições que atendiam crianças de até 7 anos de idade⁷.

Maria Fernanda R Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet (2011) organizam em três períodos temporais as principais etapas históricas que contribuíram para a construção dos conceitos de complementaridade do educar e cuidar e da integralidade do desenvolvimento infantil e do direito à EI:

- do começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país (1875-1985);

⁶ Os textos da LDB/1996 e da CF/1988 sofreram alterações, entre outras, a partir dos seguintes documentos legais: Lei nº 11.274/2006, que dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade; Emenda Constitucional nº 53/2006 que dispõe sobre o dever do Estado quanto à garantia da gratuidade do atendimento e sobre a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Emenda Constitucional nº 59 de 2009 e a Lei nº 12.796/2013 que ampliam a matrícula obrigatória para a partir da pré-escola, dos 4 aos 17 anos.

⁷ Conforme legislação vigente na época (Lei nº 5.692/71).

- período da Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal e elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança (1986-1996);
- formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos da criança (1996 até os dias atuais) (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17).

As autoras e o autor explicam que o primeiro período (1875-1985) é caracterizado pela “diversidade de iniciativas em diferentes setores, com tentativas de atendimento integral da criança”, enquanto o segundo período (1986-1996) caracteriza-se pela “intensa e diversa participação social na construção do arcabouço jurídico que acolhe a criança como cidadã, sujeito de direitos” e o terceiro período, que iniciou em 1996 e é onde estamos hoje, “o Estado focaliza a criança como sujeito de políticas públicas e se retoma a mobilização da sociedade, por meio de suas organizações representativas” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17).

Desta maneira, inicia-se a trajetória das creches no final do século XIX, com as creches (ou similares) para crianças em situação de vulnerabilidade social (filhos e filhas de mães trabalhadoras, crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas) e, os jardins de infância, predominantemente para as crianças das classes favorecidas. “As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17).

Um exemplo são as creches que funcionavam nas fábricas e indústrias, destinadas aos filhos e filhas das mulheres operárias, a fim de oferecer a essas mães um lugar onde as crianças pudessem permanecer. “Era uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente quanto ao trabalho feminino” (KUHLMANN JR., 2001, p. 85). Essa regulamentação era compreendida como um favor disponibilizado especialmente às mães trabalhadoras que não possuíam extensão familiar disponível para ficar com seus filhos durante sua jornada de trabalho. Desta maneira, as ações para a melhoria no serviço oferecido por essas creches “eram, obviamente, colocadas sempre do ponto de vista do empregador – já que potencializavam o aumento da produtividade e reduziam o absenteísmo, entre outras vantagens” (TATAGIBA, 2011, p. 151). No início da década de 40, o Governo Federal constituiu a Legião Brasileira de Assistência (LBA), “instituição que imprimiu no decurso de cinquenta anos significativas marcas na forma de cuidar e educar as crianças oriundas da classe trabalhadora” (Id., Ibid.). Sobre a atuação desta instituição junto à comunidade mais fragilizada economicamente, a autora afirma que:

Todos aqueles que estiveram à frente de sua direção reafirmaram a preocupação com a população brasileira pobre, ressaltando as ações voltadas para as mães e as crianças necessitadas de subsídios para sobreviverem, recebendo alimentação, auxílio na obtenção de utensílios para o lar e objetos pessoais, além de atendimento médico e educacional, no qual as creches contavam com significativo *status*. (Id., Ibid., grifos da autora).

Essas iniciativas contavam com o voluntariado, solicitando o apoio da comunidade conforme suas possibilidades e admitindo, até mesmo, esse apoio por meio de um dia de trabalho, realizando um rodízio das mães nas atividades com as crianças, no preparo de alimentos, limpeza entre outras atividades necessárias. Assim, sem supervisão ou fiscalização apropriadas, essas primeiras instituições não ofereciam infraestrutura nem equipe de atendimento adequadas. Foram projetos voltados à população mais pobre com o propósito de subsidiar melhorias à sua condição social. Desta forma, podemos conceber que “foram ações meramente assistencialistas, fortemente baseadas no sentido de cooperação, voluntariado e no assalariamento precário de pessoas desqualificadas para realizar o atendimento às crianças” (TATAGIBA, 2011, p. 167).

Campos (2013, p. 202) diz que essa concepção de EI como estratégia “civilizatória e assistencial” atribuiu às instituições um caráter compensatório, “uma forma de agir sobre os efeitos da pobreza, mas não sobre suas causas”. A autora defende também que esses modos de atendimento implementados com orçamento ínfimo resultaram em “instituições com baixa qualidade e com baixo potencial para um desenvolvimento integral e adequado das crianças” (CAMPOS, 2013, p. 203). Essa forma tutelar de atendimento acabou caracterizando o trabalho junto às crianças neste período. Ainda hoje, há um grande esforço para desconstruir esse formato de educação voltado à submissão da população pobre ou melhor, “docilização” dos corpos pobres para a padronização de comportamento considerado ideal, e a compensação das chamadas “carências”. Uma vez que famílias em situação de vulnerabilidade social são muitas vezes concebidas como incapazes.

2.1 CRECHES NO SÉCULO XXI: PARA QUÊ E PARA QUEM?

Dez anos após a promulgação da LDB, a Lei nº 11.274/2006 regulamentou o Ensino Fundamental e determinou a idade de 6 anos para a matrícula escolar nesta etapa, alterando, assim, o texto original, no qual hoje se lê que a EI atende a crianças de 0 a 5 anos de idade. A subdivisão da EI em duas subetapas é anterior à lei

supracitada, no entanto, consideramos pertinente apontá-la para demarcação das faixas etárias de cada grupo. A primeira subetapa da EI se denomina creche, e se dedica às crianças de 0 a 3 anos e a segunda se denomina pré-escola, que atende crianças de 4 e 5 anos, até os 6 anos incompletos.

Embora haja essa subdivisão, consideramos pertinente ressaltar aqui que a EI é uma etapa unitária e que, para fins de organização, essa subdivisão foi proposta. A visão dicotômica das duas subetapas influenciou na marginalização da educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos. Ainda que ambos os atendimentos tenham um caráter educativo, ligado ao contexto social no qual foram implementados, houve uma diferenciação quanto ao atendimento oferecido. Esta concepção de repartição é ultrapassada quando a EI é definida em termos legais como a primeira etapa da Educação Básica e um direito⁸ de todas as crianças de 0 a 5 anos (SCHMITT, 2014).

Assim, a creche enquanto instituição independente ou parte de uma instituição que atende crianças até os 5 anos, pode ser pública ou privada, com ou sem fins lucrativos e se destina ao desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos de idade⁹. Deve constituir-se como um lugar onde os bebês e as crianças bem pequenas têm a oportunidade de experienciar, fora do ambiente familiar, rotinas e atividades significativas que propiciam o desenvolvimento da sua autonomia, a expansão do seu conhecimento de mundo, assim como, possibilita a incursão em novas relações sociais - com outros adultos e crianças além daqueles já presentes nos seus contextos familiares. Estudos dos últimos 20 anos (COUTINHO, 2002; TRISTÃO, 2004; GUIMARÃES, 2008; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009; BARBOSA, 2010; BARBOSA; RICHTER, 2010; SCHMITT, 2008; 2014; PINHO; IORI, 2017, entre outros) tem se dedicado a ressaltar a contribuição das experiências nesses ambientes coletivos para o desenvolvimento, a socialização e o bem-estar de bebês e crianças bem pequenas.

Devemos ressaltar que, o reconhecimento do caráter educacional das creches não tem o intuito de diminuir ou apagar a relação de cuidado das profissionais para com as crianças bem pequenas, visto que a educação de creches é demarcada por sua característica relacional, na qual educação e cuidado são ações indissociáveis.

⁸ Embora a universalização do atendimento ainda esteja longe de ser uma realidade efetivamente concretizada, principalmente no que se refere à educação das crianças de 0 a 3 anos, onde a demanda é, ainda, bem maior que a oferta de vagas (SCHMITT, 2014; SESIUK, 2017).

⁹ Se faz necessário observarmos que existem ainda instituições de Educação Infantil que recebem crianças de 0 a 5 anos, com diferentes nomenclaturas como: Centro de Educação Infantil (CEI), Escola de Educação Infantil (EEI) etc., ou utilizam a denominação de creche para a faixa etária até os 5 anos, diferenciando-se do previsto na LDB (AGOSTINHO, 2003; SCHMITT, 2014).

Ou melhor, “a expressão [educação-e-cuidado] tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la” (KUHLMANN Jr., 1999, p. 60). Também é importante demarcar que a educação de crianças pequenas difere da educação oferecida no Ensino Fundamental e Médio, por não objetivar a realização de práticas escolares. Assim, a profissional que atua na docência deste segmento tem, também, um fazer diferenciado. Sobre estes aspectos relacionados às particularidades da docência na creche, falaremos mais adiante.

O material intitulado “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças”, elaborado por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (MEC/SEF/COEDI) publicado inicialmente em 1995, sendo sua última versão a edição de 2009, é um documento norteador de práticas e princípios na educação em instituições de EI. Este documento aborda 12 direitos das crianças na forma de critérios para a unidade de EI e mais 8 critérios para políticas e programas de EI (ainda nomeada creche em 1995). É um material acessível e de linguagem simples, que enfatiza o papel da instituição como parceira da família no processo de educação e cuidado das crianças pequenas.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI-MEC) traz a criança como ser social e histórico e a coloca no centro das propostas curriculares. Enfatiza a contribuição dos vínculos afetivos nos relacionamentos entre crianças e adultos na EI na construção da sua identidade e desenvolvimento de sua autonomia. No entanto, embora destaque a indissociabilidade do educar e cuidar em sua apresentação ao falar das concepções do educar, o faz de maneira fragmentada ao apresentar o cuidar em uma apresentação separada - citando apenas relações afetivas e/ou corporais para a realização do mesmo - enquanto no campo educar disserta acerca das ações consideradas intelectuais.

Em 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), exara a Resolução CNE/CEB nº 01/1999 na qual foram publicizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A versão atual deste documento é a Resolução CNE/CEB nº 05 de 2009, precedida pelo do Parecer nº 20, do mesmo ano. As DCNEI abordam a necessidade de se reconhecer e respeitar a identidade e a particularidade das crianças - assim como suas tradições e formas de organização familiares. Traz o cuidado como algo intrínseco ao processo educativo e apresenta essa indissociabilidade como fundamental para o desenvolvimento

integral da criança. Também defende que as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural não podem ser fragmentadas.

As DCNEI determinam que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Embora o texto não se direcione unicamente à educação das crianças de 0 a 3 anos (pois o documento abrange os segmentos creche e pré-escola), é uma orientação para que todas as relações estabelecidas nesse contexto, seja com as crianças seja com as famílias e comunidade, levem em consideração sua condição de sujeito histórico de direitos, com sua diversidade, sua capacidade relacional, sua capacidade de construir sentidos, de produzir cultura e de construir sua identidade pessoal e coletiva.

Barbosa e Richter (2010, p. 91) afirmam que a especificidade da EI está “sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo”, desta maneira, todo o trabalho realizado nestas instituições deve ser pensado e proposto a partir da criança, seu bem-estar, as potencialidades que podem ser desenvolvidas e no seu contexto social-cultural. Isso diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da creche, a elaboração do currículo, a definição de tempos e práticas que estruturam o cotidiano da instituição, a organização dos espaços ocupados pelas crianças - internos e externos, entre outros aspectos.

A Resolução CNE/CP nº 2/2017 institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁰ da Educação Básica. No que diz respeito à

¹⁰ Embora a BNCC apresente uma proposta de modo geral interessante para a EI - com os campos de experiência e direitos de aprendizagem - é importante ressaltar que sua elaboração ocorreu em um contexto de mudanças políticas que afetaram a perspectiva adotada no documento (impeachment de Dilma Rousseff PT e posse de Michel Temer PMDB substituindo-a). Desta maneira, esse documento parece atender a duas lógicas antagônicas, a anterior que valoriza os direitos das crianças e suas experiências e de outro lado uma que se baseia em concepções de habilidades e competências e com isso, responde a interesses privatistas.

Educação Infantil, o documento estabelece como direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito desta etapa: o direito de **conviver entre pares**, “ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”; o direito ao **brincar** “ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”; o direito de **participação ativa** nas escolhas das atividades, planejamentos, materiais e ambientes “desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando em relação a eles”; o direito de **explorar** o mundo ao seu redor “ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia”; o direito de **se expressar** por meio de diferentes linguagens e; o direito de **conhecer e construir sua identidade** pessoal, social e cultural “constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BRASIL, 2017, p. 7 grifos meus).

Diferentemente das estratégias educativas oferecidas no contexto familiar, a creche desenvolve práticas pautadas no trabalho coletivo, embora essas ações devam ser determinadas levando em consideração as singularidades de cada criança. Por esta razão, consideramos importante também, sempre que possível e necessário, possibilitar a flexibilização dos planejamentos e atividades definidas, de acordo com a realidade e as necessidades das crianças e das famílias, uma vez que a educação oferecida em creches deve considerar as crianças e a comunidade na qual ela está inserida, conforme defende Barbosa (2010, p. 4):

A escola precisa estabelecer uma relação efetiva com as famílias e a comunidade local para conhecer e considerar, de modo crítico e reflexivo, os saberes, as crenças, os valores e a diversidade de práticas sociais e culturais que cada grupo social tem para criar seus bebês.

Assim, a creche por meio do cuidado e da educação dos bebês e das crianças bem pequenas em colaboração com suas famílias e sua comunidade, respeitando suas culturas e considerando seus contextos sociais na elaboração de suas propostas, é um espaço de desenvolvimento pleno, mas também de “promoção da vida” (TRISTÃO, 2004, p. 105).

Como já sinalizado anteriormente, muitos estudos já colaboram com o reconhecimento do caráter educativo e contributivo da creche no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, por meio do educar e cuidar. No entanto, muitas pessoas ainda acreditam que se trata apenas de um espaço onde se deixam as crianças que não dispõem de uma organização familiar para cuidar delas. Esta concepção colabora com a ideia de muitas famílias de que, se possível, as crianças até a idade escolar obrigatória permaneçam com seus familiares (avós, tias, tios, irmãos e irmãs) ou adultos de confiança, como vizinhos, babás, igrejas entre outras opções.

Entretanto, existem também famílias que gostariam de usufruir do direito à creche, por compreender sua importância para com a educação dos pequenos ou, até mesmo, por uma questão de oportunizar melhoria na qualidade de vida de crianças que enfrentam realidades tão severas de fome, falta de saneamento básico, ambientes insalubres, violência doméstica, exploração infantil etc, mas que não conseguem acesso às matrículas, por falta de vagas, pela inexistência de instituições públicas próximas a seus locais de moradia, dificultando a frequência e permanência.

Em 2013, a Lei nº 12.796 ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica, incluindo a pré-escola e o Ensino Médio. Aqui, cabe ressaltar que, embora a educação oferecida em creches não compreenda as etapas educacionais obrigatórias, sua gratuidade, oferta e garantia de acesso permanecem sendo deveres do Estado.

Contudo, as vagas disponíveis para matrícula na creche pública municipal têm diminuído, conforme apontam algumas pesquisas (COUTINHO; SILVA, 2017; SESIUK, 2019). Essa diminuição pode ser reflexo da estratégia de alguns municípios, que optaram pelo fechamento de turmas de creche para conseguir cumprir com a demanda da extensão da obrigatoriedade, ampliando o atendimento oferecido às crianças de 4 e 5 anos.

A escassez de vagas nas instituições públicas de atendimento às crianças pequenas (devido ao fechamento de turmas de berçário, por exemplo) interfere tanto na condição de vida das crianças que tanto necessitam desse atendimento quanto na vida das profissionais que se dedicam a estes espaços.

O impacto sobre as profissionais é percebido quando, se não houver a abertura de novas instituições ou oferta de matrícula nas creches já existentes, não se possibilita contratação de novas professoras. Assim também, o fechamento das instituições afeta as condições de permanência das profissionais que terão de ser realocadas.

2.2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CAMINHO ATÉ AQUI

Embora já se tenha realizado aqui uma breve discussão acerca das mudanças na educação de crianças pequenas, ocorridas no Brasil desde o final do século XIX, é importante pontuar algumas questões para compreender o caminho que a profissão docente na etapa da EI tem trilhado até aqui, no âmbito nacional.

A educação de crianças pequenas por muito tempo foi alvo de desvalorização devido à bagagem histórica de sua constituição, marcada pela visão do assistencialismo. A função de educar e cuidar de crianças pequenas, por se parecer em muitos aspectos com as atividades maternas, ainda hoje carrega a concepção de que demanda menor qualificação profissional do que para o exercício das funções exercidas nas demais etapas da Educação Básica. A professora que atua na EI e, principalmente no segmento creche, também se depara muitas vezes com a indefinição de sua identidade como profissional, pois, o fazer dessa professora difere do fazer das professoras que atuam nas outras etapas educacionais. Percebe-se, então, que quanto menores são as crianças atendidas, maior é a desvalorização da profissão docente daquelas que atuam junto a elas (GUIMARÃES, 2008; DUARTE, 2011; SCHMITT, 2008; 2014 entre outras pesquisas). Denomino aqui esse preconceito voltado especificamente para uma geração de indivíduos, ou seja, uma escala etária, de preconceito geracional¹¹.

Podemos destacar as duas normativas legais que deram início aos avanços na EI: a responsabilização do Estado pela oferta da EI como **ação educacional e direito das crianças** a partir da CF/1988 e a definição dessa etapa como parte da Educação Básica a partir da LDB/1996, definindo como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança e sua função como complementar à ação da família e da comunidade. Também determinou o Ensino Superior como a formação exigida, **sendo admitida** a formação mínima em nível médio, na modalidade Normal, para exercício do magistério na EI e nos primeiros anos do EF (BRASIL, 1996, grifos meus).

¹¹ Utilizo aqui o conceito de infância como uma categoria geracional, conforme Qvortrup (2010), uma categoria permanente, no sentido de que a infância não deixa de ser infância quando seus integrantes passam a pertencer à fase adulta, mas, permanece para receber novas gerações de crianças, embora possa ser modificada ao longo da história. Esse e outros conceitos específicos dos novos estudos sociais da infância serão discutidos adiante.

Oliveira (2013, p. 8) diz que essas definições representaram “uma mudança radical na compreensão do atendimento à infância, que passou a ser caracterizado como educacional, devendo, portanto, seguir as diretrizes e normas da educação”. Entretanto, a autora chama a atenção ao fato de que o artigo 61 da LDB estabelecia na sua primeira redação a exigência de formação em nível superior para atuação docente na Educação Básica e, após a Lei nº 12.014/2009 passou a considerar a formação em nível médio para as profissionais atuantes na EI e nos primeiros anos do EF. Sobre essa questão, Oliveira defende que,

Essa prática assenta-se, em geral, na justificativa de que para cuidar de criança pequena não é necessária a formação de nível superior, contribuindo para uma ideia de que a Educação Infantil pode ser exercida de forma amadora, por qualquer pessoa que se disponha a fazê-lo, sem a necessidade de uma preparação específica. Em última instância, não precisa ser profissional para atuar na educação da infância. (OLIVEIRA, 2013 p. 11-12).

Por outro lado, as determinações trazidas pela CF e a LDB nivelaram a docência na EI com a docência nos anos iniciais do EF. Embora sejam atuações diferentes, pois a primeira está pautada na construção de vivências, conhecimentos acerca do mundo e interações sociais por meio das relações, enquanto a segunda se localiza em uma perspectiva de ensino-aprendizagem onde o conhecimento é transmitido e a sala de aula se apresenta como lócus privilegiado (BARBOSA, 2006). No entanto, esse reconhecimento da EI como primeira etapa da Educação Básica e, o estabelecimento de formação mínima para atuação das suas profissionais significou o reconhecimento de que “as professoras que atuam com meninos e meninas pequenas devam ter o mesmo prestígio e formação dos profissionais dos demais níveis de educação” (TRISTÃO, 2004, p. 42).

Aqui, existe uma problemática. Se por um lado comemoramos o avanço legal na definição da formação mínima para atuação na EI dado na mesma proporção ao requisitado para atuação nos anos iniciais do EF, por outro, discordamos do afrouxamento em relação ao nível de formação exigido. Isso porque, apesar de a lei nivelar as exigências de habilitação para atuar na EI e no EF, os concursos públicos municipais têm demarcado diferenças, enquanto aceitam o nível médio para EI, exigem o nível superior para o EF.

Contudo, as definições legais acerca da EI reforçaram o caráter profissional da atuação docente em creches e pré-escolas, atuação essa que foi por muito tempo

vista apenas como uma extensão dos afazeres maternos. Temos para exemplificar isso, as diversas nomenclaturas dadas a essa profissional, que “dependendo do local, chama-se pajem, crecheira, berçarista, monitora, educadora, recreadora, professora etc” (DUARTE, 2011, p. 47), quando, nas outras etapas de ensino, a nominata professor/professora é aceita, sem variações.

A partir da LDB foi estabelecida então a função docente para toda a Educação Básica, contribuindo para o entendimento da profissional que atua na EI como professora¹².

Juntamente com uma nomenclatura adequada vem a elucidação acerca dos saberes e responsabilidades atribuídas a essa profissional. A conquista da definição acerca do lugar como docente, das profissionais que atuam na EI traz consigo exigências a respeito da formação inicial, direitos sob os planos de carreira, regulamentação dos salários e descrições mais específicas de suas atribuições.

Podemos considerar ainda hoje a existência de professoras atuantes na EI – como também em outras etapas da Educação Básica – sem a formação mínima definida pela LDB, e a partir disso temos visto o surgimento de políticas públicas que buscam reverter este quadro, possibilitando acesso à formação para tais docentes. Por exemplo, a Lei nº 12.056 de 2009, que inclui no art. 62 §1º da LDB o dever do Estado, em regime de colaboração, a promoção da formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério e, a Lei nº 13.005 de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) no qual se determinam diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Assim, o PNE apresenta como meta garantir uma política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica, de forma a assegurar que, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE (2014-2024), “todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. E também, formar em nível de pós-graduação 50% dos profissionais da Educação Básica assim como, garantir a formação continuada na área de atuação de acordo com as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014, n.p.).

¹² Embora esse reconhecimento ainda esteja em processo de solidificação.

Políticas públicas de incentivo à formação continuada se fazem necessárias, principalmente para as profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas. Tristão afirma que:

Visto que a formação de base das professoras que trabalham com as crianças pequenininhas muitas vezes, não contempla as especificidades da faixa-etária, torna-se essencial que as instituições de educação infantil centrem esforços na formação em serviço dessas profissionais. (TRISTÃO, 2004, p. 97).

Compreendemos que a profissionalidade docente não se desenvolve imediata e exclusivamente por meio da formação inicial, mas que, a experiência do exercício da docência também forma a professora. Corroborando Tardif (2005), “se o trabalho modifica o educador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu “saber trabalhar” (TARDIF, 2005, p. 57, grifos do autor). No entanto, é importante que exista a oferta e condições de acesso a formações em serviço, especializações, cursos de pós-graduação, entre outras capacitações que auxiliem na compreensão do desenvolvimento dos pequenos e instruem na descoberta de caminhos para contemplar as multiplicidades do ser criança, bem como, aprofundar questões políticas e sociais relacionadas à educação, contribuindo assim com um trabalho de qualidade.

Em 2006, a Emenda Constitucional nº 53/2006 e sua consequente regulamentação, por meio da Lei nº 11.494/2007,

ampliaram para todas as etapas da Educação Básica a sistemática de financiamento, antes restrita ao Ensino Fundamental, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que passou a contemplar essa etapa da educação básica, portanto, garantindo o financiamento da educação de 0 a 5 anos. (OLIVEIRA, 2013, p. 8).

E, em 2008, a Lei nº 11.738 instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Aqui, mais uma vez podemos perceber maior atenção das políticas educacionais para com a EI e que, a professora atuante nesta etapa começa a ter os mesmos direitos que as profissionais atuantes no Ensino Fundamental e Médio. Essa conquista é importante uma vez que a EI em seu processo de constituição passou por longos períodos de marginalização, sendo realizada em lugares improvisados, sem fiscalização ou preocupação com a qualidade do serviço ofertado e, ainda com a ausência de

profissionais habilitadas e formadas para a função, o que resultou em baixa remuneração e desvalorização da categoria.

Acerca da remuneração das professoras de EI, Bonetti (2006, p.10) aponta que “o salário da professora/mulher era considerado complementar ao orçamento doméstico, seus conhecimentos inferiores aos do homem, e seu instinto maternal como vocação nata para educar”. A Lei do PSPN estabeleceu o que podemos entender como “o valor abaixo do qual os entes federados não podem fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério, para a formação em nível médio, na modalidade normal, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.” (HECK, 2014, p. 98).

Embora seja um direito legal, a remuneração das profissionais da educação estabelecida pela Lei do Piso ainda não é efetivamente cumprida, conforme acompanhamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)¹³. A fiscalização mais recente realizada pela CNTE¹⁴ nas redes estaduais mostra que, dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal, 15 respeitam o determinado pelo PSPN, 4 pagam proporcionalmente a jornada de 30 horas semanais e 8 estados não respeitam a determinação legal, remunerando seus profissionais abaixo do valor mínimo instituído.

Em uma pesquisa realizada por Jacomini, Alves e Camargo (2016), tendo como referência as informações fornecidas pelo relatório anual *Education at a Glance*, de 2014, publicado pela *Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)*, com base na análise realizada em 32 países, observou-se que “os salários dos professores que trabalham com crianças pequenas são, em geral, menores que os salários de professores que trabalham com adolescentes ou jovens” e são também, em geral, menores em relação aos salários dos demais trabalhadores que possuem a mesma condição de formação e jornada de trabalho. (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016, p. 8).

Essa mesma constatação aparece na pesquisa brasileira “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, coordenada pelas professoras Dalila Andrade Oliveira

¹³ A CNTE, a segunda maior Confederação brasileira, é formada por profissionais da educação que lutam em defesa de uma escola pública democrática e de qualidade, encaminhando suas propostas para os órgãos do Governo Federal, do Congresso Nacional, dos Governos Estaduais e Municipais, Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/tabela-salarial>. Acesso em: 10 mar.2022.

¹⁴ Data de referência: abril/2019. A tabela com essa informação está disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/tabela-salarial>. Acesso em: 10 mar.2022.

e Livia Fraga Vieira (2012). Esse estudo teve o interesse de explicitar e analisar a problemática do trabalho docente na Educação Básica em suas múltiplas dimensões e perspectivas, mediante investigação em sete estados: Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo. No capítulo que trata da remuneração docente, Oliveira e Vieira (2012) apontam que a EI apresenta os mais baixos salários e retomam a discussão sobre a importância da valorização do nível de formação como critério para atuação, de forma a subsidiar níveis mais elevados de remuneração. Segundo dados deste mesmo *survey*, no livro “O trabalho docente na Educação Básica no Paraná”, as professoras Gizele de Souza e Catarina Moro (2012) apontam que há diferenciação na remuneração das profissionais que atuam na EI, com as profissionais que exercem o mesmo ofício docente, nas demais etapas educacionais. As autoras inferem que essa diferenciação pode ser consequência tanto da constituição histórica da área quanto “dos modos diferenciados e discriminatórios, por vezes, de formação, contratação e condições de trabalho” (SOUZA; MORO, 2012, p. 64).

Sobre as diferenças salariais que recaem principalmente sobre as profissionais da EI, Heck aponta que,

A Educação Básica contempla aspectos de igualdades e diferenças que são inerentes à constituição de sua estrutura entre as etapas. No entanto, essa situação acerca da remuneração, que inferioriza as docentes da EI, conflita com a condição colocada à EI quando esta foi considerada primeira etapa da Educação Básica [...] (HECK, 2014, p. 104).

Apesar dos avanços em políticas públicas relacionados às professoras de EI não podemos deixar de observar a influência que a diferenciação de formação exigida gera sobre a remuneração docente. Oliveira (2013, p. 11) argumenta que a medida adotada em lei para diferenciar os requisitos impostos para a atuação como professora de crianças pequenas “reforça o que tem sido a prática de muitos gestores municipais: a de optarem por contratarem profissionais de formação de nível médio, com salários inferiores aos que são pleiteados pelos profissionais de nível superior”, tendo um impacto ainda maior na EI por consequência da forte presença de convênios do poder público com instituições privadas comunitárias e filantrópicas.

Em 2012, o Parecer CNE/CEB nº 17/2012 orientou sobre a organização e o funcionamento da EI, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as DCNEI. Esse movimento significou o reconhecimento da EI como uma etapa que

possui sua própria pedagogia, sendo necessário às instituições incumbidas da formação inicial e continuada das profissionais,

rever os currículos dos cursos de preparação para o magistério para atender aos requisitos colocados pelo ordenamento legal e pela concepção técnica que tem se consolidado a partir de pesquisas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de bebês e crianças menores de seis anos em ambientes de educação coletiva (BRASIL, 2012, p.6).

Além das leis e resoluções que alteraram significativamente o lugar da EI e da profissional que atua nesta etapa, essas e outras mudanças ocorridas nos últimos 30 anos passaram a “informar a necessidade de se redimensionar e propor novas políticas para a área” (HECK, 2014 p. 21). Assim, a partir do movimento crescente de afirmar a EI como um direito social das crianças, “estudos e pesquisas avançaram também na perspectiva de afirmação da especificidade dos processos educativos destinados a esse nível de ensino” (CAMPOS, 2013, p. 203).

Avanços conceituais e metodológicos possibilitaram a construção de um conjunto de conhecimentos que propiciaram o estabelecimento de rupturas com uma concepção de educação infantil antecipatória ou preparatória à escolarização obrigatória, ou ainda como compensatória das carências culturais. Todavia, essa tarefa não tem sido fácil, na medida em que implica rupturas também em outros universos, por exemplo, no papel da mulher e sua função como mãe; no próprio papel do Estado, que deverá assumir a tarefa; e na concepção de infância e de criança, que deixa de ser reconhecida por suas faltas e passa a ser defendida como sujeito de direitos (CAMPOS, 2013, p. 203).

Entretanto, ainda há muito que se produzir, denunciar e propor para que a educação das crianças pequenas seja retirada do limbo da indefinição. Corroboro com Oliveira (2013 p. 14), quando defende que a definição da carreira, da formação e especialização específica e da remuneração de um “determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se, com a entrada da EI como uma etapa da educação básica e um direito conquistado, é uma tarefa presente da qual não podemos fugir”.

A esse respeito, em se tratando do lugar das profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas, Moro e Pinazza (2020) afirmam que,

Atender a aspectos essenciais da formação inicial e continuada e da carreira e remuneração docente de professoras e professores que atuem ou venham a atuar com bebês e crianças bem pequenas significa valorizá-las como segmento social que deve ter seus direitos respeitados e efetivados, em reconhecimento às especificidades da docência para e com bebês e crianças bem pequenas (MORO; PINAZZA, 2020, p. 3-4).

Neste capítulo nos propusemos a apresentar os percursos que a EI percorreu desde sua instituição até o momento atual nas políticas públicas brasileiras em que consta como a primeira etapa da Educação Básica, assegurada como um direito das crianças de 0 a 5 anos, sendo dever do Estado sua oferta e gratuidade. Também buscamos apontar o lugar da creche na Educação Básica e as especificidades deste segmento. Compreendemos, com base na legislação educacional vigente, que a creche é destinada às crianças de 0 a 3 anos, com matrícula facultativa, o que não desobriga o Estado da responsabilidade de garantir o acesso e a permanência de todas as crianças demandantes em instituições públicas de qualidade. Abordamos também as políticas públicas que hoje perspectivam a formação docente para a ou o profissional que atua com crianças pequenas, na função de professor/a da Educação Básica, embora admita-se a formação de nível médio para atuação na EI. Não podemos deixar de questionar essa diferenciação.

A flexibilização da exigência de formação no Ensino Superior para as profissionais atuantes na EI seria um indicador da desvalorização que é dada a esta etapa? Em relação à remuneração, a menor graduação das profissionais de EI seria a justificativa para os menores salários pagos a estas docentes? Seriam as professoras de EI menos exigidas em suas funções, por estarem a serviço de crianças pequenas? Embora essas perguntas não possam ser respondidas de imediato, no decorrer desta pesquisa retornamos a elas a fim de considerar uma discussão mais ampla acerca destes questionamentos.

3 INFÂNCIAS, CRIANÇAS E PRÁTICAS DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE

Para se oferecer um atendimento de qualidade na creche é preciso primeiramente reconhecer as especificidades deste segmento, uma vez que, embora educacional, se diferencia das demais etapas. Possui, inclusive, particularidades que também a diferenciam do segmento pré-escola, parte da mesma etapa.

Consideramos necessário compreender que a função social da creche é complementar à ação familiar e, desta maneira, se tem por princípio o respeito às singularidades de cada criança e comunidade onde está inserida. Isso quer dizer que um bom atendimento em creche requer conhecer a criança a quem este atendimento está sendo direcionado, o que significa colocá-la no centro do planejamento pedagógico. A compreensão que as profissionais que atuam nas creches têm sobre o sujeito criança e sobre a infância interferirão diretamente em como serão planejadas e realizadas as práticas na instituição.

Considerando que o planejamento e a atuação docente não são neutros e refletem as concepções das profissionais, este capítulo tem o interesse de elucidar as concepções atuais de infâncias e crianças, sob as quais se torna possível a elaboração de um trabalho de qualidade na e da creche. Assim, procuramos subsidiar um breve estudo articulado com as áreas da psicologia, pedagogia e sociologia para refletir sobre a possibilidade de elaborar práticas equânimes, que respeitem a criança em sua totalidade e apoiem-se no entendimento de que cada uma delas é singular.

3.1 CRIANÇAS E INFÂNCIAS E OS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA

Os novos¹⁵ estudos sociais da infância têm se dedicado a elucidar a concepção de infância e de criança, se contrapondo ao modelo hegemônico que por tanto tempo foi o ponto de partida de propostas e projetos educacionais. Sarmiento (2008, p. 18) denomina esse movimento de “renovação contemporânea dos estudos sociológicos da infância” e relata que o desenvolvimento desse movimento se deu pela necessidade de compreender o seguinte paradoxo: “nunca como hoje as crianças foram objecto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se

¹⁵ Sarmiento (2008) utiliza o termo “nova Sociologia da Infância” para designar este campo de estudos da infância como categoria social do tipo geracional.

apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento” (SARMENTO, 2008, p. 19).

Qvortrup (2011) formulou nove teses¹⁶ que sustentam a afirmação de que as crianças são parte da sociedade e que, estudos tendem a excluí-las de suas análises, incluindo-as quando diz respeito ao desenvolvimento infantil e à socialização tradicional, dificultando, assim, o reconhecimento da infância como categoria social. Em seus demais trabalhos, enfatiza que a infância não é apenas um período, mas é, também, uma categoria permanente, visto que pelas palavras do autor: “em termos estruturais, a infância é compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (QVORTRUP, 2010, p. 635) e, que as duas noções de infância (enquanto um período e enquanto uma categoria permanente) não se contradizem, “elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes” (QVORTRUP, 2010, Ibid.). Desta maneira, traz luz à compreensão de que a infância, ao mesmo tempo que se modifica - de um período histórico para outro - permanece enquanto uma categoria geracional, ou seja, não pode se transformar em algo diferente.

A infância então por ser uma estrutura geracional permanece, ainda que as crianças que a integram cresçam e passem a integrar outra categoria - a adultez, por exemplo. Mas, sua posição estrutural é condicionada pela relação com as outras categorias geracionais (SARMENTO, 2008). Dependendo de como essas relações se dão, podemos observar o estabelecimento de um sistema de poder:

[...] a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais (SARMENTO, 2008, p. 7).

Podemos constatar então que, por serem os adultos os provedores das crianças, nessa relação de dependência relativa, muitas das iniciativas que objetivam seu bem-estar e desenvolvimento integral (como ações de educação e cuidado, por exemplo) são arquitetadas do ponto de vista adultocêntrico, o que Sarmento (2005) denuncia como a construção simbólica da infância na modernidade, onde são impostos “modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos,

¹⁶ Tradução de Maria Letícia Nascimento (2011).

o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças” (SARMENTO, 2005, p. 368-369). Nessa lógica, o adulto julga entender dos anseios e necessidades das crianças sem se dar ao trabalho de ouvi-las, tampouco de avaliar a totalidade da realidade social de cada uma delas - como as outras categorias estruturais da sociedade que atravessam a categoria da infância, por exemplo: classe, gênero, raça, etnia, etc.

Ainda hoje temos resquícios do pensamento que define a infância como um estágio preparatório, que coloca as crianças num espaço de vir-a-ser, como algo inacabado e sem importância (JOBIM e SOUZA, 1996). As políticas e serviços oferecidos sob essa lógica tratam de fornecer às crianças cuidados e ensinamentos que gerem “lucro” futuro, ou melhor, que deem subsídios para o desenvolvimento de um adulto melhor (QVORTRUP, 2010).

Corsaro (2011, p. 18) aponta ser “ comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão - futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão”. Considerar que as crianças contribuirão para a sociedade apenas quando não forem mais crianças, revela uma concepção de contribuição pautada apenas no impulso à economia, ou seja, a um futuro retorno monetário. Essa concepção não é considerada pelas perspectivas interpretativas e construtivistas, nas quais defende-se que “as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada” (CORSARO, 2011, p. 19), ou seja, tais perspectivas consideram as crianças produtoras e transformadoras de cultura, contribuintes, desta maneira, individual e coletivamente, nas significações que atribuem à sociedade.

Sob esse aspecto podemos apreender que as crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para reproduzir suas próprias culturas de pares.

Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. Assim, as culturas de pares têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e de estudo por si. (CORSARO, 2011, p. 53).

Considerar as crianças como participantes ativas na sociedade se trata de um movimento determinante para um trabalho de qualidade, onde se elabora com elas e

para elas propostas que contemplem seus direitos, anseios e suas reais necessidades, levando em consideração o contexto social em que estão inseridas. Para isso, é necessário que além de considerar suas reivindicações - percebidas a partir de uma escuta e observação atentas - que falaremos adiante, estejamos também dispostos a reconhecer as múltiplas infâncias, ou melhor, as diferentes crianças que ocupam a categoria infância. Concepções de infâncias eurocentradas, que pautam suas ideias em padrões específicos, homogêneos e pré-estabelecidos, que não levam em consideração as desigualdades do nosso país nem a diversidade existente de culturas e modos de ser, não se enquadram numa Pedagogia da Infância¹⁷ e estão longe de ser igualitárias sob a perspectiva da equidade.

3.2 O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO VOLTADA PARA OS BEBÊS E AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Em 2009, como já sinalizado no início desta dissertação, foram estabelecidas as atuais DCNEI com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas a serem vivenciadas nesta etapa educacional. O documento em questão propõe que sejam realizadas práticas que evidenciem as interações e a brincadeira, concebendo-as como eixos estruturantes da aprendizagem, além de ressaltar a posição central da criança no planejamento pedagógico. As Diretrizes defendem que as propostas educativas devem buscar possibilitar o “acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” e, apontam que a EI deve garantir às crianças “o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009b, p. 2). Ou seja, proporcionar nessa instituição um ambiente acolhedor onde a criança tenha a garantia de vivência plena de sua infância.

O PNE/2014 estabeleceu como uma de suas metas - Meta de nº 7 - “fomentar a qualidade da Educação Básica” e, apresentou na estratégia 7.1 a intenção de se estabelecer e implantar uma Base Nacional Comum Curricular¹⁸ (BRASIL, 2014, n.p.).

¹⁷ Eloisa Acires Candal Rocha (2001) denomina Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil o campo particular do conhecimento pedagógico, que tem como objeto de preocupação a criança, a infância e os processos educativos voltados para ela.

¹⁸ Embora o texto se refira ao EF e EM e a Educação Infantil só ter sido incluída no processo de discussão após a solicitação da COEDI/ MEC (COUTINHO; MORO, 2017).

No entanto, antes disso, já se previa a elaboração de uma base comum para o currículo nacional:

A definição de uma BNCC está prevista desde a Constituição Federal de 1988, ainda que apenas para o ensino fundamental, e na LDB 9394/96. Em 2010 foi iniciado o processo de construção da BNCC por meio do “currículo em movimento”, que gerou um conjunto de textos de consulta pública que acabou por não se configurar como uma base. Em 2015 o movimento foi retomado e em junho deste mesmo ano é aprovada a portaria 592 que institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC (COUTINHO; MORO, 2017, p. 354).

A elaboração de uma base curricular para a Educação Infantil não foi consenso na área e com isso surgiram campanhas e documentos¹⁹, movimentos de crítica, resistência e oposição. As consultas e observações realizadas durante o processo de construção da BNCC tinham o objetivo de que, a partir das orientações das DCNEI, este novo documento afirmasse o lugar da criança como protagonista do processo educativo e buscasse orientar a construção de um currículo pautado na concepção de que a aprendizagem da criança na instituição de EI é construída por meio das experiências vividas neste contexto.

Assim, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular surgiu organizada de modo “a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 23). Para a etapa da Educação Infantil, o documento se dispõe em direitos de aprendizagem e desenvolvimento; campos de experiência; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; transição da EI para o EF.

Ainda que se tenham realizado muitas correções, adequações e alterações para a consolidação do documento regimental, a versão final da BNCC - a 4ª versão - ainda mostra limites e incoerências em relação às concepções do que entende como trabalho pedagógico em instituições educativas com as crianças pequenas²⁰.

¹⁹ Como, por exemplo, a campanha "Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola...", criada pela Anped e o documento intitulado "Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular" lançado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2018).

²⁰ O processo de elaboração do documento apresentou um significativo retrocesso a partir da sua 3ª versão, uma vez que os especialistas que participaram da elaboração da 1ª e 2ª versões do texto foram afastados do processo e os interlocutores passaram a ser representantes ligados a fundações empresariais e de instituições privadas. A 4ª e última versão do documento não possibilitou a participação da sociedade civil (COUTINHO; MORO, 2017; FAVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020; NOGUEIRA; MOTA; PRADO, 2020).

Principalmente no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem, pois estes se mostram mais como “uma listagem de competências a serem adquiridas pelas crianças, o que mata a experiência em si” (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2018, p. 100).

Ao que compete à EI, a Base deixa a desejar em diversos pontos que merecem atenção e revisão. No entanto, observamos que as interações e a brincadeira permanecem como eixos estruturantes das práticas a serem vivenciadas com as crianças pequenas - em consonância com as DCNEI - assim como, os campos de experiência, que buscam associar os conhecimentos e as experiências que as crianças já possuem aos conhecimentos considerados **fundamentais**, ou seja, “conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

Partindo deste princípio, uma vez que as experiências e os conhecimentos das crianças são valorizados, seus aprendizados decorrem das novas experiências que possibilitamos a elas vivenciar. Desta forma, compreendemos que é pela intencionalidade educativa oferecida pelas profissionais que os direitos das crianças são garantidos.

Sendo o currículo a identidade do trabalho educativo, será este então o balizador do trabalho docente. Além das Diretrizes e da Base Curricular existem também os referenciais curriculares estaduais e os currículos municipais elaborados a partir destes documentos orientadores oficiais com o propósito de contextualizar as regulamentações de âmbito nacional à realidade local. Para que o trabalho dentro da instituição de EI seja realizado a partir de práticas efetivas e equânimes²¹, é necessário refletir sobre o contexto em que estas instituições estão inseridas, uma vez que cada localidade vivencia um currículo marcado pelo seu pertencimento histórico, social e cultural.

Barbosa e Oliveira (2016), ao trazer reflexões sobre as DCNEI no documento intitulado “Currículo e Linguagem na Educação Infantil”, apresentam dois modelos possíveis de currículo: o **currículo prescritivo**, onde se estabelecem previamente os conhecimentos disciplinares que serão abordados sem considerar os conhecimentos prévios, necessidades ou interesse dos alunos e o **currículo narrativo**, que possui uma abordagem mais processual, é construído junto com as crianças a partir da observação atenta do professor às suas manifestações, interesses e saberes, apoiado

²¹ Práticas justas que considerem a criança em sua totalidade.

nas indagações e investigações infantis. As autoras apontam que o currículo narrativo é o modelo mais adequado para se construir um trabalho de qualidade na Educação Infantil. O currículo para esta etapa busca estabelecer relação com o conhecimento e as demais vivências do cotidiano, diferente dos outros níveis de ensino, uma vez que seu propósito não é acadêmico e sim o de desenvolvimento humano.

Assim, as autoras defendem que o currículo na EI deve ser flexível e diferenciado, possibilitando um processo de aprendizagem justo, uma vez que cada criança possui uma trajetória, está inserida num contexto social e possui culturas e modos de vida diversificados. Neste modelo, a criança é o eixo central no planejamento e elaboração do currículo, pois é a partir de suas inquietações e saberes que as práticas são construídas, no propósito de se oportunizar experiências significativas e aprendizagens que façam sentido para ela. Com isso, compreendemos que, além da elaboração de práticas pautadas nas crianças, considerando-as em sua totalidade, a EI é também um espaço onde o fazer docente diferencia-se. Sendo um espaço de educação e cuidado, concebe-se sua identidade relacional.

3.3 PROFESSORA DE CRECHE: UMA DOCÊNCIA DIFERENCIADA

A compreensão de que as crianças só estão aprendendo se estão produzindo concretamente algo é uma ideia equivocada, mas que ainda pesa muito no planejar e efetuar o trabalho docente. Afeta também na forma como as profissionais encaram suas práticas. Como defendido pelos documentos norteadores do planejamento do trabalho nas pré-escolas e creches, as crianças aprendem nas relações, desde seu nascimento.

Nas atividades de cuidado com o corpo, na creche, por exemplo, as crianças são possibilitadas a explorar, se comunicar, brincar, criar experiências significativas e conseqüentemente aprenderão algo novo sobre si, sobre o espaço e/ou sobre o outro (PINHO; IORI, 2017). Enfatizamos aqui que não se deve secundarizar as práticas de cuidado, por considerá-las não pedagógicas ou assistenciais, uma vez que são canais excelentes para a aprendizagem das crianças nas instituições e estabelecimentos de vínculos relacionais. Também constituem-se direito individual, promoção do bem-estar e, para algumas crianças²², garantia de sobrevivência e saúde. Tristão (2004), durante

²² Embora todas as crianças durante o tempo de permanência na creche precisem dos cuidados adultos para sobreviver e manterem-se saudáveis, chamamos a atenção aqui àquelas crianças que não

sua pesquisa em uma creche na cidade de Florianópolis, relata duras realidades ao visitar algumas das famílias atendidas e a partir destas experiências a autora afirma que:

Se por um lado a Pedagogia Italiana, principalmente as experiências da região de Reggio Emilia, nos dá indícios de como se construir uma prática pedagógica comprometida com as crianças, por outro, ela não nos dá elementos para pensar na educação inserida em contextos de vida tão sofridos e pouco humanizados (TRISTÃO, 2004, p. 103-104).

Assim, é importante pontuar que, embora o atendimento em creche não possua caráter assistencial, ele é sim, diferente do atendimento em outras etapas educacionais. Coutinho e Vieira (2020, p. 607) defendem as atividades de atenção pessoal na creche como “cotidianas e estruturantes na instituição educativa”, e afirmam que o modo como estas ocorrem “se constitui em importante referência para os bebês no que tange a sua experiência social”.

Muitas vezes, a alimentação, o banho ou a troca de fraldas realizados na creche serão a única oportunidade do dia em que aquela criança poderá ser limpa ou alimentada. Muitas comunidades periféricas não possuem saneamento básico e muitas famílias que usufruem da creche passam por dificuldades financeiras extremas, tendo na instituição uma oportunidade de melhoria na sua condição social. Compreender essas questões não é retornar à caracterização da creche como espaço assistencial, mas sim, compreender que o objetivo da creche é oferecer meios para que a criança viva uma infância em que seus direitos são assegurados. Nesta direção, temos considerado que as situações de cuidado são marcadas pelas relações e são, portanto, situações que constituem a dimensão pedagógica. Desta maneira, não há como separar suas necessidades biológicas das suas necessidades exploratórias, criativas ou cognitivas.

Sobre essa questão se faz importante que, em sua constituição profissional, a professora de bebês e de crianças bem pequenas compreenda a criança em sua totalidade, multiplicidade e singularidade. Silva (2013) aponta a diferenciação de papéis vista em algumas creches e pré-escolas, nas quais as funções de preparação e desenvolvimento de atividades consideradas pedagógicas são realizadas pela

possuem condições de alimentação e/ou vivem em um ambiente que oferece risco à sua integridade física, psicológica ou emocional, encontrando na creche um local que contribui para sua segurança e sobrevivência.

professora e, aquelas relacionadas a cuidados físicos, realizadas pelas auxiliares de turma, como se não fizessem parte das atribuições docentes, ou melhor, como se não fizessem parte do conjunto de práticas educativas.

