

Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos

Deise Arenhart¹
Daniela Guimarães¹
Núbia Oliveira Santos¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos. Este texto expõe questões de uma pesquisa institucional em andamento que tem como objetivo investigar os sentidos da docência na educação das crianças de zero a três anos. A partir da perspectiva da pesquisa-formação, adotou como estratégias metodológicas encontros quinzenais com professoras de bebês de diferentes creches públicas, tendo em vista construir espaços de interlocução, construção de enunciados e perspectivas docentes sobre *ser professora de bebês*. Os sentidos da docência constituem-se na capacidade de reconhecimento do bebê como outro que altera e reconduz ações cotidianas, como escuta e compreensão ativas, na perspectiva do cuidado ético, o que se destaca, nesta pesquisa, nas relações que envolvem o cuidado corporal.

Palavras-chave: **Docência. Cuidado. Educação. Crianças Zero a Três Anos.**

ABSTRACT – Teaching at the Daycare Center: care in the education of children from zero to three years of age. This text exposes issues from an institutional research in progress aimed to investigate the meanings of teaching in the education of children from zero to three years of age. Based on the perspective of research-training, this study adopted meetings every two weeks with infant teachers from different public daycare units as methodological strategies, aiming to construct dialogic spaces, utterance construction and teaching perspectives on being an *infant teacher*. The meanings of teaching are constituted by the ability of recognizing the baby as an *other* that changes and redirects daily actions, such as active listening and comprehension, from the ethical care perspective, which in this research is highlighted in relations involving body care.

Keywords: **Teaching. Care. Education. Children from Zero to Three Years of Age.**

Introdução

Este texto expõe questões de uma pesquisa institucional em andamento que tem como objetivo investigar os sentidos da docência na educação das crianças de zero a três anos. A partir da perspectiva da pesquisa-formação (Andrade, 2010), desde o 2º semestre de 2015, realizamos encontros quinzenais com professoras de bebês de diferentes creches públicas, tendo em vista construir espaços de interlocução, construção de enunciados e perspectivas docentes sobre ser professora de bebês. Neste texto, apresentaremos discussões que emergiram dos cinco primeiros encontros.

O estudo focaliza o desafio de compreender a identidade dos docentes na creche. Para Mantovani e Perani (1999), esta é uma profissão a ser inventada, constituindo-se historicamente entre os lugares do doméstico, da higiene, da saúde e da nutrição. Em estudo recente sobre a construção da docência na creche em plano nacional e, especificamente na realidade catarinense, Rocha e Batista (2015) reafirmam que a perspectiva médico-higienista se destaca na produção de um modelo institucional que compõe a base estruturante da constituição histórica da docência na creche, corporificada nas práticas educativas e assistenciais. No contraponto e no desvio da perspectiva sanitarista, médica e higienista, é importante construir um olhar para o bebê e para a criança pequena como sujeitos ativos, relacionais. Por outro lado, trata-se de compreender a qualidade das ações dos adultos/professores nas relações institucionalizadas com os bebês e as crianças pequenas, considerando suas possibilidades de afetá-los, desenvolvendo diálogo, atenção e contato.

Diversos estudos atuais¹ destacam a potência dos bebês nas relações sociais, identificando-os pela capacidade de iniciar contatos, desenvolver interações, sustentar encontros com os pares, relativizando como marcas da atuação do bebê no mundo, a perspectiva do egocentrismo, a ênfase nos aspectos biológicos ou a socialização tardia. Em muitos destes estudos, o papel dos adultos/professores não é o principal foco. No entanto, ressaltam o modo como os adultos estruturam cenários para as ações dos bebês. Considera-se que os bebês, seus movimentos e os sentidos que evocam oferecem pistas para ações dialógicas por parte dos adultos/professores.

Coutinho (2010), a partir de referenciais da Sociologia da Infância, sublinha as ações sociais dos bebês, buscando seus elementos constituintes. Discute o quanto a estruturação da creche, a organização do tempo e do espaço individualizam ou padronizam situações de cuidados físicos (alimentação, banho, sono...), obscurecendo os sentidos dos bebês. Além disso, pontua o quanto é importante cuidar da resposta adulta às iniciativas das crianças pequenas, indicando caminho importante na identidade e na formação de professores. Enfatiza como aspectos relevantes a serem observados pelo professor: os movimentos de reprodução/produção das crianças, as relações entre brincadeira/trabalho, o desafio de aprender a *ver as crianças*.

Num outro prisma, diferentes estudos salientam as peculiaridades da ação docente com bebês. Schmitt (2014) evidencia alguns conceitos que se mostram importantes na reflexão sobre a docência neste cenário. Por um lado, a multiplicidade simultânea das ações do professor nas interações com as crianças, já que faz parte da docência olhar, falar e movimentar-se em direções variadas ao mesmo tempo, distribuir a atenção em vários focos. Ao mesmo tempo, a autora chama a atenção para a importância de uma Pedagogia de contexto: o movimento de pensar o planejamento de espaços e tempos como mobilizadores das ações das crianças e não só a ação direta do professor.