Considerar os afazeres pedagógicos como estruturantes de aprendizagens, enquanto os afazeres rotineiros apenas pertencentes às particularidades da faixa etária e, desta forma, considerar que estes não demandam reflexão e planejamento é, de certa forma, fragmentar o ser criança. É pertinente a fala de Tristão (2004, p. 104) ao nos lembrar de que “lidamos com crianças inteiras, com corpo, mente e uma história de vida – assim não podemos conceber que a educação infantil seja responsável apenas por um fragmento dessa criança”.

Os estudos que objetivaram explicar a criança privilegiando os aspectos biológicos e as etapas de desenvolvimento, acabaram por separá-la (ou invisibilizá-la) de seu aspecto social, da sua cidadania, do seu pertencimento a uma classe social, gênero, etnia, da sua habilidade e capacidade de interagir e modificar a história de seu tempo (JOBIM; SOUZA, 1996). A psicologia do desenvolvimento, ao longo do século XX, no Brasil, principalmente entre os anos 1940 e 1980, repercutiu muitas produções neste movimento, de conceber um grupo heterogêneo (as crianças), como homogêneo, tabulando-as e determinando suas competências, anseios e faltas como se fossem desprovidas de singularidades, indiferentes a impactos sociais e culturais em sua constituição enquanto indivíduo. Todavia, não é objetivo aqui anular as contribuições trazidas por esses estudos²³. Concordamos com Coutinho e Vieira quando apontam que:

[...] ao tecer a crítica à visão normativa de criança advinda de campos como a psicologia e a sociologia, o que está na base são determinadas perspectivas, que tiveram - e têm - grande influência nas concepções de criança, desde bebês, e de infância, as quais orientam as práticas educativas, e isso não significa descartar toda e qualquer produção advinda desses campos - principalmente da psicologia, tida como a grande vilã da visão universalista de infância - pelo contrário, esses campos possuem importantes contribuições e cabe uma análise crítica e aberta no sentido de identificar com quais perspectivas faz sentido estabelecer um diálogo. (COUTINHO; VIEIRA, 2020, p. 605).

E também com a fala de Tristão, quando diz:

²³ Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e as pesquisas realizadas pelo Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação (CINDEDI), por exemplo.

Não se está querendo invalidar os conhecimentos da ciência psicológica. A crítica que está aqui sendo tecida é a uma Psicologia reducionista, que vê a inserção da criança no meio como uma simples questão de adaptação, tendo como alicerce uma perspectiva linear de desenvolvimento, baseada em etapas previamente estabelecidas. A busca é por uma Psicologia que considere as especificidades de cada ser humano, que leve em consideração as concretudes do meio em que homens, mulheres e crianças vivem (TRISTÃO, 2004, p. 113).

Embora pareça redundante, consideramos pertinente reafirmar que os bebês e as crianças bem pequenas são seres inteiros, múltiplos, complexos e singulares. Desta maneira, a elaboração de planejamento e a realização de práticas de educação e cuidado no contexto da creche podem partir do pressuposto de que, todas as atividades propostas - brincadeiras, trocas, alimentação, contação de histórias, cantigas de roda, etc. - são oportunidades de interação, participação das crianças e estabelecimento de vínculos, possibilitando que a creche seja um espaço de vivência plena da infância em seus múltiplos aspectos.

3.3.1 Uma docência pautada na observação sensível

Uma educação que considera as crianças a que se dedica, se faz a partir de uma observação atenta às suas manifestações. Certamente o esforço de planejar junto às crianças e, durante o trabalho com elas contribui significativamente na elaboração de práticas que correspondam aos seus anseios e necessidades. A observação se mostra ainda mais pertinente quando se direciona à educação de bebês, pois dado que ainda não possuem as habilidades do discurso falado para questionar, reivindicar e opinar, o fazem de outra maneira.

O trabalho pedagógico com bebês não se resume a observá-los, mas a observação é base para organizar as ações pedagógicas que tenham como meta o respeito para com cada um, pelas suas singularidades, pelos sinais comunicativos que emitem. Conhecendo cada um dos pequenininhos haverá mais elementos para estruturar a prática (TRISTÃO, 2004, p. 118).

Ao se dedicar a buscar em gestos, olhares e balbucios o que as crianças estão transmitindo, a profissional está lhes passando a informação de que a opinião delas a respeito do que está sendo oferecido, importa. Sutilmente, está ensinando a essas crianças que aquele espaço - o da instituição - foi pensado e planejado para elas e

que ali podem se sentir seguras para arriscar novas experiências, estabelecer laços de diálogo e fortalecer as relações com seus pares.

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Katia De Souza Amorim e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2009, p. 455) apontam que “a observação sistemática do comportamento de cada criança em diversificados momentos é condição necessária para se investigar como ela se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos”. E que essa observação subsidia a avaliação do trabalho realizado, oportunizando a reflexão e a problematização sobre certos aspectos, possibilitando ainda repensar a prática.

Assim, esse processo de observação é essencial para a realização do registro. As anotações da professora referentes aos diferentes momentos da criança na creche permitem um acompanhamento mais detalhado e real do desenvolvimento das aprendizagens, possibilitando que sejam realizadas propostas pedagógicas adequadas e coerentes às necessidades e interesses dos bebês e das crianças bem pequenas (COUTINHO, 2002; TRISTÃO, 2004; GUIMARÃES, 2008; GOBATTO, 2011; MATTOS, 2013).

O espaço da creche diz respeito àquele que é oportunizado ao bebê e à criança explorar, conhecer e transformar. Infelizmente, muitas crianças dispõem apenas de uma sala fechada para realizarem suas criações, estabelecer novas interações e conhecer o mundo ao seu redor, limitando significativamente suas experiências.

A organização do espaço é parte do trabalho da professora e deve ser realizado de maneira a instigar a curiosidade das crianças, assim como, possibilitá-las a exercitar sua autonomia. No entanto, a gestão deve estar compartilhando desse mesmo compromisso, assim como os órgãos responsáveis pelo financiamento da instituição, de forma a subsidiar infraestrutura adequada (salas amplas e ventiladas, móveis adequados à altura das crianças, brinquedos conservados, espaço para atividades ao ar livre devidamente higienizados - como a areia dos parquinhos, entre outros).

Godall (2016 *apud* COUTINHO; VIEIRA, 2020 p. 622) apresenta o termo **entorno ótimo** que é a organização de tempos e espaços - ou seja, o entorno - que permite que “as crianças, desde bebês, signifiquem os espaços, os tempos, o seu corpo, os seus movimentos, as interações com o outro, de modo a sentirem-se provocadas a fazer descobertas”. As autoras apontam a importância de assegurar às

crianças essas condições para que desenvolvam sua autonomia, não determinando a ação, mas possibilitando a elas oportunidades de explorar o ambiente e de realizar por si seus empreendimentos.

Assim, podemos pensar a ideia de entorno ótimo, como configuração de um ambiente aprazível à movimentação do corpo com elementos à volta em uma distância que permita interações, o móvel em uma altura alcançável com cores e textura que convidam ao toque, o espelho, cujo efeito propicia o alcance da visão e a fugacidade do movimento pela percepção da criança (COUTINHO; VIEIRA, 2020, p. 611).

Conceber o entorno como recurso para o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas é reconhecer que todo o contexto (as atividades propostas, o modo como foram realizadas, a organização dos espaços, os materiais oferecidos, etc) possui influência nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. De mesmo modo, as interações estabelecidas entre as crianças e entre crianças e adultos no contexto da creche, também são mediadas por um conjunto de elementos (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009).

O desenvolvimento de práticas que atendam aos interesses, necessidades e capacidades das crianças se faz possível a partir de um aguçado senso de observação e comprometimento com a escuta atenta às suas manifestações (SILVA, 2013). Traduz-se em não apenas planejar e organizar espaços físicos adequados e diversos - que oportunizem o contato com a natureza, com crianças de diferentes idades e com aspectos de sua comunidade, sempre que possível - mas também tempos adequados às suas necessidades individuais.

Horários pré-determinados para o sono, que não levam em consideração se a criança está ou não cansada, horários para a alimentação, mesmo que esta não sinta a necessidade de comer naquele momento, horários pré-determinados para brincar, e que muitas vezes se encerra no auge da brincadeira, entre outras condições a que as crianças estão expostas para que se mantenha a ordem da creche (PINHO; IORI, 2017, p. 44).

Os tempos estipulados para o desenvolvimento das atividades na creche na maioria das vezes são calculados a partir de uma visão adultocêntrica, que objetiva o cumprimento das normas institucionais. Normatizar o tempo destinado a cada uma das atividades supõe que cada criança corresponderá às mesmas necessidades em um mesmo momento e na mesma proporção. Respeitar as singularidades das crianças é respeitar também seus ritmos, urgências e interesses. Embora a creche

possua uma rotina pré-determinada de afazeres no trabalho com bebês e crianças bem pequenas, a flexibilização precisa ser uma realidade.

É também a partir da sutileza no olhar da professora que essa flexibilização de rotina será possível, uma vez que estabelecer junto às crianças a ordem dos acontecimentos diários - mesmo que haja, eventualmente, interferências que alterem essa disposição - as empodera, no sentido que as permite conhecer o que virá a seguir e, desta maneira, ter um certo controle sobre o tempo que estão na creche. Esse processo de organizar com elas, lhes oportuniza atuações autônomas e participativas.

Sendo a EI uma etapa da educação que respeita o tempo vivido, ou seja, que permite que a criança viva plenamente a sua infância, o brincar se apresenta como “uma forma privilegiada de aprender” (COUTINHO, 2002, p. 29). Vygotsky (1998) aponta a potência imaginativa que a criança mostra ao desvincular um objeto do cotidiano de sua função original, atribuindo-lhe a função que a brincadeira requer, atribuindo-lhe um novo significado. Com isso, compreendemos que o objeto não determina a brincadeira e sim a brincadeira é que determina a função ao ser exercida pelo objeto. Sobre a ressignificação de objetos e o jogo do faz-de-conta, Bondioli (1998, p. 221) defende que “é uma maneira de exercitar e testar o próprio Eu, seja atribuindo algumas de suas partes a outros (brinquedos, colegas), seja imaginando ser um outro, experimentando, assim, diversas possibilidades de ser”.

Embora ainda existam posturas profissionais que separem o momento do brincar do momento dito “pedagógico”, as crianças estão imaginando, criando, se relacionando, aprendendo e apreendendo o meio que as cerca em cada um dos momentos vivenciados na instituição.

Seja nos momentos de brincadeira ou nos momentos de cuidados com o corpo, as crianças estão interagindo com o que lhes é proposto e adquirindo informações sobre si e sobre o mundo a partir de tais práticas. Perspectivas picklerianas consolidarão esse conceito mostrando que, conforme a professora reconhece a criança em suas capacidades e possibilita a ela controle sobre as ações que ocorrem no seu corpo - por exemplo, antecipar para a criança os movimentos que fará ao trocá-la, permitindo-lhe responder a esses movimentos de maneira autônoma - mais essa criança se sentirá motivada a se envolver em novas experiências, visto que estará colaborando para o estabelecimento de uma relação de confiança. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Katia De Souza Amorim e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2009, p. 454) apontam também que as ações realizadas pela professora junto

à criança são “cultural e historicamente constituídas” e que são pautadas na representação que se faz do seu papel docente, assim como, na concepção de criança e de EI que se tem.

O cuidado como ética envolve nova postura na forma do adulto olhar para as expressões, interesses e manifestações das crianças pequenas. Reconhecer essas especificidades e acolhê-las instaura uma relação propositiva que reorienta a prática, na qual importa, mais do que fazer para os bebês, tomar como horizonte fazer junto, com eles, ampliar suas possibilidades e potencializar interações que visem o reconhecimento de si e do outro (MATTOS, 2013, p. 57).

Desta maneira, redirecionar o olhar de forma a reconhecer a alteridade dos bebês e das crianças bem pequenas é também uma atitude de respeito e de ética profissional. Além de comprometer-se com a avaliação, reflexão e readequação da própria prática, quando necessário, é compreender que assim como os adultos, as crianças possuem preferências e necessidades que devem ser contempladas na creche. Ainda que se trate de um ambiente coletivo, não objetiva ser um espaço de padronização, regulação ou disciplina e sim um local onde o bem-estar das crianças esteja assegurado e que possibilite experiências efetivas que atribuam sentido às suas vivências.

3.3.2 Uma docência pautada nas relações

Cada vez mais, estudos das ciências sociais e humanas buscam evidenciar a singularidade dos bebês e das crianças e suas capacidades relacionais (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009; DELGADO; NÖRNBERG, 2013; POLLI; LOPES, 2017; TEBET; ABRAMOWICZ, 2018; TEBET, 2019). Enfatiza-se que, desde o nascimento as crianças são capazes de se comunicar, mesmo que ainda não possuam as habilidades do discurso oral para expressar suas manifestações, o fazem por meio do choro, do riso, dos balbucios, dos olhares ou dos gestos. E que somente a partir de uma observação intencional, é possível atribuir significado a estas falas.

Barbosa e Oliveira (2016) destacam que a linguagem verbal é um bem cultural sob o qual as crianças têm direito a ter acesso, o que inclui a linguagem oral e a escrita e que, a aquisição da linguagem oral depende das possibilidades oferecidas às crianças de vivenciarem situações comunicativas. Para Wallon (1959), a emoção é o primeiro canal de comunicação e vínculo que o bebê desenvolve, muito antes do

desenvolvimento da linguagem oral. O autor aponta que a dependência que o bebê possui ao nascer agrega valor às interações sociais, uma vez que sua vulnerabilidade demanda uma sensibilização e uma reação por parte dos adultos que dele cuida e educa. Segundo Tristão (2004, p. 121), “é por meio da emoção que a criança mobiliza o outro para atender às suas necessidades, que o contagia e o afeta”.

Esse reconhecimento dos bebês e das crianças como sujeitos potencialmente relacionais pode ser encontrado tanto nos estudos advindos da Sociologia da Infância²⁴ (MAYAL, 2000; ALANEN; 2009), da Psicologia (WALLON, 1959; 2005; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009), da Filosofia (BAKHTIN, 2011), da Educação (TRISTÃO, 2004; GUIMARÃES, 2011; GUIMARÃES; ARENARI, 2018) dentre outros.

No contexto da creche compreende-se que os vínculos são estabelecidos entre crianças e adultos e crianças e crianças. No entanto, embora as formas de agir, pensar, sentir das crianças possam ser influenciadas biologicamente, elas são “construídas conforme as possibilidades de participação da criança em seu meio sociocultural em atividades em que interage com diferentes parceiros” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009, p. 454).

Alguns bebês, ao ingressarem na creche ainda estão em processo de conquista da sua movimentação, no que diz respeito à locomoção, principalmente aqueles com menos de 18 meses. O corpo da professora passa a ser constantemente requisitado, não apenas em relação ao deslocar-se, mas também na tentativa de se estabelecer uma relação afetiva entre a profissional e a criança, por meio do contato físico.

A relação entre professora e bebê/criança na creche pode ser cultivada de diversas formas. Proporcionar às crianças um ambiente organizado e prazeroso, participar de seus momentos de brincadeira, convidá-las a participar nas rodas de conversa, cantar cantigas, ouvir atentamente o que elas têm a dizer, olhá-las nos olhos ou contar a elas histórias, realizar os momentos de atenção individualizada sempre que possível, etc. Estes são apenas exemplos de como as interações podem se tornar

²⁴ Destacamos autoras que partem da perspectiva da Sociologia da Infância Estrutural, sob o enfoque da abordagem relacional. Gabriela Tebet (2019, p. 258) aponta que a Sociologia da Infância se divide em diferentes abordagens que não disputam entre si, mas “se agrupam em diferentes perspectivas no que diz respeito ao estudo das crianças e da infância os demais estudos provenientes da Sociologia da Infância, e em comum reconhecem a criança como um ator social”.

efetivas no que se refere ao estabelecimento de vínculos afetivos, se realizadas de maneira intencional.

Não é apenas por meio das relações corporais que as crianças recebem o afeto das profissionais, no entanto, a disponibilidade do corpo da professora para com os pequenos contribui significativamente no estabelecimento da confiança. Principalmente nos momentos de sono, alimentação ou cuidados com o corpo, uma vez que são oportunidades de relacionar-se com cada criança individualmente, perguntando sobre seus interesses ou usando estes momentos para a realização de brincadeiras, por exemplo.

Sobre essa questão, Duarte (2011, p. 209) aponta que “os bebês buscam o contato físico com o outro, e em muito este outro é o adulto”. O toque, o colo, o carinho, a mão que serve de apoio ao levantar-se, esses e tantos outros toques perceptíveis ou não, mas que se fazem presentes pontualmente na educação de crianças bem pequenas.

Tendo em vista as formas que professoras e bebês se relacionam, a dimensão do corpo está significativamente presente nessa relação. Trata-se de relações marcadas por intensos encontros, com uma forte proximidade entre os corpos. E, nesse sentido, o corpo pode significar o limite ou a extensão do eu ao outro. A disponibilidade dos corpos dos adultos é que intensificará ou não a relação com os corpos das crianças (DUARTE, 2011, p. 189).

A disponibilidade do corpo da professora para com a criança pode ser percebida por meio de seus comportamentos: se a professora se abaixa para falar com os pequenos; se busca estar frequentemente à altura deles; se deixa que a toquem e conheçam seu corpo; se permite abraços e afagos e se ela expressa fisicamente suas emoções. Todas essas ações sinalizam disponibilidade e, desta maneira, fortalecem os elos afetivos, fazendo com que a criança se sinta cada vez mais segura e, conseqüentemente, confortável na creche.

Embora se compreenda a creche como espaço que oportuniza as interações sociais, muitas vezes este discurso enfoca apenas a relação das crianças entre si. Ainda é possível identificar práticas docentes sendo realizadas de forma mecânica, buscando conscientemente o não envolvimento emocional, por considerar que o profissionalismo docente está ancorado em práticas racionais e que sentimentalizar as relações afeta a seriedade do trabalho oferecido.

A esse respeito, Tristão (2004, p. 161) defende que “é importante ter a clareza que incorporar atributos afetivos na atuação profissional não retira dela as características de desempenho técnico necessárias para a sua valorização”. As profissionais que atuam nas creches se constituem em adultos de referência para as crianças, além daqueles do âmbito familiar, sendo imprescindível para uma permanência agradável na instituição o estabelecimento de relações de confiança.

Neste capítulo buscamos apresentar algumas contribuições da Sociologia da Infância no que diz respeito à concepção de crianças e infâncias nas pesquisas atuais. Também nos preocupamos em apontar as especificidades da docência exercida em creche, com base em publicações de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros e estrangeiros que têm buscado focalizar a EI em relação às crianças bem pequenas e aos bebês. Essas publicações apresentam como principais focos de discussão: a observação como norteador de práticas e as condições oferecidas para o desenvolvimento de relações afetivas no contexto coletivo de educação e cuidado. Partimos do pressuposto do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativo e potente no campo das relações.

4 UMA PESQUISA SE FAZ DE MUITAS OUTRAS

A educação oferecida em creches e toda a complexidade que envolve essa primeira subetapa da EI têm, de forma crescente, se tornado objeto de estudo nas pesquisas da área da educação, nos últimos anos. Embora reconheçamos que a profissão **professora de creche** seja uma identidade profissional ainda em constituição (MANTOVANI; PERANI, 1999; CAMPOS, 2008), estudos recentes buscam evidenciar as especificidades da ação docente junto à faixa etária do 0 aos 3 anos de idade (TRISTÃO, 2004; GUIMARÃES, 2008; FOCHI, 2013 entre outros).

O movimento de buscar pesquisar, documentar e analisar os contornos da ação docente no contexto da creche, possibilitou a identificação do cuidado como fazer intrínseco da profissão, principalmente na atuação junto aos bebês e fomentou também o entendimento da educação na creche como um ofício relacional, que requer além da disponibilidade corporal, a emocional, contribuindo com o estabelecimento de vínculos de confiança.

Compreendendo a importância das pesquisas anteriores a esta, no estabelecimento de um campo do estudo – o da Pedagogia da Infância – e no reconhecimento da diferenciação de uma docência voltada às crianças bem pequenas e aos bebês, neste capítulo apresentamos os caminhos percorridos a partir ou concomitantes com as leituras que realizamos das obras que compreendem o referencial teórico desta pesquisa.

Para ilustrar o caminho metodológico escolhido, voltamos aos objetivos da pesquisa (Quadro 1):

QUADRO 1 - PLANO METODOLÓGICO

PROBLEMA	OBJETIVOS	BANCO DE DADOS VARIÁVEIS	TIPOLOGIA DOS DADOS	TÉCNICAS DE ANÁLISE
Quem são as profissionais que atuam nas creches públicas da Região Metropolitana de Curitiba, como enxergam sua profissão e o trabalho que	Analisar o que dizem as pesquisas recentes a respeito da constituição da(s) identidade(s) docente(s) da profissional que atua em creche	Portal de Periódicos da CAPES; Scielo; Educ@ Scielo e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	Teses, dissertações e artigos	Tabulação e organização dos resultados; Aplicação de critérios de seleção e exclusão; Leitura e síntese dos trabalhos selecionados

realizam junto às crianças?	Identificar quem são as profissionais que compõem o quadro de professoras/educadoras das creches públicas na Região Metropolitana de Curitiba	Dados advindos do Laboratório de Dados Educacionais (Censo Escolar de 2020) e informações coletadas junto às Secretarias Municipais de Educação dos municípios pesquisados	Dados quantitativos da educação básica: número de escolas, turmas, docentes e funcionários; Contato com as Secretarias via <i>e-mail</i> , <i>WhatsApp</i> e pessoalmente para coleta de informações	Tabulação e organização dos dados extraídos; Análise crítica dos resultados
	Investigar o que pensam estas profissionais acerca da relevância de sua prática como professoras de creche	Questionário aplicado por meio de plataforma online – Google Formulários, enviado às docentes das redes, atuantes no segmento pesquisado	Respostas quantitativas e qualitativas advindas do questionário aplicado	Tabulação e organização das respostas recebidas; Análise crítica das respostas

Fonte: A autora (2020).

4.1 DETALHAMENTO DO LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES

Como subsídio para as discussões desta pesquisa, utilizamos o levantamento de estudos anteriores, encontrado a partir do cruzamento dos descritores apresentados no Quadro 2:

QUADRO 2 - DESCRITORES UTILIZADOS PARA LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

TEMA PRINCIPAL	TEMA SECUNDÁRIO
Profissionais	Educação Infantil
Professor (desta maneira incluem-se pesquisas que utilizam ambas as nomenclaturas: professoras e professores)	Creche
Educador (desta maneira incluem-se pesquisas que utilizam ambas as nomenclaturas: educadoras e educadores)	Crianças de 0 a 3
	Bebês

Fonte: A autora (2020).

Para esta busca utilizamos como base de dados as plataformas mencionadas no Quadro 1: Portal de Periódicos da CAPES; Scielo; Educ@ Scielo e Biblioteca

Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos como recorte temporal o interstício 2013-2020.

Para determinar quais destes trabalhos comporiam a pesquisa e quais não, foram adotados critérios de inclusão e exclusão dos mesmos, são eles:

Critérios de inclusão:

- Referência ao tema: conter ao menos um descritor de cada coluna nas palavras-chave, título ou resumo.

Critérios de exclusão:

- Documento não disponível na íntegra;
- Trabalhos duplicados/Duplicata do documento (no caso de um mesmo trabalho aparecer em mais de uma plataforma);
- Não se referir à área da Educação;
- Se referir à área da Educação, mas com discussões específicas que não fazem referência à EI.

QUADRO 3 - DETALHAMENTO DO NÚMERO DE RESULTADOS POR CRUZAMENTO DE DESCRITORES

DESCRITORES	ARTIGOS			TESES E DISSERTAÇÕES
	Portal de Periódicos da CAPES	Scielo	Educ@ Scielo	BDTD
Profissionais + Educação Infantil	505 resultados	49 resultados	33 resultados	451 resultados
Profissionais + creche	214 resultados	18 resultados	7 resultados	156 resultados
Profissionais + crianças de 0 a 3	6 resultados	50 resultados	0 resultados	1898 resultados
Profissionais + bebês	343 resultados	49 resultados	0 resultados	864 resultados
Professor + educação infantil	575 resultados	37 resultados	36 resultados	1432 resultados

Professor + creche	287 resultados	6 resultados	9 resultados	251 resultados
Professor + crianças de 0 a 3	5 resultados	3 resultados	0 resultados	2904 resultados
Professor + bebês	186 resultados	3 resultados	1 resultados	409 resultados
Educador + educação infantil	159 resultados	12 resultados	6 resultados	830 resultados
Educador + creche	50 resultados	4 resultados	3 resultados	226 resultados
Educador + crianças de 0 a 3	3 resultados	2 resultados	0 resultados	2084 resultados
Educador + bebês	37 resultados	4 resultados	0 resultados	330 resultados
TOTAL	2.370 resultados	237 resultados	95 resultados	11.835 resultados

FONTE: A autora (2020).

A partir do cruzamento dos descritores detalhados anteriormente (Quadro 3), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) resultou em 11.835²⁵ pesquisas no total. Após uma primeira análise - leitura de títulos aplicando os critérios de inclusão e exclusão definidos - chegamos a 327 trabalhos. Os trabalhos dividem-se em 259 dissertações de mestrado e 68 teses de doutorado.

A plataforma Portal de Periódicos da CAPES apresentou 2.370 resultados, entre eles, artigos, editoriais e livros. A plataforma Scielo apresentou 237 artigos e, a plataforma Educ@ 95 artigos. O total geral foi de 2.702²⁶ trabalhos - artigos em sua maior parte, onde após critérios de inclusão e exclusão aplicados chegamos a 123 documentos - todos artigos.

A busca realizada nas 4 plataformas apontadas gerou um total de 14.205²⁷ resultados, sendo eles em sua maioria dissertações, teses e artigos. Os 450 trabalhos previamente selecionados foram agrupados em 20 categorias, como se vê no Quadro 4, a seguir:

²⁵ Este número refere-se ao total encontrado, antes de desconsiderarmos duplicatas.

²⁶ Idem nota n. 25.

²⁷ Idem nota n. 25.

QUADRO 4 - CATEGORIZAÇÃO DAS PESQUISAS PRÉ-SELECIONADAS

CATEGORIA	QUANTIDADE (teses e dissertações)	QUANTIDADE (Artigos)
Políticas públicas / Políticas educacionais	10	7
Brincar / Brincadeira	10	5
Organização do espaço / Tempo	11	3
Desenvolvimento infantil	8	1
Participação infantil / Pedagogia participativa	10	1
Registro / Documentação pedagógica	10	2
Avaliação na Educação Infantil	10	4
Metodologias / Concepções teóricas	2	4
Dimensão corporal / Corporeidade docente	13	-
Absenteísmo / Saúde das profissionais	5	3
Carreira docente	3	1
Estado da arte / Revisão de produção científica	10	9
Gênero / Professores homens na Educação Infantil	19	8
Identidade(s) docente(s) / Representações sociais	80	24
Afetividade	6	2
Saberes / Práticas docentes	35	17
Currículo na Educação Infantil	9	2
Curso de Pedagogia	18	6
PARFOR	4	1
Formação de Professores/Formação continuada	54	23
TOTAL	327	123

FONTE: A autora (2020).

Consideramos importante salientar que, nesta dissertação, não tivemos a pretensão de realizar um estado da arte. Embora todas as temáticas categorizadas anteriormente sejam por nós consideradas importantes para discutir a Educação Infantil em seus diversos aspectos, definimos como critério principal de inclusão – nessa segunda fase de levantamento bibliográfico e leitura – manter apenas pesquisas nas quais a educação oferecida em creches, com crianças de até 3 anos

de idade, seja o foco do estudo e ainda, pesquisas em que as professoras atuantes neste segmento sejam as protagonistas.

Um novo quadro foi criado a partir de uma leitura prévia de cada um dos trabalhos desta nova seleção. Desta maneira, dos 450 trabalhos encontrados, apenas 148 tratavam exclusivamente da educação de bebês e crianças pequenas. Os trabalhos em que as professoras ocupam o foco de pesquisa contabilizam 42 obras, sendo: 6 teses, 26 dissertações e 10 artigos. Organizamos os trabalhos selecionados em 8 categorias, como se vê no Quadro 5.

QUADRO 5 - CATEGORIZAÇÃO DAS PESQUISAS SELECIONADAS

CATEGORIA	QUANTIDADE	QUANTIDADE	QUANTIDADE
	Teses	Dissertações	Artigos
Avaliação e Registro	-	4	1
Saúde / Dimensão corporal	-	2	1
Gênero masculino e creche	2	1	1
Identidade(s) docente(s)	1	8	4
Saberes e práticas docentes	-	4	2
Currículo da/na creche	2	-	-
Formação inicial	1	4	-
Formação continuada	-	3	1
TOTAL	6	26	10

Fonte: A autora (2020).

4.2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS RECENTES?

As pesquisas com foco na EI vêm crescendo substancialmente nos últimos 40 anos. Podemos relacionar esse crescimento às mudanças políticas, tecnológicas e sociais ocorridas. A educação, que era um privilégio de poucos, passou a ser compreendida como direito de todos os cidadãos, inclusive da criança de até 5 anos que passou a ser reconhecida como sujeito de direitos desde o nascimento. A criança antes percebida como “um vir-a-ser” incompleto e passivo passou a ser reconhecida em suas potencialidades – com capacidade relacional, que se manifesta antes mesmo do nascimento. Ampliou-se a compreensão de que as crianças não somente estão

incluídas em uma cultura, mas que se apropriam desta e a transformam de acordo com as possibilidades que lhe são oferecidas.

Com a CF de 1988 e a LDBEN de 1996, a responsabilização pela oferta de educação gratuita e de qualidade passou a ser atribuída ao Estado. A partir disso, a opção das famílias em matricular ou não suas crianças na creche não impacta ou minimiza a responsabilidade do Estado em garantir que haja vagas suficientes.

As estruturas familiares que antes pautavam-se em um modelo de família – ou seja, o padrão de um casal cisgênero, heterossexual, geralmente com filhos – passaram a ser compreendidas e reconhecidas em suas diferentes formas. Inclusive, esse reconhecimento de diferentes modelos familiares contribuiu para que a educação das crianças pequenas – antes restrita ao ambiente familiar – fosse aceita e reconhecida também nos espaços coletivos, como as instituições de EI. Essa mudança impactou diretamente na liberação e entrada de mulheres no mercado de trabalho, o que, por sua vez, contribuiu para que as crianças cada vez mais cedo passassem a frequentar instituições coletivas de educação e cuidado.

Neste capítulo buscamos apresentar as produções brasileiras realizadas no período de 2013 a 2020 que buscaram tratar especificamente do segmento creche – ou seja, da educação das crianças de 0 a 3 anos. Afunilando ainda mais o enfoque deste levantamento bibliográfico, o que buscamos apresentar aqui são as pesquisas realizadas no período informado, que trazem consigo as profissionais que atuam na docência de creche – professoras (em ofício, ainda que seus cargos possam ter outras denominações e comporem outras carreiras, o que significa uma distorção da lei) – como sujeitos principais de pesquisa e, seus fazeres, práticas e saberes como tema principal de pesquisa.

A seguir, apresentamos as pesquisas selecionadas junto às suas respectivas sínteses.

4.2.1 Avaliação e registro na creche

A docência na EI, e principalmente àquela voltada aos bebês e as crianças bem pequenas, é marcada por sutilezas, atenção aos detalhes, ao não verbal, à valorização dos sinais corporais e afetivos, pelas expressões e falas - silenciosas ou orais - das crianças, pelos balbucios, por tantas miudezas valorosas que não seria simples exaurir neste pequeno trecho inicial. Mas, denota que o exercício de uma

observação atenta se faz necessário para que se possa captar as crianças e assegurar educação e cuidado de qualidade.

Acerca deste processo de observação, registro, reflexão e avaliação das crianças, destacamos quatro dissertações e um artigo que apresentam essa discussão, dando visibilidade ao que professoras de creche realizam em seu cotidiano e trazem em seus discursos. Detalhes a respeito destas obras são apresentados no Quadro 6.

QUADRO 6 - CATEGORIA: AVALIAÇÃO E REGISTRO

PLATAFORMA	AUTORA / AUTOR / AUTORES	TÍTULO	TIPO	ANO
BDTD	Juliana Guerreiro Lichy Cardoso	A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária	Dissertação - Universidade de São Paulo (USP)	2014
BDTD	Juliana Corrêa Moreira	Avaliação na educação infantil a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças	Dissertação - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	2015
BDTD	Deise Luci Santana Alves	Observação e registro: instrumentos de acompanhamento e avaliação na creche	Dissertação - Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2017
BDTD	Fabiana Goveia Gava	Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professores na creche	Dissertação - Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP	2019
CAPES	Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo; Léia Gonçalves de Freitas; Cassiane de Nazaré da Silva Oliveira	Reflexões sobre as práticas avaliativas em uma creche no município de Altamira-PA	Artigo - Revista Zero-a-seis	2020

Fonte: A autora (2021).

Juliana Guerreiro Lichy Cardoso (2014), em sua dissertação de mestrado, intitulada “A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma creche universitária”, objetivou compreender a relação entre a produção dos registros na EI e o quanto eles se configuram como documentações pedagógicas proporcionando a prática reflexiva e o olhar para os bebês.

A pesquisa configurou-se como um estudo de caso envolvendo três professoras de berçário de uma creche universitária da cidade de São Paulo, que atuavam com crianças de 4 meses a 1 ano, em 2012. Também foram considerados os dados provenientes da observação realizada em 2011, realizada por meio de visitas sistemáticas no período de 2 meses, ao grupo etário correspondente ao Maternal I, composto por 15 crianças que completariam 2 anos durante o referido ano e quatro professoras.

O trabalho investigativo realizado foi um acompanhamento do trabalho das professoras, nos moldes de uma observação participante. Os dados foram construídos a partir da análise dos materiais de registro/documentação produzidos pela creche em diferentes anos; entrevista com as professoras; observações (diário-de-campo); relatos das famílias escritos durante o “período de adaptação”; acompanhamento de reunião de formação, reunião de pais e processo de organização da exposição de final de ano.

A pesquisa de Cardoso (2014) evidenciou que, embora os planejamentos recriados promovam a reflexão da atuação junto às crianças, a elaboração dos documentos de registro, no entanto, não configura documentações pedagógicas. Sendo a falta de condições para realização dos registros, observação frequente na fala das professoras participantes da pesquisa, a autora ressaltou que o movimento de realizar registros imagéticos deve ser dosado, uma vez que não há como capturar o momento e atuar junto às crianças, para que não se perca a profundidade do vivido em prol da produção de material. Também salientou a importância de trazer as crianças para que sejam participantes deste processo, no sentido de verem - e serem consultadas - a respeito do que está sendo registrado.

Por fim, apontou que um olhar qualificado e atento para as crianças é o que se espera quando se defende a documentação pedagógica como instrumento de constante reflexão do trabalho docente, principalmente na creche.

Juliana Corrêa Moreira (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada “Avaliação na Educação Infantil a documentação pedagógica e as práticas docentes

no contexto dos direitos das crianças”, buscou analisar os registros de professores que atuam nos berçários para investigar as relações entre as práticas avaliativas e as práticas pedagógicas presentes na atuação docente. A pesquisa de natureza qualitativa foi guiada pela abordagem da investigação-ação educacional (IAE), com inspiração etnográfica e realizada numa instituição municipal de EI da cidade de Santa Maria/RS.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de observação participante, áudios dos encontros formativos, anotações do diário de campo e registros escritos pelos sujeitos de pesquisa. A pesquisa contou com a participação de todas as professoras atuantes em turmas de berçário e maternal e equipe de gestão. Os sujeitos de pesquisa foram 8 mulheres, 7 professoras (duas atuantes como coordenadoras pedagógicas) e a diretora. Salienta-se que a pesquisadora compunha o quadro de sujeitos de pesquisa, sendo uma das coordenadoras mencionadas.

Os dados coletados na pesquisa realizada por Moreira (2015) evidenciaram algumas limitações em relação às práticas observadas. No entanto, após momentos de formação e debate, muitas ações que faziam parte do cotidiano da instituição puderam ser ressignificadas e novas práticas foram adotadas. Assim, a autora finalizou afirmando que a construção da documentação pedagógica - por meio da observação, registro, e reflexão - passou a ser uma prática na referida instituição, embora ainda em construção.

Deise Luci Santana Alves (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada “Observação e registro: instrumentos de acompanhamento e avaliação na creche”, objetivou identificar e analisar as concepções de professoras de creche acerca da avaliação e acompanhamento na EI, e conhecer as formas de registro que estas profissionais utilizam. Para a coleta dos dados, a autora realizou entrevista e aplicação de questionário.

O estudo compreendeu 14 unidades de creches municipais de Lençóis Paulistas, município do interior do estado de São Paulo. O questionário foi aplicado em todas as creches municipais da cidade e, das 33 professoras da rede, 30 se propuseram a participar da pesquisa. Os sujeitos de pesquisa eram todas mulheres, a maioria com mais de 30 anos de idade e, em sua maioria, formadas em nível superior e com menos de 5 anos de carreira.

A pesquisa realizada por Alves (2017) evidenciou, a partir da narrativa das professoras, na formação das profissionais, carência de subsídios teóricos que

elucidassem e instruísem a respeito da realização da avaliação na EI. Também foi possível perceber que não há clareza na distinção entre a avaliação em si e os instrumentos utilizados para sua realização. Os apontamentos a respeito do que significava a avaliação na EI se mostraram distintos, definindo-a ora como diagnóstica, ora como classificatória, ora como inadequada para a faixa etária. Por fim, a autora ressaltou a importância de medidas, no sentido da oferta de formação continuada, que possam auxiliar as professoras na construção de uma prática profissional em que a avaliação constitui parte importante do trabalho pedagógico, junto às crianças e famílias.

Fabiana Goveia Gava (2019), em sua dissertação de mestrado intitulada “Avaliação na educação infantil: sentidos atribuídos por professores na creche”, buscou identificar os sentidos atribuídos por 4 professores de uma creche pública do município de Sorocaba, acerca da avaliação na EI, partindo do contexto histórico e político da implementação das “Diretrizes para a documentação pedagógica na educação infantil na rede municipal de Sorocaba”. Para a coleta dos dados utilizou como metodologia de pesquisa a observação participante com registros em diários de campo, entrevistas semiestruturadas e consulta documental.

A pesquisa foi realizada com 3 professoras e 1 professor, que atuavam com crianças de 4 meses a 3 anos de idade. Todas as professoras e o professor disseram possuir um tempo considerável de carreira, tendo mais de 18 anos de experiência no magistério e, entre 5 e 16 anos de experiência na creche. Todos formados em Pedagogia, com pelo menos 1 curso de especialização.

Gava (2019) pôde identificar disposição por parte dos professores para realizar a proposta das diretrizes municipais. No entanto, alguns impasses foram identificados para sua efetivação, como a quantidade de crianças por turma, diferentes profissionais (com diferentes formações) realizando o atendimento das crianças, ausência de formação continuada e orientação adequada por parte da coordenação pedagógica.

A autora identificou que as concepções a respeito da avaliação partiam de dois olhares: o primeiro, que diz respeito a observar e documentar os progressos, necessidades e aprendizados das crianças e o segundo, que se refere a refletir, repensar e replanejar a prática docente. Não foi possível captar das narrativas analisadas a forma como os sujeitos da pesquisa efetuavam seus registros, embora, na observação de campo, a autora tenha verificado que, ao realizar suas avaliações

os docentes recorriam a memória ou baseavam-se nos relatos de seus pares que atuavam com as crianças de sua turma. Ainda assim, percebeu a produção do relatório individual como um exercício desafiador para os docentes. A maioria dos professores salientou também a avaliação na creche como uma avaliação diferenciada daquela realizada em outras etapas da educação básica, inclusive da pré-escola. Por haver menos testemunhos do que as crianças fazem na forma de produtos (atividades, desenhos, por exemplo), a avaliação se faz a partir da observação docente sobre o cotidiano, com foco nas manifestações dos bebês e crianças.

Gava (2019) destaca que, uma vez que as avaliações e os planejamentos são realizados pautando-se em questões que são esperadas para a faixa etária e/ou etapa, o protagonismo das crianças é deixado em segundo plano. Ou seja, as ações docentes partem das expectativas do professor em relação à criança.

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo, Léia Gonçalves de Freitas e Cassiane de Nazaré da Silva Oliveira (2020), no artigo intitulado “Reflexões sobre as práticas avaliativas em uma creche no município de Altamira - PA”, buscaram refletir a respeito da avaliação no contexto da EI e identificar como essas avaliações são pensadas e organizadas em uma creche pública da cidade de Altamira – PA, que atende crianças de 2 e 3 anos de idade. Para obtenção dos dados, as autoras realizaram entrevistas semiestruturadas com 3 professoras e a coordenadora geral de EI da instituição.

As participantes da pesquisa declararam possuir tempos de carreira distintos, variando entre 1 ano e meio a 20 anos. Duas das professoras e a coordenadora disseram possuir graduação em Pedagogia e uma das professoras, embora tenha informado atuar há 22 anos na Educação Básica, ter experiência na educação do campo e 5 anos de magistério na EI, não forneceu informações a respeito da sua escolaridade.

Miléo, Freitas e Oliveira (2020), após analisarem as narrativas coletadas por meio de entrevistas, apreenderam que, embora haja conhecimento a respeito da importância na diversificação dos instrumentos de registro, os procedimentos utilizados para a avaliação das crianças não são condizentes com o previsto pelas DCNEI, uma vez que são realizados por meio de fichas e relatórios com critérios previamente definidos, que muitas das vezes não compreendem as especificidades da faixa etária e, menos ainda, as particularidades das crianças individualmente. Observaram também a ausência de autonomia das docentes na elaboração de tais

documentos, pois são elaborados pela Secretaria de Educação do município, baseando-se em uma idealização de criança, com comportamentos, habilidades e competências a serem alcançados.

Em relação à categoria “Avaliação e registro”, foram analisadas 5 pesquisas, sendo elas 1 artigo e 4 dissertações realizadas entre os anos de 2014 e 2020, que versavam acerca da avaliação na Educação Infantil, especificamente na creche. Todas as pesquisas foram realizadas por meio de pesquisa de campo e objetivaram compreender como se dá o processo de avaliação e registro de diferentes instituições de EI, bem como, quais as concepções de professoras e professores a respeito da avaliação.

Embora cada pesquisa pertença a um contexto diferenciado, percebe-se que a constatação do desconhecimento a respeito da avaliação na creche e a falta de orientação para sua realização, são situações que se repetem na fala das professoras participantes da pesquisa ou podem ser identificados nas observações realizadas.

Foi possível depreender que a avaliação na creche contribui não apenas no acompanhamento do desenvolvimento das crianças, mas também como instrumento de autoavaliação, planejamento de práticas coerentes com as necessidades, capacidades e anseios das crianças e comunicação com as famílias. No entanto, a prática avaliativa ainda se constitui como um desafio e se encontra em processo de construção em algumas instituições.

Foram elencadas como ferramentas que contribuem no processo avaliativo a observação, o registro, a documentação pedagógica e a elaboração de pareceres individuais.

Verificamos que, embora haja o reconhecimento da importância dos registros, há pouca clareza sobre seus objetivos. A compreensão de que a observação e o registro possuem a funcionalidade única de avaliar o desenvolvimento das crianças faz com que algumas professoras considerem importante realizar esses movimentos apenas em momentos de elaboração de pareceres pedagógicos ou outros documentos para as famílias ou equipe gestora. Por conta de dificuldades na sua realização, algumas pesquisas apresentaram a contribuição que o uso de ferramentas diversificadas (como aparelhos de áudio, vídeo e/ou fotos) pode trazer, principalmente na busca por captar as manifestações dos bebês. Da mesma forma, a documentação pedagógica oferece subsídios de reflexão e reorganização dos planejamentos e da prática docente.

Os pareceres individuais, embora tenham sido apontados em diversas narrativas analisadas como um exercício trabalhoso e desnecessário, trazem a oportunidade de socializar os avanços e as dificuldades das crianças com os demais profissionais da instituição e com as famílias, com maiores possibilidades em se respeitar a individualidade das crianças bem pequenas e bebês. Sobretudo, em relação às fichas de avaliação que incentivam uma avaliação classificatória, pautada em estágios do desenvolvimento infantil ou ainda, realizada baseando-se em critérios pré-definidos, desconsiderando a diversidade das crianças. O parecer descritivo individual busca apresentar a avaliação da criança baseando-se nela mesma como ponto de partida, suas preferências, habilidades e desafios a serem enfrentados.

Destaca-se também a diferenciação entre registro, documentação e documentação pedagógica proposta por Cardoso (2014). Embora em alguns pontos os termos se assemelhem em seu significado, para a autora, o termo **registro** “compreende toda e qualquer forma de dado coletado pelos professores ao longo do trabalho cotidiano com as crianças”, enquanto **documentação** se refere à “organização dos registros com vistas a um produto que comunique [...] e apresente um percurso em forma de um produto estético-visual”. Por fim, a **documentação pedagógica** é considerada a concretização “a partir do uso dos registros e de documentações com vistas à interpretação dos processos vividos, em que se possa pautar um planejamento flexível e uma pedagogia da escuta” (CARDOSO, 2014, p. 30). Essa diferenciação contribui não apenas na definição do uso de cada uma das ferramentas avaliativas mencionadas, mas também na compreensão dos momentos em que cada um desses procedimentos será realizado. Uma vez que as pesquisas mostraram que os/as docentes possuem pouca clareza a respeito de quais instrumentos utilizar para realizar a avaliação das crianças, a definição distintiva auxilia ainda na incorporação da reflexão como parte inerente de cada um dos processos.

Independentemente das diferentes apropriações dos termos, as pesquisas buscaram evidenciar os impasses encontrados que impedem a efetivação do processo de construção de documentação pedagógica. A esse respeito, dois fatores organizacionais chamaram a atenção: 1) carência de profissionais, ou seja, a quantidade de crianças por adultos e as altas demandas de trabalho dificultam o processo de registrar e 2) a ausência de orientação, por parte da coordenação pedagógica ou por conta de uma formação inicial insuficiente ou ainda, a ausência de

iniciativas de formação continuada em serviço que ofereçam subsídios teóricos voltados à avaliação, de acordo com os documentos normativos vigentes.

Em suma, as observações a respeito da falta de tempo, da falta de orientação sobre como realizar e em qual documento normativo se basear, da necessidade de mais uma profissional junto à turma para efetuar essa ação - uma vez que se mostrou extremamente difícil registrar e atuar junto às crianças ao mesmo tempo e, a falta de formação continuada em serviço que contribua para o preparo destes profissionais, foram dificuldades que se repetiram nas diferentes pesquisas. Desta maneira, evidenciou-se a necessidade de um olhar mais atento às formações iniciais e continuadas - no que diz respeito à avaliação na EI, assim também, a reestruturação do trabalho docente, a fim de oferecer condições favoráveis para a realização de uma docência coerente com as especificidades da faixa etária atendida na creche.

Embora a avaliação na creche seja um tema que esteja ganhando relevância no âmbito das pesquisas em educação, ainda há muito para avançarmos acerca da realização de uma avaliação que contemple os bebês e as crianças bem pequenas em sua individualidade e necessidades específicas.

4.2.2 Saúde / Dimensão corporal das professoras de creche

O trabalho realizado pelas professoras de creche é, sobretudo, relacional. Quando falamos da docência com bebês e crianças bem pequenas, estamos falando de corpos adultos que se abaixam, levantam-se, carregam, trocam, servem de colo, de auxílio, de segurança. Assim, compreendemos que a saúde das professoras é um tema de suma importância uma vez que as condições a que essas profissionais estão expostas (materiais e infraestrutura disponíveis, por exemplo) impactam na qualidade do trabalho oferecido.

No Quadro 7 destacam-se três pesquisas que buscaram conhecer e compreender mais a respeito das dificuldades presentes no exercício da docência junto a bebês e crianças bem pequenas, com relação ao desgaste físico e esforço corporal que a atuação profissional exige.

QUADRO 7 - CATEGORIA: SAÚDE / DIMENSÃO CORPORAL

PLATAFORMA	AUTORA / AUTOR / AUTORES	TÍTULO	TIPO	ANO
CAPES	Quelen Pimentel Leal Pessanha; Carla Quintanilha Corrêa	Estresse docente na educação infantil: um estudo sobre professores de creches públicas de uma cidade do Rio de Janeiro	Artigo - Revista Zero-a-seis	2015
BDTD	Rubia Vanessa Vicente Demetrio	A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras	Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2016
BDTD	Isabel Rodrigues da Silva	As dinâmicas corporais na docência com bebês	Dissertação - Universidade do sul de Santa Catarina (UNISUL)	2018

FONTE: A autora (2021).

Quelen Pimentel Leal Pessanha e Carla Patrícia Quintanilha Corrêa (2015) buscaram em seu artigo verificar a presença de fatores estressores no cotidiano profissional dos professores da Educação Infantil, por meio de uma pesquisa com 100 professores e professoras de creches públicas, de uma cidade no estado do Rio de Janeiro, que atuam junto a crianças de 0 a 3 anos. A pesquisa foi realizada em outubro de 2013. As pesquisadoras visitaram 11 creches, mas apenas 9 delas aceitaram participar da pesquisa. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado presencialmente. A maioria dos sujeitos de pesquisa declarou possuir mais de 5 anos de carreira.

Os dados da pesquisa de Pessanha e Quintanilha (2015) evidenciaram que urge a necessidade de um maior investimento na Educação Infantil, por parte do poder público, uma vez que a maior parte dos fatores estressantes sinalizados pela pesquisa se relacionam à precariedade das instituições, em relação a condições de trabalho. As autoras também apontaram a importância de um ambiente acolhedor, onde os professores e professoras - principalmente aqueles e aquelas que estão iniciando nesta profissão - possam contar uns com os outros em suas dificuldades.

Rubia Vanessa Vicente Demetrio (2016), em sua dissertação de mestrado, buscou analisar a compreensão das professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos, acerca do lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas em grupos de bebês. Para cumprir tal objetivo, realizou a aplicação de um questionário a 12 professoras vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Este questionário possibilitou que as profissionais relatassem suas experiências cotidianas da creche e sua relação com os bebês, buscando os sentidos atribuídos ao lugar do corpo nestas relações. A pesquisa de caráter quali-quantitativo considerou como sujeitos de pesquisa todas aquelas que exerciam a docência, ou seja, as professoras, auxiliares de classe e as professoras auxiliares.

Os dados obtidos a partir da pesquisa de Demetrio (2016) mostraram que o contato físico intenso é uma especificidade da docência com bebês e que, a dimensão corporal tem um lugar privilegiado nas relações estabelecidas. Também foi possível compreender que, para o grupo de professoras analisado, as relações de cuidado dizem respeito a todas as ações voltadas para os bebês, suas necessidades e anseios, e não apenas questões de ordem biológica. Essa ampliação no conceito de cuidado apontou a necessidade de olhar e escutar atentamente, bem como, a disponibilidade do corpo do adulto. Essa disponibilidade pode sofrer intervenções em caso de cansaço extremo, desafio diário exposto a partir dos dados da pesquisa.

Desta maneira, a autora defendeu que há uma necessidade de reestruturação nas condições de trabalho dessas professoras, dada a densidade dessa docência e que urge a compreensão da importância de uma formação em nível superior para os profissionais que atuam com bebês. Desta maneira, buscando também, minimizar a desvalorização acerca da categoria e, a distinção entre professoras regentes e professoras auxiliares, visto que ambas atuam como docentes e deveriam receber tal reconhecimento.

Isabel Rodrigues da Silva (2018), em sua dissertação de mestrado, objetivou analisar a composição das dinâmicas corporais na docência com bebês. Para cumprir tal objetivo, a autora realizou uma pesquisa etnográfica em um grupo formado por 12 bebês e duas professoras em uma instituição de Educação Infantil pública do município de São José, em Santa Catarina. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de observação e de registros escritos, fotográficos e audiovisuais. Os bebês participantes da pesquisa possuíam de 9 meses a 1 ano, no período em que os dados foram coletados. As duas professoras do grupo pesquisado atuavam com carga

horária de 40 horas semanais, sendo uma contratada como professora regente e a outra como professora auxiliar.

A pesquisa realizada por Silva (2018) evidenciou que a docência junto aos bebês requer intensas relações corporais, cognitivas e afetivas. O corpo da professora se faz ponte por meio da qual as relações são estabelecidas. A autora ressaltou que a organização dos tempos, espaços e a disponibilidade de materialidades proporcionam às crianças a oportunidade de explorar de maneira autônoma e de alargar suas relações. No entanto, os atendimentos individuais não estão livres de interferências por parte das crianças, que requisitam a atenção das professoras, seja na busca por um afago, seja para partilhar alguma descoberta. Essas intervenções exigem da professora além de um olhar atento um desdobramento, de maneira que consiga atender às necessidades dos bebês e não o faça de maneira mecânica, mas realmente os percebendo e considerando suas manifestações.

A pesquisa também mostrou a necessidade de agilidade nas ações, por parte das professoras, para dar conta das demandas e temporalidades dos bebês e da instituição. Essa agilidade, segundo a autora, faz com que as professoras acabem se esquecendo de seus próprios corpos, movimentando-se intensamente, ocasionando desgaste físico. Desta maneira, evidenciou-se a urgência de se pensar uma infraestrutura que contemple bebês e adultos, uma vez que as materialidades disponíveis para que as ações com os bebês sejam efetuadas implicam, não somente na praticidade, mas também na qualidade destas ações.

As pesquisas analisadas na categoria “Saúde/Dimensão corporal das professoras de creche” foram 1 artigo e 2 dissertações de mestrado, todos realizados no formato de pesquisa de campo. Foi possível depreender que a educação de bebês e crianças pequenas é marcada pela intensidade das relações que são tecidas entre adultos e crianças e que estas relações são nutridas por meio da disponibilidade do adulto, tanto física quanto emocional. Um olhar atento às necessidades dos pequenos e um corpo disponível para oferecer acolhimento e aconchego são características indispensáveis para o exercício da docência na creche. No entanto, a qualidade das ações realizadas pelas professoras pode ser afetada se não existem materiais de uso adequados ou se a demanda de trabalho não considera a temporalidade das crianças, os corpos das profissionais e sua humanidade.

Embora a creche seja um ambiente de educação coletivo, é importante que compreendamos que a educação de bebês e crianças pequenas deve buscar atender

singularmente cada indivíduo em suas necessidades. Por esta razão, o impacto sobre o corpo das profissionais se torna ainda maior, uma vez que o corpo da professora representa também, segurança. Desta forma, conforme identificado na pesquisa de Silva (2018), estes atendimentos individuais acabam sofrendo intermitências, levando as professoras a demandarem um tempo maior para concluir suas ações. A organização dos tempos e espaços da instituição se torna aspecto crucial para minimizar esses impactos.

Muitas profissionais acabam sofrendo desgaste físico e emocional devido à falta de infraestrutura adequada. A falta de mobília que contemple adultos e crianças, por exemplo, faz com que as professoras exijam mais de seus corpos, se mantendo em posturas desconfortáveis para conseguirem concluir suas ações dentro dos tempos determinados pela instituição. O desequilíbrio na relação numérica de adultos x crianças dentro da sala também impacta negativamente a saúde das professoras, uma vez que há um maior desgaste para a realização do trabalho exigido. A precarização na formação inicial e continuada se mostra responsável pelo despreparo e consequente desmotivação das profissionais presentes nas pesquisas, impactando na saúde mental docente.

As pesquisas evidenciam que são vários os fatores que influenciam no bem-estar na creche e a maioria deles pode ser mantido por meio de adequado investimento e valorização da EI.

4.2.3 Gênero masculino e creche

Embora a presença das mulheres no mercado de trabalho seja hoje significativa, ainda há a incidência de discursos que buscam determinar qual o lugar das mulheres na sociedade, principalmente em relação às profissões consideradas adequadas para mulheres. No exercício do magistério é comum que a presença feminina seja significativamente maior do que a masculina. Esta diferença se acentua quando falamos da educação de bebês e crianças bem pequenas.

No Quadro 8 foram elencadas 4 pesquisas que tratam da presença de homens na creche e quais os desafios enfrentados para o reconhecimento dessa docência como um ofício aprendido e executado, a partir de uma formação profissional e não uma extensão da maternidade, como por muito tempo foi - e é, em alguns casos, até hoje - compreendida.

QUADRO 8 - CATEGORIA: GÊNERO MASCULINO E CRECHE

PLATAFORMA	AUTORA / AUTOR / AUTORES	TÍTULO	TIPO	ANO
Educ@ Scielo	Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Valéria Pall Oriani	Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil	Artigo - Educação UNISINOS	2013
BDTD	Ana Paula Tatagiba Barbosa	Há Guardas nas Fronteiras: Discursos e Relações de Poder na Resistência ao Trabalho Masculino na Educação da Infância (Rio de Janeiro, 2009-2012)	Tese - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	2013
BDTD	Elsa Santana dos Santos Lopes	A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?	Tese - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2015
BDTD	Josué Durval Aguiar Júnior	Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na Educação Infantil	Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2017

FONTE: A autora (2021).

Tânia Suely A. M. Brabo e Valéria Pall Oriani (2013) buscaram em seu artigo, intitulado “Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na educação infantil”, refletir sobre o que é ser um homem, professor na EI, ambiente majoritariamente ocupado por mulheres. As autoras procuraram conhecer as rotinas pedagógicas de uma escola de EI Municipal da cidade de Marília/SP e observaram as práticas pedagógicas de uma professora e de um professor atuantes nesta instituição. Ao final das observações foram entrevistados a professora, o professor, a coordenadora pedagógica, a diretora e uma atendente de creche.

Os dados provenientes da pesquisa de Brabo e Oriani (2013) evidenciaram que há uma ideia de poder sobre a figura masculina, no sentido disciplinar e uma naturalização das práticas de cuidado junto às crianças, como femininas. Também foi possível identificar nas narrativas analisadas que há, por parte das famílias, um estranhamento da figura masculina na creche, embora algumas famílias com ausência da figura paterna, tenham solicitado o professor homem entrevistado como professor de referência da turma. As autoras finalizaram tecendo uma crítica à manutenção de desigualdades nas relações de gênero que são realizadas pela/na escola, a partir de discursos carregados de estereótipos de feminilidade e masculinidade hegemônicas e funções ou lugares de atuação específicos para homens e mulheres.

A tese defendida por Ana Paula Tatagiba Barbosa (2013), intitulada “Há Guardas nas Fronteiras: Discursos e Relações de Poder na Resistência ao Trabalho Masculino na Educação da Infância (Rio de Janeiro, 2009-2012)”, objetivou analisar e compreender as diferentes experiências modeladas socialmente para mulheres e homens e o seu impacto na configuração das relações de gênero nos mais diversos contextos sociais.

Os dados da pesquisa de natureza qualitativa pautada na Análise do Discurso, foram coletados por meio de entrevista com 19 pessoas, entre agentes auxiliares de creche (AACs), representantes da Direção das creches e moradores do entorno das instituições de EI, como representantes das associações de moradores. Ao todo, foram visitadas 10 Coordenadorias Regionais de Educação e 22 creches do Rio de Janeiro.

A pesquisa de Barbosa (2013) evidenciou que nem todos os homens se sentem deslocados na creche, ou ainda, ocupando um lugar que não lhes pertence. Assim como, nem todas as mulheres concordam com a divisão de tarefas imposta baseada no gênero, como o banho ser tarefa exclusiva das professoras mulheres, pois as sobrecarrega nos momentos de higiene. Segundo os relatos, foi possível constatar que os pais (identificados pela autora como do gênero masculino) apoiam a atuação destes professores (homens) na creche e que a maior resistência no âmbito familiar vem das mães e avós.

No entanto, evidenciou-se a existência de uma lógica heteronormativa que busca determinar os lugares adequados para atuação de cada indivíduo - de acordo com o gênero na creche. Na maioria das vezes, advinda das mulheres que atuam na instituição e que possuem diferentes lugares de poder. Desta maneira, depreende-se

que um homem atuando no espaço da EI junto aos bebês e crianças bem pequenas não é, muitas vezes, visto com bons olhos, sendo a sexualidade deste profissional do gênero masculino muitas vezes questionada.

A esse respeito, a autora ressaltou a contradição que se apresenta nesse cenário supracitado, uma vez que a inserção de mulheres no mercado de trabalho foi conquistada com muita luta e mobilização e, ao que parece, muitas destas mulheres atuam hoje como “guardas nas fronteiras” criando empecilhos à atuação masculina nas referidas instituições.

Elsa Santana dos Santos Lopes (2015), em sua tese de doutorado intitulada “A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?”, teve por objetivo analisar a presença masculina na creche sob a ótica das relações de gênero. A pesquisa foi realizada na rede pública do Município de Santo André e, os sujeitos de pesquisa foram 4 professores homens atuantes nas creches deste município.

Sob o enfoque da metodologia qualitativa, a autora propôs-se nesta pesquisa a estudar a história de vida destes profissionais. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas e levantamento de dados dos profissionais, relacionados à formação, tempo de magistério, tempo de trabalho na rede de ensino do próprio município e outros dados pessoais considerados relevantes para a pesquisadora.

A pesquisa realizada por Lopes (2015) evidenciou que a presença de homens junto a crianças tão pequenas, exercendo o papel da docência – que na EI, se trata de um movimento relacional, onde educação e cuidado são entrelaçados – apresenta-se quase como uma transgressão à norma. E, embora socialmente se desenhem comportamentos específicos esperados de homens e mulheres, a autora chama a atenção ao fato de que, cada indivíduo é singular, assim, pessoas diferentes cuidam de formas diferentes. A esse respeito, a autora ressaltou que, independentemente do gênero, ser professor ou professora da primeira infância é realizar um trabalho pautado em práticas profissionais, afinal, o lugar da docência de crianças pequenas é o da profissionalidade.

A dissertação realizada por Josué Durval Aguiar Jr. (2017), intitulada “Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na Educação Infantil”, buscou compreender em que momentos da situação profissional a competência do professor homem é questionada na docência masculina com bebês e crianças pequenas. A pesquisa em questão é de natureza qualitativa do tipo

analítica-descritiva e utilizou como fonte de dados: análise de documentos oficiais e formulários eletrônicos aplicados aos sujeitos de pesquisa. Os sujeitos de pesquisa foram 24 professores atuantes em Centros de Educação Infantil do município de São Paulo.

Os dados da pesquisa realizada por Aguiar Jr. (2017) apresentaram vários relatos de situações de desconfiança moral, alguns de acusação e outros de questionamento quanto à sexualidade dos profissionais homens atuantes no segmento creche. O autor apontou que, embora a presença masculina na creche seja comumente utilizada como uma representação de poder, o exercício da docência com bebês e crianças pequenas exercido por homens é um duplo exercício. Duplo, pois além de se buscar realizar um trabalho de qualidade junto às crianças deve-se também se preocupar em provar sua capacidade de exercício profissional, moral e boa índole.

As pesquisas analisadas na categoria “Gênero masculino e creche” foram 1 artigo, 2 teses e 1 dissertação, todas contendo dados coletados por meio de pesquisa de campo. Os levantamentos evidenciaram que, ainda hoje, o professor homem que deseja atuar na EI precisa estar constantemente reafirmando seu direito de estar ali e buscando maneiras de conquistar a confiança das famílias e colegas de trabalho, a fim de ser reconhecido como pertencente àquele espaço. Mesmo quando essa confiança é conquistada, como vários dos relatos demonstraram, ainda se trata de uma confiança dada com ressalvas. Há uma constante vigilância da capacidade de exercício profissional, moral e boa índole do professor homem.

Essa dinâmica não é comum à docência feminina, uma vez que a atuação de mulheres na educação de bebês e crianças pequenas é, mesmo após as transformações e ressignificações deste campo educacional, vista como biologicamente natural - como uma extensão da maternidade. Assim, não é questionada. Essas representações sociais de mulheres serem aptas para o ensino, simplesmente por serem mulheres contribuem cada vez mais para o desprestígio do exercício do magistério como uma profissão, manutenção de baixos salários e condições precárias de trabalho.

Pesquisas, lutas e movimentos de resistência são necessários para que se solidifique a compreensão da profissão “professor/professora de bebês e crianças pequenas” como um exercício que precisa ser aprendido, desenvolvido e

aperfeiçoado por meio de formação específica e por meio das experiências durante a atuação - assim como as demais profissões.

4.2.4 Identidade(s) docente(s)

A creche é a subetapa da EI que atende as crianças de 0 a 3 anos. As profissionais que atuam nesta subetapa são professoras que possuem formação específica para tal atividade. No entanto, há uma indefinição acerca da(s) identidade(s) docentes(s) dessas/es profissionais, uma vez que, embora sejam professoras/es, seu trabalho difere do realizado por colegas que atuam nas demais etapas da Educação Básica.

No Quadro 9, se encontram 13 trabalhos que versam a respeito das especificidades da docência junto a bebês e crianças bem pequenas. Tais pesquisas buscaram conhecer a respeito das trajetórias profissionais das mulheres e homens que atuam nesse segmento, suas dificuldades tanto formativas quanto de valorização social, bem como os fazeres que caracterizam esse ofício.

QUADRO 9 - CATEGORIA: IDENTIDADE(S) DOCENTE(S)

PLATAFORMA	AUTORA / AUTOR / AUTORES	TÍTULO	TIPO	ANO
BDTD	Márcia de Oliveira Gomes Gil	O Perfil do Professor de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro	Dissertação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2013
BDTD	Héllen Thaís dos Santos	A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas	Dissertação - Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2013
BDTD	Valquiria Regina Fagundes	A Docência na Educação Infantil: A visão de Professoras de um CEI da Cidade de São Paulo	Dissertação - Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	2014
BDTD	Menilce Antonia da Silva	O cuidar/educar nas narrativas de professoras de	Dissertação - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMG)	2014

		uma creche de Rio Branco/AC		
BDTD	Rosmari Pereira de Oliveira	Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários	Dissertação - Universidade de São Paulo (USP)	2014
BDTD	Dilma Antunes Silva	De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche	Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015
BDTD	Fernanda Pereira das Chagas Gomes	Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional	Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016
BDTD	Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa	Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios	Dissertação - Universidade Federal de Goiás - (UFG)	2017
BDTD	Héllen Thaís Santos	Narrativas autobiográficas de professoras que atuam na modalidade de creche: saberes necessários à profissão	Tese - Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2018
Educ@ Scielo	Rodrigo Saballa de Carvalho e Lidiane Laizi Radomski	Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche	Artigo - Revista Sér.-Estud.	2017
Scielo	Núbia Schaper Santos; Víviam Carvalho De Araújo; Wagner Silveira Rezende	Identidade, docência e formação de professoras que atuam em Creches: um diálogo com a pesquisa	Artigo - Revista Colloquium humanarum	2018
Educ@ Scielo	Lourdes Aparecida Machado Braga; Giovani Ferreira	A(s) Identidade(s) do professor de Educação Infantil:	Artigo - R. Educ. Públ.	2018

	Bezerra; Josiane Peres Gonçalves	itinerários de formação		
Scielo	Marcia Aparecida Oliveira; Tagma Marina Schneider Donelli; Simone Bicca Charczuk	Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador	Artigo - Revista Psicologia Escolar e Educacional	2020

FONTE: A autora (2021).

Rosmari Pereira de Oliveira (2013), em sua dissertação de mestrado intitulada “Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários”, buscou compreender o processo de constituição das identidades profissionais de sete professoras e um professor de EI que atuavam com crianças de 0 a 2 anos de idade em um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de São Paulo. Os dados foram gerados a partir da análise das narrativas das docentes e do docente, coletadas por meio de entrevistas. Os participantes da pesquisa, de idades entre 26 e 61 anos, relataram suas histórias de vida, ingresso na profissão docente e preferências de atuação.

O trabalho realizado por Oliveira (2013) trouxe a perspectiva de professoras e um professor a respeito do trabalho exercido no berçário, suas trajetórias e escolhas profissionais, bem como, o valor social que cada um atribui à docência junto aos bebês. Mostrou que, embora as narrativas demonstrem satisfação no seu local de atuação, a docência na creche ainda enfrenta muitos estigmas e é colocada à margem das docências exercidas nas demais etapas da Educação Básica. Mesmo assim, a maioria das professoras participantes da pesquisa atuam junto aos bebês por escolha própria e, não mudariam de profissão ou de turma se tivessem a oportunidade. Apenas enfatizam que urge a necessidade de um maior reconhecimento por parte da sociedade e das políticas públicas, embora reconheçam os grandes avanços conquistados após o reconhecimento da EI como pertencente à educação e não mais à saúde.

Márcia de Oliveira Gomes Gil (2013) realizou uma pesquisa em nível de mestrado, intitulada “O Perfil do Professor de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro”. A autora objetivou investigar e desenhar o perfil dos professores de EI que atuam em creches públicas do município do Rio de Janeiro e que são oriundos do primeiro concurso para o cargo, realizado em 2011. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado via plataforma digital e dois grupos focais.

O questionário aplicado digitalmente obteve 325 respostas. Participaram da pesquisa 10 professores homens e 315 professoras mulheres. Os grupos focais foram compostos por 30 docentes, 16 no grupo da manhã e 14 no grupo da tarde. Os professores e professoras respondentes, de idades entre 26 e 30 anos, eram oriundos do primeiro concurso (que ofereceu 1500 vagas) para EI no município do Rio de Janeiro. Assim, o total de respostas obtidas por meio do questionário representou 20% dos professores e professoras focos do estudo.

A pesquisa realizada por Gil (2013) buscou traçar um perfil profissional da professora que atua em creche, na cidade do Rio de Janeiro. Muitas professoras e alguns professores foram submetidos a um questionário e, algumas destas professoras optaram por participar também dos grupos focais, instrumentos escolhidos pela autora para a produção dos dados. Desta maneira, foi possível identificar que, embora cada participante possuísse sua trajetória única e singular, muitas respostas e narrativas contribuíram para compreender aspectos gerais que se mostravam comuns, como por exemplo, as reivindicações por maiores salários e a diminuição de crianças por turma.

A maioria das professoras e professores participantes da pesquisa declarou possuir formação específica para atuar na EI. No entanto, também relatou dificuldades nessa formação inicial, uma vez que o curso Normal ou a graduação em Pedagogia não ofereciam subsídios suficientes para preparar o profissional que deseja atuar junto a bebês e crianças bem pequenas, focando apenas na educação pré-escolar ou nos anos iniciais do EF. Por fim, a autora destacou alguns pontos em que urge intervenção e transformação, os quais se destacam além dos já mencionados: a necessidade de um plano de carreira que contemple as profissionais atuantes em creche e investimento adequado para materiais de uso cotidiano.

Héllen Thaís dos Santos (2013) realizou uma dissertação intitulada “A constituição da profissionalização docente em creche: narrativas autobiográficas”, em que objetivou analisar como se constitui a profissionalização do professor de creche. Para isso, coletou as narrativas autobiográficas de 4 professoras titulares de certificação pelo menos em nível médio, que atuavam no segmento creche, com crianças de 2 e 3 anos, em duas escolas da rede municipal de Presidente Prudente-SP. As narrativas mostraram as trajetórias de cada professora, suas motivações para iniciar na carreira docente, suas primeiras experiências e suas concepções a respeito do trabalho que realizam na creche.

A pesquisa realizada por Santos (2013) evidenciou que, embora tenha sido possível observar um contentamento em relação à escolha profissional, as professoras participantes da pesquisa denunciaram as dificuldades enfrentadas diante da desvalorização dessa docência.

A escassez de materiais, a falta de direcionamento e fiscalização para a padronização do trabalho oferecido pela Rede, a quantidade de crianças por adulto, as demandas próprias do trabalho em relação ao tempo disponível, o relacionamento com as famílias das crianças e a ausência de cursos de formação específicos para atuação em creche.

As professoras ressaltaram também as particularidades do trabalho realizado, evidenciando que, assim como nos demais espaços educativos, a docência na creche é um local que oportuniza grande desenvolvimento das crianças, embora diferencie-se dos formatos escolarizados. Em suas falas pôde se identificar a indissociabilidade do educar e cuidar, a partir da defesa de um olhar diferenciado, a autorreflexão constante de sua prática, a disponibilidade dos corpos e o reconhecimento da capacidade das crianças, assim como, o reconhecimento de suas conquistas. A autora observou que a constituição da profissionalização docente em creche se dá a partir das experiências acumuladas em sua prática, no decorrer da sua carreira.

Valquiria Regina Fagundes (2014), em sua dissertação de mestrado intitulada “A docência na Educação Infantil: a visão de professoras de um CEI da cidade de São Paulo”, buscou analisar a compreensão de 14 professoras e 1 coordenadora pedagógica, que atuam junto a crianças de 0 a 3 anos em um CEI da rede municipal de ensino, localizado na região sul da cidade de São Paulo, a respeito da formação inicial e continuada e do exercício docente. Os dados foram coletados por meio de análise documental, preenchimento de questionário com roteiro semiestruturado e registro de observações do cotidiano escolar.

A pesquisa realizada por Fagundes (2014) evidenciou as fragilidades que ainda marcam a docência junto a bebês e crianças bem pequenas, e que dificultam uma definição do que é ser professora para essa faixa etária. As professoras participantes da pesquisa destacaram algumas questões que precisam ser melhoradas para que haja uma melhor qualidade no atendimento de crianças na EI, como a falta de preparo na formação inicial, uma dinâmica melhor planejada e estruturada para os encontros formativos e o acompanhamento, por parte da coordenação, a fim de auxiliar as docentes em suas práticas pedagógicas.

Menilce Antonia da Silva (2014) realizou uma pesquisa em nível de mestrado intitulada “O cuidar/educar nas narrativas de professoras de uma creche de Rio Branco/AC”. A pesquisa teve por objetivo compreender concepções e práticas narradas sobre o cuidar/educar pelas professoras de uma creche de Rio Branco/AC. Para isso, a autora realizou entrevistas semiestruturadas e de observações de momentos da prática das quatro professoras que atendiam aos critérios estabelecidos pela pesquisadora, que eram: 1. ter formação inicial em pedagogia; 2. ter participado de programas de formação continuada; 3. uma base de conhecimentos sobre as particularidades dessa especificidade; 4. estar atuando nessa etapa da educação.

As professoras participantes da pesquisa, de idades entre 27 e 61 anos, com mais de 8 anos de experiência na EI e carga horária de 40h semanais, possuíam contrato temporário na data da pesquisa - admitidas via Processo Seletivo Simplificado (PSS) com validade de 2 anos, com exceção de uma respondente que declarou ser efetivada no município. As professoras pesquisadas atuavam junto a crianças de 2 e 3 anos de idade.

Silva (2014) trouxe em sua pesquisa narrativas de professoras que atuam junto a crianças de 2 e 3 anos, em uma creche na cidade de Rio Branco. As professoras, todas formadas em Pedagogia, dissertaram acerca das suas escolhas profissionais e as concepções de creche que carregavam, antes de exercer a docência junto às crianças pequenas. Compartilharam acerca das contribuições da formação continuada em sua prática, o entendimento acerca do entrelaçamento do educar e cuidar e a importância do brincar no desenvolvimento das crianças.

As professoras demonstraram compreender as especificidades do fazer docente na creche, embora algumas de suas narrativas tenham mostrado vez ou outra, divergências. A autora relacionou esses conflitos aos discursos enraizados e às práticas destoantes com que as professoras acabam convivendo. Também chamou a atenção a carência de políticas públicas municipais que acabam “lotando profissionais para atuarem nas creches, sem exigência de formação específica, e, portanto, sem os saberes necessários ao atendimento das crianças pequenas” (SILVA, 2014, p. 190).

Dilma Antunes Silva (2015) realizou uma dissertação de mestrado intitulada “De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche”. A autora realizou sua pesquisa sob o enfoque da Psicologia Sócio-histórica e teve por objetivo investigar o processo de constituição identitária de

três professoras de EI que atuam em creche pública da cidade de São Paulo, e que iniciaram na função de pajem, lactarista ou auxiliar de desenvolvimento infantil. Os dados foram coletados por meio de entrevista não diretiva, com foco na história de vida.

As professoras participantes da pesquisa, de idades entre 58 e 62 anos e mais de 25 anos de experiência junto a crianças de 0 a 3 anos, realizaram a formação denominada Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI Magistério) para atuar na EI. Apenas uma das entrevistadas possuía, na data da pesquisa, ensino superior em Pedagogia e pós-graduação em nível de especialização.

A pesquisa realizada por Silva (2015) mostrou a história de vida com foco na trajetória profissional de três professoras que atuam ou atuaram em creche pública, na cidade de São Paulo. As professoras iniciaram na creche ou na função de pajem ou na função de lactarista e, a partir das transformações na função designada à professora que atua junto a bebês e crianças pequenas, foram também se transformando.

As narrativas mostraram que a creche pesquisada, localizada em uma região de alta vulnerabilidade social da cidade de São Paulo, possibilitou não apenas a oportunidade de uma vida melhor e mais digna às crianças que se dedicava a atender, mas também às professoras que atuavam ali. As modificações ocorridas no âmbito das leis, que diziam respeito principalmente à formação mínima das profissionais atuantes em creche, contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal das professoras respondentes. Provenientes de realidades tão difíceis e histórias de vida tão sofridas, as professoras afirmaram que foi a partir dessa oportunidade formativa que passaram a se sentir, de fato, professoras. E tiveram suas vidas dignificadas por meio da profissão.

Silva (2015), em sua pesquisa, mostrou então que, embora seja evidente que há uma necessidade de profissionais com formação específica atuando em creches - uma vez que o saber para exercício da profissão não é natural, outro ponto reforçado na pesquisa - é necessário compreender quem são esses sujeitos que exercem a docência. E, então, possibilitar a essas docentes preparo e atualização, contribuindo para a construção de uma identidade profissional.

Fernanda Pereira das Chagas Gomes (2016), em sua dissertação de mestrado intitulada "Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional", buscou analisar o processo de constituição da identidade profissional de

quatro professoras que atuam junto a crianças de 4 meses a 3 anos, em creche municipal, na cidade de Santo André. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada.

As entrevistadas, de 32 a 45 anos, eram todas formadas em Pedagogia. Três, das quatro professoras, possuíam também ao menos uma pós-graduação, e atuavam na creche por opção. Uma das professoras atuou por mais de 4 anos no EF, mas passou a atuar em creche por conta do processo de lotação e da ausência de vagas em outras etapas.

A pesquisa de Gomes (2016) mostrou as dificuldades que as professoras de creche enfrentam na constituição identitária de sua profissão. A desvalorização e a falta de condições de trabalho aceitáveis impactam na forma como essas profissionais enxergam o trabalho que exercem. No entanto, a análise das narrativas contribuiu para que a pluralidade nesta categoria fosse considerada, reafirmando que não há apenas uma forma de ser professora de creche, e que a identidade docente se constitui no decorrer do percurso profissional.

Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa (2017) realizou uma pesquisa em nível de mestrado, intitulada “Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios”. A autora buscou conhecer quais as concepções das professoras que atuam junto a crianças de 0 a 3 anos em 13 instituições do município de Jataí-GO, sendo 2 dessas conveniadas e as demais públicas, sobre os elementos constituintes do trabalho docente. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicados em duas etapas, na primeira, 53 professoras devolveram os questionários aceitando a participação na pesquisa e, na segunda, 39 professoras. A autora considerou os dois números de respostas para realizar as análises, uma vez que as análises foram realizadas separadamente.

A pesquisa realizada por Costa (2017) teve por objetivo conhecer o perfil profissional das professoras atuantes na subetapa da creche, no município de Jataí-GO. A autora buscou conhecer as concepções das professoras a respeito da criança de 0 a 3 anos, bem como as especificidades do trabalho que exerce junto a ela. Considerações a respeito da instituição e das condições de trabalho também foram provocadas. Os dados mostraram concordâncias e contradições nas falas das respondentes, revelando que a docência se constitui além da formação inicial e continuada, de experiências, vivências, contextos históricos e políticos e concepções a respeito da criança e de suas necessidades. Assim, cada professora, a seu modo,

constrói seu fazer pedagógico apoiada naquilo que intenciona e que tem por ideal no que diz respeito às necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas.

A pesquisa também revelou que o trabalho realizado se relaciona com as condições que as profissionais têm de acesso, seja a respeito de materialidades seja a respeito de oportunidades de reflexão e discussão entre pares a respeito de suas ações. Que a formação, principalmente a inicial, voltada para a educação de crianças de 0 a 3 anos, se faz indispensável para a realização de uma docência respeitosa e que atende às especificidades da faixa etária. A autora defendeu também que a nomenclatura creche, nas pesquisas que se dedicam a tratar das instituições de EI (CMEIs ou CEIs) pode trazer prejuízos, uma vez que, segundo a autora, essa nomenclatura remete aos cuidados assistenciais e não a uma instituição educativa.

Héllen Thaís Santos (2018) realizou uma pesquisa em nível de doutorado, intitulada: “Narrativas autobiográficas de professoras que atuam na modalidade de creche: saberes necessários à profissão”. Na sua tese, buscou analisar as experiências pessoais e profissionais narradas por professoras da Educação Infantil e relacionar seus saberes. Para coletar os dados, utilizou primeiramente o material coletado na pesquisa realizada em nível de mestrado, no ano de 2012. Nesta ocasião, a autora analisou 12 narrativas autobiográficas de professoras que atuam com bebês e crianças pequenas, no segmento creche do município de Presidente Prudente e, selecionou 4 destas para compor os dados da pesquisa. A partir dessas narrativas, em 2018 foram novamente entrevistadas duas dessas professoras, que foram convidadas para refletirem sobre suas falas documentadas em 2012. Assim, a autora utilizou as narrativas orais e escritas coletadas em 2012 e coletou novas narrativas orais em 2018.

Na pesquisa realizada por Santos (2018), ambas as professoras entrevistadas declararam que suas experiências foram adquiridas no próprio exercício do trabalho, no dia a dia com as crianças e também, por meio de discussões entre pares. As professoras também foram unânimes no reconhecimento do respeito à criança como uma das especificidades do trabalho, assim como, o reconhecimento desta como um ser humano em sua totalidade. Outro ponto destacado em uma das narrativas, principalmente, diz respeito ao cuidado ético para instruir e educar sem visar resultados imediatos, compreendendo não apenas as crianças, mas todos que fazem parte de seu convívio. Além de compreender a trajetória profissional como um caminho de desafios que proporciona a superação de si e a humanização.

Rodrigo Saballa de Carvalho e Lidianne Laizi Radomski (2017), no artigo intitulado “Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche”, buscaram evidenciar e problematizar as percepções das professoras que atuam com bebês de 0 a 18 meses nas creches públicas municipais do estado do Rio Grande do Sul, acerca da sua profissão e os modos de exercício da prática pedagógica com bebês. Realizaram 60 entrevistas semiestruturadas com professoras licenciadas em Pedagogia, com idades entre 25 e 40 anos.

A pesquisa realizada por Saballa e Radomski (2017) mostrou disparidades entre conceitos de docência junto a bebês, a partir da narrativa das professoras pesquisadas. No entanto, mostrou também convergências no que diz respeito ao modo de compreender os bebês como quem “supostamente nada tem a oferecer em termos de ação social, de comunicação, de pensamento e de participação no contexto da creche” (SABALLA; RADOMSKI, 2017, p. 55).

Sem a pretensão de delinear um ideal de docência, os autores salientaram a importância de que os professores de bebês compreendam as múltiplas possibilidades de se fazer docente no contexto da creche. E que, para tal, afirmaram ser imprescindível que se busque conhecer os bebês e oportunizar a eles explorar, descobrir, se relacionar com os outros e com o meio e organizar tempos e espaços de maneira acolhedora e respeitosa.

Núbia Schaper Santos, Víviam Carvalho de Araújo e Wagner Silveira Rezende (2018), no artigo intitulado “Identidade, docência e formação de professoras que atuam em creches: um diálogo com a pesquisa”, objetivaram construir o perfil das professoras que atuam em creches, buscando compreender quais são os saberes/fazer docentes necessários para atuação com bebês e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade. A pesquisa foi realizada no ano de 2016, sendo campo de pesquisa 26 creches conveniadas do município de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicado a 277 professoras, no entanto, o número total de respondentes foi de 248 docentes, sendo 99% deste composto por mulheres.

A pesquisa realizada por Santos, Araújo e Rezende (2018) trouxe dados de formação, tempo de carreira e remuneração de professoras atuantes na creche. Os autores puderam identificar que a maior parte das professoras respondentes afirmou não se sentirem tratadas como professoras.

Os dados coletados evidenciaram a debilidade que muitas instituições de EI, especificamente as creches conveniadas de Juiz de Fora/MG, enfrentam. Os aspectos pesquisados, relacionados à gestão das creches, condições de trabalho das profissionais e sua formação inicial e continuada, mostram que a docência em creche ainda carrega um desprestígio social que desvaloriza as profissionais atuantes neste contexto. Esse desprestígio pode ser identificado por meio da ausência de investimento dos gestores municipais na constituição de uma carreira específica, salários desproporcionais ao que é estipulado por lei e ausência de incentivos à formação dessas profissionais.

Lourdes Aparecida Machado Braga, Giovani Ferreira Bezerra e Josiane Peres Gonçalves (2018), em seu artigo intitulado “A(s) Identidade(s) do professor de Educação Infantil: itinerários de formação”, tiveram por objetivo compreender a constituição da formação pedagógica de professoras de EI, bem como caracterizar sua identidade profissional. A pesquisa foi realizada no município de Naviraí/MS e utilizou relatos autobiográficos de 5 professoras, coletados por meio de aplicação de questionário, para a obtenção de dados. O questionário foi primeiramente aplicado a 50 professoras, mas apenas 29 responderam.

Os relatos analisados na pesquisa realizada por Braga, Bezerra e Gonçalves (2018) tornaram possível compreender que a identidade profissional de cada uma das professoras respondentes foi sendo construída ao longo da formação profissional docente. E que, todas mostraram estar satisfeitas com a carreira escolhida, uma vez que se sentem realizadas exercendo seu trabalho. No entanto, todas as professoras demonstraram dificuldades em descrever sua identidade docente. A esse respeito, os autores ressaltaram que, independente da área de atuação escolhida, a identidade profissional passa a ser construída a partir do momento em que o indivíduo procura um meio de adquirir formação, e relaciona-se com sua trajetória de vida.

Marcia Aparecida Oliveira, Tagma Marina Schneider Donelli e Simone Bicca Charczuk (2020) escreveram o artigo intitulado “Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador”. As autoras tiveram por objetivo conhecer a concepção de cinco educadoras atuantes em berçários de três instituições públicas de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, sobre seu papel na Educação Infantil. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e observações do cotidiano das instituições, considerando questões sobre o cuidar e educar. O artigo originou-se de um Trabalho de Conclusão de Curso e a pesquisa foi realizada sob a abordagem

qualitativo-exploratória com delineamento de Estudo de Casos Múltiplos. As participantes da pesquisa constituíram-se de 3 professoras e 2 auxiliares de EI, que exerciam a docência junto a bebês entre dezoito e vinte e um meses de idade.

A pesquisa de Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), embora proveniente de uma ótica diferente da defendida neste trabalho - que é a da Pedagogia e dos Estudos da Infância, trouxe contribuições acerca da compreensão das profissionais responsáveis pela educação e cuidado de bebês, a respeito do trabalho que exercem. Foi possível compreender que essas profissionais, mesmo atuando em diferentes instituições, concebem a criança como um indivíduo, merecedor de respeito e afeto, e se preocupam em conhecer suas manifestações e reivindicações a fim de atender suas necessidades e estabelecer relacionamentos saudáveis de confiança. Também foi identificado que o trabalho exercido no berçário é exaustivo e as demandas relacionadas à produção de atividades, muitas vezes são advindas de uma ótica escolarizante que não leva em consideração a especificidade do trabalho junto aos bebês.

Foi observado que os acordos realizados entre adultos e crianças contribuem para o estabelecimento de uma suposta ordem institucional e auxiliam no convívio coletivo. O respeito à vontade das crianças foi capturado a partir das observações, mostrando que a possibilidade de escolhas e a liberdade para realizar movimentos estão pautadas na intencionalidade de proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos bebês, que, segundo o aporte teórico defendido pelas autoras (JERUSALINSKY, 2010), não pode ser ensinada, mas sim transmitida.

Relativo à categoria “Identidade docente” foram analisadas 8 dissertações de mestrado, 1 tese de doutorado e 4 artigos científicos. Todos eles buscaram apresentar dados levantados por meio de pesquisa empírica, seja por meio de relatos das histórias de vida das professoras que compartilharam sua biografia, seja por meio de entrevistas semiestruturadas, seja por meio de questionários aplicados presencial ou digitalmente, seja por meio de observações das práticas cotidianas das instituições. As pesquisas buscaram conhecer mais a respeito das características gerais que definem tanto o trabalho realizado junto a bebês e crianças bem pequenas, quanto o perfil profissional das mulheres e homens que exercem essa função.

Os dados evidenciaram que não há um único modelo de docência a ser seguido, visto que a identidade docente é subjetiva, construída por diversos fatores e não se encontra acabada, mas sim em constante evolução e transformação.

Dificuldades a respeito da formação inicial foram identificadas, principalmente no que diz respeito à ausência de disciplinas e conteúdo que abordem a faixa etária de 0 a 3 anos, havendo pouca menção à EI e quando há, o foco volta-se para a pré-escola, numa preparação para o EF. A esse respeito, muitas professoras e professores afirmaram que se sentiam despreparados ao ingressarem na carreira docente e, quando havia esse preparo era proveniente de experiências familiares. Alguns ainda revelaram terem buscado aprender sobre seus afazeres, especificamente aqueles relacionados aos cuidados com o corpo, ou em materiais da área da saúde ou por meio da observação do trabalho dos seus pares.

Também foi relatada a desvalorização social que as professoras e os professores sentem a respeito do seu papel como docentes, quando comparados com professores que atuam nas demais etapas da Educação Básica. A carência de conhecimento a respeito do trabalho exercido nas creches e a falta de espaços formativos que se dediquem à faixa etária do 0 aos 3 anos de idade, contribuem para a manutenção dessa desvalorização.

A ausência de planos de carreira que incentivem a formação continuada e políticas públicas que oportunizem melhorias salariais também esteve presente na fala das professoras e professores participantes das pesquisas analisadas.

4.2.5 Saberes e práticas docentes

A docência na EI difere-se da docência exercida nas demais etapas educacionais. No entanto, as pesquisas analisadas anteriormente evidenciaram que não há apenas uma forma de ser professora.

Ainda que a identidade docente seja subjetiva e inerente ao contexto, formação e experiências pessoais de cada sujeito entre outros fatores que o perpassam e o formam docente, existem saberes e fazeres específicos para as profissionais que atuam com a faixa etária dos bebês e das crianças bem pequenas.

No Quadro 10, elencamos 6 pesquisas que abordam as especificidades da docência na creche para trazer contribuições a essa discussão.

QUADRO 10 - CATEGORIA: SABERES E PRÁTICAS

PLATAFORMA	AUTORA / AUTOR / AUTORES	TÍTULO	TIPO	ANO
BDTD	Jeniffer de Arruda	Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês	Dissertação - Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2016
BDTD	Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino	Como me tornei a profissional que sou hoje? Práticas pedagógicas – concepções das profissionais da creche (0 a 3 anos)	Dissertação - Universidade Federal de Goiás (UFG)	2017
BDTD	Raiza Fernandes Bessa de Oliveira	Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil	Dissertação - Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2018
BDTD	Leila Bitencourt Schmeing	As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo	Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP)	2019
CAPES	Jaqueline Delgado Paschoal; Gilmara Lupion Moreno; Marta Regina Furlan de Oliveira; Marta Silene de Barros	A Educação Infantil em foco: desafios e perspectivas para a educação do bebê	Artigo - Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação	2016
Scielo	Jefferson Antonio do Prado	A docência no berçário: uma atividade eminentemente relacional marcada pela sutileza dos detalhes	Artigo - Revista Temas em Educação	2020

FONTE: A autora (2021).

Jeniffer de Arruda (2016), em sua dissertação de mestrado intitulada “Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês”, buscou identificar quais são as especificidades do trabalho educativo com bebês na Educação Infantil, do ponto de vista teórico e prático. Para a coleta dos dados, realizou entrevistas semiestruturadas e observação da prática de quatro professoras de quatro Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Marília / SP que atuavam junto a bebês de 4 a 18 meses de idade.

As participantes da pesquisa eram todas mulheres, com idades entre 29 e 45 anos. Nenhuma das professoras encontrava-se em início de carreira, possuindo de 7 a 17 anos de tempo de experiência na EI, no entanto, apenas uma estava atuando há mais de 5 anos junto a bebês. A maioria das professoras possuía graduação em Pedagogia na data da pesquisa. Apenas uma delas declarou possuir somente o Magistério. Duas professoras declararam possuir curso de pós-graduação.

Arruda (2016) enfatizou o papel da formação inicial e continuada no preparo de docentes que atuam juntamente a bebês e crianças bem pequenas. As narrativas mostraram que as professoras defendem a docência na EI como uma atuação pedagógica, no entanto, reconhecem que se difere da docência exercida nas demais etapas da Educação Básica por conta das suas especificidades. Salientaram a observação atenta, a comunicação em seus mais diversos formatos, a oportunização de experiências significativas e a disponibilidade no sentido da afetividade e acolhimento dos bebês e das crianças como primordiais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Por fim, defendeu a EI como espaço formador e possibilitador da ampliação do desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades.

Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada “Como me tornei a profissional que sou hoje? Práticas pedagógicas – concepções das profissionais da creche (0 a 3 anos)”, teve por objetivo compreender a concepção das profissionais de creche no processo de constituição de suas práticas pedagógicas. A pesquisa, do tipo Pesquisa Participante, utilizou 4 Encontros Reflexivos para a construção dos dados. Participaram vinte profissionais do CEMEI²⁸ Ana Ramos dos Santos, Ouvidor – GO, sendo 6 professoras e 14 monitoras de crianças de zero a três anos.

²⁸ Sigla informada pela autora.

As professoras participantes da pesquisa declararam possuir idades entre 34 e 52 anos, quatro delas com graduação em Pedagogia, uma com Licenciatura em Geografia e uma com Magistério. Todas com experiência na EI de mais de 3 anos, uma delas possuindo 29 anos de carreira. As monitoras declararam possuir idades entre 24 e 54 anos. A escolaridade das monitoras se mostrou diversificada, sendo 4 delas estudantes no curso de Pedagogia, uma disse possuir graduação incompleta em Administração de Empresas, 4 monitoras apontaram o Ensino Médio incompleto como sua escolaridade atual e 5 declararam ter concluído o Ensino Médio. Apenas uma das monitoras disse possuir 6 meses de experiência na EI, as demais possuem mais de 4 anos de carreira. Apenas 1 professora declarou possuir vínculo empregatício efetivo, todas as demais, tanto professoras quanto monitoras estavam vinculadas via contrato.

Firmino (2017), ao buscar conhecer as práticas pedagógicas das profissionais da creche do município de Ouvidor - GO, revelou também nuances da constituição profissional de mulheres que atuam junto a bebês e crianças pequenas. A autora evidenciou que a EI por suas particularidades, ainda é concebida como um espaço de trabalho feminino, alimentando uma visão de saber nato, pois muitas das práticas de cuidado se assemelham à maternagem. Além disso, há outros pontos que podem ser citados, pois contribuem para a desvalorização social da instituição, como “investimentos escassos, pouca exigência e rigor na formação das profissionais, predominância das práticas de cuidado em detrimento das práticas educativas, entre outros” (FIRMINO, 2017, p. 101). E é neste cenário que se constitui historicamente a profissional que desenvolve atividades de docência na creche.

Raiza Fernandes Bessa de Oliveira (2018) realizou uma pesquisa em nível de mestrado intitulada “Saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil”, que teve por objetivo descrever e discutir os saberes e fazeres de uma professora de bebês de uma instituição de Educação Infantil pública municipal da cidade de São José do Rio Preto - SP. Os dados foram coletados por meio de observação de campo em um agrupamento de Berçário II, que se realizou com 3 idas semanais à instituição, no período de 3 meses, e entrevistas, realizadas em 8 encontros de duração média de 20 minutos, com a professora, sujeito da pesquisa. As observações foram realizadas em um agrupamento de 20 crianças com idade entre 1 e 2 anos, que ficavam em tempo integral na instituição. A turma era acompanhada

por uma professora e uma estagiária para cada período e uma auxiliar de Berçário que trabalhava em período integral.

A pesquisa realizada por Oliveira (2018) trouxe concepções de uma professora de bebês a respeito de suas atribuições como docente. A autora discutiu a indissociabilidade do educar e cuidar, uma vez que a visão assistencialista da EI, principalmente no que diz respeito à educação de bebês, não se mostra ainda superada. A desvalorização da EI em comparação às demais etapas educacionais se revela na desproporção entre adultos e crianças por turma - desconsiderando sua especificidade - e na admissão de profissionais sem a formação mínima requerida, atuando junto aos bebês e crianças bem pequenas, como era o caso das berçaristas e estagiárias. A professora de turma, mesmo possuindo a formação específica adequada para a função, evidenciou que os cursos de formação inicial, especificamente a graduação em Pedagogia, não oferecem subsídios para a atuação docente, uma vez que a teoria é supervalorizada em detrimento da prática e os bebês são invisibilizados nas disciplinas que abordam a EI.