Essas pesquisas com os bebês ou sobre a docência na creche se realizam com a observação das relações sociais nas quais estão envolvidos nos contextos institucionais. Entretanto, na perspectiva de refinar a discussão sobre as ações e a identidade dos professores de bebês, emerge a importância de escutá-los sobre suas experiências de atuação e de formação, sobre os desafios, impasses e conquistas. Esse é o caminho assumido na pesquisa que embasa este artigo. O intuito é compreender como professores de bebês enunciam os desafios do trabalho cotidiano em seus discursos, refletindo sobre eles em processos de diálogo e cotejo de pontos de vista com outros professores. Assim, a pesquisa acontece aliada ao processo formativo, reflexivo, enunciativo e dialógico, provocando novos sentidos para a discussão da docência na creche.

Trata-se de mobilizar os *saberes experiências* dos professores, a partir da perspectiva de Tardif (2014)². Para o autor, as articulações entre prática docente e saberes, em geral, submetem as práticas aos saberes que os professores não produzem e não controlam, o que gera certa alienação. Afirma que um caminho promissor no enfrentamento desta situação é sublinhar os *saberes experienciais*, que surgem como núcleo vital do saber docente, pois permitem romper com a exterioridade em relação ao saber disciplinar e formal (que, em geral recebem de outros), constituindo-se relação de interioridade com a própria prática.

Para Tardif (2014), o saber experiencial dos professores, saber experimentado no trabalho, é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ao mesmo tempo, é um saber social, proveniente de várias fontes. Esses aspectos, dentre outros, constituem a perspectiva de uma *epistemologia da prática docente*, quer seja:

[...] um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando o trabalhador a apresentar-se pessoalmente, com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites (Tardif, 2014, p. 111).

Diante disso, o desafio é promover espaços de formação e pesquisa que possam constituir-se como espaços de enunciação dos professores sobre suas experiências, compreendendo-as também como formativas. Em nosso caso, a perspectiva é de fomentar a consciência discursiva dos professores sobre suas práticas e a reflexão sobre seus sentidos, contribuindo na constituição de uma *epistemologia da prática docente*.

A Pesquisa: o campo e a metodologia

Na perspectiva da construção de um caminho de *formação discursiva*, a partir de relações alteritárias e dialógicas, apostamos na pesquisa com os docentes como construção de espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes. Assim, ao longo do segundo semestre de 2015, foram realizados cinco encontros de caráter investigativo e formativo com oito professoras de bebês de duas importantes redes municipais do Estado do Rio de Janeiro. Cada encontro teve duração de duas horas; foi gravado, posteriormente transcrito e analisado, tendo em vista as discussões atuais no campo da docência na educação das crianças de zero a três anos. Ganhou força a discussão sobre o cuidado corporal, que será aqui explorado de modo mais detido, além de outros temas, tais como a tensão entre a relação com as famílias e as profissionais reconhecidas institucionalmente como *auxiliares*.

As professoras que fizeram parte dos encontros, constituindo-se como sujeitos da pesquisa, foram alunas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil³ entre os anos de 2012-2014. Neste período, a Universidade ofertou três turmas do referido curso, com 40 professores de educação infantil matriculados em cada uma delas. O processo de escolha dos sujeitos aconteceu em 2015, através de carta-convite que foi enviada aos ex-alunos do curso de especialização, convidando aqueles que trabalhavam com crianças de zero a três anos a integrar o grupo. Foram enviadas cartas para 32 ex-alunas do curso. Destas, nove responderam manifestando interesse pelo espaço de pesquisa-formação, e oito frequentaram os encontros.

O fundamento principal que moveu a escolha pelos profissionais que tinham como referência comum o Curso de Especialização foi o desejo de abrir espaço de reflexão com eles a partir de um *chão comum* de discussões teóricas sobre a educação das crianças de zero a três anos, considerando também os laços de coletividade já constituídos. Outro ponto importante que moveu a escolha foi o reconhecimento da ampla experiência prática e de reflexão dessas profissionais sobre o trabalho já desenvolvido, o que qualifica também a integração delas na pesquisa. Cabe ressaltar que o campo de estudos acerca da formação de professores na educação infantil aponta que um dos impasses da formação, especialmente na Universidade, tradicionalmente verbalista e disciplinar, é desviar do tecnicismo (trabalho centrado nas *técnicas para ensinar*) para atingir uma perspectiva crítica e reflexiva, o que envolve uma aproximação das realidades concretas e da experiência dos professores (Kishimoto, 2002). O convite às professoras para a participação neste espaço de discussão de práticas e de formação a partir das experiências partilhadas mobilizou-as no sentido da autoria, da responsabilidade em relação a si mesmas, suas ações e em relação ao grupo.