Aspectos específicos da docência foram analisados e destacados como essenciais na EI, tais como planejamento e rotina, observação, registro e avaliação, interação com os pares e com as famílias e conhecimentos a respeito de desenvolvimento infantil e documentos oficiais. A professora participante da pesquisa demonstrou diversas vezes descontentamento no que diz respeito à execução de sua docência, denunciando as situações adversas que impactavam diretamente na qualidade do trabalho oferecido. Também apresentou contradições das suas falas com suas ações, principalmente nos aspectos do cuidado como ação potencialmente educativa. Assim, a pesquisa ressaltou as fragilidades do entendimento das especificidades da docência junto a bebês e crianças bem pequenas e as dificuldades que impactam na qualidade do exercício profissional.

Leila Bitencourt Schmeinga (2019) realizou uma pesquisa em nível de mestrado intitulada “As especificidades da atuação docente para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos: uma pesquisa com professoras em um Centro de Educação Infantil de São Paulo”. A autora teve por objetivo evidenciar as especificidades da prática docente na Educação Infantil de 0 a 3 anos. Realizou a coleta dos dados por meio de questionários e grupos de discussão, dos quais participaram 6 professoras que atuam junto a crianças de 0 a 3 anos em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

As professoras eram formadas em Pedagogia, 1 delas tendo sua formação inicial em Licenciatura Letras, 3 delas possuindo curso de pós-graduação e 1 delas possuindo 7 cursos de pós-graduação. A idade das respondentes mostrou variância de 38 e 55 anos. As professoras declararam possuir de 21 a 32 anos de experiência como docentes, sendo desses de 7 a 24 anos de experiência na EI. No cargo de Professora de Educação Infantil (PEI), as respondentes disseram possuir de 4 a 14 anos de experiência.

Schmeinga (2019) buscou compreender as especificidades da educação junto a crianças de 0 a 3 anos e, buscou conhecer, por meio de grupos de discussão e aplicação de questionário, o que as professoras atuantes em um CEI na cidade de São Paulo concebiam a respeito de seu fazer docente.

As professoras citaram os desafios e as alegrias da escolha profissional, salientando a importância de conceber os bebês e as crianças bem pequenas como seres integrais, com necessidades específicas. Os fazeres apontados perpassam as práticas de cuidados, com a disponibilidade integral das profissionais - de maneira física, cognitiva e emocional - para demonstrações de afeto, observação atenta e escuta sensível. Ressaltaram a importância da prática de registro das observações, mas também afirmaram que há pouco tempo disponível para esse exercício, bem como para o planejamento das atividades e a troca entre pares. Trouxeram à luz as carências da formação inicial e continuada, assim também, como a falta de orientação e encontros formativos, por parte da coordenação pedagógica.

O relacionamento com as famílias, embora conflituoso, se mostrou de extrema potência no que diz respeito a um trabalho colaborativo entre instituição e comunidade, que seja condizente com a realidade das crianças e respeitoso para com suas culturas e costumes. A este respeito foi identificado também que a rigidez das rotinas acaba por desconsiderar a singularidade de cada bebê e criança, demonstrando um ponto a ser ressignificado nas instituições. Por fim, as professoras enfatizaram a necessidade de políticas públicas efetivas que tragam valorização profissional e que busquem, para além da diminuição da fila de espera, contribuir para a qualidade da EI.

Jaqueline Delgado Paschoal, Gilmara Lupion Moreno, Marta Regina Furlan de Oliveira e Marta Silene de Barros (2016), no artigo intitulado “A Educação Infantil em foco: desafios e perspectivas para a educação do bebê”, buscaram discutir o trabalho pedagógico nas escolas infantis, a partir das concepções de professoras que atuam

no berçário, tendo por interesse compreender suas concepções a respeito dos cuidados com o corpo das crianças. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário com questões abertas que abordavam a organização do trabalho pedagógico com bebês.

As participantes da pesquisa foram todas mulheres, graduadas em Pedagogia, com idades entre 24 e 54 anos. O tempo de experiência de apenas uma das professoras é de 3 meses, as demais possuem de 3 a 10 anos de carreira. O artigo não mencionou o número de participantes.

Paschoal, Moreno, Oliveira e Barros (2016) evidenciaram, a partir das respostas das professoras participantes da pesquisa, que seus discursos voltados para ações de cuidado junto às crianças retratam o caráter espontâneo, e não programado, do trabalho desenvolvido. Foi possível depreender também que as instituições possuem rotinas rígidas e estruturas físicas inadequadas, dificultando a organização dos espaços e impossibilitando um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento pleno dos bebês.

Relações conflituosas com as famílias das crianças foram identificadas, uma vez que as professoras alegaram dificuldades na participação das famílias e, conseqüentemente, na realização de um trabalho conjunto. A dificuldade em reconhecer-se como profissional docente ao atuar junto a bebês e crianças bem pequenas também foi mencionada na pesquisa, dadas às especificidades do trabalho exercido no berçário.

Jefferson Antonio do Prado (2020), ao escrever o artigo intitulado “A docência no berçário: uma atividade eminentemente relacional marcada pela sutileza dos detalhes”, buscou refletir alguns apontamentos acerca da atividade pedagógica eminentemente relacional de um professor de berçário e as crianças, no espaço coletivo de trabalho. A pesquisa abordou a experiência pessoal do autor em sua atuação junto a 11 bebês de 4 a 7 meses, em uma creche no município de Rio Claro - SP.

O autor apontou que, embora não façam parte das atribuições docentes do professor ou professora de EI as ações de ensinar e transmitir conhecimento, se faz necessário lembrar a função educativa da EI, no sentido de favorecer a aprendizagem por meio das experiências. Utilizou o termo “sutileza dos detalhes” para se referir ao olhar atento às necessidades dos bebês e à disponibilidade do adulto para compartilhar conhecimentos. Defendeu o uso de materiais diversificados e a

oferta de diferentes possibilidades de aprendizagem. Apontou a criança como um ser ativo na construção de seus conhecimentos e denunciou os estigmas e preconceitos que a atuação masculina enfrenta no âmbito da docência na creche, visto que esse espaço é historicamente ocupado - quase que exclusivamente, por mulheres. Reafirmou que a atuação pedagógica na creche não se baseia apenas nas questões assistenciais, mas, sobretudo nas aprendizagens e nas experiências.

Foram analisadas, na categoria “Saberes e práticas docentes”, 4 dissertações de mestrado e 2 artigos científicos, todos apresentando dados provenientes de pesquisas realizadas em campo. Ou seja, todas as pesquisas buscaram evidenciar as especificidades da educação de crianças de 0 a 3 anos nas instituições de EI e os saberes necessários para o exercício da função docente, por meio das narrativas dos próprios docentes. Utilizaram para isso questionários, entrevistas, observações, narrativa de experiência pessoal e encontros reflexivos para captar as impressões dos professores e professoras a respeito de suas práticas e conhecimentos.

Embora não seja possível estabelecer um padrão de práticas, uma vez que a atuação docente quando se trata de bebês e crianças pequenas deve ser condizente e coerente com o contexto social, político e histórico em que a instituição está inserida, é sim possível identificar algumas ações próprias da docência em creche, com base nos dados extraídos dos trabalhos selecionados.

As pesquisas buscaram extrair concepções de profissionais que atuam junto a bebês e crianças bem pequenas a respeito de seus saberes e práticas. Foi possível identificar que há uma concordância a respeito da necessidade de formação específica para o exercício da função. No entanto, novamente identificamos uma denúncia a respeito da carência, nos cursos de formação inicial, no que diz respeito ao preparo para atuação em creche. Os encontros formativos organizados pela coordenação pedagógica das instituições e a partilha entre pares se mostraram grandes aliados na construção desse saber. Não podemos deixar de mencionar também que foi identificada a falta de exigência da formação mínima estabelecida na LDB para o ingresso na carreira em alguns municípios. A esse respeito, muitas das justificativas para o exercício da docência sem a base profissional baseiam-se na naturalização dos saberes e no sentimento de vocação.

A respeito dos saberes docentes, destacaram-se a compreensão da criança como um ser inteiro com singularidades, saberes e necessidades, a capacidade de compreender educação e cuidado como ações equivalentes e indissociáveis e, a

compreensão de que a docência exercida na creche é uma docência que se diferencia daquela realizada nas demais etapas educacionais por conta das especificidades da faixa etária.

Acerca das práticas docentes destacou-se se um olhar atento à necessidade dos bebês, incluindo compreender suas narrativas, suas conquistas e zelar por sua segurança e saúde, a disponibilidade integral da professora nos aspectos físico, cognitivo e afetivo, de forma a demonstrar acolhimento e transmitir confiança, no sentido de assegurar o bem-estar físico e emocional das crianças na instituição, a linguagem, seja por meio da oralidade ou por gestos, a comunicação com as crianças estabelece vínculos e contribui para que desenvolvam sua socialização entre os pares e com os demais adultos com quem tem contato, a realização de planejamento e o estabelecimento de rotinas, por proporcionar uma maior previsibilidade às crianças e favorecer a organização dos tempos e espaços de acordo com a realidade das crianças e da instituição, a realização de registros das observações realizadas e a utilização desse documento para a avaliação das crianças, autoavaliação - no sentido de refletir sobre a prática realizada e subsídio para um planejamento condizente com os anseios das crianças e, por fim, mas não menos importante, o bom relacionamento com os pares, equipe de gestão e famílias, visto que a educação de bebês e crianças pequenas deve ser realizada coletivamente em uma estrutura de parceria.

O conjunto de práticas reunido a partir da análise das pesquisas não tem por objetivo engessar a docência na creche, estabelecendo um único modo de ser docente. Compreendemos que a constituição da(s) identidade(s) docente(s) se faz a partir de inúmeros e diversificados fatores formativos, sendo singularmente particular ao indivíduo e atinente à sua história, devendo contudo compreender o que o campo vem construindo como específico ao trabalho educativo em contextos institucionais com as crianças bem pequenas e os bebês.

As pesquisas atuais nos ajudam a estabelecer comportamentos profissionais capazes de atender às particularidades da primeiríssima infância. Acreditamos que pesquisas que envolvem os saberes e práticas docentes, são ferramentas importantes na democratização do conhecimento, uma vez que podem contribuir com a disseminação de informações, auxiliando professores, professoras, demais profissionais atuantes nas instituições de EI e futuros docentes a sentirem-se preparados para a função.

4.2.6 Currículo na/da creche

O currículo no âmbito educacional por muito tempo foi compreendido apenas como um documento norteador de saberes a serem adquiridos e programações didáticas. Entretanto, para além disso, pesquisas recentes evidenciam que o currículo contribui com a organização e a compreensão não apenas do que deve ser trabalhado junto aos bebês e crianças pequenas, mas como, para quê e por que aprender.

Assumindo esse entendimento, as duas pesquisas analisadas no Quadro 11 buscaram conhecer a concepção das professoras que atuam junto a bebês e crianças de 0 a 3 anos a respeito da construção, organização e aplicabilidade dos currículos da/na EI.

QUADRO 11 - CATEGORIA: CURRÍCULO NA/DA CRECHE

PLATAFORMA	AUTORA / AUTOR / AUTORES	TÍTULO	TIPO	ANO
BDTD	Marlene Oliveira dos Santos	"Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?" Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra	Tese - Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2017
BDTD	Maria Jaqueline Paes de Carvalho	Currículo e prática pedagógica na educação infantil	Tese - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2019

FONTE: A autora (2021).

Marlene Oliveira dos Santos (2017) realizou uma pesquisa em nível de doutorado, intitulada "Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra". Em sua tese, objetivou analisar e refletir sobre as narrativas de 6 professoras, acerca dos currículos praticados com bebês no cotidiano de 3 Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Salvador, e suas interfaces com as políticas públicas educacionais e a docência com bebês.

Os dados foram coletados por meio de encontros, os quais a autora denominou “Tertúlias Narrativas” e os instrumentos utilizados para registro foram materiais de escrita, áudio, imagem e vídeo. As professoras participantes da pesquisa atuavam em berçário, junto a bebês de 4 a 18 meses. O grupo foi composto por 4 professoras regentes 1, 1 professora regente 2 e 1 professora regente 1 com restrição de sala de aula. As turmas de berçário são formadas por 1 professora regente 1, 1 professora regente 2 e 2 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI).

Ao buscar compreender como os currículos são praticados com bebês, a pesquisa de Santos (2017) evidenciou que questões a respeito da rotina, docência, planejamento, observação, documentação pedagógica e especificidades da ação pedagógica na EI aparecem como eixos estruturantes da docência junto a crianças de 0 a 3 anos. A autora ressaltou também que tais currículos são efetivados mediante a ação humana, as relações empreendidas entre os sujeitos que estão na escola e as condições materiais e não materiais, ofertadas pelo estado para o exercício da docência com os bebês.

A respeito da ação pedagógica, a autora apontou que se intencionalmente planejada, possui potencial transformador no que diz respeito a compreensão das capacidades e potências do bebê, práticas indissociáveis de cuidado e educação e reconhecimento de que os bebês influenciam no exercício da docência, contribuindo para que as professoras se tornem professoras de bebês.

Maria Jaqueline de Paes de Carvalho (2019) realizou, em sua tese de doutorado, uma pesquisa intitulada “Currículo e prática pedagógica na educação infantil”. A autora buscou compreender como as professoras constroem sua prática docente, recepcionando e resignificando o currículo prescrito para a EI. Para a coleta dos dados, realizou Observação Participante em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), vinculado à Secretaria de Educação do Recife.

Os sujeitos da pesquisa foram 4 professoras que, na data do recolhimento dos dados, faziam parte do quadro efetivo do CMEI e estavam responsáveis pelas salas do berçário e dos grupos 1, 2, 3, ou seja, professoras atuantes junto a crianças de 0 a 3 anos. Também foi realizada análise documental, com o intuito de conhecer o currículo prescrito para a EI. Todas as professoras participantes da pesquisa, graduadas em Pedagogia, de idades entre 30 e 43 anos, declararam possuir tempo de experiência na EI de 5 a 12 anos.

A pesquisa realizada por Carvalho (2019) evidenciou que as práticas pedagógicas e curriculares se aproximavam das concepções, princípios e políticas para a EI instituídos em âmbito nacional e local. Foi possível identificar também o exercício de reflexão e ressignificação do currículo, nos momentos de planejamento ou organização da rotina.

Por levar as especificidades da faixa etária em consideração, a prática curricular ocorreu em espaços diversos e tempos diferenciados, organizando-se em temáticas coerentes para os bebês e crianças pequenas. Foi possível identificar uma vivência de currículo pautada na afetividade, na indissociabilidade do educar e cuidar e na concepção de criança como sujeito histórico/social e cultural.

As pesquisas analisadas dentro da categoria “Currículo na/da creche” foram duas teses de doutorado, ambas apresentando dados levantados por meio de pesquisa de campo, a saber: encontros reflexivos e observação participante. Trouxeram considerações de docentes, atuantes em creches municipais junto a bebês e crianças pequenas, a respeito do currículo da/na EI.

As narrativas revelaram que muitas professoras, embora não refletissem a respeito dessa prática, ressignificavam o currículo prescrito de acordo com as singularidades e necessidades do grupo de crianças que atendiam. Essa ação de flexibilizar as determinações do Estado, municipais ou mesmo institucionais demonstra a compreensão de que a docência exercida na creche possui especificidades e que cada turma possui suas particularidades.

Ao basear-se nas singularidades do ser criança, nos diferentes contextos em que estão inseridos, se torna possível realizar a construção de um currículo coerente com as necessidades da faixa etária atendida. No entanto, se faz necessário reconhecer que a elaboração de um currículo não se faz em campo neutro. Ela carrega uma interpretação de sociedade, cultura, crenças, valores e políticas adotadas no contexto em que se está inserido.

No que diz respeito à educação na creche, é importante que haja ampla compreensão do currículo como um processo em constante construção e transformação. E que tal processo seja realizado coletivamente, por meio de reflexão crítica e o reconhecimento dos bebês como sujeitos históricos, culturais e potenciais agentes construtores de conhecimento junto a seus pares, para que seja possível a realização de práticas coerentes com seus interesses e potencialidades.

4.2.7 Formação Inicial das professoras de creche

A graduação no curso de Pedagogia está prevista na LDB como formação preferencial para a atuação na EI e nos anos iniciais do EF. No entanto, admite-se a formação de magistério, em nível médio, como formação mínima para a EI.

A exigência de formação específica para atuação junto a crianças de creches e pré-escolas é, de certa forma, o reconhecimento de que a docência junto à faixa etária dos 0 aos 5 anos de idade, requer preparo profissional adequado e especializado. No entanto, o curso de Pedagogia - curso pelo qual se formam a maioria das professoras atuantes na EI, por oferecer um campo amplo de atuação, muitas vezes oferece uma formação inicial rasa e genérica. Em alguns casos, pode inclusive privilegiar em sua grade curricular as etapas pré-escolares ou disciplinas próprias do EF. Assim, a educação de bebês e de crianças bem pequenas acaba secundarizada.

No Quadro 12, elencamos 5 trabalhos que versam a respeito da formação inicial docente e as dificuldades identificadas por professores e professoras a respeito da atuação docente na creche.

QUADRO 12 - CATEGORIA: FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS DE CRECHE

PLATAFORMA	AUTORA / AUTOR / AUTORES	TÍTULO	TIPO	ANO
BDTD	Taciana Saciloto Real Cordão	Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade	Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas)	2013
BDTD	Lilian de Assis Monteiro Lizardo	Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche	Dissertação - Universidade Presbiteriana Mackenzie	2017
BDTD	Suzana Maria de Andrade	Os Bebês Como Tema Na Formação Docente: Um Estudo Sobre Currículos Dos	Dissertação - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	2018

		Cursos De Pedagogia Do Estado De São Paulo		
BDTD	Juliana Lima da Silva	Formação inicial docente: com a palavra, as professoras da creche	Dissertação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2018
BDTD	Patrícia Maria Reis Cestaro	Olhares para a formação dos cursos de pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche	Tese - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2019

FONTE: A autora (2021).

Taciana Saciloto Real Cordão (2013), em sua dissertação de mestrado intitulada “Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade”, teve por objetivo identificar quais as necessidades formativas de professores de EI que trabalham com crianças de zero a três anos de idade e as dificuldades que enfrentam no exercício da função de professores de EI.

Para cumprir tal objetivo, a autora realizou pesquisa de campo em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI)²⁹ do município de Campinas e efetuou a coleta dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental da matriz curricular e ementas de disciplinas de EI de cursos de formação inicial, da região metropolitana de Campinas. Os sujeitos de pesquisa foram sete professoras que atuam junto a crianças de 0 a 3 anos nos referidos CEMEIs. A autora utilizou como critério para a escolha das entrevistadas, docentes graduadas em Pedagogia e que aceitaram fazer parte da pesquisa.

O trabalho realizado por Cordão (2013) evidenciou a dificuldade que muitas professoras enfrentam em conciliar os conteúdos recebidos na formação inicial com a prática junto aos bebês e crianças pequenas. A autora também mostrou, a partir da fala das professoras entrevistadas, que a compreensão do fazer docente nessa etapa, como uma extensão dos afazeres maternos, também é uma ideia defendida por

²⁹ Sigla informada pela autora.

algumas das profissionais participantes da pesquisa. E que, para estas professoras, a prática sobrepõe a teoria, fazendo com que pautem suas ações no instinto e não na intencionalidade pedagógica.

Outra questão destacada na pesquisa é que, embora muito se fale da indissociabilidade do educar e cuidar, as professoras apresentaram dúvidas em relação às “atividades pedagógicas” - diferenciando-as das atividades de cuidado com o corpo. Por fim, foi possível compreender que, apesar de os modos de trabalhar e de conceber a profissão serem distintos entre as professoras, os problemas apontados em relação às suas dificuldades no tocante à atuação docente, de certa forma, coincidem, evidenciando fragilidades formativas.

Lilian de Assis Monteiro Lizardo (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada “Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche”, buscou analisar como os cursos de Pedagogia instrumentalizam o professor no trabalho com bebês e crianças muito pequenas. Para a coleta de dados, a autora realizou análise documental das ementas do curso de Pedagogia de duas universidades do estado de São Paulo (uma pública e outra particular) e aplicação de questionários com alunos do último semestre do curso.

Na primeira universidade analisada, das 41 disciplinas pertencentes à grade curricular do curso, apenas 2 voltavam para a EI. Nenhuma fazia menção à creche em suas ementas. Nessa mesma universidade participaram, respondendo aos questionários, 59 alunos. Na segunda universidade analisada, das 56 disciplinas pertencentes à grade curricular do curso, apenas 1 possuía menção à EI em seu título. Participaram da pesquisa 60 alunos, sendo apenas 2 homens e as demais, mulheres.

A pesquisa realizada por Lizardo (2017), em ambas as universidades analisadas, embora não tenha sido identificada a presença da temática creche nas disciplinas ofertadas e uma presença exígua da temática Educação Infantil, tanto nas ementas quanto nas bibliografias utilizadas, as respostas advindas do questionário mostraram que a maior parte dos alunos do curso de Pedagogia se considera preparado/a pelo curso para atuar em turmas de creche. No entanto, algumas respostas mostraram um entendimento de que o trabalho exercido junto às crianças de 0 a 3 anos não possui caráter pedagógico e está atrelado somente a situações de cuidado e brincadeiras livres. Assim também, foi possível verificar que não há clareza no que compreendem por serem as funções do professor e creche e suas características profissionais essenciais.

A esse respeito, identificou-se uma tentativa de desassociar as ações docentes junto a crianças de 0 a 3 anos das ações assistencialistas, embora tenha sido percebida a presença da concepção de professor de creche como substituto familiar nos cuidados da criança. Por fim, os alunos afirmaram também que o curso se concentra em oferecer subsídios teóricos para o exercício da docência, deixando a prática a cargo dos estágios. Por esta razão, alguns alunos afirmaram não possuir conhecimentos próprios da rotina e especificidades da creche, pois partiam da premissa de que o saber advém da experiência.

Suzana Maria de Andrade (2018), em sua dissertação de mestrado intitulada “Os bebês como tema na formação docente: um estudo sobre currículos dos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo”, buscou conhecer as grades curriculares dos cursos de Pedagogia em instituições no estado de São Paulo, a fim de identificar a presença de oferta de disciplinas voltadas à educação de bebês na creche.

Para coleta dos dados, a autora realizou a busca por meio de levantamento de descritores nas grades dos cursos das instituições de ensino pesquisadas, por meio do cadastro e-MEC. Os dados coletados e observados seguiram a categorização do próprio sistema, gerando quatro blocos de análise, a saber: presencial gratuito, a distância gratuito, presencial não gratuito, e a distância não gratuito. Os descritores selecionados para a pesquisa foram: creche, bebês, corpo/movimento, brincar/brinquedo/ brinquedoteca/ brincadeira, Educação Infantil/ educação da infância, educação básica.

O sistema evidenciou no estado de São Paulo um total de 448 cursos presenciais não gratuitos, 19 cursos presenciais gratuitos, 78 cursos a distância não gratuitos e 10 cursos a distância gratuitos. No entanto, nem todas as grades estavam disponíveis para acesso. Assim, a autora optou por apresentar os dados encontrados como amostra que representa um percentual de grande visibilidade para a coleta das informações necessárias para a realização da pesquisa.

A análise dos dados evidenciou uma baixa presença de disciplinas que continham os descritores creche e bebê, atestando a marginalização da formação docente que se propõe a atuar junto às crianças bem pequenas.

A pesquisa realizada por Andrade (2018) mostrou, a partir da análise dos dados, uma baixa presença de disciplinas com os descritores creche e bebê, atestando a marginalização da formação docente que se propõe a atuar junto às crianças bem pequenas.

Juliana Lima da Silva (2018), em sua dissertação de mestrado intitulada “Formação inicial docente: com a palavra, as professoras da creche”, teve por objetivo compreender como acontece a formação inicial para professores e professoras do curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no que se refere aos saberes/fazer para atuar com bebês e crianças pequenas na faixa etária de 0 a 3 anos.

Para a coleta dos dados realizou: 1) análise documental do curso de Pedagogia da UFJF; 2) entrevistas realizadas com 5 estudantes que se encontravam nos períodos finais do curso e com 3 professores responsáveis pelas disciplinas na área da Educação Infantil; e 3) Grupo focal com 5 egressas do curso de Pedagogia da UFJF, que atuavam como professoras de creches conveniadas do município de Juiz de Fora, no período de realização da pesquisa.

A partir dos dados coletados na pesquisa de Silva (2018), foi possível depreender que embora o curso de Pedagogia da UFJF corresponda ao que se espera em relação à formação de professores, ele ainda deixa a desejar em alguns aspectos relacionados à EI, principalmente em relação à creche. Os dados mostraram que, mesmo com disciplinas específicas, ainda há a necessidade de se adaptar para a realidade da creche aquilo que tem sido aprendido. E que, mesmo o estágio obrigatório na EI sendo um espaço que oportuniza experiências formativas de desenvolvimento da prática educativa, a escolha pela creche ainda é escassa, uma vez que essa subetapa da educação básica ainda é estigmatizada e desvalorizada. Assim, Silva (2018) defende que a oferta de disciplinas específicas e o alargamento de discussões em disciplinas gerais que contemplem a educação dos bebês e das crianças pequenas, pode contribuir para o reconhecimento do potencial formativo da creche.

Patrícia Maria Reis Cestaro (2019), em sua tese de doutorado intitulada “Olhares para a formação dos cursos de pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche”, buscou analisar a estrutura curricular dos cursos presenciais de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior privadas de Juiz de Fora, tomando como foco as especificidades que requer o trabalho docente junto aos bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche.

A coleta dos dados se deu por meio de: 1) análise dos documentos curriculares do curso de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior privadas de Juiz de Fora que oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial; 2)

entrevistas semiestruturadas com 5 professoras responsáveis pelas disciplinas/módulo que discutem a Educação Infantil e com 3 coordenadoras dos cursos de Pedagogia; 3) grupo focal com a participação de 5 estudantes-egressas desses cursos que atuam/atuavam como professoras nas creches conveniadas do município de Juiz de Fora; 4) questionário para contextualizar as participantes do grupo focal.

O município de Juiz de Fora possui 11 universidades privadas e 1 universidade pública. No entanto, das universidades privadas apenas 3 possuem o curso de Pedagogia na modalidade presencial. Estas 3 universidades foram o escopo de pesquisa.

A pesquisa de Cestaro (2019) evidenciou as fragilidades da formação inicial em Pedagogia, no que diz respeito ao preparo docente para a atuação junto a crianças de 0 a 3 anos. Por meio de análise das grades curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades, a autora identificou que os bebês e as crianças bem pequenas acabam por não ocupar um lugar de pertencimento nas discussões curriculares, nem a creche pareceu pertencer às questões que envolviam a EI, quanto menos, a educação básica como um todo. Os estágios mostraram-se mais burocráticos do que efetivos, no processo de apropriação da prática, e ainda foi identificada a preferência para que a realização dos estágios em EI se desse nas turmas correspondentes à Pré-escola.

As falas das professoras participantes do grupo focal mostraram que “por melhor que seja a formação inicial, esta não dá conta de atender a todas as necessidades apresentadas pelas situações pedagógicas ao longo da profissão” (CESTARO, 2019, p. 191). Por esta razão, a autora finaliza ressaltando a urgência de uma reformulação dos cursos de Pedagogia, de forma a oferecer subsídios para formar professoras e professores munidos de conhecimento a respeito das especificidades da docência junto a bebês e crianças bem pequenas.

Foram analisadas na categoria “Formação Inicial das professoras de creche” 5 pesquisas, sendo 4 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. Destas, 4 pesquisas buscaram evidenciar por meio de análise de grades curriculares a presença de temáticas correspondentes à creche, nos cursos de Pedagogia. A este respeito foi possível verificar que há significativa ausência de discussões a respeito da docência na creche, nos cursos de Pedagogia. Embora haja menção à EI, as ementas e/ou

referências bibliográficas das disciplinas voltam-se para os anos correspondentes à pré-escola.

Dentre as diferentes metodologias adotadas no realizar de cada uma das pesquisas destacou-se que em 4 delas houve a preocupação em captar as manifestações de professoras atuantes em creche, egressas do curso de Pedagogia, estudantes do referido curso e professoras e coordenadoras do curso. As ferramentas utilizadas foram entrevistas, questionários e/ou grupos focais. As narrativas analisadas apontaram as carências na formação inicial, no que diz respeito à atuação em creche, a desarticulação da teoria e a prática e a desvalorização profissional que incide sobre esta docência, dada a sua especificidade.

A falta de subsídios teóricos que contemplem as especificidades da educação em creche na formação de professoras e professores contribui com o despreparo docente e a conseqüente vulgarização das práticas, uma vez que, por falta de direcionamento pedagógico, é comum que experiências pessoais e familiares sirvam de base para práticas docentes, principalmente se tratando de bebês e crianças bem pequenas. A falta de instrução a respeito dos saberes e fazeres docentes junto a faixa etária de 0 a 3 anos de idade evidencia também que a visão de um saber naturalmente feminino e atrelado à maternidade, ainda hoje deixa suas marcas, contribuindo com a manutenção da marginalização da profissão.

Andrade (2018, p. 76) afirma que “há uma lacuna entre o que se aprende nos cursos de Pedagogia e o que se ‘precisa saber’ para a docência com a primeiríssima infância” e, por esta razão, compreendemos ser tão importante que discussões a respeito da formação da professora que atua na creche, sejam levantadas.

4.2.8 Formação Continuada das professoras de creche

Pesquisas recentes, como as apontadas na seção anterior, têm evidenciado que professores e professoras recém-formados não se sentem preparados para atuar junto a bebês e crianças bem pequenas, no âmbito da creche. A causa deste despreparo vem dos cursos de graduação que invisibilizam as crianças de 0 a 3 anos de idade em suas grades curriculares, dando preferência às etapas pré-escolares ou aos anos iniciais do EF.

Esta é uma das razões pelas quais muitas professoras buscam complementar sua formação, buscando maiores orientações a respeito das especificidades da

docência junto a essa faixa etária. No entanto, embora a necessidade se evidencie, nem sempre se faz possível, por questões financeiras, logísticas ou de tempo, que as docentes consigam realizar essa continuidade nos estudos. Paulatinamente algumas secretarias de educação tem buscado oferecer aos profissionais da EI oportunidades de formação continuada, no entanto, nem sempre essa oferta vem acompanhada de condições para seu usufruto. É comum que sejam oferecidos conteúdos formativos rasos ou desconectados com as necessidades institucionais, bem como, a oferta de encontros formativos em horários que impossibilitam a participação.

No Quadro 13, elencamos 4 pesquisas que versam sobre as necessidades, oferta e contribuições da formação continuada no contexto da creche.

QUADRO 13 - CATEGORIA: FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE CRECHE

PLATAFORMA	AUTOR (AS/ES)	TÍTULO	TIPO	ANO
BDTD	Adriana Silva Damião	A concepção de formação continuada das professoras de creches de um município do sudeste goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural	Dissertação - Universidade Federal de Goiás (UFG)	2017
BDTD	Adriana Santos Pinto	Formação continuada na creche: fatos e fatos que revelam um percurso formativo	Dissertação - Universidade Federal de São Carlos Campus Sorocaba (UFSCAR)	2017
BDTD	Márcia Sayoko Nanaka	Contribuições da formação continuada a professores de crianças de zero a três anos	Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2018
CAPES	Laêda Bezerra Machado; Franklúcia Morais Ferreira Rodrigues; Lucilla Peres Lins	Significados e implicações de formação continuada para professoras de creches	Artigo - Revista Espaço Pedagógico	2017

FONTE: A autora (2021).

Adriana Silva Damião (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada “A concepção de formação continuada das professoras de creches de um município do sudeste goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural”, buscou analisar a concepção de formação continuada das docentes atuantes em duas creches municipais do Sudeste Goiano e o impacto do processo formativo sobre o trabalho pedagógico com as crianças.

Para a coleta dos dados, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com 9 professoras atuantes em duas creches municipais. Estabeleceu como critério de escolha serem docentes com mais de 5 anos de experiência na EI do município, efetivas e graduadas em Pedagogia. Apenas uma das respondentes declarou não possuir curso de pós-graduação. As professoras, de idades entre 37 e 62 anos, atuavam na data de pesquisa junto às turmas de berçário I e II e maternal I e II.

A pesquisa realizada por Damião (2017) buscou compreender o que as professoras do município de Catalão compreendiam acerca da formação continuada e o quanto as oportunidades de atualização impactavam na prática pedagógica. O reconhecimento da importância de se manter em constante formação, buscando novos conhecimentos foi unânime. Embora tenha se identificado, por meio das falas das professoras, a falta de oferta de cursos formativos por intermédio da Secretaria de Educação, as professoras relataram ter buscado realizar sua formação continuada, mesmo que por conta própria. Afirmaram que a aquisição de conhecimentos específicos influencia diretamente na qualidade das suas práticas.

Adriana Santos Pinto (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada “Formação continuada na creche: fatos e fotos que revelam um percurso formativo”, buscou analisar um processo de formação continuada em um Centro de Educação Infantil público da cidade de Sorocaba. A autora investigou as contribuições dessa formação para construção de novas teorias e práticas docentes, tendo a Educação Ambiental como eixo formativo.

Para a coleta dos dados, realizou entrevistas semiestruturadas mediadas por fotografias do processo formativo analisado com 5 profissionais da educação, divididas entre 3 professoras e 2 auxiliares de educação, todas mulheres, em cargo efetivo e com idades entre 32 e 55 anos. A gestora responsável pela formação em Educação Ambiental analisada também foi entrevistada.

A pesquisa realizada por Pinto (2017) buscou evidenciar possibilidades de formação em diálogo com os sentidos e percepções das profissionais de creche

acerca de um processo formativo realizado em 2016. A autora pôde identificar que a referida formação possibilitou que o conhecimento adquirido passasse da dimensão da sensibilização, para a dimensão da ação, uma vez que as professoras afirmaram realizar junto às crianças durante o ano letivo, várias das aprendizagens adquiridas.

A reflexão sobre a prática realizada e a ressignificação das possibilidades pedagógicas foram resultado do processo formativo analisado. As professoras participantes da pesquisa evidenciaram que a maneira como a referida formação foi conduzida oportunizou, além da compreensão do conteúdo voltado às questões ambientais, um melhor relacionamento entre os pares por meio de momentos de convivência e trocas, alargamento do repertório cultural contribuindo com a conscientização das potencialidades dos espaços internos e externos da creche, demonstração prática de possibilidades didáticas e protagonismo docente.

Márcia Sayoko Nanaka (2018), em sua dissertação de mestrado intitulada “Contribuições da formação continuada a professores de crianças de zero a três anos”, buscou identificar as contribuições e os pontos frágeis da formação continuada sobre o conhecimento e uso da documentação pedagógica. O campo de pesquisa foi uma creche conveniada com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba e os sujeitos de pesquisa, 5 professoras que atuavam junto a crianças de 0 a 3 anos e 2 coordenadoras pedagógicas. Para a coleta dos dados, aplicou um questionário para cinco professoras e realizou entrevistas com duas coordenadoras pedagógicas do CEI.

A pesquisa realizada por Nanaka (2018) teve por objetivo conhecer a percepção de professoras e coordenadoras a respeito da formação continuada, tendo como base uma formação relacionada à documentação pedagógica, ofertada na instituição analisada. Ao levantar os conhecimentos adquiridos pelas professoras no referido processo formativo, a autora pôde identificar que as professoras consideraram de grande contribuição a participação nessa formação, uma vez que oportunizou a ampliação dos seus conhecimentos a respeito do trabalho junto a crianças pequenas.

As professoras evidenciaram que passaram a refletir sobre suas ações e puderam dar maior visibilidade à criança e suas aprendizagens, na elaboração de seus registros. As coordenadoras pedagógicas, em resposta às entrevistas, ressaltaram também que foi possível verificar uma ressignificação do olhar das

professoras em relação às vivências das crianças, evidenciada na qualidade dos registros realizados após a formação.

Laêda Bezerra Machado, Franklúcia Moraes Ferreira Rodrigues, Lucilla Peres Lins (2017), no artigo intitulado “Significados e implicações de formação continuada para professoras de creches”, buscaram identificar as concepções de professoras sobre formação continuada e suas implicações para as práticas.

Para a coleta dos dados, foram entrevistadas 14 professoras de creches da rede municipal de Recife - PE, especificamente duas professoras de cada uma das seis regiões político-administrativas do município (RPAs) - o que se configurou como critério de seleção. Todas as entrevistadas afirmaram ser graduadas em Pedagogia, de idades entre 24 e 54 anos, com tempo de carreira médio de 10 a 12 anos.

As análises mostraram que as professoras valorizam a formação continuada por proporcionar atualização, momentos de troca com colegas de profissão e consequente ressignificação de suas ações. As professoras afirmaram também que as oportunidades de atualização contribuem para que se sintam protagonistas de seu processo formativo, pois possibilitam constante reflexão e confronto com suas práticas.

Foram analisadas, na categoria “Formação Continuada das professoras de creche”, 3 dissertações de mestrado e 1 artigo científico, todos pautados na pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas e/ou aplicação de questionários. Todas as pesquisas preocuparam-se em conhecer o que as professoras atuantes em creches concebiam por formação continuada. Sendo duas destas baseadas em alguma formação já realizada nas instituições pesquisadas.

A leitura dos trabalhos evidenciou que as professoras consideram que a formação continuada impacta diretamente na qualidade do trabalho realizado, uma vez que oportuniza a reflexão e a ressignificação das práticas pedagógicas. No entanto, em algumas falas pode-se perceber que não há o conhecimento da formação continuada como um direito assegurado pela LDB. Na pesquisa de Damião (2017), por exemplo, as professoras passaram a buscar por conta própria subsídios para melhoria de sua prática, por meio de cursos de pós-graduação, dada à ausência de oportunidades formativas oferecidas pela SME.

Considerando que o curso de Pedagogia apresenta fragilidades em seu currículo, no que diz respeito à educação de bebês e crianças de 0 a 3 anos e o distanciamento da teoria e prática nas disciplinas abordadas, as oportunidades de

atualização oferecidas por meio da formação continuada se apresentam como ferramentas importantes na construção de um fazer pedagógico de qualidade.

Pinto (2017) e Nanaka (2018), ao analisarem as percepções docentes acerca dos processos formativos realizados, identificaram que, além do conhecimento das professoras a respeito da temática das formações propostas, o movimento oportuniza também a ampliação dos conhecimentos gerais do trabalho realizado junto aos bebês e crianças pequenas. As trocas de experiências, momentos de reflexão sobre a ação e a vivência prática da teoria, contribuem para a assimilação e apropriação do conteúdo aprendido e favorecem o movimento de protagonismo docente, trazendo sentido ao processo formativo.

Neste capítulo buscamos apresentar as contribuições em produções brasileiras realizadas entre os anos de 2013 e 2020 que buscaram evidenciar aspectos próprios da educação realizada em creches, junto a crianças de 0 a 3 anos. Embora haja um número significativo de pesquisas que tratam das mais variadas questões que englobam a EI, aqui optamos por selecionar aquelas que se voltam para a educação dos bebês e das crianças bem pequenas, considerando a ação docente como eixo principal de análise.

O reconhecimento da creche como etapa educativa é recente e seu atendimento possui especificidades que a diferem das demais etapas educacionais. Por esta razão, na demarcação deste segmento em pesquisas se faz um movimento de resistência, evidenciando suas particularidades e o caráter profissional das ações pedagógicas, contribuindo para sua valorização.

As análises ressaltaram a importância da formação específica para atuação na creche, uma vez que há um fazer diferenciado quando se trata de ser “professora de bebês”. Caminhamos paulatinamente no caminho de tornar amplamente compreendido que o fazer docente na creche, embora assemelhe-se em alguns aspectos aos fazeres de cuidado exercidos no âmbito familiar, são práticas aprendidas, que homens e mulheres possuem condições para efetuar-las. No entanto, a esse respeito identifica-se que os cursos de formação de professores não possuem em seus currículos disciplinas voltadas às práticas específicas do referido segmento. Essa ausência resulta em profissionais despreparados que acabam frustrando-se no exercício do seu trabalho, uma vez que encontram na prática uma realidade distinta da teoria apreendida.

Faz-se importante dizer que o fazer docente diferenciado ao qual nos referimos é relacional e integral, exigindo da docente disponibilidade física, psicológica, emocional e afetiva. A esse respeito, destaca-se que a carga horária, a relação numérica de adultos e crianças e a organização dos espaços - incluindo aqui as materialidades disponíveis, ou seja, as condições de trabalho de uma forma geral, afetam diretamente na qualidade do trabalho oferecido. E, conseqüentemente, impacta também na saúde das profissionais.

Não apenas as práticas de cuidado junto aos bebês e crianças pequenas são diferenciadas, nota-se que também a maneira de avaliar e de se construir um currículo na creche possuem um caráter próprio.

O currículo na creche requer um olhar mais sensível, atento às capacidades e anseios percebidos, coerente e condizente com os costumes locais, valorizando a cultura e o contexto em que as crianças estão inseridas. Requer também respeito à diversidade, às diferenças e às particularidades de cada criança e família. Não se atém a critérios pré-estabelecidos de conhecimentos disciplinares a serem obtidos. Antes, é construído junto com as crianças a partir da observação atenta às indagações e investigações infantis. Engloba toda a organização da instituição, como os tempos, os espaços internos e externos e as materialidades.

A avaliação, por sua vez, segue a mesma premissa de observar atentamente a criança e considerá-la em sua singularidade. Valorizar suas conquistas e conhecer suas capacidades, sem buscar com isso classificá-las. Segundo as orientações das DCNEI (2009), a avaliação deve ser processual, diagnóstica e formativa, subsidiando, assim, a implementação de práticas, intervenções e abordagens condizentes com as necessidades, anseios e capacidade das crianças. No entanto, as pesquisas evidenciaram que o exercício de avaliar os bebês e as crianças pequenas contemplando suas particularidades, ainda é um processo desafiador, seja pela carência de equipe que possibilite a construção de registros para a avaliação, seja pela ausência de orientações adequadas.

Ao buscarmos conhecer mais a respeito da(s) identidade(s) docente(s) das profissionais que atuam em creche, contemplamos uma diversidade de saberes e práticas nos estudos levantados. As pesquisas ressaltaram que é impossível traçar um único modo de ser professora, uma vez que essas identidades se moldam a partir das vivências, experiências, percursos formativos e histórias de vida. Além disso, essa constituição docente é dinâmica, estando em constante construção e transformação.

Além disso, as análises evidenciaram práticas comuns, que se mostram coerentes com as especificidades do segmento e que respeitam as infâncias, as crianças e as famílias, a fim de oferecer uma educação de qualidade.

Podemos considerar que as análises trouxeram grandes contribuições ao estudo proposto nesta dissertação, uma vez que elucidaram questionamentos referentes ao fazer docente na creche e confirmaram algumas hipóteses relacionadas à marginalização da profissão.

Alguns exemplos são: a desvalorização da categoria em detrimento à docência nos demais níveis de ensino; a carência de disciplinas que tratam das especificidades da faixa etária do 0 aos 3 anos de idade nos cursos de formação inicial e continuada; a ausência de fiscalização em alguns municípios quanto à formação mínima exigida para o exercício da profissão; a perpetuação de uma visão social da docência na creche como função naturalmente feminina; a ausência de conhecimento por parte das profissionais a respeito de currículo e avaliação na creche e os impactos das atividades profissionais em condições inadequadas na saúde das professoras.

Assim, ressaltamos a importância de que pesquisas voltadas à educação de crianças de 0 a 3 anos continuem sendo realizadas, trazendo maior compreensão do exercício profissional como um ato educativo e tornando amplamente conhecidas as especificidades da faixa etária, de forma a melhor preparar futuros profissionais, subsidiar conhecimentos às docentes em exercício e favorecer a implementação de políticas públicas condizentes com as necessidades da categoria.

5 A PESQUISA EMPÍRICA

Os objetivos que direcionam a escrita deste capítulo são: identificar quem são as profissionais que compõem o quadro docente nas creches públicas municipais de três cidades da Região Metropolitana de Curitiba (RMC) e dissertar a respeito de como estas profissionais concebem o trabalho realizado junto a bebês e crianças bem pequenas, dada à especificidade da faixa etária.

Consideramos pertinente conhecer os aspectos que contribuem para a construção da(s) identidade(s) docente(s), tais como: formação e trajetória acadêmica, representações sociais acerca da docência que exercem, aspirações profissionais, entre outros elementos para análise que façam referência aos objetivos propostos. No entanto, consideramos importante ressaltar que não intencionamos definir um perfil docente, uma vez que compreendemos essa constituição docente como condizente com fatores diversos que não podem ser padronizados, homogêneos. Há que se considerar os aspectos contextuais e culturais nessa constituição das identidade(s) docente(s) para a creche.

Nesse sentido, em face dos objetivos dessa pesquisa, buscamos neste capítulo detalhar de que maneira os dados foram levantados, quais escolhas realizamos na seleção dos dados que entraram na pesquisa e quais ferramentas e instrumentos foram utilizados para tal fim. Nosso interesse nesse processo foi estabelecer um diálogo entre os dados quantitativos - aqueles advindos da plataforma de microdados (Laboratório de Dados Educacionais) - e as representações sociais das professoras e educadoras participantes da pesquisa a respeito do exercício do magistério que realizam. Buscamos também conhecer as trajetórias e as escolhas (ou a falta delas) que as levaram a atuar junto aos bebês e as crianças bem pequenas.

5.1 MATERIAIS E MÉTODOS

A escolha metodológica que fizemos para cumprir com os propósitos desta pesquisa é o que Bardin (2016) denomina de Análise de Conteúdo, sob o suporte linguístico escrito, por meio de aplicação de questionário a um grupo restrito - às profissionais que exercem a docência na subetapa creche em CMEIs de três municípios da RMC. Também utilizamos a análise e o tratamento de dados quantitativos categoriais que, segundo Gatti (2004, p.14), “são aqueles que apenas

podemos colocar em classificações (classes) e verificar sua frequência nas classes”. Podemos inferir a partir disso que a presente pesquisa possui caráter qualitativo. Consideramos coerente essa escolha dada a intenção deste estudo, pois a combinação dessas duas abordagens - embora exija maior reflexão - possibilita uma compreensão mais ampla a respeito dos fatos pesquisados (GATTI, 2004).

O questionário aplicado foi inspirado em dois outros questionários já existentes e utilizados anteriormente, ambos em pesquisas que tinham como foco profissionais da educação infantil que atuavam com crianças bem pequenas e bebês. Ongari e Molina (2003) realizaram uma pesquisa em que objetivaram conhecer as profissionais que atuavam em creche, suas trajetórias pessoais e profissionais, assim como, suas percepções sobre o trabalho que realizavam. Esta pesquisa subsidiou grande parte das questões aqui levantadas, embora tenha sido realizada em outro contexto geográfico, político e histórico. Outra pesquisa semelhante, mas que buscou informações dos/as profissionais de toda a Educação Básica foi a coordenada por Oliveira e Vieira (2012), realizada em sete estados brasileiros.

As perguntas estão divididas em cinco grupos: Dados gerais; Contexto de trabalho; Oportunidades formativas; A docência com as crianças bem pequenas e os bebês; As famílias e a Instituição. O questionário foi aplicado por meio de plataforma de formulários online (Google Forms), com tempo aproximado para resposta de 30 minutos.

A análise de conteúdo dos questionários respondidos foi realizada levando em consideração que este material se refere a uma aproximação do fenômeno a ser estudado e do problema levantado, mas que não se trata do próprio fenômeno (GATTI, 2012). Ou seja, os sujeitos de pesquisa continuam sendo as professoras e as educadoras atuantes nas creches municipais da Região Metropolitana de Curitiba. Os dados advindos por meio do questionário serviram de apoio para conhecermos com quem dialogamos e as dimensões da constituição docente destas/es profissionais.

Os dados quantitativos foram obtidos por meio de banco e plataforma de dados que apresentam informações de âmbito nacional a respeito da Educação Básica. Utilizamos como instrumento para coleta de informações a “Plataforma de Dados Educacionais” do Laboratório de Dados Educacionais (LDE). O LDE disponibiliza três plataformas on-line e gratuitas de dados educacionais, são elas: 1. Plataforma de Dados Educacionais; 2. Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ); 3. Painel de indicadores (que está em construção).

A Plataforma de Dados Educacionais (PDE) disponibiliza a consulta de dados da Educação Básica e do Ensino Superior a partir do ano de 2007. Esse acesso pode ser realizado por série histórica, utilizando diferentes níveis de desagregação. Essa plataforma facilita o cotejamento de variáveis, uma vez que possibilita a aplicação de filtros de dados nas consultas realizadas.

Para levantar os dados objetivados utilizamos os indicadores: Número de docentes; Número de funcionários; Número de escolas; Número de turmas. Todas as informações geradas na PDE foram retiradas do banco de Micro dados do Censo Escolar/ INEP (arquivo Docentes) referente ao ano de 2020 (período de busca mais recente disponível na data da pesquisa).

Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e realizado anualmente em regime de colaboração entre as Secretarias de Educação - municipais e estaduais - o Censo Escolar e Profissional é um instrumento de coleta que reúne informações acerca da Educação Básica de todo o Brasil. Trata-se de uma ferramenta importante para compreender a situação da educação nacional e acompanhar a efetividade das políticas públicas, por meio dos indicadores.

5.1.1 Contextualizando o ano de realização da pesquisa

Os dois últimos anos, 2020 e 2021, foram atípicos, marcados por incertezas e inseguranças em relação à saúde não apenas dos brasileiros, mas em âmbito global. Devido à pandemia originada pela COVID-19 - doença infecciosa causada pelo Novo Coronavírus - SARS-CoV-2 -, as atividades presenciais nas escolas públicas e privadas do país foram suspensas. Este acontecimento acabou afetando significativamente o ambiente educacional.

Por esta razão, a Portaria INEP nº 357/2020 estabeleceu, extraordinariamente, o dia 11 de março como data de referência para o Censo Escolar 2020, momento imediatamente anterior ao início da suspensão das atividades presenciais nas escolas do País.

Consideramos pertinente apresentar esta contextualização, uma vez que a realização da pesquisa também foi impactada. Os processos que antecedem a realização de uma pesquisa, como: solicitação de aprovação junto a Secretaria Municipal de Educação (SME) e liberação de dois Comitês de Ética, numa

sobreposição de competências e excesso de burocracia junto a Plataforma Brasil ultrapassaram um ano para serem concluídos.

Este maior tempo despendido somado às altas demandas de trabalho, resultantes de um ano atípico nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), contribuíram com a baixa adesão à pesquisa por parte das professoras da Rede Municipal para qual a pesquisa inicialmente direcionava-se. Analisamos os resultados obtidos com a primeira aplicação do questionário e verificamos que havíamos atingido menos de 2% do total da população pretendida.

Assim, empreendemos uma reorganização da pesquisa, estabelecemos contatos com secretarias de educação de municípios da Região Metropolitana de Curitiba (RMC), no estado do Paraná e elencamos três municípios, como campo de pesquisa, os quais são apresentados e caracterizados a seguir.

5.2 A ESCOLHA DOS MUNICÍPIOS

Os três municípios participantes da pesquisa fazem parte da RMC, a saber: Araucária, Pinhais e São José dos Pinhais. Embora a pesquisa tenha sido realizada de forma remota, os trâmites para liberação e aceite da pesquisa junto às Secretarias Municipais de Educação foram realizados de forma presencial. Assim, a escolha por estes municípios deu-se por aproximação geográfica, uma vez que se trata de cidades vizinhas, próximas à Universidade, com a qual tem contínua interlocução.

FIGURA 1 - MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA



FONTE: COMEC (2012)³⁰, editado pela autora (2022).

³⁰ <http://www.guiageo-parana.com/regiao-metropolitana.htm>.

O município de Araucária ocupa uma área de 469,240km² e possui uma população estimada de 148.522 habitantes (IBGE/2021). Os dados obtidos pelo LDE mostraram que, no ano de 2020, o município de Araucária contava com 40 CMEIS, sendo 9 deles voltados para o atendimento no segmento creche, 30 para os segmentos creche e pré-escola e 1 para o atendimento apenas no segmento pré-escola.

Neste município, as profissionais que atuam junto a crianças de 0 a 3 anos ocupam o cargo de educadoras e por este motivo, seu número total não consta no quadro de docentes disponibilizado pelo Censo Escolar. Essa informação foi solicitada junto a Secretaria Municipal de Educação de Araucária e recebemos a informação de que no ano de 2020 havia 710 profissionais atuando como educadoras nos CMEIS.

A pesquisa empírica, realizada por meio do envio do questionário *online* às profissionais, foi realizada no ano de 2022. Neste ano, 665 profissionais atuavam como educadoras nos CMEIS. Recebemos deste município a devolutiva de 38 questionários respondidos.

O município de Pinhais faz parte da região metropolitana de Curitiba, emancipado do município de Piraquara em 1992. Possui 60,869 km² de área territorial (IBGE/2021) e população estimada de 134.788 habitantes (IBGE/2021).

Segundo os dados do LDE, no ano de 2020, Pinhais contava com 22 Centros Municipais de Educação Infantil, sendo 4 deles voltados para o atendimento no segmento creche, 17 para os segmentos creche e pré-escola e 1 para o atendimento das etapas: EI (creche, pré-escola), EF Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Segundo a mesma base de dados, em 2020, 198 profissionais docentes atuavam junto a crianças de 0 a 3 anos na Rede Municipal. A informação referente ao ano de 2022 foi solicitada junto a Secretaria Municipal de Educação de Pinhais e recebemos a informação de que neste ano havia 136 profissionais atuando como educadoras³¹ nos CMEIS. Recebemos deste município a devolutiva de 23 questionários respondidos.

O município de São José dos Pinhais possui 946,435 km² de área da territorial (IBGE/2021) e população estimada de 334.620 habitantes (IBGE/2021). No ano de 2020, segundo os dados do LDE, o município possuía 45 CMEIS, 44 deles voltados

³¹ Nomenclatura mantida na íntegra.

para o atendimento dos segmentos creche e pré-escola e 1 para o atendimento das etapas: EI (creche, pré-escola), EF Anos Iniciais e Educação Especial.

O número de docentes apresentado pelo LDE referente ao ano de 2020 foi de 115 profissionais, atuantes no segmento creche. A informação referente ao ano de 2022 foi solicitada junto a Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais e recebemos a informação de que neste ano havia 304 profissionais atuando como professoras nos CMEIS. Recebemos deste município a devolutiva de 34 questionários respondidos.

Os três municípios possuem instituições particulares de ensino superior, que oferecem o curso de pedagogia, seja na modalidade presencial, seja na modalidade Educação a Distância (EAD). Há ainda a possibilidade de realizar a formação em nível superior em instituição pública de ensino, na Universidade Federal do Paraná, na cidade de Curitiba.

Ao todo, participaram da pesquisa 95 profissionais, sendo 87 professoras e/ou educadoras que atuam junto a crianças de 0 a 3 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil da Região Metropolitana de Curitiba. A apresentação dos resultados e considerações sobre os mesmos, estão disponibilizados a seguir.

5.3 QUEM EXERCE A DOCÊNCIA NAS CRECHES PÚBLICAS MUNICIPAIS DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA?

5.3.1 Apresentação dos resultados

A pesquisa contou com a resposta ao questionário proposto de 95 profissionais entre homens e mulheres, que no ano de 2022 atuavam junto a crianças de até 3 anos de idade nos Centros Municipais de Educação Infantil da Região Metropolitana de Curitiba. Trataremos os e as participantes no feminino, dada a participação majoritária de mulheres.

Por termos estabelecido como critério para compor os dados empíricos da pesquisa, as e os participantes que se referem exclusivamente como aquelas/es que exercem a docência na creche, ou seja, junto a crianças de 0 a 3 anos, foi preciso desconsiderar as respostas de 8 pessoas que apesar de terem respondido ao questionário tinham outros cargos nas instituições de EI que atuam e devido assim nosso total de participantes foi 87 pessoas.

Embora o número de respostas válidas seja expressivo, compreendemos que este número representa parte da população pesquisada e por esta razão, não oferece condições para uma generalização. Ou seja, a pesquisa apresenta dados correspondentes a uma parcela das professoras e educadoras que atuam nas creches municipais da RMC e não se propõe a representar todo o quadro docente.

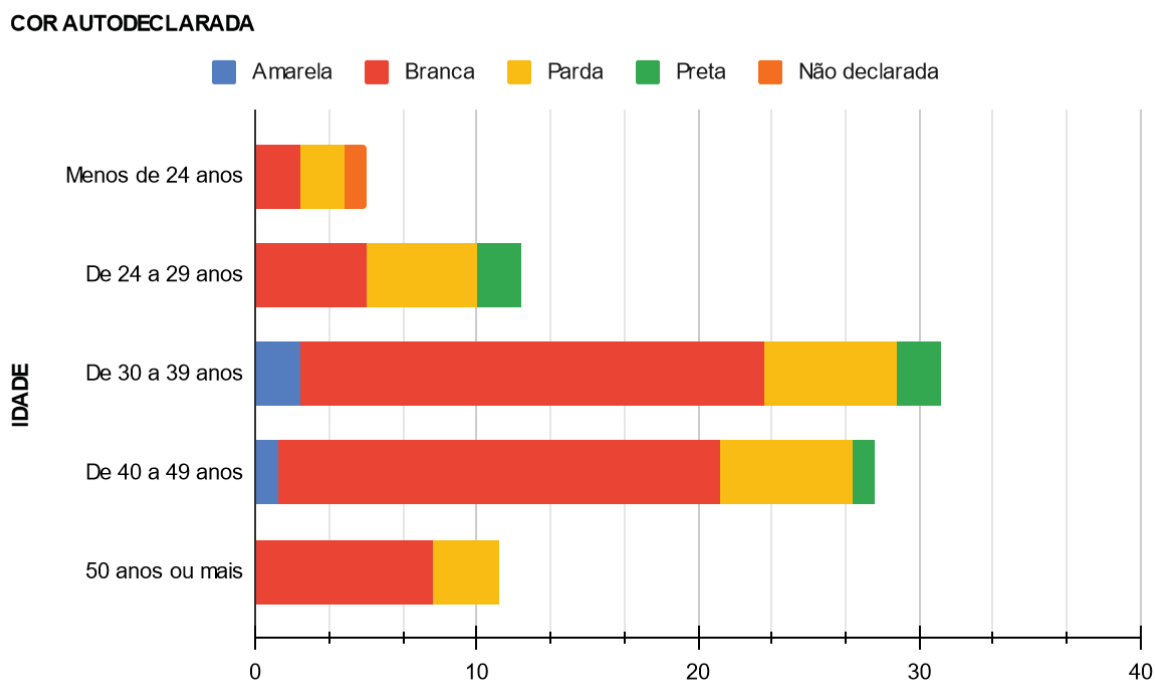
5.3.2 Conhecendo as participantes da pesquisa

A análise do perfil docente se faz pertinente uma vez que buscamos conhecer quem são as profissionais que atuam junto às crianças de até 3 anos nos CMEIs da RMC. No entanto, reiteramos que não intencionamos delinear um profissional ideal a partir dos dados coletados, e sim caracterizar quem são as respondentes da presente pesquisa. Participaram da pesquisa 85 mulheres e 2 homens.

Mesmo que possa se identificar um significativo avanço no que diz respeito ao entendimento da atuação em creche, como docência de fato, ainda se faz presente a ideia de que ações de cuidado com o corpo, devem ser realizadas por mulheres, mesmo quando há homens habilitados para tais tarefas (com a formação adequada para o exercício docente em sua totalidade). Em relação à atuação masculina na creche, Aguiar Jr. (2017, p. 88) afirma que “a presença do professor homem é historicamente inadequada e inapropriada nos anos iniciais da escolaridade, em especial nos berçários e creches”. Ainda hoje, a presença de homens na EI e principalmente nas turmas com crianças de até 3 anos de idade ainda causa estranhamento, conforme aponta a pesquisa de Brabo e Oriani (2013). Essa cultura sobrecarrega mulheres, que acabam por optar por trabalhar com outras mulheres, a fim de terem uma melhor divisão do trabalho. Gerando conseqüentemente receio ao se deparar com um profissional docente do gênero masculino. Ao mesmo tempo, também sustenta a ideia de que homens não são “naturalmente capazes” de exercer funções socialmente demarcadas como femininas ou ainda, não são confiáveis para tais fazeres (BARBOSA, 2013; LOPES, 2015). Embora não saibamos o número total de homens que atuam na docência das creches municipais da RMC, por estarmos analisando apenas parte desse grupo profissional, podemos conceber que há uma prevalência indiscutível de mulheres na EI, principalmente na docência que se dedica aos bebês e crianças bem pequenas. O Gráfico 1 mostra que as respondentes

possuem idades variadas, tendo a maioria delas (67,8%) entre 30 e 49 anos. Majoritariamente, as docentes autodeclararam-se como tendo cor branca (64,4%).

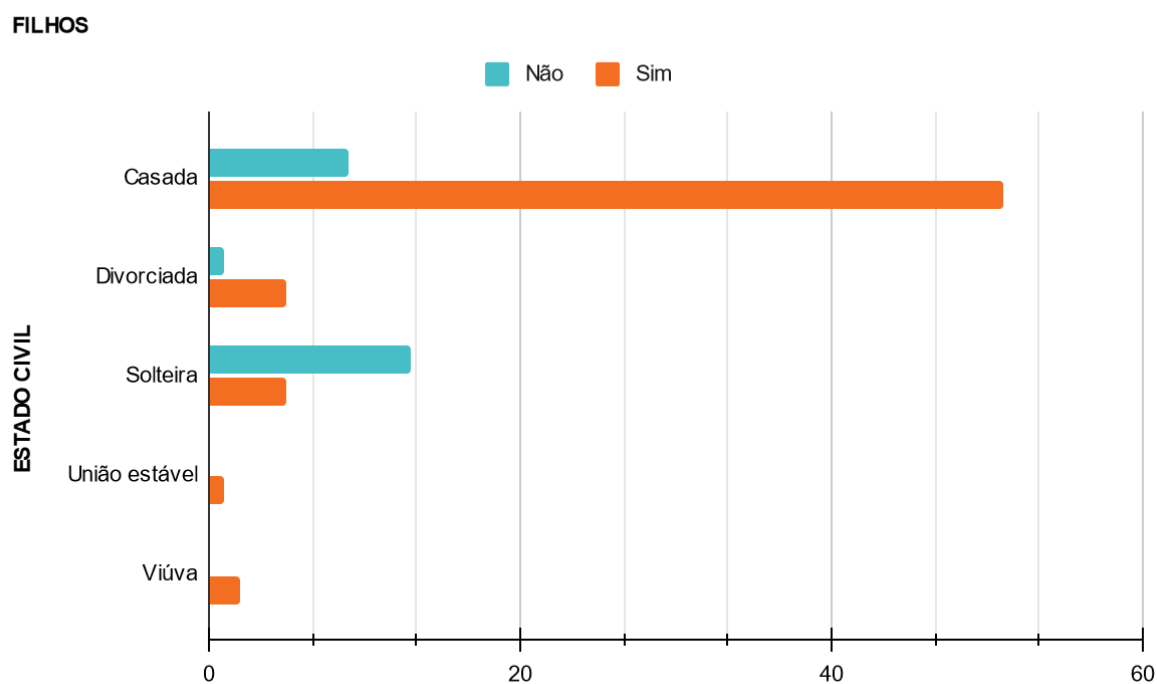
GRÁFICO 1 - AUTODECLARAÇÃO DE COR POR IDADE



FONTE: A autora (2022).

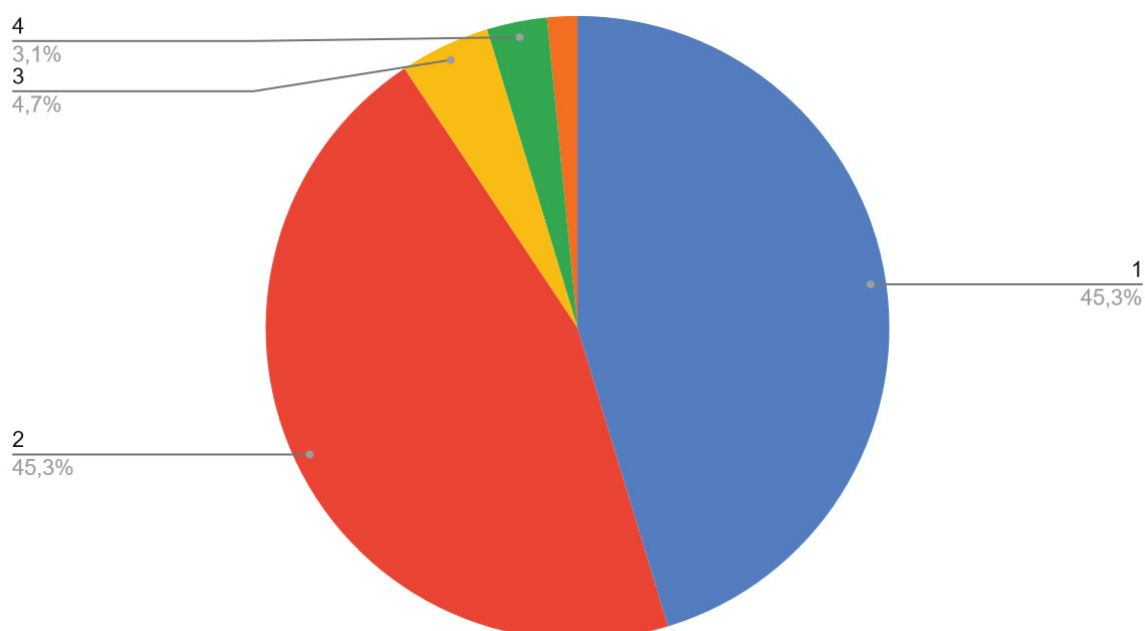
A maioria das participantes da pesquisa é casada (69%). Das 64 profissionais que possuem filhos, 90% possuem até 2 filhos. Os Gráficos 2 e 3 apresentam estes dados.

GRÁFICO 2 - ESTADO CIVIL X FILHOS



FONTE: A autora (2022).

GRÁFICO 3 - NÚMERO DE FILHOS



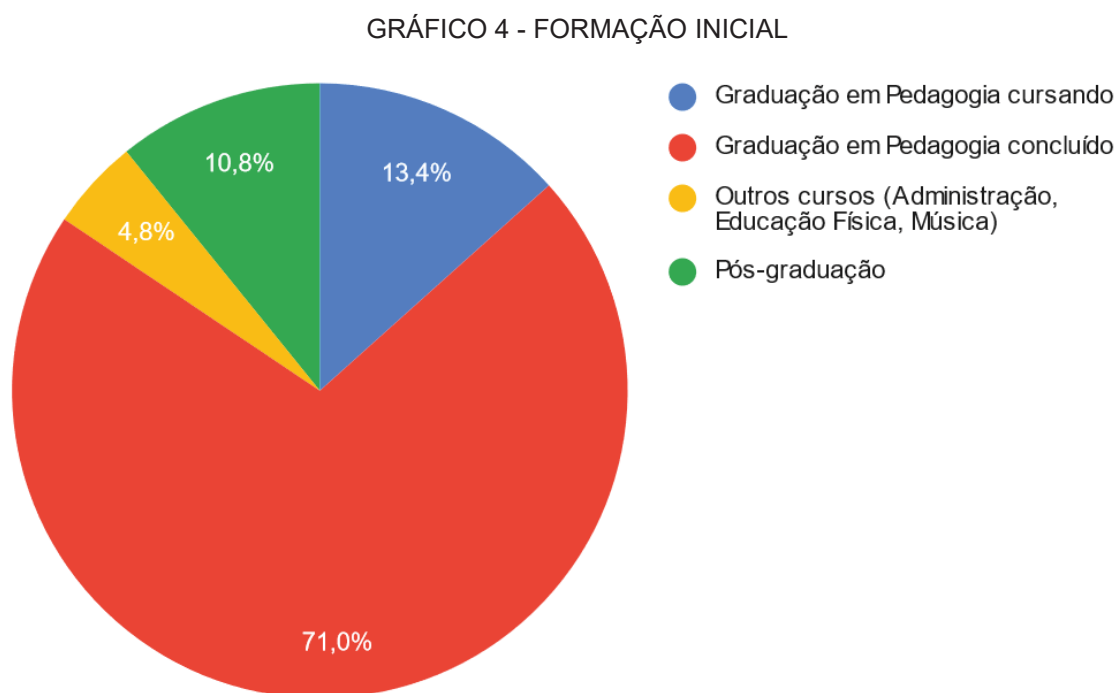
FONTE: A autora (2022).

A respeito da formação inicial, apenas 1 profissional declarou possuir apenas a formação de Ensino Médio concluído, 1 profissional afirmou estar cursando o

Magistério e outras 3 informaram haver concluído o Magistério, sendo essa sua formação.

O Gráfico 4 mostra que o número de respondentes que afirmou possuir ou estar em processo de aquisição da formação em nível superior, a maioria (71%) possui graduação em Pedagogia concluída e 13,4% das profissionais disseram estar cursando o referido curso. 4,8% das profissionais disseram possuir graduação em outros cursos.

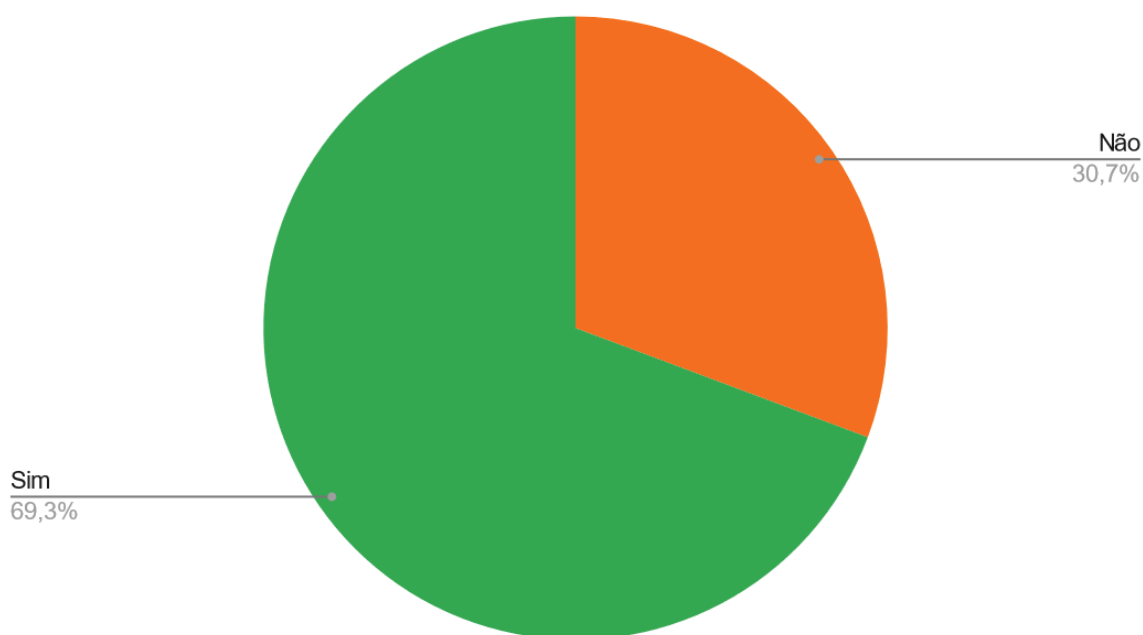
Embora 10,8% das respondentes tenham informado estar cursando ou já ter concluído pós-graduação, a pergunta referia-se à formação inicial. Acreditamos que a formação inicial destas docentes se refere à formação em Pedagogia, mas não podemos afirmar com certeza dada à limitação e informações obtidas nesta resposta. Por este motivo, este número está incluso no Gráfico 4, mas não compreende o total de docentes que possuem pós-graduação.



FONTE: A autora (2022).

A respeito da formação continuada, 60 respondentes possuem algum tipo de pós-graduação, como pode ser observado no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 - PÓS-GRADUAÇÃO



FONTE: A autora (2022).

Dentre os cursos de pós-graduação citados como concluídos ou em andamento, destacam-se 5 temáticas: **Educação Infantil**, com 16 repetições, sendo 4 delas Educação Infantil e Anos Iniciais; **Educação Especial**, com 9 repetições, sendo 3 delas Educação Especial e Inclusiva; **Psicopedagogia**, com 5 repetições; **Neuropsicopedagogia**, com 4 repetições e **Gestão Escolar**, com 3 repetições. Consideramos importante salientar que muitas professoras declararam possuir mais de 1 pós-graduação. Os cursos de pós-graduação citados pelas professoras estão evidenciados na Figura 2:

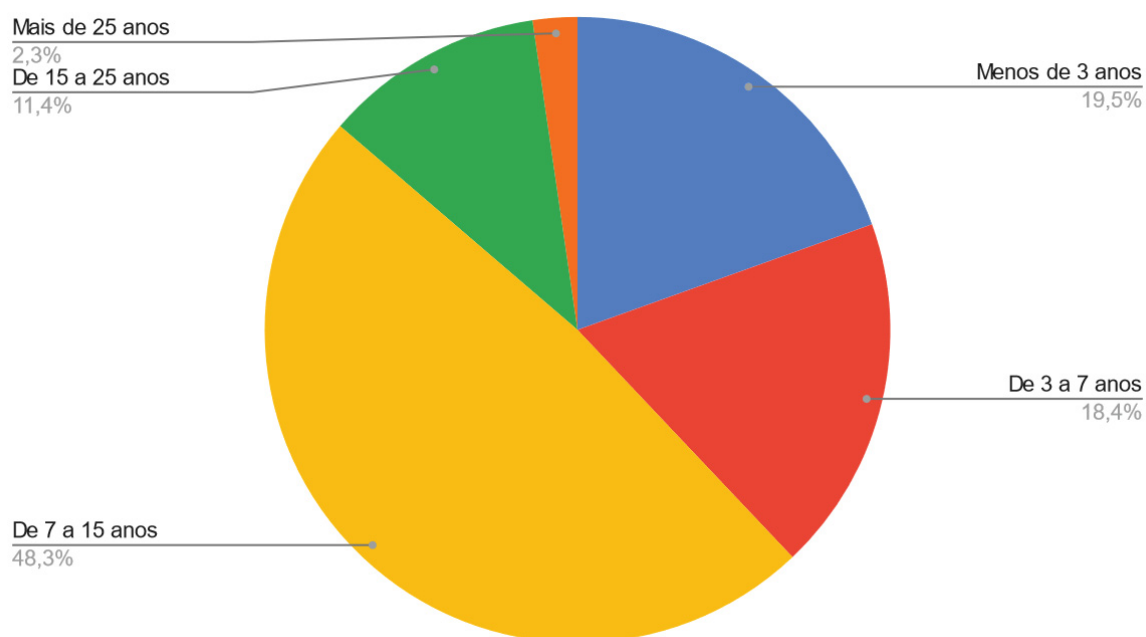
questionar se a busca por atualização, principalmente no que diz respeito a questões específicas da EI, não é um indicador das carências da formação inicial no campo.

Cordão (2013), ao analisar a grade curricular dos nove cursos de Pedagogia oferecidos na Região Metropolitana de Campinas-SP, verificou que, embora os cursos analisados tenham se mostrado de acordo com as diretrizes curriculares para cursos de graduação em Pedagogia e licenciaturas, as disciplinas voltadas para a EI não ultrapassam 10% da carga horária. E os conteúdos abrangem a educação em creche e pré-escola de maneira geral, sem tratar das especificidades da docência junto a bebês e crianças pequenas. Outros trabalhos também evidenciaram essa mesma ausência de estudos relacionados à creche, na formação de docentes, fazendo com que as profissionais busquem em experiências pessoais ou em formações complementares, suprir o despreparo em que se encontram ao iniciar sua jornada profissional (LIZARDO, 2017; ANDRADE, 2018; SILVA, 2018; CESTARO, 2019).

Por outro lado, a pesquisa realizada por Damião (2017) mostrou que professoras de duas creches municipais do município de Catalão - GO, reconhecem a importância da formação continuada como um suporte para subsidiar os conhecimentos específicos da atuação docente. Ainda que as professoras tenham declarado possuir ensino superior e a maioria delas, curso de pós-graduação, as suas falas revelaram que se sentem desvalorizadas socialmente, principalmente pelas famílias das crianças que parecem não reconhecer o caráter profissional das suas ações. Desta maneira, o processo de atualização constante pode apresentar-se como um movimento de resistência, contra a ideia da aptidão natural para o exercício da função. Outras pesquisas apontam também que a formação continuada oferece ainda oportunidades de reflexão a respeito da prática exercida junto aos bebês e crianças bem pequenas e consequente ressignificação das práticas (MACHADO; RODRIGUES; LINS, 2017; PINTO, 2017; NANAKA, 2018).

A respeito do tempo de experiência (Gráfico 6), 66,7% das respondentes possuem entre 3 e 15 anos de carreira, tendo a maior parte delas (48,3%) respondido que possuem de 7 a 15 anos de experiência. Isso nos leva a considerar que a maioria das professoras não se encontra no início de sua trajetória profissional. No entanto, o número de docentes com menos de 3 anos de experiência é expressivo, compreendendo quase 20% do total.

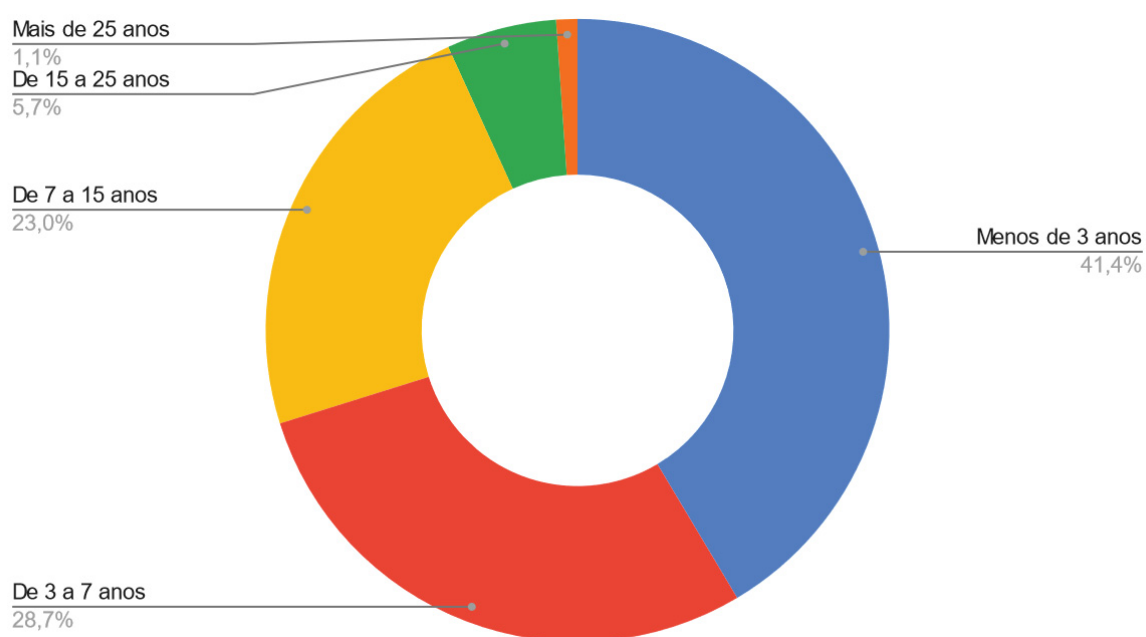
GRÁFICO 6 - TEMPO DE PROFISSÃO



FONTE: A autora (2022).

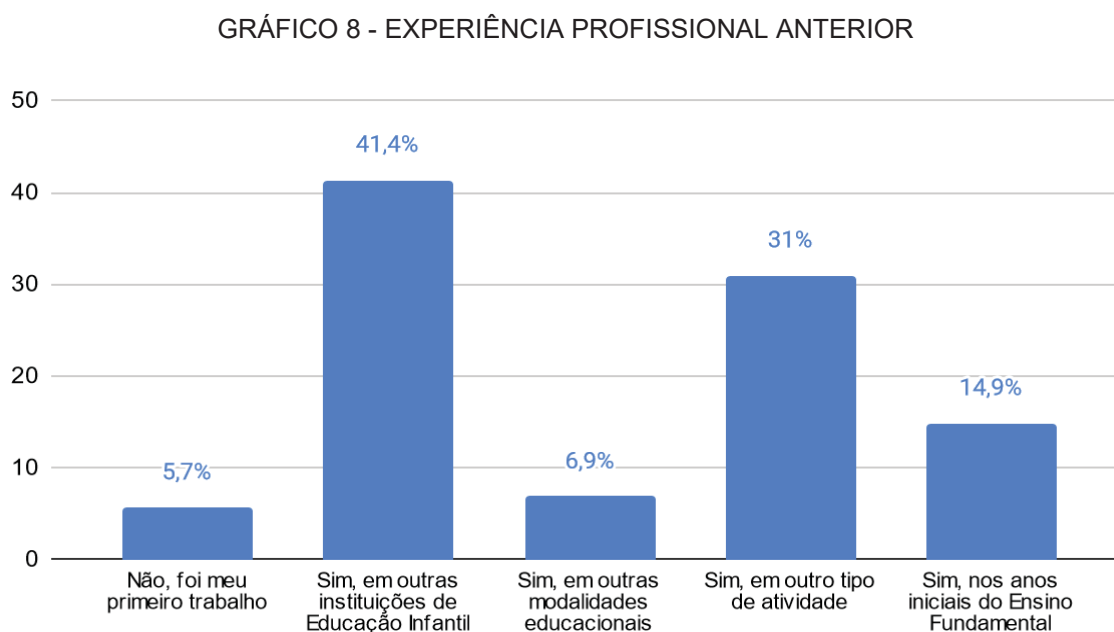
A respeito do tempo de atuação no CMEI em que estão alocadas, o Gráfico 7 evidencia que 36 respondentes (41,4%) afirmaram possuir menos de 3 anos.

GRÁFICO 7 - TEMPO DE ATUAÇÃO NO CMEI



FONTE: A autora (2022).

A experiência de trabalho de 41,4% das docentes foi proveniente de outras instituições de EI e de 21,8% de outras modalidades ou etapas educacionais. Podemos inferir que 36,7% das profissionais tiveram no CMEI em que atuam, sua primeira experiência de atuação docente, segundo dados do Gráfico 8.



FONTE: A autora (2022).

Embora haja um percurso acadêmico formativo que subsidie os fazeres inerentes da profissão, a docência em creche possui especificidades que, muitas vezes, não são contempladas nos cursos de graduação, fazendo com que várias professoras se sintam despreparadas ao iniciar sua carreira profissional (OLIVEIRA, 2018; SCHMEINGA, 2019). Aliás, por se tratar de pessoas - crianças, detentoras de histórias próprias, provenientes de diferentes contextos e possuidoras de costumes e crenças diversas - o saber docente, podemos dizer, não é pronto e acabado e sim construído, durante o executar da prática. Professoras com anos de profissão seguem constituindo-se docentes, ressignificando e readequando seus fazeres, de acordo com as novas realidades nas quais se inserem.

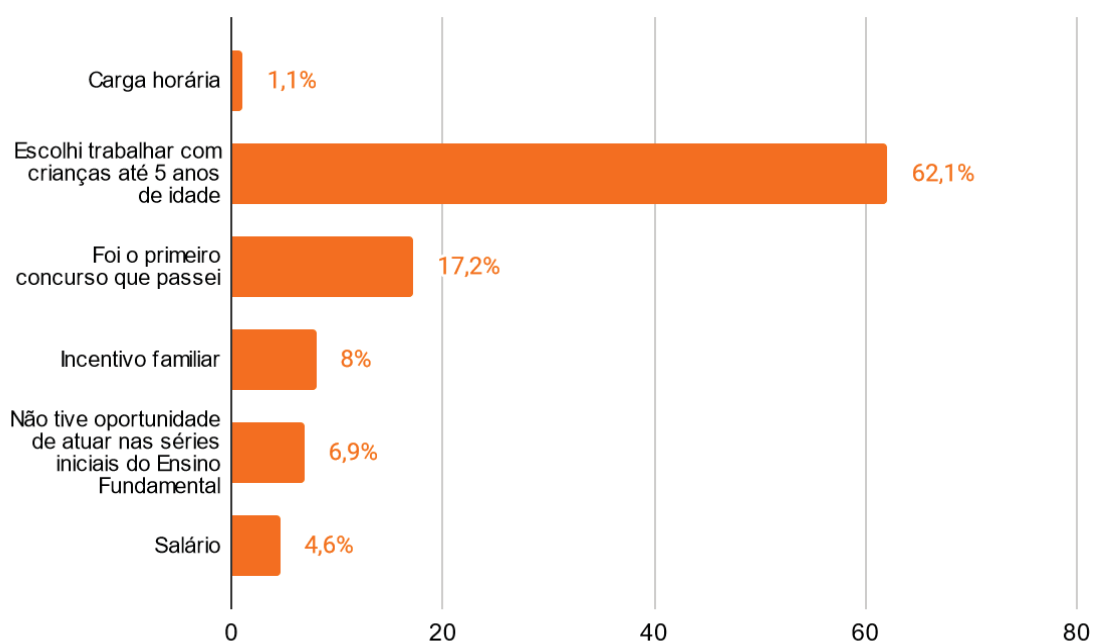
Na pesquisa realizada por Arruda (2016), as professoras de quatro EMEIs de Marília-SP apontaram que a teoria aliada à experiência, e mais precisamente a prática com o passar dos anos, se constituem das fontes que melhor subsidiam o trabalho docente. Muitas profissionais buscam conhecimento por meio de trocas com colegas de profissão mais experientes, como aponta a pesquisa de Firmino (2017). Outras

ainda, utilizam de suas “experiências de vida” para fundamentar suas práticas, principalmente as relações de cuidado, que não são contempladas na formação inicial, conforme mostra a pesquisa de Oliveira (2013).

As dificuldades encontradas nos primeiros dias de trabalho foram relatadas em diferentes pesquisas realizadas com docentes de creche. Essas narrativas acompanham geralmente 2 problemáticas: 1. a formação insuficiente, ou melhor, a formação genérica que não se dedica às particularidades da educação de bebês e crianças até 3 anos de idade; e 2. a indefinição do fazer profissional, no contexto da docência. Esta última, relaciona-se com a ideia de que a creche não possui caráter pedagógico, por tratar de crianças bem pequenas, descaracterizando sua função educativa. Se por um lado, defendemos que práticas escolarizantes não cabem na creche, por outro, a ausência de orientação a respeito do que seriam as atribuições docentes da professora que atua em berçários e maternais, dificulta o reconhecimento da docência junto a crianças bem pequenas.

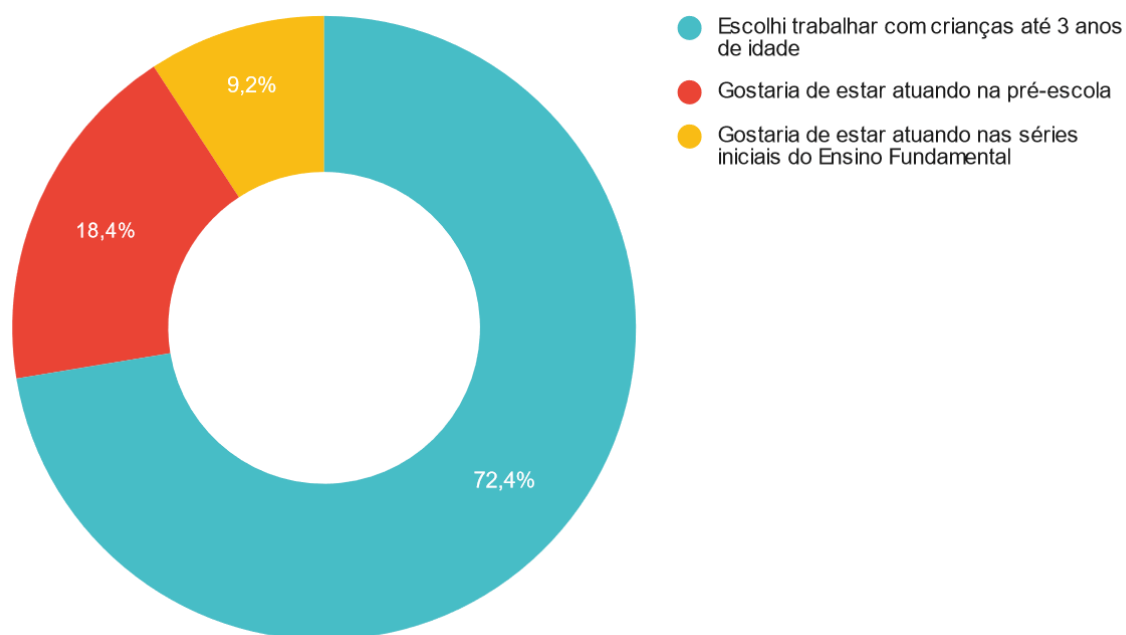
Segundo o Gráfico 9, a respeito dos motivos de escolha profissional, mais da metade das respondentes (62,1%) apontou que a atuação na EI foi fruto de preferência pessoal. A respeito da atuação junto a crianças de até 3 anos de idade, a maioria das respondentes (72,4%) afirmou que optou por trabalhar com essa faixa etária, como evidenciado no Gráfico 10.

GRÁFICO 9 - MOTIVO DA ESCOLHA PROFISSIONAL



FONTE: A autora (2022).

GRÁFICO 10 - ATUAÇÃO EM CRECHE



FONTE: A autora (2022).

A atuação profissional exercida, dentro daquilo que se tem preferência - por exemplo a atuação junto a bebês ou crianças mais velhas, por exemplo - não isenta que dificuldades afetem a satisfação do exercício docente. Fatores como a desvalorização social, condições inadequadas de trabalho (materiais escassos, quantidade de crianças por adulto, ausência de orientação e acompanhamento por parte da gestão, por exemplo), baixos salários e jornadas desgastantes são apenas alguns dos apontamentos identificados em pesquisas que tratam da docência em creche (SANTOS, 2013; GOMES, 2016; COSTA, 2017; SANTOS, ARAÚJO, REZENDE, 2018).

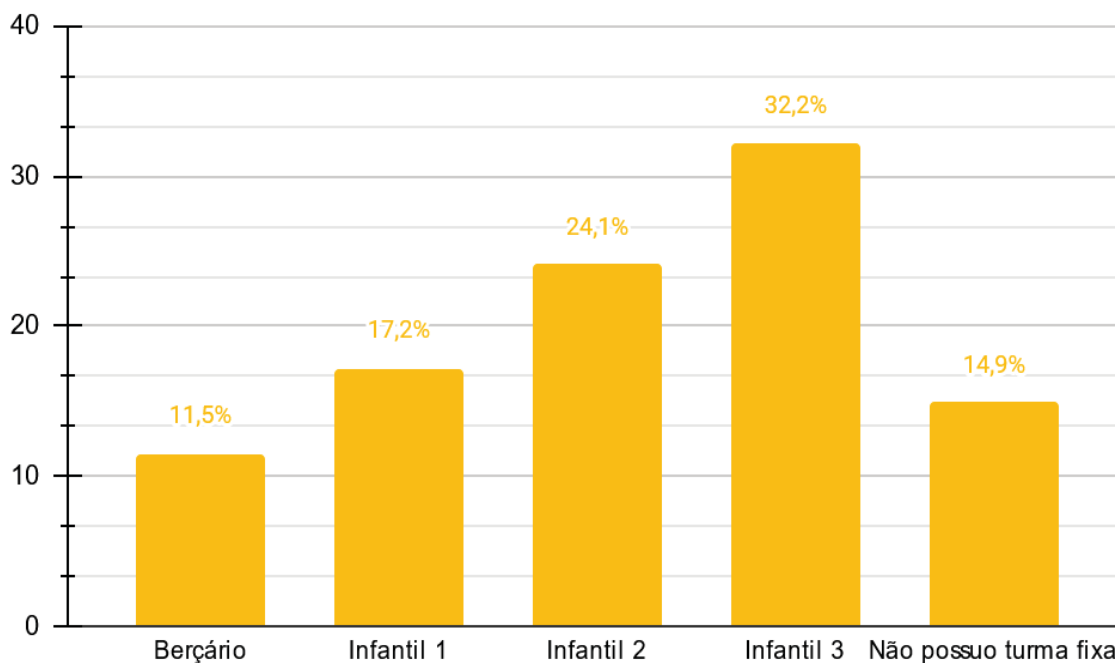
Podemos inferir a partir dos dados coletados que as participantes da pesquisa se constituem, em sua maioria, de mulheres, graduadas em Pedagogia e com algum tipo de curso de pós-graduação, voltado à educação. Não são iniciantes em sua carreira profissional, embora um número significativo de profissionais possua menos de 3 anos de atuação no CMEI em que estão alocadas. Majoritariamente trabalham na EI por escolha e, nesta etapa educacional, optaram por atuar junto a crianças de 0 a 3 anos.

5.3.3 Contexto em que trabalham as docentes de creche da RMC

Essa seção dedica-se a conhecer em quais condições as professoras da RMC exercem sua docência. Para isso, buscamos caracterizar aspectos relacionados à carreira e ambiente de trabalho, bem como aspectos organizacionais dos CMEIs e o impacto das oportunidades formativas disponibilizadas.

As participantes da pesquisa atuam em diferentes turmas, do berçário ao Infantil 3, além de 13 docentes que informaram não possuir turma fixa, conforme mostra o Gráfico 11. Dessas, 8 são professoras/educadoras de permanência, 3 são professoras/educadoras de referência, 1 é atendente de creche e 1 é educadora da sala multifuncional. Outras 2 professoras informaram que embora estejam alocadas em turmas específicas, não poderiam informar o número de crianças por turma por não possuírem turmas fixas de atuação (informaram estarem este ano, atuando como professoras de permanência).

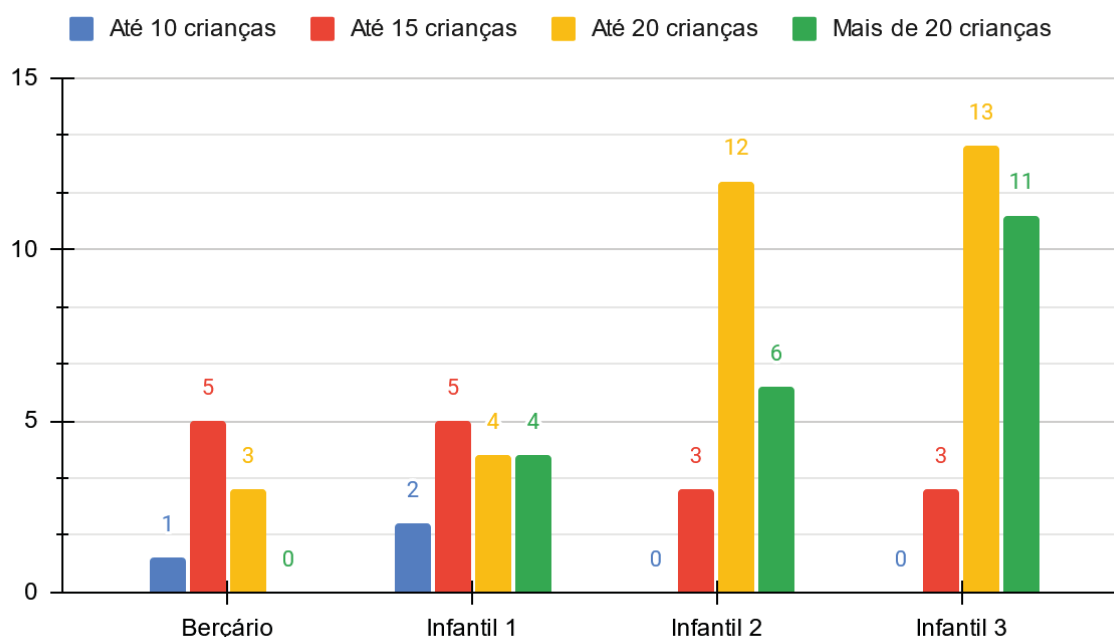
GRÁFICO 11 - TURMA DE ATUAÇÃO



FONTE: A autora (2022).

Assim, consideramos as 72 respostas restantes (das docentes atuantes em turmas fixas) acerca da quantidade de crianças por turma, para realizar o mapeamento evidenciado no Gráfico 12, a seguir:

GRÁFICO 12 - NÚMERO DE CRIANÇAS POR TURMA



FONTE: A autora (2022).