Micarello (2005) problematiza o hiato entre teoria e prática, presente nas práticas formativas em geral, especialmente encaminhadas pelas instâncias acadêmicas. Constata que a fragmentação das dimensões da teoria e da prática nos processos de formação continuada

é agravada pela própria fragmentação do trabalho do professor e pela desconsideração de seu discurso e experiência nos contextos formativos. Uma indagação importante da autora é: “Quais condições são criadas para que os professores possam refletir sobre sua prática entre os pares?” (Micarello, 2005, p. 154).

As discussões sobre a docência no campo da educação infantil e as práticas de formação de professores são provocadas neste contexto: como desenvolver metodologias de observação e consideração da criança como sujeito de direitos, considerando a observação uma ação pedagógica? Como ir além de práticas formadoras transmissivas e instituir espaços dialógicos, em que os enunciados dos professores possam ganhar visibilidade?

Buscamos compreender os sentidos que os professores em formação constituem sobre as práticas pedagógicas, tendo em vista também constituir espaço e tempo para que reflitam sobre elas numa perspectiva de alteração e reformulação. Para tanto, tomamos como alinhavo teórico a perspectiva da pesquisa-formação, dentro do que nos sugere Andrade (2010) e de pesquisa-intervenção na trilha do que propõem Castro e Lopes (2008), Freitas (2010) e Macedo et al (2012).

No que se refere à pesquisa-formação, Andrade (2010) sugere a possibilidade de rompimento das relações, em sua maioria hierárquicas e prescritivas entre os pesquisadores/formadores (da Universidade) e os professores da educação básica. Para a autora, a pesquisa-formação se dá na troca entre os pares que gera problematizações a partir de referências trazidas pelos pesquisadores. O discurso dos professores da educação básica tem destaque, e a interlocução se afirma como um movimento imprescindível. O diálogo coloca em pauta diferentes pontos de vista, diversidade de experiência, empatia e troca de lugares entre os sujeitos da pesquisa/professores em formação e pesquisadores/formadores. A perspectiva da formação ganha um caráter dialógico e, fundamentalmente, se dá por meio de troca de experiências que são relatadas e na valorização da produção e enunciação dos sentidos lançados pelas professoras em relação à prática pedagógica junto às crianças de zero a três anos.

Assim, trilhamos o objetivo de refletir sobre o que se faz e como se faz, o que Andrade (2010, p. 2) chama de “[...] desvendar a caixa-preta desta profissão: a prática profissional docente”. Isto é, discutir sobre a especificidade da docência com bebês, (re)colocando a questão: o que é ser professor de bebês? Entendemos esta questão como ponto de partida, uma provocação para a emergência do discurso docente sobre a prática, buscando a valorização dos sujeitos da pesquisa e suas subjetividades. Além disso, a pesquisa-intervenção contribui na compreensão deste caminho metodológico, na medida em que consideramos a ideia de intervenção não como uma via de mão única ou uma ação do pesquisador sobre os sujeitos-pesquisados, mas sobretudo como a instauração de modificações recíprocas.

Autoras como Castro e Lopes (2008) discutem a pesquisa-intervenção no contexto da pesquisa com crianças e jovens e têm como

propósito afetar a realidade, num processo onde o pesquisador está também complicado. Assim, na pesquisa-intervenção pesquisadores e pesquisados aproximam-se numa atividade em que ambos conhecem, aprendem e se alteram. O dispositivo de pesquisa transforma o que deseja pesquisar, sendo o desafio da pesquisa-intervenção a vivência do próprio processo de pesquisa como espaço de produção de sentidos. A intervenção se dá em um entre-lugar e em mútua direção, do pesquisador para os sujeitos da pesquisa e vice-versa na medida em que:

O pesquisador, imbuído na construção de uma pesquisa-intervenção, não deseja apenas perscrutar uma determinada realidade, mas intencionalmente, fundar uma nova realidade, transformada a partir dos sentidos compartilhados com seus interlocutores. (Macedo et al, 2012, p. 92).

Entendemos, assim, que o encontro entre pesquisador e pesquisado está necessariamente implicado na escuta e na percepção, pois a premissa da pesquisa-intervenção “[...] é mais que uma questão, é a intenção de questionamento que instaura uma discursividade ao longo do processo de pesquisa” (Macedo et al, 2012, p. 102). São os sentidos produzidos nessa discursividade que convocam os sujeitos envolvidos a uma atitude reflexiva e questionadora.

Os conceitos de enunciado e dialogia de Mikhail Bakhtin, no campo da Filosofia da Linguagem, também foram esteios teóricos importantes. De acordo com Bakhtin (2003), a enunciação é sempre um elo numa cadeia discursiva, responde a algo anterior e convoca outros enunciados posteriores.

Para o autor,

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes [...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva (Bakhtin, 2003, p. 275).

Dessa forma, constitui-se o ouvinte no lugar da compreensão responsiva ou escuta ativa. Escutar ou compreender implica em responder, mesmo que não imediatamente. Nas palavras de Bakhtin, o ouvinte, ao compreender o significado do discurso, ocupa em relação a ele uma “[...] ativa posição responsiva – concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (Bakhtin, 2003, p. 271). Nesta perspectiva, “[...] toda compreensão é prenhe de resposta e nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte e torna falante” (Bakhtin, 2003, p. 271). O autor acrescenta que, além da *alternância dos falantes*, a *conclusibilidade* é também peculiaridade importante do enunciado; ou seja, quando o falante, do seu lugar único, já disse tudo o que tinha de dizer, abre-se a possibilidade de resposta, contraposição, aquiescência.

O processo da pesquisa aqui apresentado foi atravessado pela escuta ativa e pela compreensão responsiva das professoras ao longo de

todos os encontros. Era uma provocação frequente das pesquisadoras que os encontros começassem a partir de uma retomada da quinzena anterior, a partir do que tinha repercutido ao longo das semanas e parecia significativo. As professoras começavam remetendo-se às falas das colegas, apresentando uma atitude reflexiva a partir destas falas. O campo da pesquisa constituía-se como uma arena onde palavras e contrapalavras geravam alterações, novos modos de ver a si, ao outro e novos modos de ver e experienciar a docência com as crianças de zero a três anos.

Na Interlocução com as Professoras, a Identidade da Docência com os Bebês e o Cuidado Ético no Cuidado Corporal

Neste momento, analisamos uma primeira fase do caminho da pesquisa, ao longo do segundo semestre de 2015. Trazemos análises do conjunto de cinco encontros acontecidos neste período, com a participação de oito professoras de crianças de zero a três anos que trabalham em diferentes creches públicas.

No decorrer dos encontros foi muito presente a relação com o cuidado do corpo das crianças como marca da docência na creche. A partir de uma perspectiva histórico-cultural e social, a criança constitui-se subjetivamente nas relações que constrói com o outro desde o seu nascimento; então, o cuidado, como modo de relação e reconhecimento do outro, pauta e marca os sentidos de si mesmas por parte das crianças.

Para Catarsi e Freschi (2013), com o referencial italiano, o cuidado é uma categoria pedagógica. Coloca-se como fundamento epistemológico da prática educativa, na medida em que é um aspecto universal da vida humana. Receber cuidado implica em sentir-se acolhido pelo outro no mundo. Cuidar é cultivar um modo dinâmico e complexo de relação que permite a cada sujeito reconhecer-se no mundo. Na perspectiva médica, cuidar relaciona-se com curar ou tratar. No entanto, na visão socioeducativa, relaciona-se com a atenção para com o outro, com o interesse pelo outro. No caminho da Educação, cuidar significa acompanhar o outro com atenção em seu processo de desenvolvimento, valorizando o significado formativo da relação. Isso significa acolher e encorajar a criança, constituindo a confiança e autoestima necessárias para o crescimento.

Guimarães (2011) contribui nesta discussão com a compreensão do “cuidado como ética”. Mais do que como momento da rotina institucional, ação sobre a ação das crianças, cuidar é um modo de relação do adulto com a criança nos atos pedagógicos/educacionais. Ao considerarmos a ação adulta, cuidar é estar atento a si e ao outro, é desenvolver um modo responsivo e responsável de contato, é escutar (com todos os sentidos), responder, compreender ativamente a criança.

De modo especial, entendendo o cuidado como uma forma de relação social (e não somente pautado no controle e na disciplina), cuidar implica em observar, responder, dialogar (não somente com a palavra, mas com todos os sentidos), valorizar o outro em suas iniciativas. Nes-

te caminho, mostra-se uma intencionalidade pedagógica baseada na *atencionalidade* ao outro.

No campo da pesquisa com os professores, no diálogo que focalizava os sentidos da docência com os bebês, chamou-nos a atenção como emergência o tema do cuidado corporal. Por iniciativa das professoras, dois encontros foram praticamente todos dedicados à discussão do banho e de seu caráter educacional. Ao reconhecerem a importância da qualidade educacional e pedagógica deste momento da rotina, localizam suas preocupações na forma de organização das crianças no espaço, no tempo e em como distribuir os materiais. A seguir, um encadeamento de enunciados que se constituíram no primeiro encontro. Nele, podemos notar tanto o foco no contexto como organizador do banho, de modo especial à estruturação do espaço e do tempo, como o processo alteritário desencadeado na interlocução entre as professoras:

As crianças têm que tomar banho em uma hora, isso eu ainda não venço. Mas, por exemplo, quando eu dou o banho, são duas equipes uma da manhã e outra da tarde. Quando eu dou o banho de manhã com a minha auxiliar, eu tenho uma regra de, por favor, cada criança com o seu produto, cada criança com o seu shampoo. Eu sei que vocês devem estar falando *ah, mas é o óbvio*, mas não é o óbvio. O óbvio é todas as crianças lá no paredão, pega o shampoo de qualquer um e *shump shump*, então é linha de produção (Viviane).

O banho não acontece em um momento, o banho acontece ao longo do dia e quando a criança quer e necessita, o banho é uma necessidade. [...] Com os bebês, a gente, num nível de diálogo, fala com eles porque eles já pediam, iam para a porta do banheiro, mostravam o cocô, as crianças pedem o banho (Bárbara).