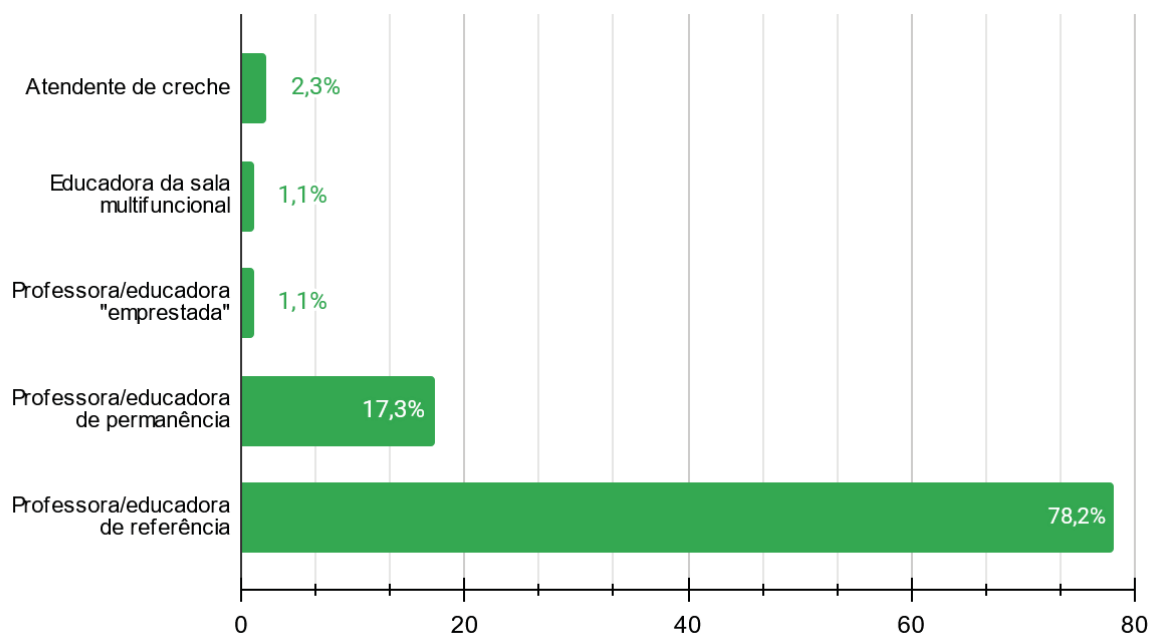
É possível verificar no Gráfico 12 que o maior número de turmas com mais de 20 crianças encontra-se no Infantil 2 e 3. No entanto, observamos a existência de turmas de bebês com um grande número de crianças por turma (3 berçários com até 20 crianças, e 4 turmas de Infantil 1 com mais de 20 crianças, por exemplo).

A pesquisa de Pessanha e Corrêa (2015) apontou a adequação numérica adulto-criança, como uma das medidas que poderiam ser tomadas para a diminuição do estresse docente na creche, por meio da redução de crianças por turma ou ainda, a contratação de professoras auxiliares. A esse respeito, as pesquisas de Gomes (2016) e Oliveira (2018) também apontam que a quantidade de crianças por adulto afeta a qualidade do trabalho docente realizado, uma vez que a falta de equipe dificulta a execução do planejamento, práticas de observação e registro, assim como, interfere no relacionamento com as crianças. Outras pesquisas também apontam a desproporcionalidade de adultos por crianças em creche como um dos fatores que atrapalham uma correta avaliação (CARDOSO, 2014; ALVES, 2015).

O Gráfico 13 mostra que a maioria das profissionais está alocada como educadora ou professora, 2 profissionais possuem o cargo de atendente de creche e 1 é educadora da sala multifuncional. Uma docente respondeu informando estar “emprestada” em outro CMEI, no entanto, não detalhou o cargo que ocupava.

Independente da nomenclatura adotada, todas as profissionais participantes da pesquisa exercem a docência junto a crianças de até 3 anos de idade. Assim, os dados serão analisados a partir desta consideração.

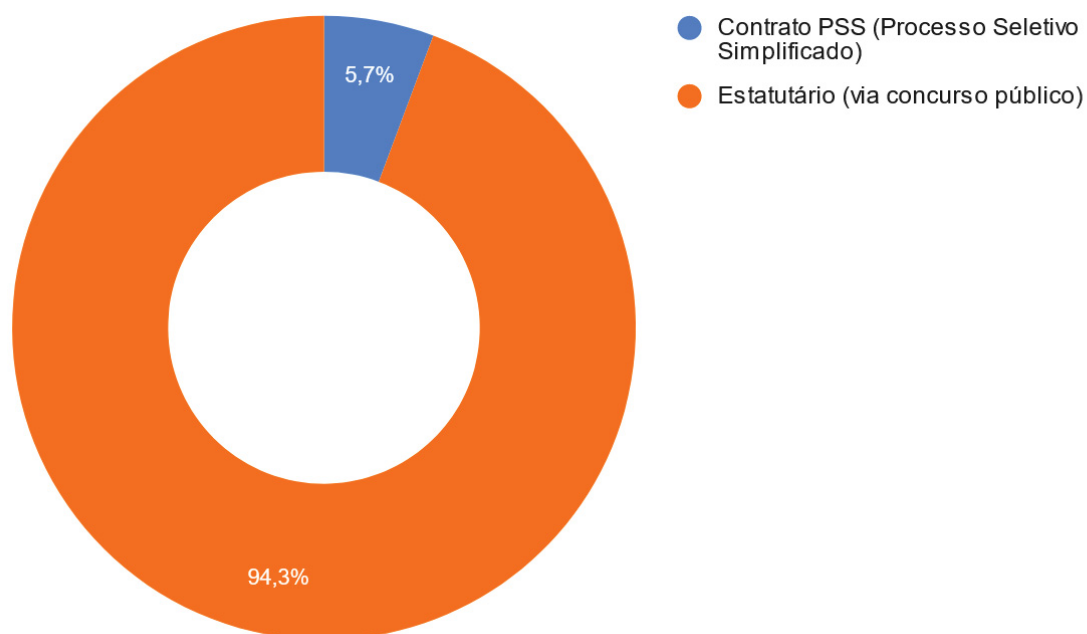
GRÁFICO 13 - CARGO/ATUAÇÃO NO CMEI



FONTE: A autora (2022).

A maior parte das profissionais foi contratada via concurso público, sendo que somente 5 docentes são provenientes de contrato temporário por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS), conforme evidenciado no Gráfico 14. Esse tipo de contratação tem prazo determinado de, na maioria dos casos, 2 anos. Já os servidores públicos, admitidos por meio de concurso, após concluírem o estágio probatório de 3 anos - tempo este em que são avaliados - adquirem estabilidade.

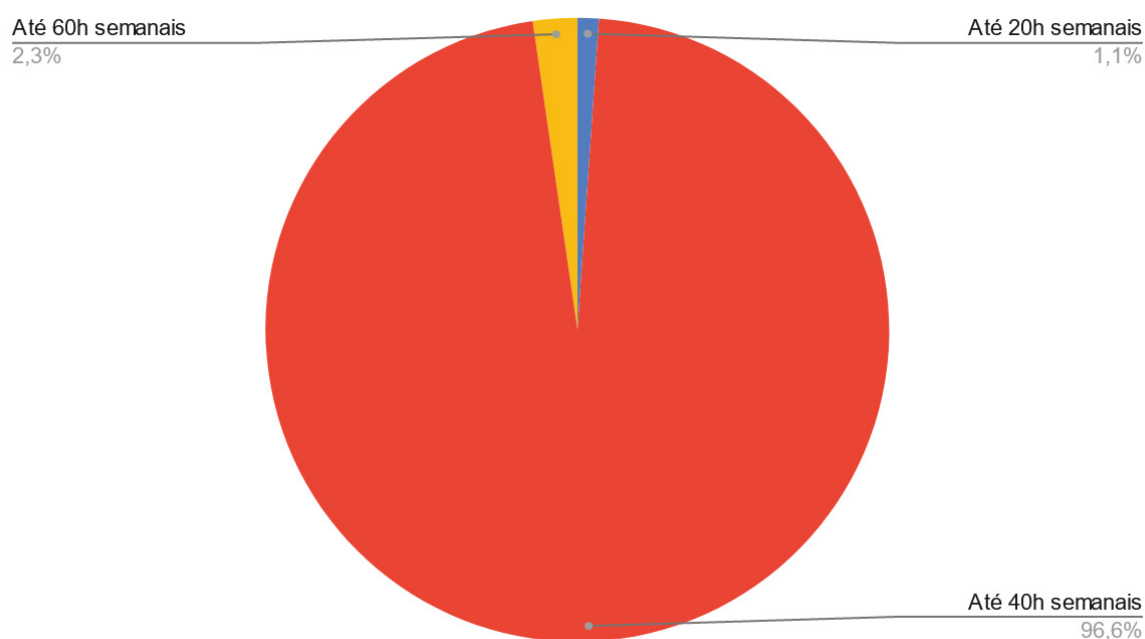
GRÁFICO 14 - TIPO DE CONTRATAÇÃO/VÍNCULO EMPREGATÍCIO



FONTE: A autora (2022).

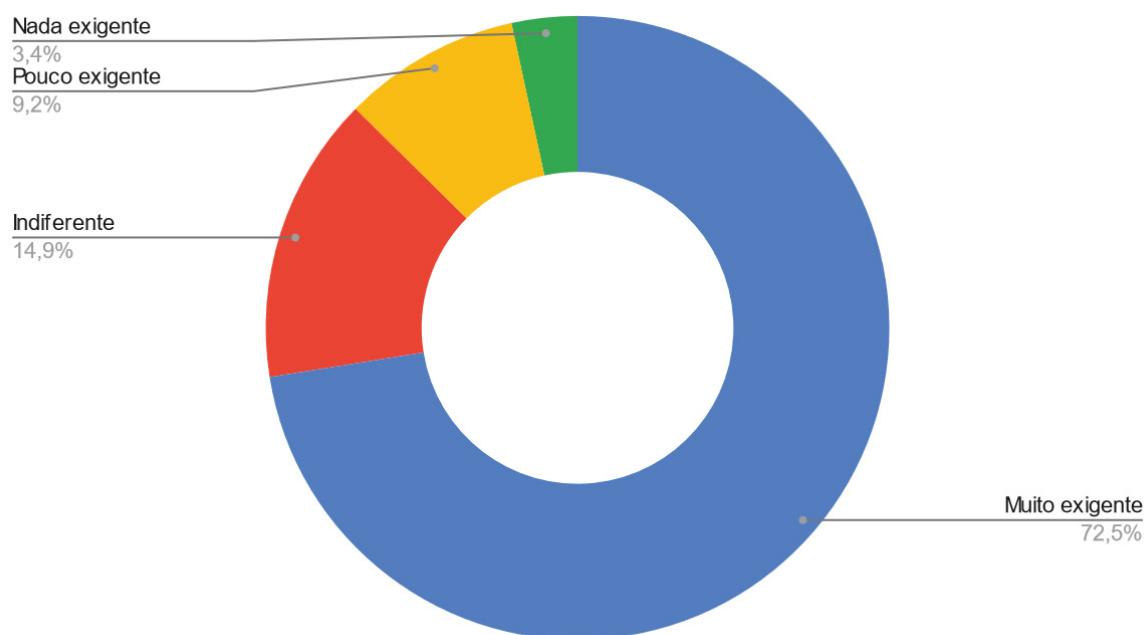
A respeito da carga horária, apenas 1 professora informou que possui carga horária de trabalho de até 20 horas semanais. E 84 professoras atuam com jornada de trabalho de até 40 horas semanais e 2 docentes com jornada de trabalho de até 60 horas semanais, de acordo com os dados evidenciados no Gráfico 15.

GRÁFICO 15 - CARGA HORÁRIA DE TRABALHO



FONTE: A autora (2022).

GRÁFICO 16 - GRAU DE EXIGÊNCIA: CARGA HORÁRIA/TURNO DE TRABALHO



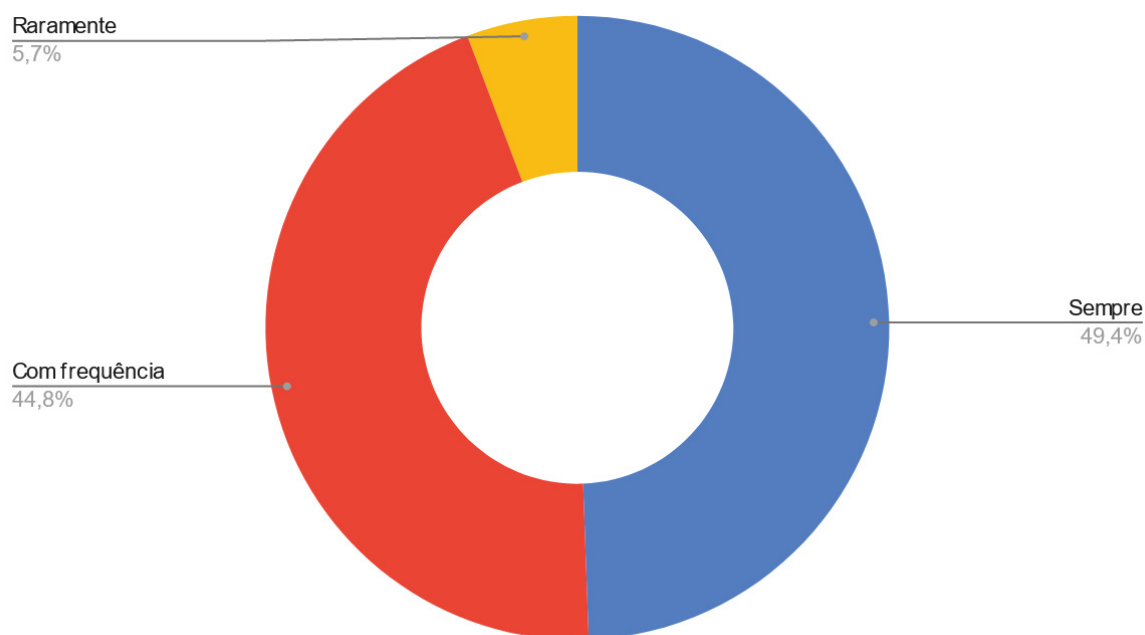
FONTE: A autora (2022).

O Gráfico 16 mostra que a maior parte das participantes da pesquisa (96,6%) atua em um regime de até 40h semanais. Um percentual significativo de professoras (72,5%) considera sua carga horária como um aspecto muito exigente do seu trabalho. Atuar em período integral numa função que requer disponibilidade, força e agilidade corporal, é exaustivo e, a longo prazo, desgastante (DEMETRIO, 2016). No entanto, é comum professoras que atuam em jornadas de trabalho mais curtas, realizarem a dobra de carga horária como uma alternativa para melhorias salariais, o que podemos inferir ser a realidade das duas que informaram realizar carga horária de até 60h semanais.

As longas jornadas de trabalho além de impactar a saúde corporal das profissionais, também influenciam na sua formação continuada, pois muitas vezes os cursos precisam ser realizados após o horário de trabalho ou aos finais de semana, impossibilitando uma participação de qualidade (COSTA, 2017; OLIVEIRA, 2018).

Conforme apresentado no Gráfico 17, 94,2% das professoras responderam sentirem-se satisfeitas sempre (49,4%) e com frequência (44,8%), quando pensam no trabalho que exercem. Um pequeno percentual de participantes (5,7%) indicou raramente se sentirem satisfeitas.

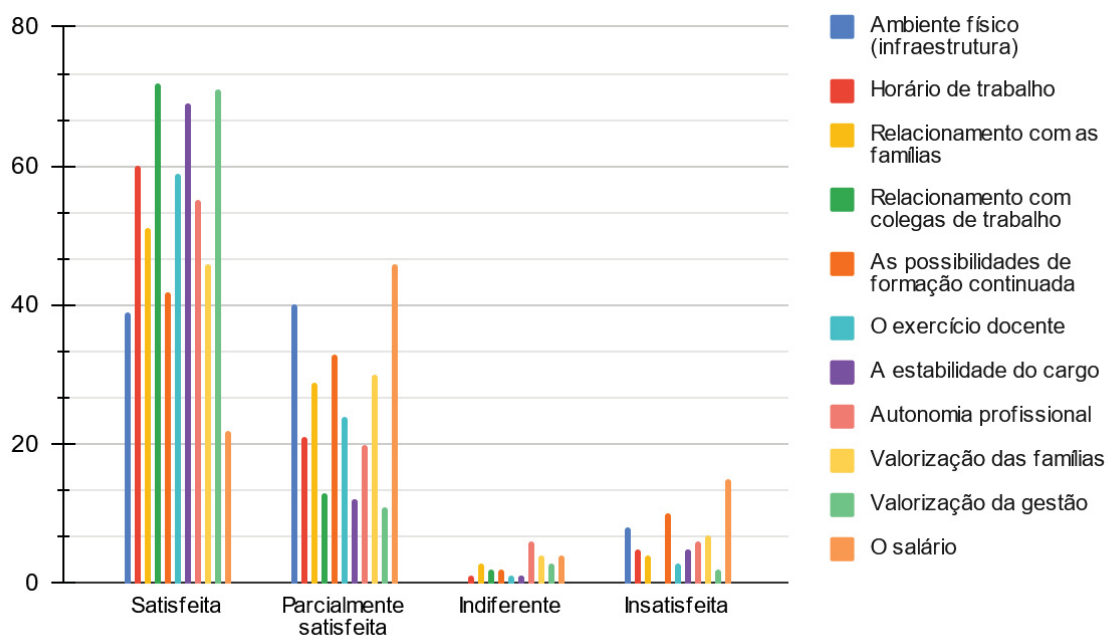
GRÁFICO 17 - EU ME SINTO SATISFEITA QUANDO PENSO NO MEU TRABALHO



FONTE: A autora (2022).

No entanto, a satisfação no exercício profissional é influenciada por múltiplos fatores, como se pode ver discriminados no Gráfico 18:

GRÁFICO 18 - GRAU DE SATISFAÇÃO: CONTEXTO DE TRABALHO



FONTE: A autora (2022).

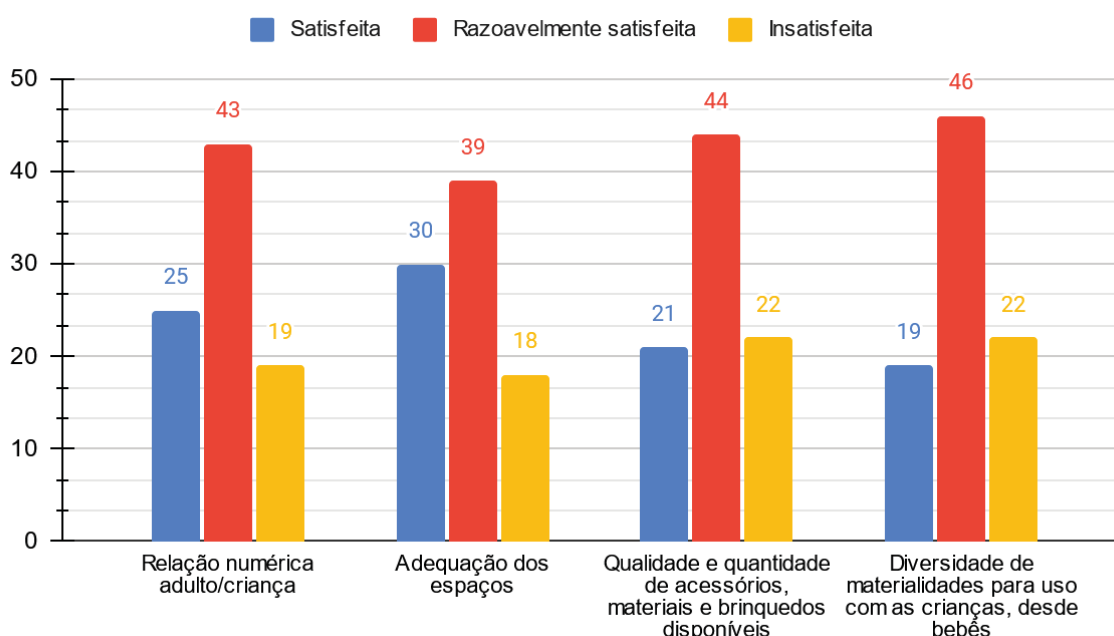
A respeito de aspectos diversos relacionados ao seu contexto de trabalho, a maior parte das participantes da pesquisa demonstra satisfação total ou parcial, sendo os maiores detentores de insatisfação o ambiente físico do CMEI, as oportunidades de formação continuada e a remuneração salarial.

Ao serem questionadas em uma pergunta de resposta aberta³², a respeito de quais mudanças no contexto do CMEI facilitariam o trabalho junto aos bebês e às crianças bem pequenas, muitas respostas trouxeram apontamentos semelhantes. As sugestões mais recorrentes foram: **a diminuição do número de crianças por turma**, juntamente com **o aumento do número de profissionais**, com 33 repetições; **a adequação do espaço físico do CMEI**, com 18 repetições.

A disponibilização de materiais, materialidades e brinquedos adequados para a faixa etária atendida na creche; a garantia da permanência (hora-atividade), juntamente com as condições para sua realização (computadores, internet, espaço e tempo); entre outras questões, foram aspectos que também nos chamaram a atenção, embora não tenham apresentado recorrência significativa nas respostas analisadas.

Algumas destas questões são trabalhadas de forma mais detalhada no Gráfico 19.

GRÁFICO 19 - GRAU DE SATISFAÇÃO: INFRAESTRUTURA DO CMEI



FONTE: A autora (2022).

³² Pergunta de número 32 do questionário aplicado.

O espaço físico do CMEI pode favorecer ou inibir as experiências infantis. As condições deste espaço influenciam diretamente na qualidade do trabalho realizado. O Gráfico 19 nos mostra que, embora a maior concentração de respostas referentes à infraestrutura do CMEI concentrem-se em satisfação total ou parcial, ainda há um número significativo de respostas demonstrando insatisfação em aspectos relativos ao ambiente de trabalho. Tais dados, somados às respostas discursivas acerca das mudanças que facilitariam o trabalho no CMEI, podem constituir-se de indicativos do que pode ser otimizado na organização estrutural das instituições, pensando especificamente, numa melhoria que favoreça a educação de bebês e crianças bem pequenas nestes espaços.

Os espaços internos, que dizem respeito às salas onde as crianças passam a maior parte do tempo, possuem particularidades de acordo com a faixa etária a que se destinam. Bebês, independente se andam ou não andam ainda, passam tempo considerável no chão, sentados, engatinhando ou se arrastando ao brincar, explorar e realizar demais atividades. Destacamos a resposta³³ de uma professora que chama a atenção a materialidades específicas necessárias para a educação de bebês e crianças bem pequenas:

Ter mais itens disponíveis no CMEI, como cadeira de alimentação (porque estamos alimentando os bebês, sentadas no chão), tatame (porque o chão é frio e duro para os bebês), brinquedos adaptados para a idade, alimentação diferenciada para bebês (pois eles têm poucos dentes ou mesmo nenhum) .

(Resposta à pergunta nº 32 do questionário de pesquisa, 2022).

A disponibilização de mobílias adequadas e itens de adaptação do espaço (como tatames e cadeirinhas de alimentação, por exemplo), contribuem não somente para o bem-estar dos bebês e das crianças na creche, mas também das docentes. Uma vez que ser professora para essa faixa etária exige disponibilidade e entrega física, para a realização das demandas, muitos dos impactos corporais (cansaço, dores no corpo, desconfortos) podem ser amenizados com materialidades adequadas para estas ações, conforme aponta a pesquisa de Silva (2018). Além de mobiliários,

³³ As participantes da pesquisa não foram identificadas. As respostas estão apresentadas respeitando sua integridade, embora erros ortográficos possam ter sido corrigidos para facilitar a compreensão.

as professoras citaram também a necessidade de recursos, como materiais e brinquedos apropriados para a faixa etária.

Em relação aos espaços externos, as falas das participantes apontam para a adequação ou implantação de parques, tornando-os seguros e limitados para o uso de bebês; cobertura nos pátios externos, possibilitando seu uso em dias chuvosos; e a estruturação de um ambiente apropriado para a faixa etária que possibilite experiências diferenciadas. Também se destacam falas a respeito do espaço insuficiente, no que diz respeito ao volume de área. Podemos questionar se os espaços dos CMEIs são realmente pequenos, ou se tornam-se pequenos por conta do grande número de crianças em cada turma, informação recorrente nas respostas das professoras.

A relação numérica adulto-crianças, conforme já discutido neste capítulo, é tema presente em várias pesquisas voltadas às dificuldades docentes nas creches. Atuar junto a bebês e crianças bem pequenas exige atenção contínua e disponibilidade integral (corporal, emocional, relacional). Essa tarefa é dificultada quando não há adultos suficientes, impossibilitando a realização de um fazer individual e personalizado para com as crianças, devido às altas demandas de trabalho.

A esse respeito, as professoras trouxeram como sugestão a diminuição do número de crianças por turma, ou ainda, o aumento da equipe docente. Muitas das falas trouxeram como justificativa o desajuste em relação à faixa etária das crianças, causado pela data de corte. Outras chamaram a atenção ao fato de que o atendimento oferecido acaba ficando precarizado. A quantidade de adultos por criança influencia não somente na qualidade do trabalho realizado, mas outra profissional em sala favorece também o estabelecimento de relações mais individualizadas com bebês e crianças.

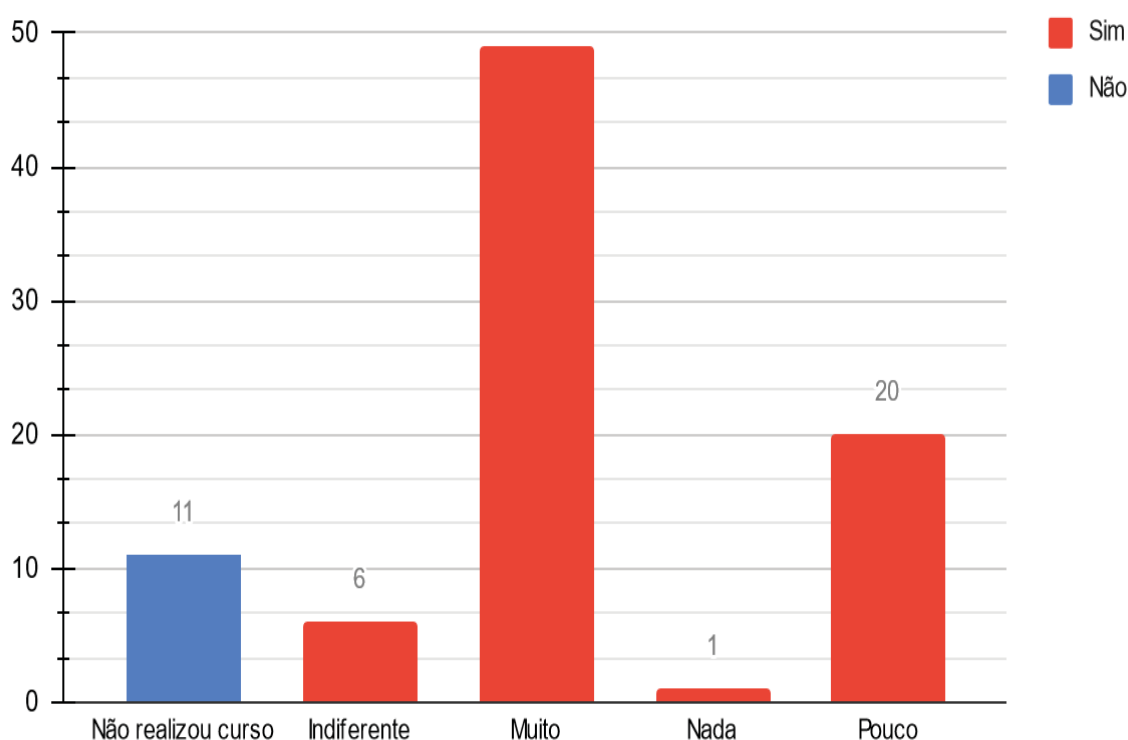
A Lei 11738/2008 que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica estabelece o máximo de 2/3 da carga horária de trabalho para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Assim, 1/3 da carga horária reserva-se para o cumprimento da hora-atividade, destinado à realização do planejamento e demais atividades extraclasse. No entanto, nem sempre essa determinação é respeitada, seja por ausência de gestão, seja por carência de pessoal.

A adequação dos espaços também diz respeito a ofertar um ambiente propício para a realização das demandas exigidas. A fala de algumas professoras apontou a

hora-atividade (permanência) como um direito legal não efetivo. Outras destacaram a ausência de condições para sua realização, como a falta de tempo, espaço, computadores e internet, por exemplo.

A insuficiência de tempo ou condições para a realização da hora-atividade impacta o cumprimento das demandas docentes.

GRÁFICO 20 - REALIZAÇÃO DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDO PELA REDE MUNICIPAL NOS ÚLTIMOS 4 ANOS X IMPACTO DO CURSO



FONTE: A autora (2022).

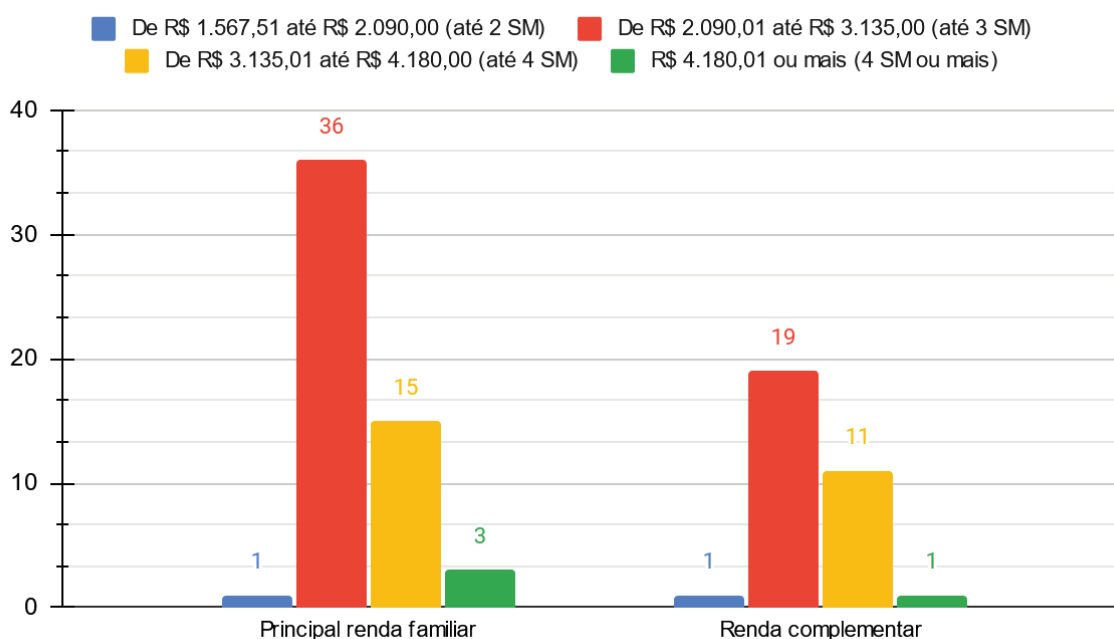
A respeito das oportunidades de formação oferecidas pelo CMEI, o Gráfico 18, apresentado anteriormente, no item que revela a satisfação ou insatisfação das docentes em relação às oportunidades formativas, mostra que apenas 12 professoras encontram-se insatisfeitas ou indiferentes. Quando questionadas se nos últimos 4 anos realizaram algum curso ofertado pela Rede Municipal, 87,4% das profissionais afirmaram que sim, e das 76 professoras que realizaram curso de formação nos últimos 4 anos, 49 consideram que a formação impactou sua prática profissional, como evidenciado no Gráfico 20, exposto acima.

O Decreto nº 8752/2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e define que a oferta de formação continuada ou em serviço, conforme suas necessidades e particularidades, deve ser subsidiada por

meio da colaboração entre o Distrito Federal, Estados e os Municípios. As Secretarias Municipais de Educação oferecem cursos de formação continuada e em serviço e a participação se dá mediante inscrição. Embora a participação nos cursos não seja obrigatória, mostra-se como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional. No entanto, muitas vezes os cursos oferecidos não dialogam com as necessidades formativas das profissionais.

Ao serem questionadas a respeito dos temas/conteúdos gostariam que fossem ofertados como formação continuada³⁴, os temas que mais incidiram foram: **Inclusão/Educação Especial**, com 42 repetições, **Artes e música**, com 8 repetições, **Atividades Lúdicas e Brincadeiras**, com 5 repetições. Outras temáticas com menor incidência, mas que nos chamaram a atenção foram aquelas voltadas a orientações práticas para atuação junto a bebês e crianças bem pequenas e formações coerentes com a realidade do CMEI. Consideramos importante salientar que algumas professoras incluíram mais de uma sugestão de temas/conteúdos em suas respostas.

GRÁFICO 21 - MÉDIA SALARIAL



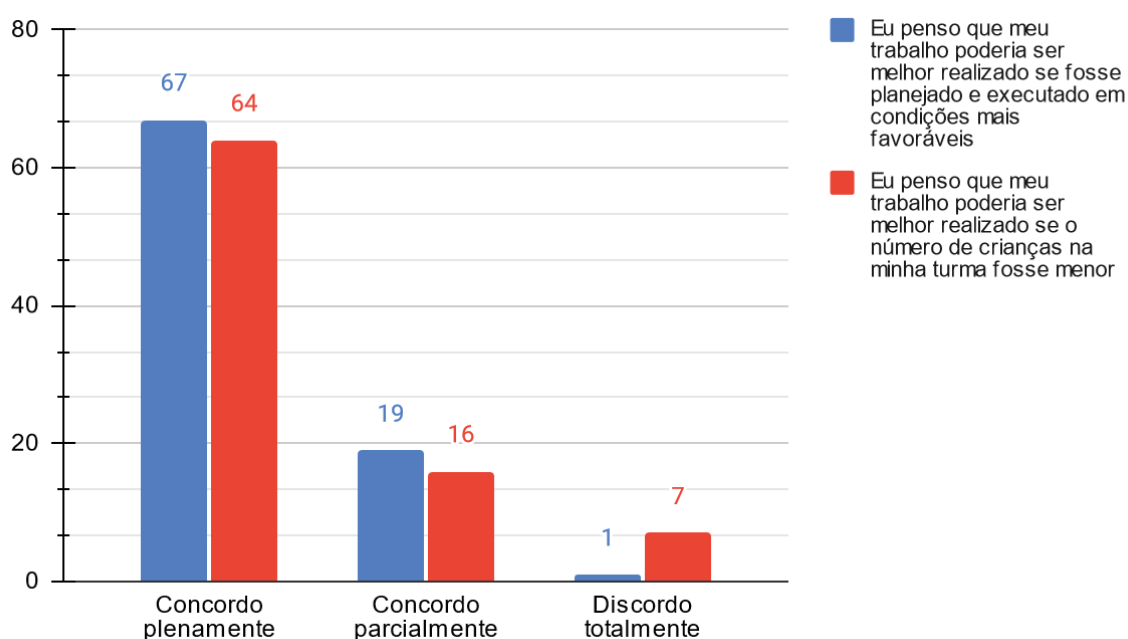
FONTE: A autora (2022).

A respeito da remuneração, o Gráfico 21 evidencia que 63,2% das professoras informaram que sua renda é a principal fonte de recursos na organização familiar. A maior parte das docentes recebe entre 2 e 4 salários mínimos (SM).

³⁴ Pergunta de número 24 do questionário aplicado.

Questões salariais estão há anos em debate por conta da desvalorização das profissionais de educação - que se acentua ainda mais quando se atua junto a bebês e crianças bem pequenas. A pesquisa realizada por Santos, Araújo e Rezende (2018) aponta que a precariedade em relação a investimento e fiscalização costuma ser mais acentuada em instituições conveniadas. Schmeinga (2019) evidencia que os baixos salários e planos de carreira conquistados por meio de reivindicações, são reflexos da marginalização da categoria, resultando em desmotivação profissional.

GRÁFICO 22 - CONDIÇÕES DE TRABALHO X QUALIDADE

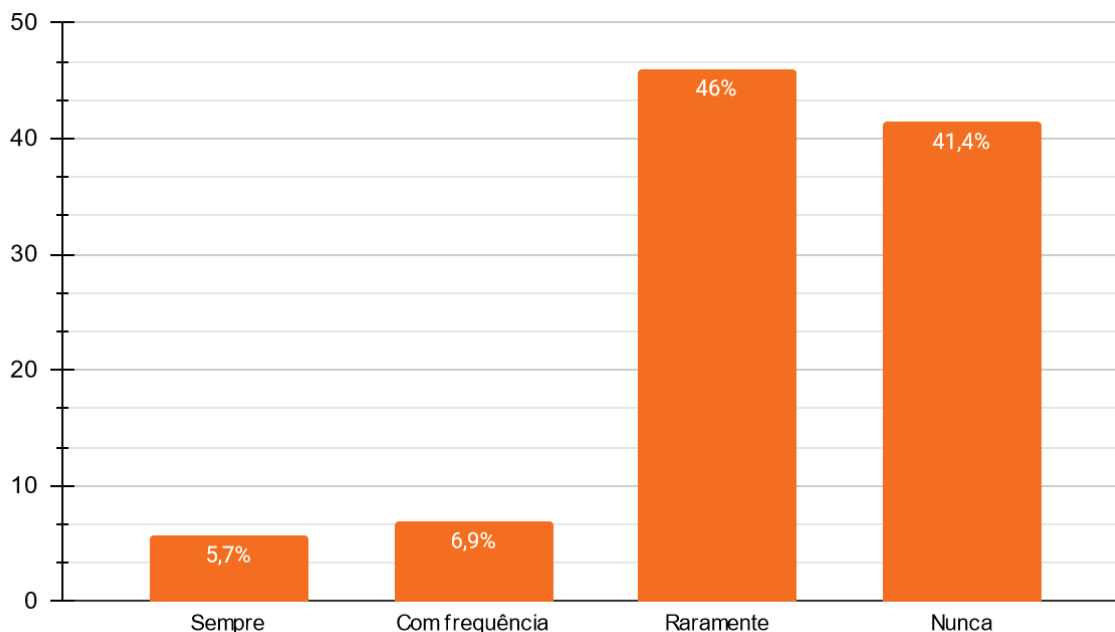


FONTE: A autora (2022).

As professoras em sua maioria concordam que melhores condições de trabalho resultariam em uma melhor atuação profissional. Da mesma maneira, concordam que a redução do número de crianças por turma impactaria na realização de suas demandas, conforme exposto no Gráfico 22.

A ausência de circunstâncias apropriadas de trabalho afeta a maneira como esse trabalho é executado. Influencia também o seu valor social. Muitas pesquisas relatam que professoras atuantes em creches sentem-se desvalorizadas em consequência de seus contextos de atuação (OLIVEIRA, 2013; SANTOS, 2013; GOMES, 2016; COSTA, 2017 entre outras).

GRÁFICO 23 - FREQUÊNCIA COM QUE PENSA EM MUDAR DE CMEI



FONTE: A autora (2022).

Embora haja considerações por parte das professoras a respeito das mudanças que impactariam seu trabalho no CMEI, podemos inferir que estas, em sua maioria, encontram-se satisfeitas em seus locais de trabalho, e raramente ou nunca cogitam mudar de instituição, conforme dados apresentados no Gráfico 23.

5.3.4 A docência com as crianças bem pequenas e os bebês

Conhecer o que pensam as profissionais que atuam na docência nas creches municipais da RMC, a respeito do trabalho que exercem, é o coração desta pesquisa. Consideramos importante “ouvir suas vozes” ainda que por meio da escrita, em resposta ao questionário enviado. Por esta razão, esta seção inicia com uma pergunta aberta às professoras a respeito do que elas consideram ser as particularidades da docência junto aos bebês e às crianças bem pequenas³⁵. Perguntas fechadas, com alternativas de avaliação e classificação, também compõem parte desta seção.

As respostas à questão 25 “Considerando sua experiência, o que na sua opinião são as particularidades da docência com bebês e crianças bem pequenas?”, embora distintas, apresentaram ideias semelhantes que se concentraram em 5

³⁵ Pergunta de número 25 do questionário aplicado.

aspectos principais: termos relacionados a **cuidar/cuidado**, foram recorrentes em 30 respostas; termos relacionados a **afetividade/amor**, foram recorrentes em 21 respostas; termos relacionados a **olhar atento/observação sensível**, foram recorrentes em 19 respostas; termos relacionados à **estimulação/ao desenvolvimento infantil**, foram recorrentes em 16 respostas; e termos relacionados à **individualidade de cada criança**, foram recorrentes em 8 respostas. Outra definição com menor incidência, mas que nos chamou a atenção, foi acerca da possibilidade de flexibilização do planejamento, dada a imprevisibilidade dos acontecimentos, nesta faixa etária. Uma vez que as intervenções, manifestações e necessidades das crianças podem alterar o andamento idealizado, conforme aponta a resposta destacada a seguir:

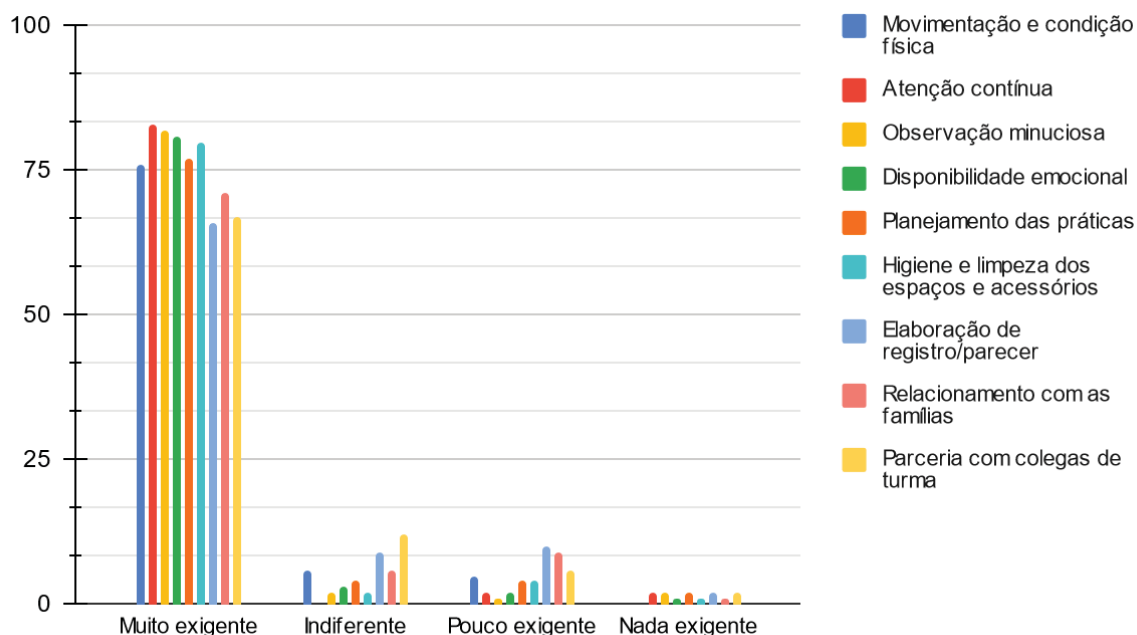
A construção do conhecimento acontece de maneira diversa de uma criança para outra e observar isso é fascinante. O ambiente preparado como um meio e não um fim. Também acho bacana planejar algo e no momento da aula as demandas das crianças mudam completamente o que eu havia pensado para aquele dia, e isso é bom!

(Resposta à pergunta nº 25 do questionário de pesquisa, 2022)

Ao serem questionadas se possuem liberdade para flexibilizar a rotina para um melhor aproveitamento dos tempos e espaços no CMEI, de acordo com as necessidades das crianças, 95,4% das participantes disseram que sim, sempre ou ocasionalmente.

Apreendemos por meio da análise das respostas das professoras que o amor à profissão se faz imprescindível, dadas às múltiplas atribuições que o exercício docente exige, atribuições estas que não demandam pouco esforço, como evidenciado no Gráfico 24:

GRÁFICO 24 - EXIGÊNCIAS ESPECÍFICAS DA DOCÊNCIA EM CRECHE



FONTE: A autora (2022).

O corpo da professora é um corpo em constante movimento, na busca por atender às demandas biológicas, emocionais e sociais dos bebês. Essas exigências corporais promovem a construção de vínculo. Seja por meio do diálogo, dos gestos ou da movimentação corporal, mesmo quando não se está conversando com os bebês, o corpo ainda está comunicando algo. Por esta razão, compreendemos que a disponibilidade do corpo do adulto em relação ao corpo das crianças na relação educativa, possui potencial para garantir ou inviabilizar as experiências que as crianças terão. O Gráfico 24 mostra que a movimentação e a condição física exigidas pelo ofício docente na creche foram definidas como aspectos de muita exigência, por 76 professoras.

É importante pontuar que a resposta às necessidades relacionais dos bebês e das crianças não se trata de um evento isolado. Esses encontros são permeados pela presença de outros bebês, o que gera uma requisição constante das professoras, ocasionando pausas nas suas ações individuais, por conta desse convívio coletivo.

Ao serem questionadas a respeito de como realizam o atendimento às necessidades das crianças de maneira individualizada, considerando o contexto coletivo que é o CMEI³⁶, 15 profissionais informaram que não realizam ou realizam

³⁶ Pergunta de número 36 do questionário aplicado.

com dificuldade os atendimentos individuais, por conta do número de crianças em sala e demais demandas de trabalho. Destacamos uma das respostas:

É difícil conseguirmos dar atenção somente para 1 criança de cada vez. É muito corrido e na maioria das vezes acabamos deixando um pouco de lado o que poderíamos dar mais atenção. Porém há momentos em que temos que lembrar e dar atenção maior para cada um, pois não são iguais. Como por exemplo, a alimentação, em que alguns gostam de um alimento e outros não. Ou até mesmo no jeito de fazer dormir, de conversar.

(Resposta à pergunta nº 36 do questionário de pesquisa, 2022).

Muitas professoras informaram que se apoiam na observação atenta para conseguir captar as particularidades de cada criança, e assim, poder atuar em suas necessidades individuais.

As ações de atenção contínua e de observação minuciosa dos bebês foram definidas como muito exigentes, respectivamente por 83 e 82 participantes (Gráfico 24). Estas ações exigem, além da disponibilidade corporal, uma disponibilidade emocional por parte das profissionais (TRISTÃO, 2004).

Segundo Silva (2018, p. 114), “acolher, significar, atender e responder às demandas dos bebês acarreta uma intencionalidade emocional ao longo do dia. Há uma dimensão de entrega, uma dimensão emocional que a docência com bebês exige”.

Conforme já sinalizado, grande parte das respondentes considera o afeto como um aspecto característico da educação de bebês e crianças bem pequenas. Práticas pautadas no acolhimento e demonstrações de carinho (colo, afago, acalento) para com as crianças, foram apontadas como ações de atendimento individualizado. A esse respeito ainda, os momentos de cuidados com o corpo foram mencionados como grandes oportunidades para um momento particular entre docente e bebê/criança.

Essa disponibilidade emocional, necessária para o estabelecimento de vínculos e a captação das necessidades dos bebês e crianças, foi definida por 81 professoras como um exercício muito exigente (Gráfico 24).

Ainda a respeito das ferramentas utilizadas para conseguir realizar um atendimento individualizado no contexto coletivo que é a creche, algumas professoras mencionaram o estabelecimento de rotinas e a elaboração de atividades

diferenciadas. A elaboração de registros das observações realizadas ao longo do dia, das diversas manifestações e interações dos bebês e crianças, oportuniza a reflexão, elaboração e a execução de um planejamento intencional, condizente com o contexto em que se está atuando. Da mesma forma, conforme já sinalizado, se mostra imprescindível a possibilidade de flexibilização das rotinas, dada a singularidade e necessidades diferenciadas de cada criança.

A observação minuciosa ultrapassa as relações das crianças entre os pares, sendo necessário alargar o olhar a fim de captar também a interação das crianças com o meio, as materialidades. A este respeito, a organização dos espaços como ação educativa intencional (COUTINHO; VIEIRA, 2020), compreendendo que o entorno representa também um agente formativo, traz consigo a responsabilidade de garantir oportunidades para exploração, desafios e descobertas. A manutenção da higiene e limpeza dos espaços e acessórios utilizados na creche foi definida por 80 participantes como uma atividade muito exigente (Gráfico 24).

O Gráfico 24 evidencia também que a elaboração de registros e pareceres pedagógicos, dentre todos os aspectos inerentes à docência em creche, foi o que recebeu maior número de avaliações como indiferente, pouco ou nada exigente (21 avaliações). Este exercício de registrar e avaliar - por meio dos pareceres - também depende da observação sensível e atenta das manifestações infantis. Moro (2016) discute a avaliação das crianças na Educação Infantil, ressaltando o quanto as escutas, os olhares e os decorrentes registros precisam ser acurados e acolhedores, uma vez que subsidiarão a documentação final que traz juízos sobre as crianças.

Ao serem questionadas a respeito de como realizam o acompanhamento e a avaliação das crianças, as professoras, em sua maioria, demonstraram compreender a importância desse processo ser realizado de forma diária e contínua. As DCNEI (BRASIL, 2009) orientam que a avaliação deve ser processual, diagnóstica e formativa, subsidiando assim a implementação de práticas, intervenções e abordagens condizentes com as necessidades, anseios e capacidade das crianças. Destacamos três respostas que evidenciam esse comprometimento das profissionais:

Através da observação e relacionamento com os (as) pequenos (as). E em conjunto com minha parceira de turma conseguimos analisar melhor cada criança.

Através de observações do grupo e anotações individuais de cada criança.

A avaliação, bem como o acompanhamento, é um processo diário e contínuo.

(Respostas à pergunta nº 34 do questionário de pesquisa, 2022)

Práticas como observação, registro e reflexão na avaliação das crianças, se mostram ferramentas importantes na busca por compreender suas leituras de mundo, sem silenciá-las impondo uma lógica adulta às suas significações.