Na minha unidade, tem o horário do banho e isso é difícil de tirar. Então, naquele horário é de tensão, todo mundo tira a roupa, eu fico na sala, como combinado, a agente vai para o banheiro, ela leva de três em três ou de quatro em quatro e eu fico. Agora já consegui estratégias, eu coloco uma música, uma história, música do banho, eles se aquietam mais, mas tem que ficar de olho porque está enrolado na toalha, fica pelado, tem que ficar *fulano se enrola na toalha, você está pelado* (Bruna).

Mas qual o argumento para ter horário? (Natasha).

O argumento é o tempo. Só tem um banheiro pra três turmas. O banheiro é fora da sala (Bruna).

Quando eu entrei no maternal o banho era assim, era tipo lava jato e aí a gente começou a questionar isso e um dos argumentos era isso. Por isso é que eu te perguntei o porquê. Questão de organização de horário porque outra turma precisa usar, só que eu acho que você mostrando no dia a dia que é possível... Só que não foi no mesmo ano, no ano seguinte, a gente começou a organizar durante um momento do dia, vai com dois pro banheiro dá um banho e volta, só que eles já iam com tudo. Em relação ao sabonete, para mim é algo novo porque desde que eu entrei para a creche, eles padronizaram uma marca e eles pedem a marca para os pais; todos os pais mandam. Nunca pensei em cada um ter o seu. Eu nunca parei pra questionar isso (Natasha).

A preocupação em como organizar esse momento do banho se mostra importante, tendo em vista que só é possível acompanhar atencional e intencionalmente as crianças a partir da construção de um contexto espaço-temporal favorável.

Barbosa (2000) afirma que a vida coletiva nas instituições de educação infantil estrutura-se no cotidiano a partir de variáveis como a organização dos espaços, os materiais que estão disponíveis e oferecem as possibilidades para as crianças. Além disso, estrutura-se a partir do tempo que, de modo geral, reproduz o modo de funcionamento de nossas sociedades capitalistas e produtivistas, marcadas por aceleração e fragmentação. No contraponto, para Barbosa (2013), o tempo é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver com intensidade a experiência da vida coletiva no cotidiano: “[...] é ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva” (Barbosa, 2013, p. 215).

No contexto da pesquisa, ficou mais evidente a surpresa com as possibilidades de lidar com o banho de modo mais humano, valorizando as singularidades, de maneira menos acelerada e padronizada. Evidenciaram-se tensões entre atender as singularidades das crianças e as regras institucionais da creche. Por um lado, elas diziam *isso eu ainda não venci* ou *é difícil de tirar*, deixando clara a submissão às regras institucionais. Por outro lado, apresentavam alternativas e novas organizações de tempo e espaço inventadas no cotidiano.

Assim, podemos reconhecer a importância dos movimentos dessas professoras no sentido de dar ao banho uma organicidade na rotina que atenda a princípios como autonomia, singularidade, conforto, etc. Como vimos, isso passa pelo planejamento do contexto (organização do espaço, materiais, tempo) desse momento. No entanto, a escuta, a observação e a atenção aos sentidos das crianças parecem ser perspectivas a construir. Vale acrescentar que, em alguns momentos de diálogo, as professoras tratam o banho como *perda de tempo*, como tempo de correr, atropelo, ação sobre as crianças. Mais uma vez, o tempo determinado a priori parece limitador de uma prática de banho que considere as singularidades de cada criança. Por outro lado, as falas revelam um esforço das professoras em pensar o momento do banho que seja para além de um momento de higiene. Com esta constatação, perguntamos: o banho é um momento da rotina, é da creche, da instituição (somente) ou também um momento da vida da criança, com sentido para ela e provocador de sentidos sobre si mesma? A partir do diálogo com as professoras, refletimos sobre o cuidado como ética nos momentos do cuidado corporal, tal como propõe Guimarães (2011). A atenção a si mesmo e ao outro, a atenção compartilhada, são perspectivas em construção.

Nos discursos das professoras, vimos que elas reconhecem e valorizam a dimensão do cuidado como atenção conjunta, espaço/tempo de construção de relações marcadas por continuidade e significação. Contudo, pela histórica constituição do campo da educação infantil, o cuidado – educação – aparece como dimensões dissociadas no tra-

balho docente e tem sua correspondência, na maioria dos municípios do Brasil, na existência de profissionais com enquadramentos funcionais distintos: professores, com formação mínima em magistério, cuja função se legitima pelo trabalho pedagógico-educacional e os agentes auxiliares, sem formação em magistério e cuja função se legitima pelos cuidados corporais, vistos como algo *menor*. Ainda que já se tenha muitas discussões na área problematizando e evidenciando os equívocos dessas dicotomias, na prática, as instituições ainda se organizam com esses dois profissionais e refletem tensões na perspectiva da construção docente compartilhada que não se baseie na dicotomização do trabalho pedagógico. Percebemos que as professoras, nesta pesquisa, enfrentam essas tensões em seus locais de trabalho, especialmente com as agentes auxiliares de creche, com o argumento de que o cuidado corporal faz parte de sua função, deve entrar no planejamento, portanto, não é uma ajuda, mas sim constitutivo da docência na educação infantil. A relação com o outro-auxiliar contribui para a reafirmação do professor no lugar da responsabilidade pelos momentos de cuidado corporal.

Sobre essa questão, a seguir, há um encadeamento de discursos em dois dias de encontros:

Eu não dou banho hoje na minha turma porque eu quero ajudar minha auxiliar, não é esse o movimento [...] não é uma questão de ajuda, é o trabalho. A criança vai me ver na massinha e vai me ver no banho (Viviane).

Em relação ao meu papel como professor, de modo geral nos banhos quem dão são só as agentes, mas eu participo desse momento, às vezes elas até me olham com olhar de estranhamento por eu estar fazendo isso porque a maioria das professoras não faz. Só que, para mim, faz parte do meu papel, eu estou sendo professora ali também, né? Mas eu acho que isso é uma construção (Natasha).

Eu fiquei pensando bastante, foi o que nós discutimos na semana passada sobre rotina, a questão do banho com bebês, a fala da Viviane que ela falou que nós, professores, nós não estamos ajudando as agentes na hora do banho, e que sim, faz parte na nossa função. Eu não estou te ajudando, eu não sou legal, isso faz parte da minha função. Eu realmente não faço para ajudá-las, mas eu não tinha ainda falado isso pra elas, não tinha colocado dessa forma. Até mesmo para dar ênfase a isso assim, a essa especificidade, que eu acho que faz parte do trabalho do professor (Bárbara).

Catarsi e Freschi (2013) sustentam que é importante compreender se a ação de cuidado sustenta e favorece as relações e também se as relações conferem significado à ação. Os autores afirmam a importância de uma reflexão pedagógica constante, de modo especial em relação aos momentos de cuidado do corpo, realizadas cotidianamente e marcadas por delicadeza e sensibilidade. Para os autores, uma pedagogia do cuidado é também uma pedagogia do corpo. A necessária reflexividade e a necessidade de fazerem parte de um projeto pedagógico mais amplo são especiais nestas situações, porque se compõem de comportamentos que são marcados pelo hábito e excessivamente espontaneísta por parte dos adultos. Para os autores, as rotinas são espaços de relações, interações e conhecimento. Que relações são estabelecidas no momento do banho para que se signifique esse momento como perda de tempo,

para si e para as crianças? Que afetos podem se construir nesses momentos? Como nos colocamos numa atitude ética com as crianças para apreender seus sentidos e repensar os nossos?

No terceiro encontro, quando as discussões da dimensão organizacional do banho tinham se esgotado, surge o contraste entre a valorização do momento do banho e o mal-estar com as frequentes questões dos pais sobre esse tema. Quando o outro-família se coloca como destinatário do discurso das professoras, o incômodo com as questões relativas ao banho ganha força.

A única coisa que o pai vem me perguntar é assim: 'olha só, o sapato do meu filho não voltou', ou 'Ah! O meu filho foi mordido aqui'. Nunca vem me perguntar assim: 'Olha, gente, como é que está o meu filho? Ele está interagindo também com os demais? [...] O que que ele vem aprendendo?' Ou: 'O que de interessante ele tem aprendido com vocês?' É assim, só o cuidado. Como se os pais só esperassem o cuidado (Jaqueline).

Eu entendi o que você quis dizer assim, eu fiz toda uma discussão de que o banho é pedagógico, que ele faz parte da rotina da criança, que é muito importante assim como a massinha, e de repente o pai me pergunta do banho e o que eu vou falar para ele? Olha, mas tem aqui uma atividade da folha que o senhor não leu [...]. Então, o pai pergunta do banho e eu falo da folha. É porque é exatamente isso. Quando o pai pergunta do banho aí você fala, mas o banho é bom! E você conta como é o banho. Você falar para ele como é esse momento e talvez ele fique estarelecido com quanta coisa no banho! Em casa é 'pá, tchá tchum e pum', e aqui na creche você faz isso tudo. Eu acho que é nessa perspectiva mesmo. A gente se sente muito incomodada e quando o pai pergunta a gente tem essa questão. E eu não tinha parado para pensar sobre isso não (Viviane, em relação ao discurso da pesquisadora).

Os discursos parecem evidenciar que as professoras vivem um movimento paradoxal dentro da creche no que diz respeito ao cuidado como dimensão pedagógica da docência. Por um lado, valorizam o cuidado como parte da função do professor de creche e vivem tensões com as auxiliares quando entendem que os cuidados corporais constituem somente função delas (das auxiliares). Por outro lado, quando vão falar de seu trabalho com as famílias, buscando dar um sentido pedagógico à docência com os bebês, aparece o incômodo quando a preocupação dos pais se remete aos cuidados corporais, como alimentação, higiene e sono.