As professoras destacaram em suas respostas que a observação é realizada durante todos os momentos, nas atividades propostas, nas brincadeiras, no cumprimento das rotinas, na participação em sala e nos momentos de convivência/interação. Citaram como formas de registrar: anotações (em diários de sala, diário de bordo, agenda, anedotário, caderno de perfil, portfólio e relatórios de vivência), filmagens e fotografias. Três professoras apontaram como instrumento avaliativo, fichas individuais. Destas, duas informaram que essas fichas vêm prontas da SEMED:

Marcando x, a avaliação vem pronta da SEMED.

A avaliação vem pronta da SEMED, a gente apenas marca x.

(Respostas à pergunta nº 34 do questionário de pesquisa, 2022)

Embora respostas como essa não tenham sido de grande incidência, consideramos importante destacar que o uso de instrumentos padronizados pode favorecer uma avaliação pautada na comparação, o que não é o objetivo. Uma vez que as aprendizagens das crianças estão condicionadas às experiências e interações que vivenciam, o registro só é possível a partir da observação (ALVES, 2017).

Algumas professoras indicaram ainda, que realizam a reflexão de suas observações junto às famílias, colegas de turma e equipe de gestão.

O Gráfico 24 evidencia também que o relacionamento com as famílias e com a equipe de trabalho (especificamente com colegas que atuam na mesma turma/grupamento, no sentido de desenvolvimento de uma boa docência compartilhada) foi considerado uma vivência muito exigente por 71 e 67 participantes, respectivamente.

A pesquisa realizada por Oliveira (2013) aponta duas narrativas interessantes de professoras mais antigas e suas memórias a respeito da creche e as principais

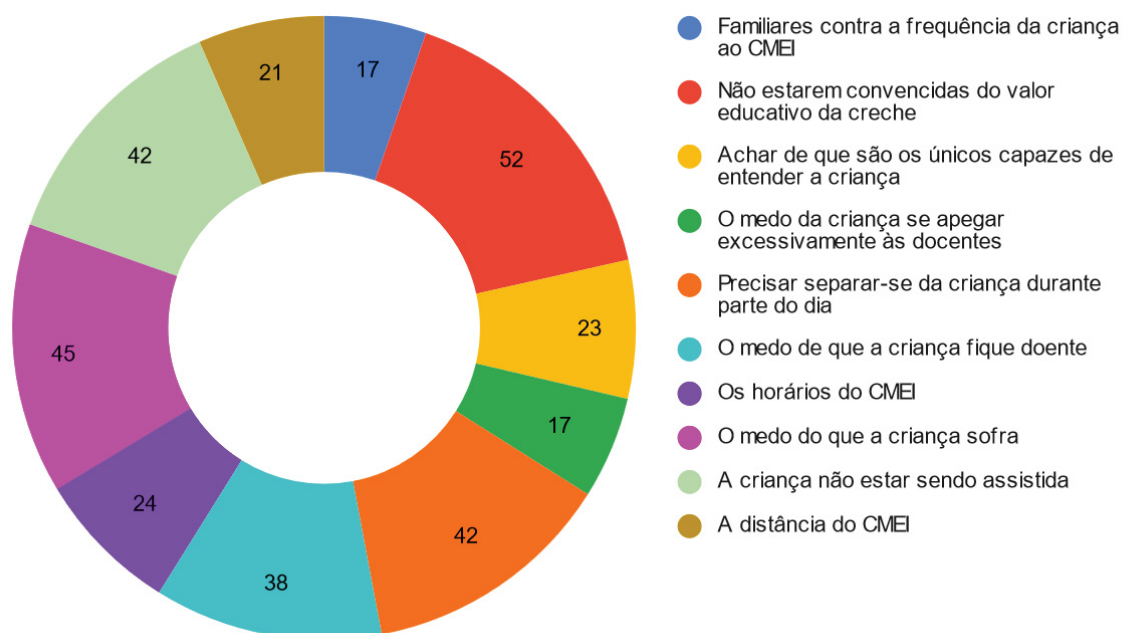
diferenças com o modelo atual. Uma das professoras relata que antes, a impressão que tinha a respeito da visão das famílias em relação à creche é que o lugar se assemelhava a um depósito de crianças, sem uma preocupação genuína a respeito das atividades realizadas ali. Por outro lado, outra professora recordou que antigamente não havia qualquer preocupação em comunicar às famílias a respeito do trabalho efetuado na creche, bem como, incluí-la nesse ambiente. Pelo contrário, as famílias deixavam suas crianças com as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) na porta da instituição e sequer tinham acesso às salas ou às professoras de referência, dificultando esse envolvimento.

A escola compartilha com a família a responsabilidade no processo de formação da criança na sua integralidade. A esse respeito, Guimarães (2008) ressalta que o foco do trabalho realizado na creche é a família, e não apenas o bebê ou a criança. A autora defende que o estabelecimento dessa relação implica na ação docente de colocar-se como corresponsável na promoção do bem-estar da criança, na perspectiva de evidenciar sua posição como parceira e não substituta ou concorrente da atenção ou afeto da família.

Ao serem questionadas a respeito das situações que as famílias do CMEI enfrentam, em relação à frequência da criança, a opinião das professoras mostrou que apesar de haver uma preocupação a respeito do apego das crianças às docentes, existem ainda outros aspectos mais presentes nas suas observações. A maior incidência de respostas³⁷ foi a do não reconhecimento, por parte das famílias, do valor educativo da creche, seguido do medo de que a criança sofra, conforme evidenciado no Gráfico 25:

³⁷ As professoras escolheram até 4 opções dentre 10 situações apresentadas. Por esta razão, a soma geral das respostas deve ser considerada levando em conta esta informação.

GRÁFICO 25 - SITUAÇÕES ENFRENTADAS PELAS FAMÍLIAS A RESPEITO DA FREQUÊNCIA DA CRIANÇA NO CMEI



FONTE: A autora (2022).

Ao serem questionadas em uma pergunta aberta a respeito de como se dá seu relacionamento como profissional, junto às famílias do CMEI³⁸, as professoras apresentaram respostas díspares. Conseguimos reunir as incidências em 3 grupos distintos que definem o relacionamento docente-família, são eles: 1) Relacionamento tranquilo de cooperação mútua (35 respostas); 2) Relacionamento difícil, restrito aos cuidados básicos ou inexistente (31 respostas); 3) Relacionamentos variantes/evolutivos, ou seja, relacionamentos que variam de acordo com a família e relacionamentos que melhoram gradativamente, conforme a confiança se estabelece (9 respostas). As demais respostas válidas³⁹ referem-se à importância do trabalho conjunto CMEI-família e o exercício da escuta, empatia e acolhimento, a fim de transmitir segurança às famílias favorecendo o estabelecimento deste vínculo. Estas respostas, embora reconheçam a potencialidade e a necessidade de uma relação bem construída junto às famílias, não descrevem como se dá o seu relacionamento atual, conforme destacado a seguir:

³⁸ Pergunta de número 40 do questionário aplicado.

³⁹ Estamos considerando não válidas as respostas em branco ou que não respondem ao solicitado pela pergunta.

Temos que ter cumplicidade e muita empatia com as famílias, devemos trabalhar em conjunto para o melhor desenvolvimento da criança.

(Resposta à pergunta nº 40 do questionário de pesquisa, 2022)

O trabalho realizado na creche é organizado e planejado de maneira a atender às necessidades do bebê e da criança pequena, por meio de cuidado físico, envolvimento emocional e interação social. Este trabalho é realizado considerando a tríade escola-família-comunidade, para que contemple tanto o contexto em que as crianças estão inseridas quanto suas particularidades individuais (BARBOSA, 2010).

O relacionamento com as famílias nem sempre é satisfatório, uma vez que, para 75,7% das participantes elas ou se interessam pouco ou não se interessam pelas propostas oferecidas pelo CMEI. A esse respeito, destacamos duas respostas:

No geral, as famílias não valorizam muito a educação na infância e veem o CMEI como assistencialista e não como uma Unidade Educacional.

Temos aqui uma comunidade bem pouco participativa em relação ao CMEI. Estão preocupados apenas em deixar os filhos e não se envolver no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Porém, o CMEI enquanto equipe tem pecado em relação a estimular a participação dos pais.

(Respostas à pergunta nº 40 do questionário de pesquisa, 2022)

Se, por um lado, observamos pelas respostas das participantes haver um possível desinteresse por parte das famílias em participar ativamente do processo educativo dos bebês e das crianças na creche, por outro, identificamos também uma ausência institucional no que diz respeito a favorecer momentos de interação e participação. Por serem as professoras, o público específico ao qual esta pesquisa se destinou, não há como mensurarmos as medidas tomadas pelo CMEI para incentivo da participação das famílias. Tampouco foi possível conhecer o que pensam as famílias a respeito das atividades realizadas na instituição. No entanto, algumas professoras que informaram possuir bons relacionamentos com as famílias, evidenciaram algumas estratégias utilizadas para esse contato mais assíduo: encontrar-se com os familiares na entrada e/ou saída das crianças, reuniões frequentes, comunicação diária via agenda e manter-se disponível para eventuais dúvidas ou necessidades, por exemplo. Duas falas, neste sentido, destacaram-se:

Sou extremamente favorável à acolhida com as famílias e principalmente que ocorra reunião inicial e periódica, possibilitando o diálogo, ressaltando toda importância da Educação Infantil: rotina, práticas pedagógicas, conflitos de interesses por espaço, brinquedos e entre outros do universo que contempla a Educação Infantil. Sou da prática: não saiam com dúvida!!! Com isso estreito o laço da confiabilidade.

Gosto de ter um contato direto com as famílias, pois elas precisam dessa segurança, deste retorno. Como exemplo, conhecer a pessoa que irá ficar com a sua criança e ter confiança no trabalho da mesma.

(Respostas à pergunta nº 40 do questionário de pesquisa, 2022)

Duarte (2011) indica que, especificamente na educação de bebês e crianças bem pequenas, uma relação intrínseca entre escola e família se faz fundamental. Uma vez que os bebês ainda não se comunicam por meio da oralidade, os seus familiares atuam como seus “porta-vozes”. Se tratando, ainda, de primeiras incursões sociais além daquelas experienciadas no âmbito familiar, mostra-se necessário o estabelecimento de uma relação de confiança, tranquilizando as famílias quanto às rotinas e vivências propostas na creche.

O exercício docente na creche perpassa o trabalho singular da profissional que atua junto - e especificamente - à sua turma. É um trabalho realizado por múltiplos atores, voltado à criança e sua família. Professoras/educadoras, auxiliares de turma (atendentes de creche, no contexto pesquisado), equipe de gestão (diretora, coordenadora, pedagoga), famílias e comunidade, exercem o que Gonçalves (2014) denominou de Docência Compartilhada⁴⁰. Ou seja, há um compartilhamento da responsabilidade de educar e cuidar dos bebês e crianças pequenas. Não se trata de delimitar tarefas, mas de estabelecer uma relação de parceria, de trabalho coletivo.

O papel da coordenação pedagógica (realizado pela pedagoga, no contexto pesquisado) é o de acompanhar e avaliar o trabalho realizado junto às crianças e realizar orientações e adequações necessárias; favorecer momentos de reflexão sobre as práticas e formação docente; se ocupar de relações interpessoais entre equipe de trabalho e famílias/comunidade atendida pela instituição; além da

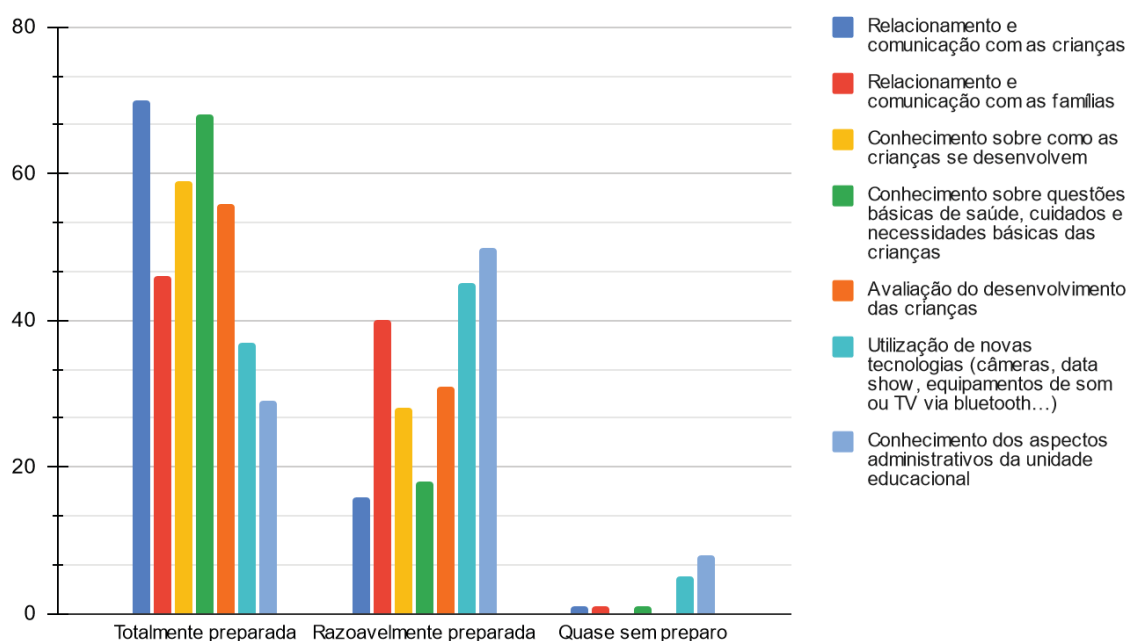
⁴⁰ Termo inicialmente utilizado por Duarte (2011) para definir a relação de cooperação entre professora e auxiliar de turma, professora e famílias, professora e demais profissionais da creche. Gonçalves (2014) amplia a utilização do termo para atores internos ou externos à Instituição que se envolvem com os bebês e as crianças (professores, demais funcionários da Instituição, famílias e comunidade).

elaboração de relatórios e documentos. Em suma, fazeres relacionados à gestão pedagógica. No entanto, em alguns contextos, a coordenação pedagógica (ou a pedagoga) pode realizar atividades que se voltem mais aos aspectos administrativos de sua função, do que pedagógicos, conforme evidencia a pesquisa de Pereira *et al.* (2018).

O aconselhamento e a orientação por parte da gestão se mostrou uma necessidade de 94,3% das participantes. A ausência deste acompanhamento por parte da Pedagoga/Coordenadora Pedagógica pode ser concebida como uma desvalorização à prática docente. A pesquisa supracitada mostrou que as professoras, embora compreendam que a Coordenadora Pedagógica se ocupe de questões inerentes ao bom funcionamento da escola, sentem falta de uma avaliação do trabalho que está sendo realizado, bem como, de oportunidades formativas que auxiliem no seu desenvolvimento profissional.

A carência de uma orientação contínua e adequada, também pode colaborar com a sensação de despreparo docente, para lidar com situações adversas. Em uma pergunta fechada, questionamos a respeito de quão preparadas as professoras/educadoras sentem-se em relação a algumas de suas atribuições docentes. As respostas estão evidenciadas no Gráfico 26:

GRÁFICO 26 - PREPARO FRENTE ÀS ATRIBUIÇÕES DOCENTES

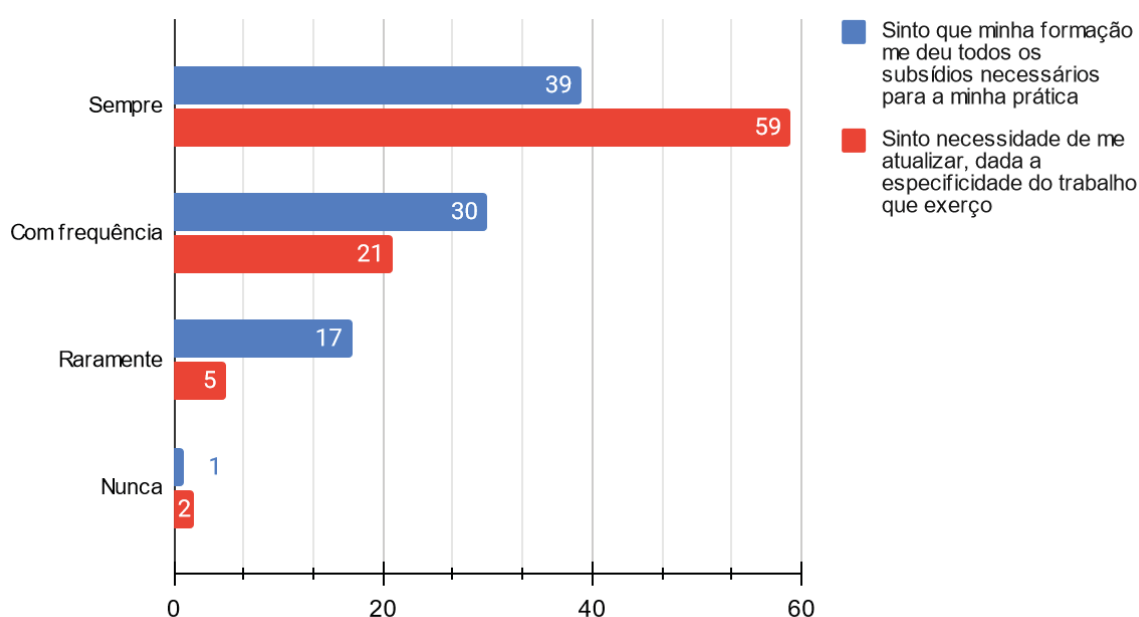


FONTE: A autora (2022).

As professoras, em sua maioria, apontaram sentirem-se totalmente preparadas para relacionar-se e comunicar-se com as crianças, bem como, realizar a avaliação de seu desenvolvimento. Também, em sua maioria, declararam possuir conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil e questões básicas de saúde, cuidados e necessidades básicas das crianças. No entanto, um número significativo de participantes evidenciou que, em questões como relacionamento com as famílias (47,1%), utilização de ferramentas tecnológicas (57,4%) e conhecimentos a respeito de aspectos administrativos do CMEI (66,7%), sentem-se razoavelmente preparadas ou quase sem preparo.

Mantovani e Perani (1999) destacam a pluralidade de competências necessárias para o exercício da docência em creches. Uma vez que a criança é um ser inteiro e complexo, se faz imprescindível um conhecimento de base nos aspectos pedagógico, social e de saúde. Ainda que, de forma geral, mais de 90% das professoras tenham afirmado possuir preparo total ou razoável para o exercício das atribuições inerentes à docência junto aos bebês e crianças bem pequenas, já evidenciamos aqui que pesquisas nos mostram a insuficiência dos cursos de formação no preparo docente para essa pluralidade de conhecimentos exigida pela função.

GRÁFICO 27 - PREPARO FORMAÇÃO DE BASE X NECESSIDADE DE ATUALIZAÇÃO

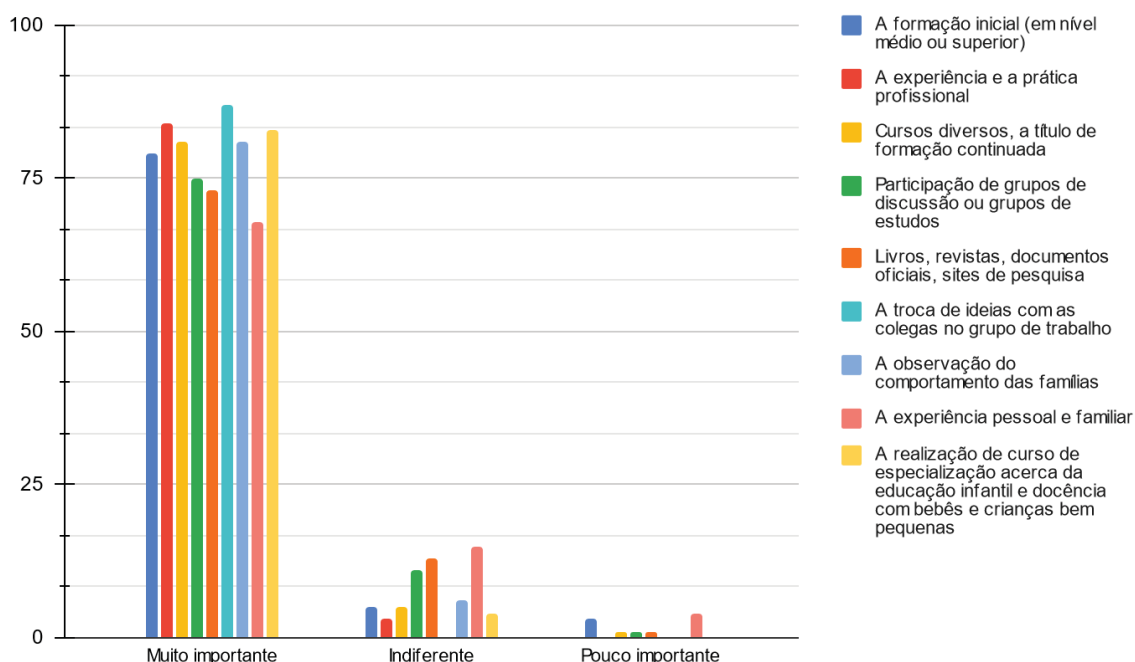


FONTE: A autora (2022).

A esse respeito, grande parte das professoras (79,3%) informou sentir, sempre ou com frequência, que sua formação ofereceu preparo pleno para as atribuições docentes que exerce. Entretanto, o Gráfico 27 mostra ter sido maior foi o número de participantes (91,9%) que afirmou sentir, sempre ou com frequência, a necessidade de atualização, por conta das especificidades dessa docência.

A docência da creche, conforme já mencionado anteriormente, difere da docência exercida nas demais etapas educacionais. Embora não seja menos importante ou de menor cariz “pedagógico” em seu aspecto formativo. A formação preferencial para este exercício, segundo a LDB, é a formação em nível superior, graduação em Pedagogia. Sendo aceita como formação mínima, a formação em nível médio, Magistério. No entanto, por se tratar de bebês e crianças bem pequenas, indivíduos singulares e múltiplos, há ainda saberes inerentes à profissão que são advindos de espaços outros, além dos espaços acadêmicos. Nas trocas com colegas de profissão, conversas com as famílias e experiências pessoais advindas de contextos familiares, por exemplo.

GRÁFICO 28 - FONTES DE CONSTRUÇÃO/APRIMORAMENTO DO SABER PROFISSIONAL



FONTE: A autora (2022).

As respostas obtidas não nos permitem conhecer muito a respeito do que pensam as profissionais em relação à construção dos saberes docentes, já que

conforme evidenciado pelo Gráfico 28, para a maioria das professoras, todas as fontes de construção do saber citadas se constituem de ferramentas muito importantes no processo de tornar-se docente. Considerando que tais respostas não nos possibilitam maiores análises, optamos por destacar aquelas que obtiveram maior número de respostas como “indiferente” ou “pouco importante”, de mesmo modo as que se sobressaíram por receber o maior número de respostas como “muito importante”.

A respeito da participação em grupos de discussão ou estudos, 12 respondentes informaram considerar este aspecto indiferente ou pouco importante. O acesso a ferramentas de pesquisa (livros, revistas, documentos e sites) também foi identificado como indiferente ou pouco importante por 14 profissionais. A experiência pessoal ou familiar foi considerada indiferente ou pouco importante por 19 docentes. Estas três categorias destacaram-se por receber o maior número de respostas como indiferente ou pouco importante, embora não possuam incidência significativa para uma discussão mais profunda.

As fontes de construção e aprimoramento dos saberes inerentes à docência que se destacaram como muito importantes, por mais de 90% das respondentes foram: a troca de ideias com colegas de trabalho, com 100% das respostas; a experiência e a prática profissional, com 96,6% das respostas; a realização de cursos de especialização, com 95,4% das respostas; a formação continuada, com 93,1% das respostas; a observação do comportamento das famílias, com 93,1% das respostas; e a formação inicial, com 90,8% das respostas.

Se por um lado, defendemos que o exercício docente realizado na creche possui caráter profissional e, desta forma, seu fazer precede formação específica, por outro, evidenciamos que as competências e os conhecimentos necessários para exercer tal função não se encerram ao concluir a formação acadêmica exigida. Para as professoras participantes desta pesquisa, estes saberes advêm, principalmente, da troca junto a colegas de profissão e da experiência prática. Ou seja, se constitui e se desenvolve durante o exercício profissional.

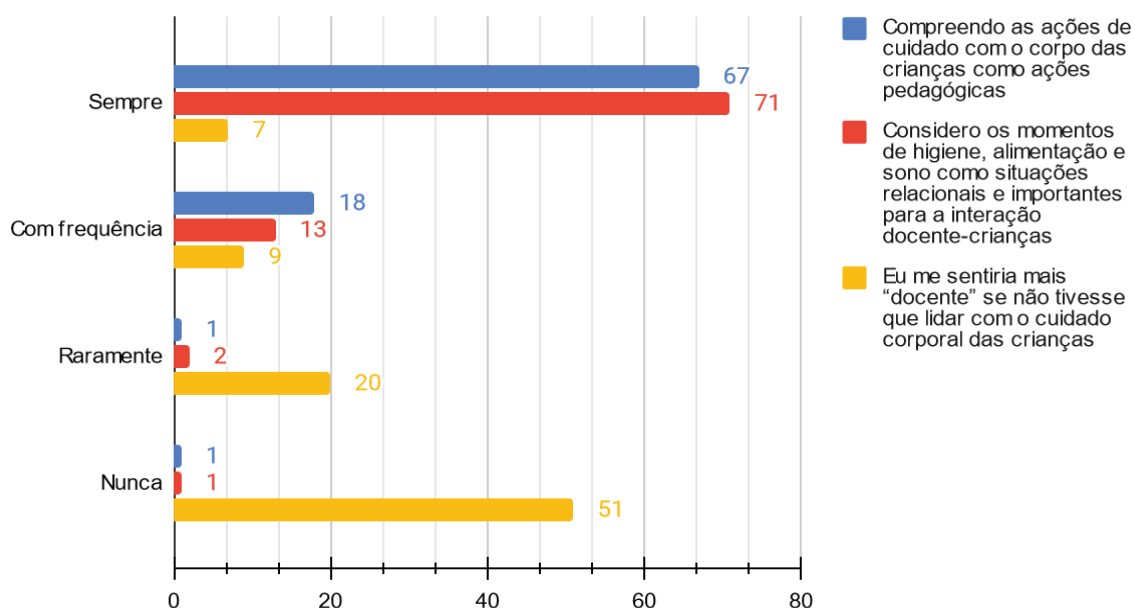
A especificidade da educação de bebês e de crianças bem pequenas perpassa o campo das relações corporais e das relações de cuidado (DUARTE, 2011). Diferente do que comumente se compreende por docência, esta não se resume a transmitir/ensinar algo, e sim cooperar para que experiências significativas possam ser vivenciadas, num movimento de respeito à criança e ao seu direito de viver plenamente sua infância (COUTINHO, 2002; GUIMARÃES, 2008).

As experiências são oportunizadas a partir do estabelecimento de vínculos, das práticas de cuidado, da disponibilidade corporal e afetiva e de um planejamento intencional que compreenda o ser criança em sua capacidade e não em suas carências. Todas essas ações são entrelaçadas, uma vez que, mesmo práticas cotidianas e rotineiras, como a acolhida, cuidados com a higiene e alimentação das crianças e momentos de exploração dos espaços, necessitam ser realizadas de forma que os objetivos formativos da creche sejam alcançados.

Compreendemos que as práticas de cuidado na creche são intrínsecas a todas as demais atividades planejadas e realizadas, dada a faixa etária atendida.

Ao questionarmos a respeito das práticas de cuidado com o corpo e a concepção das profissionais a respeito da sua realização como parte fundamental do seu trabalho, identificamos que 97,7% das respondentes consideram sempre ou com frequência, tais atividades como pedagógicas. A respeito especificamente dos momentos de alimentação, sono e higiene, identificamos que 96,5% das professoras consideram tais situações como oportunidades relacionais importantes para o estabelecimento de vínculos. Questionamos também se as atribuições relacionadas ao cuidado corporal das crianças exercem alguma influência no reconhecimento pessoal de sua identidade docente e identificamos que 81,6% das profissionais raramente ou nunca se sentem menos professoras em razão destes aspectos. O Gráfico 29 evidencia esses dados:

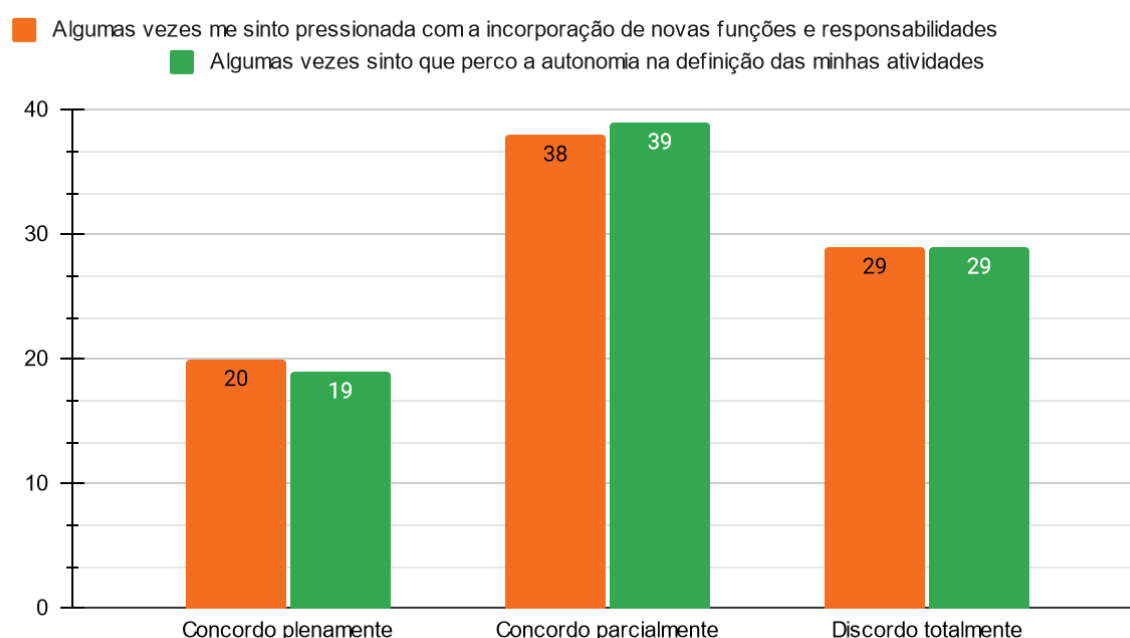
GRÁFICO 29 - COMPREENSÃO A RESPEITO DAS PRÁTICAS DE CUIDADO COM O CORPO



FONTE: A autora (2022).

A respeito do seu reconhecimento profissional e pessoal, 95,5% das participantes afirmaram que sempre ou com frequência, consideram sua docência tão importante quanto aquela exercida nas demais etapas educacionais. Contudo, algumas pesquisas recentes (GIL, 2013; SILVA, 2015; OLIVEIRA, 2018; SCHMEINGA, 2019) apontam que a indefinição das práticas docentes da professora de creche pode favorecer o envolvimento desta profissional em funções que não fazem parte das suas atribuições. Ou ainda, contribuir para a retirada de sua autonomia no planejamento e desenvolvimento de suas práticas.

GRÁFICO 30 - DEFINIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DOCENTES



FONTE: A autora (2022).

Os dados apresentados no Gráfico 30 corroboram com as pesquisas supracitadas⁴¹ na medida em que 66,7% das respondentes afirmaram que concordam plena ou parcialmente com aspectos relacionados à sua liberdade (mais precisamente a falta dela) na definição do seu trabalho e à incorporação de novas atribuições profissionais.

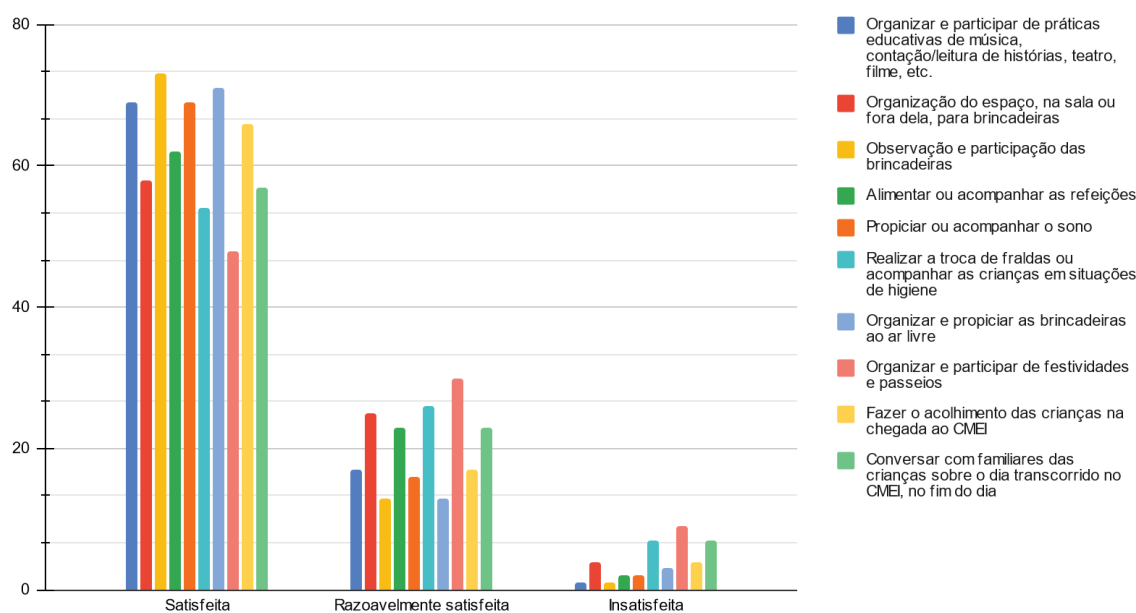
Em contrapartida, identificamos que as professoras possuem clareza a respeito da relevância e da complexidade de seu trabalho, uma vez que 97,7% delas informaram que sempre ou com frequência, consideram o planejamento e a oferta de

⁴¹ GIL, 2013; SILVA, 2015; OLIVEIRA, 2018; SCHMEINGA, 2019.

atividades que instiguem a curiosidade e o desenvolvimento das crianças, de extrema importância. Da mesma forma, 96,6% das profissionais afirmaram que sempre ou com frequência, compreendem o corpo adulto como transmissor de confiança para as crianças e por esta razão, sua disponibilidade se faz imprescindível. Também 96,6% das professoras informaram que sempre ou com frequência, buscam atender às crianças individualmente de acordo com as suas necessidades e 71,3% das professoras informaram que, embora seu exercício profissional exija grande esforço físico, nunca ou raramente desejam atuar em outras etapas educacionais.

Ainda outras atribuições docentes podem ser nomeadas, no exercício junto a bebês e crianças bem pequenas. Elencamos alguns fazeres específicos e questionamos a respeito da satisfação experimentada na prática de cada um deles. O Gráfico 31 evidencia as respostas das professoras:

GRÁFICO 31 - GRAU DE SATISFAÇÃO: ATRIBUIÇÕES DOCENTES



FONTE: A autora (2022).

As respostas das professoras, em sua maioria, apontam para uma satisfação plena ou razoável para todas as ações mencionadas, como inerentes ao fazer docente em creche. Tal constatação nos limita no que diz respeito a analisar e conhecer suas impressões a respeito do seu trabalho. Refletindo a respeito do que podemos inferir, na observação dos dados, consideramos pertinente discutir aspectos gerais das

atividades destacadas e discorrer, quando necessário, acerca da concentração de respostas.

Identificamos que a observação e participação das brincadeiras e a organização de brincadeiras ao ar livre são as atividades que geram maior satisfação ao maior número de respondentes (mais de 80% das professoras, em ambas as atividades). Ainda que o contexto da creche seja regido por uma ordem institucional, com espaços e tempos pré-determinados, as brincadeiras constituem-se um espaço privilegiado para as manifestações infantis.

Coutinho (2014) afirma que, observar as crianças enquanto brincam, possibilita o conhecimento de seus contextos sociais de vida, uma vez que se manifestam nas brincadeiras, mesmo que ressignificados, selecionados e ajustados às demais manifestações do coletivo. Favorecer espaços para o livre brincar é também oportunizar a interação entre pares, o desenvolvimento da criatividade e da autonomia e exercitar a reflexão sobre a ação, uma vez que muito se pode apreender a respeito das preferências, saberes e necessidades infantis, por meio das suas brincadeiras.

Aspectos relacionados à organização ou utilização dos espaços institucionais receberam maior número de respostas apontando para uma satisfação razoável, o que podemos inferir ser uma satisfação com ressalvas. Acreditamos que a ausência de materiais e materialidades adequadas para utilização nas atividades realizadas com as crianças bem pequenas e os bebês, indicado em respostas anteriores, pode ser o lócus desta satisfação condicionada.

A interação com as famílias no fim do dia também demarcou um número significativo de respostas sinalizando estar razoavelmente satisfeita (26,4%). Embora o número de respostas afirmando satisfação nestes momentos tenha sido consideravelmente maior, ainda achamos pertinente pontuar que, dado o posicionamento das professoras em relação ao relacionamento das famílias com a escola, podemos inferir que essa satisfação razoável se dá pelo interesse restrito ou majoritário dos familiares em questões de higiene, sono e alimentação.

Embora as profissionais demonstrem compreender - e tenham evidenciado isso em suas respostas - que as práticas de cuidado são também práticas pedagógicas, parece-nos que a preocupação das famílias exclusivamente voltada aos cuidados corporais produz certo incômodo. Inferimos que essa preocupação em ter o

caráter pedagógico do seu trabalho reconhecido pelas famílias, advenha da bagagem histórica da creche, marcada pelo assistencialismo.

5.3.5 Eixos estruturantes da docência na creche

A organização e apresentação dos dados obtidos por meio do questionário, juntamente à observação a respeito do material coletado e a frequência de termos e temáticas específicas, fomentaram a construção desta seção.

A análise de conteúdo pressupõe a aplicação de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo analisado e a inferência sobre a recorrência das variáveis observadas. Uma vez que estas variáveis apresentam indicadores dos significados das respostas obtidas (BARDIN, 2016), após a categorização, inferência e interpretação dos dados, chegamos a um grupo de análise que contribui para o entendimento do que as professoras participantes da pesquisa, consideram a respeito da docência na creche.

As professoras trouxeram em suas falas, por meio das questões abertas, posicionamentos que nos possibilitaram refletir e apreender suas impressões acerca das especificidades intrínsecas à sua condição docente. Embora tenham sido identificados também contrapontos nos discursos docentes – evidenciando a presença da pluralidade na constituição profissional, estas respostas identificadas como controversas não estão apresentadas nesta seção por sua incidência ínfima.

Sendo a questão principal desta pesquisa relativa a quem é e o que faz a profissional que atua em creche, colabora também para ampliar o conhecimento da multiplicidade do fazer docente, específico para a faixa etária de 0 a 3 anos de idade. Multiplicidade essa significada em sua complexidade, pois, envolve relações de cuidado com o corpo; estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança; requer a oportunização de experiências e vivências que favoreçam e instiguem a exploração e o desenvolvimento da autonomia; reivindica o reconhecimento da alteridade dos bebês e das crianças bem pequenas; exige a organização de materiais, espaços e tempos, como também, a elaboração de um planejamento coerente e condizente com a faixa etária e contexto de trabalho e o exercício de escuta e observação atenta, no intuito de conhecer e apreender as demandas infantis e de refletir a respeito da própria prática.

Dentre tal complexidade, destacam-se nesta pesquisa, três eixos estruturantes da docência na creche: as **práticas de cuidados corporais**, como práticas pedagógicas, planejadas e intencionais, realizadas sob a perspectiva da ética, para além do atendimento às necessidades básicas das crianças. Uma vez que oportunizam questionamentos, descobertas e experiências, bem como, o conhecimento de si (GUIMARÃES, 2008). Da mesma maneira, **a observação sensível**, atenta às manifestações e necessidades das crianças, na busca por entendê-las e acolhê-las. Da mesma maneira, privilegia a construção de um planejamento que corresponda às necessidades das crianças, no movimento de também se autoavaliar, analisando a própria prática. E, por fim, **o caráter relacional da profissão**. O corpo adulto que é constantemente requisitado, o é por ser referência à criança, uma referência além daquelas existentes no âmbito familiar. Por esta razão, acolhimento, afago, colo, se fazem tão importantes. O estabelecimento de um vínculo de confiança favorece o desenvolvimento da segurança, favorecendo a exploração e apropriação dos espaços e a interação entre pares.

O momento de cuidado com o corpo refere-se à realização de atividades muitas vezes desvalorizadas, pois relacionam-se com afazeres domésticos e femininos. Algumas falas das participantes colaboram com a compreensão de que ainda existe um menor valor social atribuído às práticas realizadas na creche, principalmente por parte das famílias:

As famílias, em sua maioria, veem a Educação Infantil de 0-3 anos como assistencialismo puro.

No momento tenho a dificuldade com as famílias, pois cada vez mais as crianças vêm mais imaturas, sem autonomia, os pais não ensinam seus filhos nem a comer. E as famílias acham que nós educadoras somos "babás". Bem essa é a realidade, existe a visão de assistência ainda. E nós fazemos muito, além de atividades pedagógicas, somos ainda a babá. O que toma muito tempo no dia é essa assistência de cuidado com higiene, cuidados com os pertences das crianças. Sem contar que os pais não querem saber se as crianças aprenderam tal atividade e sim querem saber se comeram, foram no banheiro, e as roupas estão sujas? Os cabelos estão desarrumados? Somos educadores e não babás, nem cabeleireiras, isso é desgastante [...]

O desafio maior é acabar com a visão assistencialista do CMEI. [Evidenciar] Que o número menor de crianças aumenta a qualidade do atendimento. Não ser vista como "tia" mas profissional ou professora de Educação Infantil. Que o cuidado não se separa do educar.

Levando em conta a importância desta etapa da educação, acredito que o modelo educacional e a própria sociedade negligenciam a Educação Infantil. Com frequência o profissional da Educação Infantil é visto como um sub-professor (até mesmo pelos seus pares) e a comunidade tem dificuldade em ver o profissional da Educação Infantil como especialista! O que muitas vezes impossibilita o trabalho conjunto com as famílias.

(Respostas à pergunta nº 37 do questionário de pesquisa a respeito das particularidades e desafios da atuação docente na creche, 2022)

Guimarães (2018, p. 36) a este respeito, convida a pensar o cuidado numa dimensão ética, colocando-o na esfera da existencialidade, para além da provisão das necessidades básicas. Contribuindo, desta forma, para a concepção de educação como “encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada”.

Algumas falas apreendidas do questionário corroboram essa ótica, compreendendo ações cotidianas de cuidado (como os momentos de troca de fralda, por exemplo), como situações que possibilitam o relacionamento e atendimento individualizado, na perspectiva da construção de vínculos.

No momento da higiene "troca de fralda" (por exemplo) é um momento totalmente nosso, escuta e fala presente, [nos momentos de] alimentação, circuito de atividades, obstáculos e até nos conflitos.

Hora da troca de fralda, momento eu e a criança.

Dando o tempo necessário de atenção na hora das trocas e da comida, durante brincadeiras.

Com a escuta e conversa individual, em momentos de higiene e descanso onde consigo conversar e dar a atenção individualmente.

Em todos os momentos principalmente nas trocas e na alimentação, nas rodas de conversas.

Nos momentos de troca, de alimentação na hora em que os outros estão brincando. Durante vários momentos.

Em momentos que estão brincando procuro conversar, ouvir e atender as crianças

(Respostas à pergunta nº 36 do questionário de pesquisa a respeito de como o atendimento individualizado é realizado, 2022)

A creche é um espaço coletivo com organização de tempos, espaços, rotinas estabelecidas além de uma disposição numérica de crianças e adultos que, muitas vezes, dificulta o encontro particular do adulto junto ao bebê ou a criança pequena. Entretanto, identificar as potencialidades das práticas de cuidados corporais como ações tanto pedagógicas quanto éticas, é reconhecê-las como indispensáveis no processo educativo.

Ofertando a cada um, o que mais precisa naquele momento. Às vezes é necessário sentar-se no chão e ofertar colo para três crianças de uma vez, mas a gente dá um jeitinho!

Da melhor maneira possível. Dar comida na boca, velar o sono, higienizar. Sempre visando o bem-estar da criança e dividindo bem o tempo entre os cuidados e o afeto.

Com colo, abraços, contato visual, e cuidados.

(Respostas à pergunta nº 36 do questionário de pesquisa a respeito de como o atendimento individualizado é realizado, 2022)

Mattos (2013) enfatiza que o cuidado como ética requer do adulto uma nova postura na forma de olhar para as crianças, buscando acolher suas expressões, interesses e manifestações. Quando a criança passa a ser o foco do olhar do adulto, alargam-se as possibilidades de construir junto a elas oportunidades de exploração, vivências e interações que potencializem o conhecimento do mundo, de si e do outro. Desta maneira, movimentos de disponibilidade dialógica, por meio da observação, da escuta e da negociação confirmam o lugar de participação da criança, como sujeito social e coautora de seu processo educativo (ARENARI; CORSINO, 2020).

A prática de uma observação sensível diz respeito a considerar e atribuir significado aos modos de expressão e linguagem das crianças. Esse refinamento no olhar impacta na forma como os espaços são organizados e, conseqüentemente, nas experiências que as crianças são possibilitadas a vivenciar. De mesmo modo, proporciona condições para pensar a respeito da própria prática educativa na creche (COUTINHO; VIEIRA, 2020). Considerando a importância de que essas observações sejam registradas, para que haja a possibilidade de visitar esse material posteriormente, as professoras participantes da pesquisa destacaram o uso de diferentes ferramentas usadas para este fim. Segundo suas narrativas, utilizam-se de cadernos, diários e instrumentos de mídia (fotos e vídeos).

Através da observação, anotando principais acontecimentos no anedotário para em seguida produzir o parecer descritivo.

Através do caderno de perfil e dos relatórios de vivências e também através de fotos.

Anotações de como foi a adaptação, qual dificuldade vimos e depois como está o desenvolvimento.

(Respostas à pergunta nº 34 do questionário de pesquisa a respeito do acompanhamento e avaliação das crianças, 2022)

Fochi (2013) ressalta que o ato de registrar, além de permitir a reflexão do adulto a respeito das experiências infantis, promove também que a criança tome conhecimento de si e de suas atuações.

As professoras participantes da pesquisa destacaram também que por meio das observações, podem identificar de forma mais assertiva as necessidades individuais das crianças.

O acompanhamento [das crianças] é diário, a partir de observações sobre suas ações e tudo que as elas mostram ter aprendido ou que precisam de estímulo.

(Resposta à pergunta nº 34 do questionário de pesquisa a respeito do acompanhamento e avaliação das crianças, 2022)

Por existir na turma uma quantidade muito grande de crianças esse exercício de atendimento individual é constante, através do olhar atento para alguns comportamentos, mudanças de hábitos. É preciso olhar e enxergar cada bebê e criança bem pequena.

Procuro sempre realizar um olhar individual para cada criança e assim atendê-la de acordo com a sua necessidade.

Procuro sempre observar individualmente cada uma, vendo suas necessidades.

(Respostas à pergunta nº 36 do questionário de pesquisa a respeito de como o atendimento individualizado é realizado, 2022)

Coutinho (2002) aponta que a observação das crianças possibilita que seja compreendido seus desejos, necessidades e paixões. Assim como, é ressaltada sua

heterogeneidade. Ou seja, mesmo que pertençam a uma mesma faixa etária suas necessidades e vontades são distintas.

Assim, o ato de observar atentamente as crianças se traduz no ato de buscar conhecê-las em sua singularidade e acolhê-las, dando significado às suas mais diversas expressões. Não se faz uma tarefa simples, uma vez que demanda do adulto disponibilidade, conhecimento e interesse. Assim como, o reconhecimento das capacidades relacionais e comunicativas (BARBOSA, 2010).

Mantovani e Perani (1999, p. 83) apontam que as ações que levam a “aprender a observar a criança, identificar suas modalidades comunicativas mais elementares, instaurar um relacionamento comunicativo específico com ela” se constituem das bases da preparação pedagógica. Neste sentido, algumas falas das participantes destacam-se ao evidenciar particularidades da docência na creche:

Ter olhar observador e atento para não interromper a ação dos pequenos. Observar como o bebê está comunicando suas vontades e desejos para poder atendê-los melhor. O acolher é diário e em todos os momentos.

O afeto constante, respeitar o tempo de cada um, olhar para cada bebê e criança bem pequena realmente de forma individual, cuidados com o corpo, alimentação e bem-estar. Essas ações exigem do profissional um olhar muito mais atento para as especificidades de cada bebê e criança bem pequena. O cuidar e o educar que já são indissociáveis, também são constantes pois a todo momento estamos educando e cuidando. Tudo é pedagógico, mas sem deixar de ter um olhar de cuidado e encantamento.