Com o discurso das professoras e o diálogo entre elas, é possível perceber o deslocamento do cuidado corporal do lugar de algo que diz respeito ao doméstico e não-refletido para o lugar de uma ação profissional, desde que imbuído de uma perspectiva ética, atencional e responsável em relação ao bebê. Parece que quando os pais perguntam sobre o banho, referem-se ao cuidado protetivo ou como atenção às necessidades individuais. No caminho da construção da profissionalidade docente as professoras estranham esta perspectiva, compreendendo o cuidado como ação dialógica, escuta e resposta à criança e não somente ação *sobre* a criança. Essa tensão na compreensão das famílias e das professoras evidencia a ambiguidade que caracteriza o desen-

volvimento profissional dos professores de bebês e crianças pequenas na creche, entre o controle e a atenção responsiva. Entretanto, foi bastante significativo como as professoras valorizavam a brincadeira, as interações e os sentidos das crianças em outros momentos da rotina. Em vários encontros, respondendo à pergunta sobre a especificidade da docência com bebês, elas falam da observação, da interação com o que eles propõem, o que ainda não aparece claramente no momento do banho (priorizado por elas na discussão).

Eu acho que, para mim, assim, pensando bem rápido, eu acho que a minha grande inquietação na construção da identidade como professor de bebês é considerar as especificidades dos bebês: como é que eles experimentam o mundo, como é que eu vou olhar isso, como é que eles vão interagir comigo. [...] Eu tenho um grupo bem diversificado. Eu tenho bebês bem bebês, que começaram a engatinhar e tenho crianças que já são maiores, que já andam, estão começando a falar. Então, assim, o que eu nomeio como uma identidade do grupo é que os maiores têm esse cuidado com os menores que eles chamam de neném. Eles ficam assim: 'neném, neném'. Aí quer pegar no colo, ninar, cantar para o neném, fingem que vão dar comida para o neném. A partir disso, eu aproveitei para planejar coisas com eles sobre esse universo de neném. Eu trouxe uma boneca para eles com cocô fictício, xixi fictício. [...] A gente também fez um momento de banho coletivo em uma banheira. Foi um momento interessante de poder aproveitar o interesse deles e também de propor algumas coisas (Natasha).

Eu acho que essa especificidade vai ser constituída a partir de muita observação (Viviane).

Eu acho que mais do que observação, muita interação, relação com elas. O modo como você está ali no dia a dia, o que você, ao mesmo tempo em que observa, você está agindo junto com a criança, construindo junto com elas (Jaqueline).

Aqui fica evidente outro sentido de ser professora de bebês, isto é, na perspectiva de um adulto que observa e propõe interações pelo que as crianças manifestam. Essa sensibilidade trazida nas falas mostra a reivindicação das professoras em serem reconhecidas como ativas nas interações e nas formas de ampliar as experiências ou os saberes das crianças.

Para Tardif e Lessard (2014), a profissão docente é reconhecida como profissão das interações humanas. A relação com um *objeto humano* atravessa a ação do trabalhador. Assim, “[...] todo o trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto” (Tardif; Lessard, 2014, p. 30). O trabalho educacional com os bebês interroga a humanidade dos próprios professores, trazendo à tona questões que dizem respeito à afetividade e à ética. De fato, no contexto da herança moderna que nos atravessa, é marcante a tendência à burocratização e a mecanização do trabalho, produtora de indiferença em relação ao outro, principalmente quando esse outro é compreendido como *inferior* ou menos capaz, como o bebê. O discurso das professoras nesta pesquisa chama a atenção para o foco nas interações como ação docente central no cotidiano, o que se coloca a partir do reconhecimento do

bebê como sujeito de iniciativa, participativo, colaborador, desviando da possibilidade de tê-lo como objeto, como *isso*. Consequentemente, os sentidos da docência constituem-se na capacidade de reconhecimento do bebê como outro que altera e reconduz ações cotidianas, o que leva a professora Natasha a trazer para a sala de atividades uma boneca com *cocô fictício*, por exemplo. A docência constitui-se como escuta e compreensão ativas, capacidade de reconhecer e responder às iniciativas do outro, como destaca Jaqueline ao referir-se à observação como mote para a ação docente. Enfim, trata-se de sublinhar o cuidado ético, resposta e responsabilidade com os bebês, seja nos momentos de cuidado corporal ou em quaisquer outros, como eixo da docência na interação com os bebês.

Considerações Finais

Ressaltamos a importância de ouvir as professoras a fim de perceber os sentidos que elas dão à docência com os bebês a partir do olhar sobre a própria prática e do compartilhamento de sentidos possibilitado pelo diálogo ativo e alteritário. Sublinhamos a importância de dar relevo aos saberes experienciais das professoras, buscando reflexividade sobre eles, no movimento de interlocução, favorecendo a constituição dos sentidos da docência na creche.