É a interação plena do cuidar e educar. Tudo é pedagógico, e cada bebê e criança bem pequena é singular e são protagonistas nas suas inteirezas, ou seja, já existem e são sujeito de direitos. A EI é fascinante, é um universo que todo dia é um movimento novo, um olhar aguçado de entrega e conhecimento desprendidos de estereótipos.

(Respostas à pergunta nº 25 do questionário de pesquisa a respeito das particularidades da docência na creche, 2022).

A docência junto aos bebês e crianças bem pequenas é, sobretudo, relacional. Essa constatação diz respeito não apenas às relações dos adultos com as crianças, das crianças com seus pares, mas também, das crianças com seu entorno. Um quarto ponto deve ser evidenciado nessa teia de relações, que é o do relacionamento das professoras com outros adultos com quem compartilham o cuidado das crianças: demais profissionais da instituição, famílias e comunidade.

A esse respeito, Schmitt (2008, p. 183) aponta que a creche “compreende um espaço social que envolve um coletivo, que vive e compartilha acontecimentos em comum, concretizado nas relações entre os indivíduos”. Ou seja, são as relações estabelecidas na creche que dão sentido à ação pedagógica. A este respeito, destaca-se a seguinte fala:

É um trabalho que exige muito da gente, exige um bom emocional, exige muita paciência, empatia, afeto e cuidado. Porém é também muito gratificante, cada evolução que presenciamos, cada demonstração de carinho que recebemos faz com que tenhamos forças para continuar fazendo um bom trabalho [...]

(Respostas à pergunta nº 37 do questionário de pesquisa a respeito das particularidades e desafios da atuação docente na creche, 2022)

Especificamente a relação estabelecida entre professora e bebê/criança é composta por manifestações corporais, uma vez que não tendo ainda desenvolvido as habilidades da linguagem oral, a criança se comunica por meio de sua dimensão corporal (DUARTE, 2011). A criança na creche, que está na maioria das vezes iniciando suas incursões sociais para além dos seus relacionamentos familiares, reivindica a disponibilidade do corpo adulto, de forma a transmitir-lhe segurança para avançar em suas vivências neste novo espaço. A disponibilidade emocional e afetiva também demarca essa relação, na consolidação de elos afetivos.

A característica relacional que permeia as ações docentes foi evidenciada na fala das professoras participantes da pesquisa, embora seja possível identificar diferentes modos de compreender as interações na busca pelo estabelecimento de vínculos. Destacam-se os termos: amor/afetividade, carinho e acolhimento.

Afetividade e acolhimento como base para desenvolver um bom trabalho.

Para atuar nesta faixa etária a profissional tem que ter paixão pela criança e a educação porque exige muito do conhecimento para bom desenvolvimento das crianças.

Responsabilidade, compromisso, bom humor, amor, carinho, atenção, trabalhar bastante protagonismo da criança, desenvolver muito autonomia da criança.

O cuidado, o carinho, a rotina, a aprendizagem, o relacionamento com o outro, a fala, a independência. A faixa etária que estão é muito especial.

(Respostas à pergunta nº 25 do questionário de pesquisa a respeito das particularidades da docência na creche, 2022)

As docentes apontam também que fora o bem-estar da criança na creche, proporcionado por estarem um ambiente acolhedor, tais práticas de afeto contribuem também para o estabelecimento de um relacionamento saudável com as famílias, conforme excertos destacados:

As famílias trazem suas crianças ao CMEI inicialmente com certa insegurança no início, mas no decorrer da fase do acolhimento, os laços afetivos vão se construindo e o trabalho vai fluindo. Buscamos sempre construir um elo família e CMEI.

Através do cuidado e carinho com a criança torna-se recíproco o afeto [das famílias para com o CMEI], a comunicação através de agenda, entrada e saída.

(Respostas à pergunta nº 40 do questionário de pesquisa a respeito do relacionamento junto às famílias, 2022).

É importante ressaltar que o trabalho realizado na creche é complementar ao da família, sendo realizado na forma de uma docência compartilhada e, por esta razão, se faz imprescindível que se busque o desenvolvimento de uma relação dialógica e funcional com as famílias.

Duarte (2011, p. 182) defende que todas as ações cotidianas que envolvem a docência com os bebês (e aqui estendemos para a docência na creche), constituem-se de ações com dimensões educativas. Para a autora, tais ações “denotam um compromisso ético, uma escuta sensível, um olhar apurado, uma intencionalidade educativa, assim como alteridade e responsividade nessa relação”. As falas aqui destacadas possibilitaram uma compreensão mais ampla a respeito do que pensam as professoras participantes da pesquisa, a respeito dos eixos que estruturam a prática pedagógica junto aos bebês e às crianças bem pequenas.

Neste capítulo buscamos apresentar os dados obtidos a partir das respostas ao questionário – ferramenta utilizada para realização da pesquisa empírica. Buscamos analisar, sistematizar e apresentar as respostas obtidas, de forma a identificar quem são e como as professoras dos CMEIs da RMC compreendem seu fazer docente, uma vez que as especificidades do seu trabalho enfocam as relações

corporais, emocionais e do cuidado, diferenciando-se da docência exercida nas demais etapas educacionais.

As observações foram realizadas por meio de quatro grupamentos: identificação das participantes, contexto de trabalho, multiplicidade do fazer docente e eixos estruturantes da docência na creche. Neste último, analisamos de maneira crítica as categorias que se destacaram por sua incidência, nas falas das professoras (apreendidas por meio da análise das respostas ao questionário) que contribuíram para a definição de três eixos estruturantes da docência junto a bebês e crianças bem pequenas.

A respeito da identificação das participantes, os dados obtidos mostram que as professoras participantes da pesquisa são, na maioria, mulheres, casadas e com filhos. Possuem majoritariamente de 30 a 49 anos e formação em nível superior, predominantemente em Pedagogia, com uma presença considerável de profissionais pós-graduadas. A atuação da maioria das professoras no segmento creche foi motivada por escolha pessoal.

Acerca do contexto de trabalho, as professoras atuam em turmas de berçário ao Infantil 3, com até 20 crianças por turma, em sua maioria. O vínculo empregatício da maior parte das participantes é via concurso público em regime de 40h semanais. A média salarial predominante nas respostas coletadas é de até 3 salários mínimos. Destacamos que as professoras evidenciam satisfação na sua atuação docente, embora tal satisfação não as isente das reivindicações que apontam, buscando melhores condições de trabalho.

No que diz respeito à multiplicidade do fazer docente, as profissionais evidenciam a compreensão das práticas de cuidado que exercem como práticas pedagógicas, enfatizam a importância da observação e da prática de registro e o respeito às individualidades e particularidades de cada criança. Consideram que a formação docente se dá por fontes diversas, mas principalmente por meio da formação inicial, das trocas de experiência com as colegas e por meio da prática. Também confirmam a contribuição de formação específica (cursos de formação continuada) para fomentar os conhecimentos próprios da docência na creche.

A respeito do último grupamento de questões em análise, os eixos estruturantes da docência, os excertos evidenciam que as professoras compreendem a prática de cuidados com o corpo como potente subsídio para criação e fortalecimento de vínculos. Também compreendem que o exercício docente junto a

bebês e crianças pequenas requer da docente uma observação sensível, de forma a captar as necessidades e os anseios deles. As professoras afirmam o reconhecimento do caráter relacional da docência na creche, destacando os termos amor/afetividade, carinho e acolhimento como particularidades do seu fazer docente. Tais práticas reivindicam uma disponibilidade corporal e emocional. Por fim, destacam que essa característica relacional se estende também ao estabelecimento de relacionamentos saudáveis com as famílias, compreendendo que a EI de qualidade se faz de um trabalho em conjunto, inclusive com a comunidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação das crianças bem pequenas e os bebês há muito tempo enfrenta desvalorização, marcada pelos baixos salários percebidos pelas professoras e educadoras (de diferentes carreiras) e condições precárias de trabalho, além do desprestígio social. Isso porque, a bagagem histórica de sua constituição remete a função da professora a uma função custodial, desprovida de saber técnico/profissional, sendo apenas uma reprodução daquilo que se entende como inerente ao feminino e aos fazeres maternos. Essa visão deturpada do ofício docente na creche fomenta a concepção de uma qualificação profissional inferior do que aquela requerida para o exercício da mesma função nas demais etapas da Educação Básica, subalternizando, desta forma, as práticas de cuidado, como inferiores às ações consideradas pedagógicas.

Em consequência a essa marginalização, a professora que atua na creche se depara muitas vezes com a indefinição de sua identidade como profissional, uma vez que o fazer dessa professora difere do fazer daquelas que atuam nas outras etapas educacionais. A invisibilidade da creche no currículo dos cursos de formação de professores contribui para a manutenção da fragilidade de uma definição a respeito de **quem é e o que faz uma professora de creche**.

A presente pesquisa buscou conhecer quem são as profissionais atuantes em creche, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de três municípios da Região Metropolitana de Curitiba, a saber: Araucária, Pinhais e São José dos Pinhais. Também foi objetivo desta pesquisa apreender o valor social atribuído pelas professoras e educadoras participantes da pesquisa, a respeito da docência exercida junto aos bebês e crianças bem pequenas.

A pesquisa foi elaborada sob uma perspectiva quali-quantitativa e utilizou-se da análise de conteúdo para analisar, refletir e capturar os discursos das respondentes, a respeito do seu exercício docente. Os dados que compuseram esta pesquisa foram obtidos por meio de 1) Levantamento bibliográfico recente (2013-2020); 2) Sistematização de informações quantitativas a respeito do corpo docente atuante nos CMEIs pesquisados, coletados por meio de plataforma de dados educacionais e contato com as Secretarias de Educação dos municípios pesquisados; 3) Análise crítica do material qualitativo obtido por meio de um questionário online, enviado às professoras.

O levantamento bibliográfico realizado evidenciou que, nos últimos anos, pesquisas que se dedicam a educação de bebês e crianças bem pequenas têm crescido no Brasil. Todavia, ao realizar a análise das obras encontradas, percebemos que apesar de serem muitos os esforços para evidenciar as especificidades do fazer docente na creche, professores e professoras ao ingressarem nesta profissão sentem-se despreparados e desamparados pelos conhecimentos teóricos obtidos na academia. Saberes advindos de experiências familiares, observação do trabalho dos colegas, cartilhas da saúde, entre outras fontes, foram mencionados como subsídios para as práticas de cuidado e educação junto à faixa etária do 0 aos 3 anos de idade.

Diversas pesquisas reiteram questionamentos a respeito de quais são as atribuições docentes de uma/um professora/professor de creche e se sua atuação o caracteriza como docente, uma vez que suas práticas não estarão pautadas em metodologias de ensino, encorajando os estudos da área. Essa indefinição a respeito de quem é e o que faz a profissional que atua em creche colabora também com o desconhecimento da multiplicidade do fazer docente, específico para a faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

Os dados da pesquisa bibliográfica e da pesquisa empírica, ainda que advindos de fontes e contextos distintos, possibilitaram diálogos e reflexões por sua complementaridade. Por esta razão, na análise dos dados empíricos retornamos, algumas vezes, às obras encontradas por meio do levantamento bibliográfico.

Ao verificarmos as respostas ao questionário enviado, organizamos a apresentação dos dados em quatro grupamentos: 1) quem são as participantes da pesquisa; 2) contexto em que trabalham as docentes de creche da RMC; 3) a docência com as crianças bem pequenas e os bebês; 4) eixos estruturantes da docência na creche.

Participaram da pesquisa 95 profissionais, no entanto, apenas 87 respostas foram consideradas válidas, dados os critérios de participação definidos.

A respeito do primeiro item de análise: quem são as participantes da pesquisa, os dados evidenciaram que as professoras atuantes nos CMEIs da RMC, de maneira geral, são em sua maioria mulheres (97,7%), com formação em nível superior (81,6%) sendo grande parte destas formadas em Pedagogia (67%). Possuem idades distintas, mas que se concentram na faixa dos 30 aos 49 anos (67,8%), casadas (69%) e com filhos (73,6%). São, em número significativo, profissionais com algum curso de

especialização (69%) e que escolheram atuar junto a faixa etária de 0 a 3 anos de idade (72,4%).

Acerca do segundo item de análise: contexto em que trabalham as docentes de creche da RMC, os dados mostram que as professoras que atuam em turmas fixas estão alocadas em turmas de Berçário ao Infantil 3, tendo em sua maioria (64,3%), até 20 crianças por turma. A maioria das professoras (94,3%) realizou seu ingresso na profissão por meio de concurso público e efetiva carga horária de até 40h semanais (96,6%), com média salarial de até 3 salários mínimos (65,5%). Embora todas as participantes da pesquisa realizem o exercício da docência, identificamos variações na nomenclatura dos cargos, sendo: atendente de creche no município de Pinhais, educadora nos municípios de São José dos Pinhais (educadora de sala multifuncional) e Araucária, e professora/educadora⁴² nos municípios de Pinhais e São José dos Pinhais.

A respeito das adequações necessárias ao CMEI em que atuam, que facilitariam o trabalho junto aos bebês e crianças bem pequenas, os seguintes aspectos destacaram-se nas respostas analisadas: a diminuição do número de crianças por turma e/ou o aumento do número de profissionais; adequação do espaço físico do CMEI; existência de oportunidades formativas que contemplem conteúdos correspondentes com os contextos em que estão inseridas, como assuntos relacionados à inclusão/Educação Especial, por exemplo, e que direitos legais, como a hora-atividade, fossem garantidos.

Em relação ao terceiro item de análise: a docência com as crianças bem pequenas e os bebês, os dados analisados corroboraram com a compreensão da complexidade da ação docente na creche. As professoras trouxeram falas por meio de questões abertas, que juntamente com os dados das questões fechadas, possibilitaram analisar e refletir a respeito de suas impressões acerca da própria condição docente. Deste modo, foi possível apreender que as participantes consideram o cuidado, a afetividade e a observação como aspectos principais na definição da especificidade da educação junto aos bebês e as crianças bem pequenas.

Esta constatação colaborou com a construção do quarto item de análise: eixos estruturantes da docência na creche. Destacaram-se três eixos principais que

⁴² Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação de ambos os municípios se refere às profissionais atuantes em creche utilizando o termo Educadora.

configuram a educação junto à faixa etária do 0 aos 3 anos de idade, são eles: as práticas de cuidados corporais; a observação sensível e; o caráter relacional da profissão.

Apreendeu-se de tais dados que, os momentos de cuidado com o corpo, como as trocas de fraldas, por exemplo, viabilizam a realização de um atendimento individualizado às crianças. Visto que, no contexto coletivo como é a creche, muitas vezes esses encontros particulares acabam sendo dificultados, dada a razão numérica de crianças por adultos.

A respeito da observação sensível, as professoras evidenciaram o uso de ferramentas utilizadas para o registro de suas análises, como cadernos, diários e instrumentos de mídia (fotos e vídeos). Também reconheceram a observação como subsídio para o conhecimento das necessidades pessoais das crianças.

A característica relacional que permeia as ações docentes foi apontada pelas participantes no uso de outros termos, como amor/afetividade, carinho e acolhimento. Tais práticas contribuem não somente com o bem-estar da criança na creche, mas também com o estabelecimento de um relacionamento saudável com as famílias.

As professoras evidenciaram que, ainda que a relação entre escola e família se inicie complicada, por conta da insegurança, com o passar do tempo e por meio das manifestações de afeto para com as crianças, um elo de confiança passa a ser construído.

Especificamente no que concerne ao estabelecimento de vínculos junto às famílias, é importante que o trabalho realizado seja feito considerando o compartilhamento da responsabilidade no processo de formação da criança. Todavia, a declaração de muitas professoras a esse respeito, referiu-se a uma constatação de indiferença ao que se realiza na creche.

De modo geral, podemos inferir que as profissionais, em sua maioria, se mostraram comprometidas com as crianças e suas famílias, evidenciando a compreensão acerca da importância de atendê-los em suas individualidades e respeitar sua pluralidade.

As professoras não apenas reconhecem o caráter profissional do seu exercício enquanto docentes, mas também ressaltam a importância de formação específica - de base e especializações - para tal prática. Da mesma forma, reiteram que as trocas de experiências com colegas de trabalho se configuram importantes ferramentas na constituição de sua identidade docente.

Os dados indicam também a necessidade de condições adequadas de trabalho, destacando-se: a urgência de adequação na quantidade de bebês/crianças por turma; profissionais especializados no atendimento de crianças com deficiência; garantia dos direitos legais das docentes, como oportunidades formativas condizentes com a realidade que vivenciam e o usufruto do período de permanência, que por conta da falta de pessoal, tem sido negligenciado.

Ao definir caminhos metodológicos e focos de análise, arcamos com o ônus e o bônus das nossas escolhas. Seguramente as limitações da presente pesquisa, incluindo o tipo de ferramenta para coleta de dados (questionário) e o longo processo para se chegar na etapa do envio do questionário às participantes, que implicou a mudança do lócus da pesquisa, impossibilitaram que suas trajetórias profissionais e seus contextos de vida fossem detalhadamente conhecidos. Também contribuíram para que algumas questões não pudessem ser aprofundadas. Contudo, tal ferramenta nos possibilitou chegar a um número expressivo de profissionais, que dado o contexto histórico da realização da pesquisa (pandemia global), não seria possível alcançar pessoalmente.

Consideramos a esse respeito, que as limitações percebidas no decorrer do percurso constituem oportunidades para novos olhares, apontamentos e reflexões. Mais ainda, constituem a certeza da importância de estudos voltados à Pedagogia da Infância e das inquietações frente a uma profissão em processo de consolidação. Ou melhor, uma profissão consolidada, em processo de constituição identitária em meio a muitos obstáculos, assim como, de reconhecimento e valorização.

Neste aspecto, os dados aqui apresentados evidenciam a relevância desta pesquisa, que junto a outras anteriores, propôs-se a elucidar aspectos específicos desta profissão. Como também, evidenciar a compreensão das professoras que atuam junto a bebês e crianças bem pequenas na RMC, a respeito do trabalho que exercem.

A percepção de uma mudança no quadro docente de creche foi observada a partir das análises. Embora tenhamos muito o que avançar no reconhecimento efetivo (por meio de remuneração adequada e garantia de direitos), o entendimento por parte das professoras, do caráter profissional de sua atuação e das particularidades do trabalho que exercem, assim como, do quadro majoritário de docentes com formação em nível superior e cursos de especialização, são indicativos de uma transformação suave, mas contínua, no âmbito da Pedagogia da Infância.

Reiteramos que essa constituição docente perpassa os conhecimentos adquiridos na formação inicial na academia, não se apresentando de forma homogênea, mas sendo ao mesmo tempo, específica e plural. Específica, pois contempla as particularidades das relações pedagógicas próprias da faixa etária a que se dedica. Plural, pois se refere a uma identidade profissional, mas humana, e desta forma, heterogênea, contextual e culturalmente radicada.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Agostinho. **O espaço da creche: que lugar é este?**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- AGOSTINHO, Kátia Agostinho. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. 2010. Tese (Doutorado) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.
- AGUIAR Jr., Josoé Durval. **Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na Educação Infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.
- ALANEN, Leena. Generational Order. In: QVORTRUP, Jens.; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian. (Eds.). **The Palgrave handbook of childhood studies**. England: Palgrave Macmillan, 2009. p. 159-175.
- ALVES, Deise Luci Santana. **Observação e Registro: Instrumentos para acompanhamento e avaliação na creche**. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.
- ANDRADE, Suzana Maria de. **Os bebês como tema na formação docente: um estudo sobre currículos dos cursos de pedagogia do estado de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2018.
- ARENARI, Rachel; CORSINO, Patrícia. Docência na creche: entre simplicidade e sofisticação sutil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n.2- p. 489-511, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, Ana Paula Tatagiba. **Há guardas nas fronteiras: discursos e relações de poder na resistência ao trabalho masculino na educação da infância** (Rio de Janeiro, 2009-2012). 2013. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Serviço Social.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. **Anais**. Belo Horizonte, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 85 - 96, maio 2010. ISSN 1984-6444.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. / Laurence Bardin ; tradução Luíz Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo : Edições 70, 2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. *In*: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9. ed., p.212-227, 1998..

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. *In*: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 9 ed., , p.013-037, 2003.

BONETTI, Nilva. Constituir-se professora de Educação Infantil – caminhos e descaminhos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 8, n. 13, p. 24-44, jun. 2006. ISSN 1980-4512.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; ORIANI, Valéria Pall. Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na educação infantil. **Educação**. UNISINOS, São Leopoldo, v. 17, n. 02, p. 145-154, ago. 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal. República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei no 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei no 9.394. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.738. **Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.

BRASIL. Lei nº 12.014. Discrimina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação alterando o texto da LDB 9.394/96. Agosto, 2009c.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**. Brasília, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica.

– Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. CNE. **Parecer nº 17**. Orienta sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Junho, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.796. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** / Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1o ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. – Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**. 1. ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: CNE, 2017.

CAMPOS, Maria Malta. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvica Rosemberg. – 6.ed. Brasília : MEC/SEB, 2009. 44 p.

CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013.

CARDOSO, Juliana Guerreiro Lichy. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês**: estudo de caso em uma creche universitária. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica** / Maria Regina Viveiros de Carvalho. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 41)

CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. **Currículo e prática pedagógica na educação infantil**. 327 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A docência na educação infantil como ato**

pedagógico / Joselma Salazar de Castro; orientadora, Prof^a. Dr^a. Luciane Maria Schilindwein; coorientadora, Prof^a. Dr^a. Julice Dias. - Florianópolis, SC, 2016. 345 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CERISARA, Ana Beatriz; ROCHA, Eloísa A. C.; SILVA FILHO, João Josué. Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicação para a avaliação de contextos educativos. **Revista Gedei**, Lisboa, n.4, p.206-229, 2002.

CESTARO, Patrícia Maria Reis. **Olhares para a formação dos cursos de pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG: Desdobramentos Para O Lugar Da Docência Na Creche**. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Programa de Pós-graduação em Educação.

CORDÃO, Taciana Saciloto Real. **Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade**. 2013. 202p. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

CORSARO, William. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-72.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **As Crianças no Interior da Creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Ilha de Santa Catarina. Fevereiro, 2002.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 31-43, Mar. 2014.

COUTINHO, Angela Scalabrin; SILVA, Mariana Veríssimo. A política de priorização de vagas na creche no município de Curitiba. **Revista Zero a Seis**. ISSN 1980-4512/ v. 19, n. 35, p. 82 – 98. Jan-Jun 2017.

COUTINHO, Angela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero a Seis**. ISSN 1980-4512 | v. 19, n. 36, p.349-360 | Jul-dez 2017.

COUTINHO, Angela Scalabrin; VIEIRA, Daniele Marques. Uma perspectiva para acompanhar o processo dos bebês de conquista da autonomia na creche. **Revista Interinstitucional Artes de Educar - DOSSIÊ BEBÊS E CRIANÇAS: CULTURA, LINGUAGEM E POLÍTICAS**, v. 6, n. 2, 2020.

CURITIBA. **Lei nº 14.681, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, da cidade de Curitiba. Disponível em: <http://leismunicipa.is/luoaj>. Acesso em: 10 nov. 2018.

DAMIÃO, Adriana Silva. **A concepção de formação continuada das professoras**

de creches de um município do sudeste goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Educação, Catalão, 2017.

DELGADO, Ana Cristina Coll; NÖRNBERG, Marta. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas**, v.19, n.38, p. 147-167, jan./abr. 2013.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês:** as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. Resenha da obra Educação é a Base? **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 01. Abril de 2020.

FOCHI, Paulo Sérgio. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”:** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Dissertação (Mestre em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI / Paulo Sergio Fochi; orientadora: Mônica Appezzato Pinazza. - São Paulo, 2019. 346p. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 28, n. 1, abr. 2012. ISSN 2447-4193.

GAVA, Fabiana Goveia. **Avaliação na educação infantil:** sentidos atribuídos por professores na creche. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (Campus SOROCABA). Universidade Federal de São Carlos Campus Sorocaba, 2019.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro:** técnicas corporais,

responsividade, cuidado. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, Rachel. NA CRECHE, CUIDADOS CORPORAIS, AFETIVIDADE E DIALOGIA. **Educação em Revista** [online],v. 34, 2018.

GUIMARÃES, Daniela. Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na educação infantil. In: **Educação infantil: construção de sentidos e formação** / Catarina Moro, Gizele de Souza, organizadoras. 1. ed. – [Curitiba]: NEPIE/UFPR, 2018.

HECK, Beatriz Terezinha Muraski. **A carreira das educadoras da educação infantil no Município de Curitiba: integração com a educação ou consolidação da marginalização?**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Remuneração docente: Desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da meta 17 do Plano Nacional de Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, 2016, p. 1-32. ISSN 1068-2341. Arizona State University - Arizona, Estados Unidos.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **ProPosições**. v. 27, n. 2 (80), p. 177-202, 2016.

JOBIM e SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996, p. 39-55.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro. **Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche**. 2017. 142 f. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

LOPES, Elsa Santana dos Santos. **A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?** 2015. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo.

MACHADO, Laêda; RODRIGUES, Franklúcia; LINS, Lucilla. Significados e implicações de formação continuada para professoras de creches. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 15, n. 2, 17 out. 2017.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, Campinas: Unicamp, v. 10, n. 1, p. 75-98, 1999.

MANTOVANI, Susanna. e TERZI, Nice. A Inserção. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 9 ed., p.173-184, 2003.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado de si e do outro. In: **Revista Educação**. Publicação Especial Educação Infantil. Vol. 2. Outubro/2011. ISSN: 1415-5486 p. 14-29.

MATTOS, Nazareth de Souza Salutto de. **LEITURA LITERÁRIA NA CRECHE: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

MAYAL, Berry. **Children, health and the social order**. Buckingham: Open University, 1996, p. 58.

MAYAL, Berry. Conversas com Crianças: Trabalhando com Problemas Geracionais. IN: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira; FREITAS, Léia Gonçalves de; OLIVEIRA, Cassiane de Nazaré da Silva. Reflexões Sobre As Práticas Avaliativas Em Uma Creche No Município De Altamira-PA. **Zero-a-seis**, v.22,n. 41, 2020.

MOREIRA, Juliana Corrêa. **Avaliação na educação infantil a documentação pedagógica e as práticas docentes no contexto dos direitos das crianças**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria (2015).

MORO, Catarina. Avaliação em Educação Infantil: desafios, transformações, perspectivas. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. (Org). **Educação infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018, v1, p. 111-125.

MORO, Catarina. PINAZZA, Mônica Appezzato. Apresentação do Dossiê: Educação Infantil: em questão as crianças entre 0 e 3 anos e a creche. **Educação Unisinos**, ISSN 2177-6210. v. 24, 2020

NANAKA, Márcia Sayoko. **Contribuições da formação continuada a professores de crianças de zero a três anos**. 2018. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; MOTA, Maria Renata Alonso, PRADO, Gabriela Ortiz. As concepções de avaliação veiculadas nas políticas curriculares para a

educação infantil a partir da década de 1990. **Revista Humanidades & Educação**, v. 7, n. 29, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 14, n.1p. 43-52, jan./jun. 1988.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros** / Dalila Andrade Oliveira, Lívia Fraga Vieira (org.). - Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. A profissão docente na Educação Infantil. In: **Boletim o Salto para o Futuro: Docência na Educação Infantil**. v. 23, n. 10, junho, 2013.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; CRUZ, Silvia Helena Vieira; MACHADO, Joaquim Gestão pedagógica na educação infantil. A voz das professoras de uma creche pública brasileira. **Revista Portuguesa De Investigação Educacional**, (Especial), p.88-116, 2018.

PINHO, Gabriela Gouveia; IORI, Naiara Kalinke. **A promoção da autonomia nas práticas com bebês de 0 a 3 anos na creche**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PINTO, Adriana Santos. **Formação continuada na creche: fatos e fotos que revelam um percurso formativo**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba – Sorocaba, 2017.

POLLI, Rodrigo Gabbi; LOPES, Rita de Cassia Sobreira. Do que o bebê precisa? A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 21, n. 2, ago. 2017. ISSN 1981-8076.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v.36, n.2, p.631-644, 2010.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 40, n. 141, p. 777-792, Dec. 2010.

QVORTRUP, Jens. (2011). Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup. **Pro-Posições**, v. 22, n. 1, 199-211, 2011

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 16, p. 27-34, Apr. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, abr. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: Freitas, Marcos Cezar de. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, set. 2014.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; VITÓRIA, Telma. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 4, p. 35-44, 1994.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.13, n.2, p. 281-293, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 65-100, mar. 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Revista Psicologia USP**. São Paulo, p. 437-464, julho/setembro 2009.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando? Currículos praticados com bebês**: professoras com a palavra. 310 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2008). “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes (17-39)

SESIUK, Patrícia. **As desigualdades no acesso à creche pública em Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2019.

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

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, UFSC

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. **Educação Unisinos**, ISSN 2177-6210, v. 24, 2020.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. In: **Boletim o Salto para o Futuro: Docência na Educação Infantil**. v. 23, n. 10, junho, 2013.

SILVA, Juliana Lima da. **Formação Inicial Docente: Com a Palavra, As Professoras Da Creche**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

SOUZA, Gisele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela. Base Nacional Comum Curricular: A Educação Infantil existe e insiste. In: **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**/Fabiany de Cássia Tavares Silva, Constantina Xavier Filha - Org. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019.

TATAGIBA, Ana Paula. Percursos de uma luta urgente: a educação infantil como dever do Estado. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 146-171, jul./dez. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. (2014). O bebê interroga a sociologia da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p.1.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser Professora de Bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Matriz Curricular – Curso: Pedagogia (presencial)**. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/matriz-curricular-pedagogia-presencial/> . Acesso em: 20 nov.2021.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. O Perfil das Professoras e Educadoras da Educação Infantil no Brasil. In: **Boletim o Salto para o Futuro: Docência na Educação Infantil**. v. 23, n. 10, junho, 2013.

WALLON, Henri. **O papel do outro na consciência do eu**. In: M. J. G. Werebe & J. Nadel- Brulfert (Orgs.), -167). São Paulo: Ática, 1959.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

Título da pesquisa: DOCENTES DE CRECHE EM REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

Esse questionário faz parte dos instrumentos utilizados no desenvolvimento de uma dissertação de mestrado realizada na UFPR, Setor de Educação, no ano de 2022. Esta pesquisa, intitulada “Docentes de creche em Rede Pública Municipal da Região Metropolitana de Curitiba”, tem como objetivo analisar a profissão docente das responsáveis pela educação e cuidado das crianças de zero a três anos, professoras e/ou educadoras na Educação Infantil da rede pública municipal da RMC.

A presente pesquisa visa conhecer quem são as docentes que atuam no segmento CRECHE e quais as suas significações a respeito das práticas pedagógicas que realizam.

Os dados aqui coletados serão utilizados somente para fins de pesquisa, com isso afirmo o anonimato e confidencialidade das respostas.

As perguntas estão divididas em cinco grupos: Dados gerais; Contexto de trabalho; Oportunidades formativas; A docência com as crianças bem pequenas e os bebês; As famílias e o CMEI.

O tempo aproximado de resposta é de 30 minutos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Catarina de Souza Moro, professora de pós-graduação e, Gabriela Gouveia Pinho, aluna de pós-graduação, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, profissional docente que atua com a faixa etária de 0 a 3 anos nas Educação Infantil da rede municipal de educação da Região Metropolitana Curitiba, a participar de um estudo intitulado DOCENTES DE CRECHE EM REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.

a) O objetivo desta pesquisa é conhecer quem são as professoras atuantes nas creches da rede municipal de educação de três municípios da Região Metropolitana de Curitiba e o que pensam a respeito do trabalho que exercem.

b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário responder a um questionário de 40 perguntas que será enviado eletronicamente e tem o tempo de resposta estimado em 30 minutos

c) Para tanto não haverá a necessidade de seu deslocamento.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao tempo depreendido para responder ao questionário. Portanto, consideramos que a escolha de um local calmo e uma prévia organização em relação ao tempo podem ajudar.

e) O risco de desconforto citado anteriormente é mínimo, uma vez que informamos previamente quanto a estimativa de tempo para responder o questionário a fim de que seja possível se organizar para realiza-lo.

f) O benefício esperado com essa pesquisa é possibilitar à sociedade (incluindo futuros professores em formação) o acesso a informação, no que diz respeito aos aspectos que configuram a docência para o profissional que atua com crianças de 0 a 3 anos.

g) As pesquisadoras Catarina de Souza Moro e Gabriela Gouveia Pinho responsáveis por este estudo poderão ser localizados na Universidade Federal do Paraná, Campus Rebouças, na sala 227, no primeiro andar, telefone 3535-6271, e nos seguintes endereços de e-mail – moro.catarina@gmail.com – catarina.moro@ufpr.br - gabrielagpinho7@gmail.com no horário da manhã entre 8 e 12 horas para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) O material obtido – questionário – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será descartado ao término do estudo, dentro de 3 (anos)

j) Você terá a garantia de que quando os dados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome, a menos que seja seu desejo ter sua identidade revelada.

k) Não haverá qualquer tipo de despesa monetária para a realização desta pesquisa, nem remuneração por sua participação. A participação da pesquisa dependerá apenas da “doação” de seu tempo e uso de sua internet própria. No caso de a pesquisa ocasionar algum tipo de dano a você, lhe é assegurado o direito ao ressarcimento, conforme preconizado na Resolução CNS n. 466/12 - II.21 e II.7.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou nome fictício.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41-3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. Ou ainda, a Secretaria Municipal de Saúde e Educação (SMS/SME).

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

[] Sim

[] Não

DADOS GERAIS:

NOME DO CMEI: _____

1. Idade:

- Menos de 24 anos
- De 24 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- 50 anos ou mais

2. Estado civil:

- Solteira
- Casada
- Desquitada ou separada judicialmente
- Divorciada
- Viúva
- Outro

3. Cor/Raça:

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta
- Não declarada

4. Gênero

- Feminino

Masculino

Outro

Prefiro não responder

5. Filhos:

Sim.

Não

X. **No caso da resposta anterior ter sido sim, indique a idade de seu filho (caso possua mais de um filho, indicar a idade de cada um seguida de vírgula, por exemplo: 2, 10, 12, 22):** _____

6. Formação Inicial (indicar a formação mais recente):

Ensino Médio concluído

Ensino médio na modalidade normal (Magistério) cursando

Ensino médio na modalidade normal (Magistério) concluído

Graduação em Pedagogia cursando

Graduação em Pedagogia concluído

Outro

X. **No caso da resposta anterior ter sido “outro”, especificar:**

Especificar: _____

7. Formação em nível de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado):

Sim

Não

X. **No caso da resposta anterior ter sido sim, especifique qual(is) curso(s). Indicar se está cursando ou já concluiu algum destes cursos:**

Especificar: _____

CONTEXTO DE TRABALHO:

8. Há quanto tempo atua como professora no segmento creche (com crianças de 0 a 3 anos)?

- Menos de 3 anos
- De 3 a 7 anos
- De 7 a 15 anos
- De 15 a 25 anos
- Mais de 25 anos

9. Há quanto tempo trabalha nesse CMEI?

- Menos de 3 anos
- De 3 a 7 anos
- De 7 a 15 anos
- De 15 a 25 anos
- Mais de 25 anos

10. Qual a sua atuação este ano no CMEI?

- Professora de referência (professora de turma)
- Professora de permanência (que assume todas as turmas)
- Auxiliar docente / Auxiliar de desenvolvimento infantil
- Educadora

11. Antes de trabalhar neste CMEI, teve alguma outra atividade profissional?

- Não, foi meu primeiro trabalho
- Sim, em outras instituições de Educação Infantil
- Sim, nos anos iniciais do Ensino Fundamental
- Sim, em outras modalidades educacionais

Sim, em outro tipo de atividade

12. Neste ano você está atuando com qual turma?

Berçário I

Berçário II

Berçário Único

Maternal I

Maternal II

Não possuo turma fixa

13. Considerando um contexto que não fosse o da pandemia, diariamente quantas crianças em média você teria na turma?

Até 10 crianças

Até 15 crianças

Até 20 crianças

Mais de 20 crianças

Não possuo turma fixa

14. Qual seu tipo de vínculo de trabalho?

Estatutário (via concurso público)

Contrato PSS (Processo Seletivo Simplificado)

Outro

15. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

Até 20h semanais

Até 40h semanais

Até 60h semanais

Outro

16. Em relação a sua média salarial, qual das alternativas abaixo se aproxima mais do seu rendimento mensal bruto? (SM = Salário Mínimo)

- Até R\$ 1.567,50 (1½ SM)
- De R\$ 1.567,51 até R\$ 2.090,00 (até 2 SM)
- De R\$ 2.090,01 até R\$ 3.135,00 (até 3 SM)
- De R\$ 3.135,01 até R\$ 4.180,00 (até 4 SM)
- R\$ 4.180,01 ou mais (4 SM ou mais)

17. Considerando a sua renda familiar, você diria que o seu salário é:

- Principal renda familiar
- Renda complementar

18. Qual é o principal motivo pelo qual você exerce o seu trabalho?

- Salário
- Carga horária
- Foi o primeiro concurso que passei
- Incentivo familiar
- Escolhi trabalhar com crianças até 5 anos de idade
- Não tive oportunidade de atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental
- Não tive oportunidade de atuar em outra profissão

19. Pensando no seu trabalho atual, qual o grau de satisfação para cada um dos aspectos abaixo mencionados? (responda de acordo com as seguintes modalidades: 1 = Satisfeita; 2 = Parcialmente satisfeita; 3 = Indiferente; 4 = Insatisfeita. Você só poderá escolher um numeral de 1 a 4 em cada linha):

- 1 2 3 4 Ambiente físico (infraestrutura)
- 1 2 3 4 Horário de trabalho
- 1 2 3 4 Relacionamento com as famílias
- 1 2 3 4 Relacionamento com colegas de trabalho
- 1 2 3 4 As possibilidades de formação continuada

O exercício docente

A estabilidade do cargo

A liberdade de escolher meu modo de trabalho

Valorização do CMEI e do meu trabalho pelas famílias

O reconhecimento da direção / pedagoga / coordenação

O salário

20. Sobre sua escolha profissional, responda de acordo com as seguintes modalidades: 1 = sempre; 2 = com frequência; 3 = raramente; 4 = nunca. Você só poderá escolher um numeral de 1 a 4 em cada linha):

Eu me sinto satisfeita quando penso no meu trabalho

Eu escolho ainda trabalhar na Educação Infantil, quando penso em recomeçar minha vida profissional

Eu penso em trabalhar com crianças maiores no CMEI ou atuar no Ensino Fundamental

Eu penso que em outra profissão eu utilizaria melhor minhas habilidades intelectuais

Eu me sinto frustrada com o meu trabalho

Eu penso em fazer um concurso para outra área/profissão

Eu penso em pedir transferência de função

Eu penso em trabalhar com crianças pequenas fora do ambiente do CMEI

Eu penso em mudar de CMEI

Eu penso em ser pedagoga / coordenadora ou diretora de CMEI

21. Sobre sua atuação no segmento creche (crianças de 0 a 3 anos), é correto afirmar que:

Escolhi trabalhar com crianças até 3 anos de idade

Gostaria de estar atuando na pré-escola

Gostaria de estar atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental

OPORTUNIDADES FORMATIVAS:

22. **Nos últimos quatro anos frequentou algum curso de formação continuada oferecido pela Rede Municipal?**

Sim

Não

23. **No caso da resposta anterior ter sido sim. Marque abaixo o quanto esse curso impactou na sua prática profissional:**

Muito

Indiferente

Pouco

Nada

24. **Quais temas/conteúdos você gostaria que fossem ofertados como formação continuada, que você não tenha feito ainda:**

Especificar: _____

A DOCÊNCIA COM AS CRIANÇAS BEM PEQUENAS E OS BEBÊS

25. **Considerando sua experiência, o que na sua opinião são as particularidades da docência com bebês e crianças bem pequenas? Especificar:**

26. **O trabalho da professora de creche possui exigências específicas. Como você define cada uma das situações abaixo? (responda de acordo com as seguintes modalidades: 1 = Nada exigente; 2 = Pouco exigente; 3 = indiferente; 4 = Muito exigente):**

1 2 3 4] Movimentação e condição física a fim de pegar e carregar as crianças, abaixar e levantar constantemente

1 2 3 4] Atenção contínua a fim de garantir a segurança das crianças

1 2 3 4] Observação minuciosa de tudo que os bebês e crianças bem pequenas manifestam e fazem, independente de ainda não se expressarem pela fala

1 2 3 4] Disponibilidade emocional no relacionamento com as crianças

- [1][2][3][4] Planejamento das práticas de cuidado e educativas, cotidianas
- [1][2][3][4] Atenção com aspectos de higiene e limpeza dos espaços e dos acessórios, objetos e brinquedos disponibilizados às crianças
- [1][2][3][4] Elaboração de registros/pareceres avaliativos
- [1][2][3][4] Comunicação e relacionamento com as famílias
- [1][2][3][4] Carga horária / turnos de trabalho
- [1][2][3][4] Parceria com colegas que atuam na mesma turma/grupamento, no sentido de desenvolvimento de uma boa docência compartilhada

27. Compreendendo a especificidade do trabalho realizado com as crianças de 0 a 3 anos, responda de acordo com as seguintes modalidades: 1 = sempre; 2 = com frequência; 3 = raramente; 4 = nunca):

- [1][2][3][4] Compreendo as ações de cuidado com o corpo das crianças como ações pedagógicas
- [1][2][3][4] Acredito ser importante ter experiência materna ou outra experiência familiar de educação/cuidado de crianças (ter cuidado de irmãs/os, sobrinhas/os) para atuar junto a bebês e crianças pequenas em Instituição de Educação Infantil
- [1][2][3][4] O esforço físico que o trabalho exige me fazem querer atuar em outras etapas de ensino
- [1][2][3][4] Eu me sentiria mais “professora” se não tivesse que lidar com o cuidado corporal das crianças
- [1][2][3][4] Considero os momentos de higiene, alimentação e sono como situações relacionais e importantes para a interação professora-crianças
- [1][2][3][4] Considero importante planejar e oferecer atividades que instiguem a curiosidade e o desenvolvimento das crianças
- [1][2][3][4] Compreendo que meu corpo transmite confiança para as crianças e por isso devo estar disponível para acolhê-los
- [1][2][3][4] Procuro sempre que possível, atender as crianças individualmente de acordo com as suas necessidades
- [1][2][3][4] Considero o trabalho que exerço tão importante quanto o das professoras que atuam nas outras etapas de ensino
- [1][2][3][4] Sinto que minha formação me deu todos os subsídios necessários para a minha prática
- [1][2][3][4] Sinto necessidade de me atualizar, dada a especificidade do trabalho que exerço

28. **Em relação ao seu trabalho no CMEI, como você se sente em relação a: (responda de acordo com as seguintes modalidades: 1 = Totalmente preparada; 2 = Razoavelmente preparada; 3 = Quase sem preparo):**

[1] [2] [3] Relacionamento e comunicação com as crianças

[1] [2] [3] Relacionamento e comunicação com as famílias

[1] [2] [3] Conhecimento sobre como as crianças se desenvolvem

[1] [2] [3] Conhecimento sobre questões básicas de saúde, cuidados e necessidades básicas das crianças

[1] [2] [3] Avaliação do desenvolvimento das crianças

[1] [2] [3] Utilização de novas tecnologias (câmeras, data show, equipamentos de som ou TV via bluetooth...)

[1] [2] [3] Conhecimento dos aspectos administrativos da unidade educacional

29. **Em sua opinião, quais as fontes mais importantes para aprender ou melhorar o seu trabalho atual? (responda de acordo com as seguintes modalidades: 1 = Muito importante; 2 = Indiferente; 3 = Pouco importante):**

[1] [2] [3] A formação inicial (em nível médio ou superior)

[1] [2] [3] A experiência e a prática profissional

[1] [2] [3] Cursos diversos, a título de formação continuada

[1] [2] [3] Participação de grupos de discussão ou grupos de estudos

[1] [2] [3] Livros, revistas, documentos oficiais, sites de pesquisa

[1] [2] [3] A troca de ideias com as colegas no grupo de trabalho

[1] [2] [3] A observação do comportamento das famílias

[1] [2] [3] A experiência pessoal e familiar

[1] [2] [3] A realização de curso de especialização acerca da educação infantil e docência com bebês e crianças bem pequenas

30. **Com vistas a uma prática educativa de qualidade qual o seu grau de concordância com as afirmações abaixo (responda de acordo com as seguintes modalidades: 1 = concordo plenamente; 2 = concordo parcialmente; 3 = discordo totalmente):**

[1] [2] [3] Eu penso que meu trabalho poderia ser melhor realizado se fosse planejado e executado em condições mais favoráveis

[1] [2] [3] Gostaria de aconselhamento ou orientação sobre minhas atividades por parte da pedagoga / coordenadora ou diretora

[1] [2] [3] Algumas vezes me sinto pressionada com a incorporação de novas funções e responsabilidades

[1] [2] [3] Algumas vezes sinto que perco a autonomia na definição das minhas atividades

[1] [2] [3] Eu penso que meu trabalho poderia ser melhor realizado se o número de crianças na minha turma fosse menor

31. Em relação aos aspectos organizacionais do CMEI onde você atua, qual seu nível de satisfação? (responda de acordo com as seguintes modalidades: 1 = Satisfeita; 2 = Razoavelmente satisfeita; 3 = Insatisfeita):

[1] [2] [3] Relação numérica adulto/criança

[1] [2] [3] Adequação dos espaços

[1] [2] [3] Qualidade e quantidade de acessórios, materiais e brinquedos disponíveis

[1] [2] [3] Diversidade de materialidades para uso com as crianças, desde bebês

[1] [2] [3] Oportunidade de formação continuada

[1] [2] [3] Condições para realização da hora-permanência (espaço, recursos, orientação)

[1] [2] [3] Acessibilidade da pedagoga / coordenadora ou diretora

[1] [2] [3] Relacionamento com a administração municipal

32. Quais mudanças no contexto do CMEI facilitariam o seu trabalho junto aos bebês e crianças bem pequenas?

Especificar: _____

33. No seu relacionamento diário com as crianças, quais são os momentos que lhe causam maior e menor satisfação: (responda de acordo com as seguintes modalidades: 1 = Satisfeita; 2 = Razoavelmente satisfeita; 3 = Insatisfeita):

[1] [2] [3] Organizar e participar de práticas educativas de música, contação/leitura de histórias, teatro, filme, etc.

[1] [2] [3] Organização do espaço, na sala ou fora dela, para brincadeiras

[1] [2] [3] Observação e participação das brincadeiras

[1] [2] [3] Alimentar ou acompanhar as refeições

[1] [2] [3] Propiciar ou acompanhar o sono

Realizar a troca de fraldas ou acompanhar as crianças um pouco maiores em situações de higiene

Organizar e propiciar as brincadeiras ao ar livre

Organizar e participar de festividades e passeios

Fazer o acolhimento das crianças bem pequenas ou dos bebês na chegada ao CMEI

Conversar com mãe/pai/outro adulto responsável sobre o dia transcorrido no CMEI, na despedida no final da jornada diária

34. Como você realiza o acompanhamento e a avaliação das crianças?

Especificar: _____

35. Você possui autonomia para flexibilizar a rotina para um melhor aproveitamento dos tempos e espaços no CMEI de acordo com as necessidades das crianças?

Sim. Sempre

Sim. Ocasionalmente

Não

36. Compreendendo que o CMEI é um ambiente coletivo de educação e cuidado, como você atende as necessidades das crianças de maneira individualizada?

Especificar: _____

37. Tendo em consideração a sua experiência na docência e, depois de ter respondido às perguntas anteriores, o que você poderia completar com relação às particularidades e desafios da atuação docente com bebês e crianças bem pequenas?

Especificar: _____

AS FAMÍLIAS E A INSTITUIÇÃO:

38. Na sua opinião, o quanto as famílias se interessam pelas propostas oferecidas pelo CMEI?

- Muito
- Indiferente
- Pouco
- Não se interessam

39. Dentre as dificuldades que as famílias do CMEI enfrentam, marque quais você considera mais frequentes. (escolha até 4 opções)

- Precisar separar-se da criança durante parte do dia
- O medo do que a criança sofra
- O medo de que a criança fique doente
- A criança não estar sendo assistida singularmente
- Não estarem totalmente convencidas do valor educativo da creche
- A distância de casa ou do trabalho
- A convicção de que são os únicos capazes de entender a criança
- Os horários de abertura ou fechamento do CMEI
- A postura de outros familiares contrária à frequência da criança ao CMEI
- O medo de que a criança se apegue excessivamente às/aos professoras/es

40. Compreendendo que a educação de bebês e crianças bem pequenas, no contexto da creche é complementar à família, fale um pouco sobre como é a relação com as famílias, com base na sua experiência:

Especificar: _____