Embora esta pesquisa esteja em andamento, arriscamos algumas conclusões com estas primeiras análises. Vimos, nesses encontros, que a docência na creche é vivida com tensões entre discursos e práticas, em que o cuidado corporal emerge como uma dimensão importante da docência, compreendido como categoria pedagógica. Nessa direção, é possível reconhecer que os discursos sobre os cuidados corporais no sentido da ética, da relação e da docência parecem incipientes, carecendo de mais aprofundamento por parte das professoras. Elas assumem no discurso o cuidado como atenção a si mesmas e às crianças, mas nas práticas narradas aparecem contradições, as forças instituídas e burocráticas que constituem o automatismo e a não reflexividade.

Os sentidos de ser professora de bebês nas relações de cuidado se revelam também na tensão entre as expectativas das famílias. Aqui, a contradição é evidente na medida em que há um desconforto por parte das professoras quando os pais demonstram uma preocupação maior com os cuidados corporais em detrimento de outras práticas. Os sentidos da docência para essas professoras perpassam não apenas a compreensão e a valorização da dimensão dos cuidados corporais, mas também a necessidade de serem reconhecidas como profissionais que realizam práticas para além desses saberes e fazeres, ou numa perspectiva em que esses saberes e fazeres possam ter um sentido expandido, para além do eficientismo.

Por fim, a despeito da dificuldade de explicitarem a dimensão dialógica e atencional do trabalho pedagógico no cuidado corporal (o banho, no caso desta pesquisa), podemos dizer que, nos enunciados, destacou-se a valorização das especificidades e singularidades das crianças como importante sentido da docência, aliada aos atos de ob-

servar e dialogar com elas, nas brincadeiras e em outros momentos de interação fora da rotina que envolvia o corpo. De fato, parece um desafio a compreensão da Pedagogia do Cuidado como uma Pedagogia do Corpo que, para além da organização do contexto, ocupa-se com a atenção conjunta, a dialogicidade que envolve a comunicação verbal e não verbal.

Recebido em 18 de setembro de 2017

Aprovado em 15 de janeiro de 2018

Notas

- 1 Ramos (2010), Castro (2013), Martins Filho (2016).
- 2 Tardif (2014) aponta a pluralidade de saberes que compõem a experiência docente: saber curricular, saber profissional (da formação), saber disciplinar e saber da experiência.
- 3 Parceria entre o Ministério da Educação e diversas IFES no Brasil.

Referências

- ANDRADE, Ludmila. **As (Im)possíveis Alfabetizações de Alunos de Classes Populares na Visão de Docentes da Escola Pública**. 2010. Projeto de Pesquisa – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmem. **Por Amor e por Força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmem. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: teoria & prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: parecer n. 20/2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2009.
- CASTRO, Joselma Salazar de. A Constituição da Linguagem entre os e dos Bebês no Espaço Coletivo da Educação Infantil. In: REUNIÃO ANPED GT7, 36., 2013, Goiânia. **Anais...**, Goiânia: 2013.
- CASTRO, Lucia Rabello de; LOPES Vera (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e na juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa, FAPERJ, 2008.
- CATARSI, Enzo; FRESCHI, Enrica. **Le Attività di Cura nel Nido d’Infanzia**. Parma/Itália: Edizioni Junior, 2013.
- COUTINHO, Angela Scalabrin. **A Ação Social dos Bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Portugal, 2010.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo Sentidos da Palavra Intervenção na Pesquisa de Abordagem Histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (Org.). **Fazer Pesquisa na Abordagem Histórico-Cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.
- GUIMARÃES Daniela. **As Relações entre os Bebês e os Adultos na Creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko. Encontros e Desencontros na Formação dos Profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lucia. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Nelia Mara Rezende; SANTOS, Nubia de Oliveira; FLORES, Renata Lucia Baptista; PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Encontrar, Compartilhar e Transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças In: PEREIRA, Rita Ribes; MACEDO, Nelia Mara Rezende. **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma Profissão a ser Inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1 [28], p. 75-98, 1999.

MARTINS FILHO, Altino José. **Educar na Creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Editora Mediações, 2016.

MICARELLO, Hilda. Formação de Profissionais da Educação Infantil: “sair da teoria e entrar na prática”? In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais da Educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A Criança em Interação Social no Berçário da Creche e suas Interfaces com a Organização do Ambiente Pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

ROCHA, Eloisa Candal; BATISTA, Rosa. A Constituição Histórica da Docência na Educação Infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX. In: REUNIÃO ANPED GT7, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis: 2015.

SCHMITT, Rosinete. **As Relações Sociais entre Professoras, Bebês e Crianças Pequenas: contornos da ação docente**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Deise Arenhart é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é professora adjunta do curso de Pedagogia, na área de educação infantil, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
E-mail: deise.arenhart@hotmail.com

Daniela Guimarães é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação da Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e atua em ensino, pesquisa e extensão na área da educação infantil, formação de professores e educação de crianças de zero a três anos.
E-mail: danguimaraes@uol.com.br

Núbia Oliveira Santos é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Université Paris Descartes – Paris V. Atualmente é professora adjunta da faculdade de Educação do Rio de Janeiro (UFRJ) e atua na educação infantil e na educação de professores.
E-mail: n nubia@terra.com.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.