

Impressões e experiências sobre o exercício da docência na educação infantil

Impressions and experiences on teaching in childhood education

Impresiones y experiencias sobre el ejercicio de la docencia en la educación infantil

Sílvia Adriana Rodrigues

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal, Corumbá/MS - Brasil

Resumo

O presente texto apresenta um substrato da investigação que teve como objeto de estudo o ambiente educativo da creche. Tendo como premissa básica que, em espaços educacionais coletivos, nas interações adulto-criança, o papel do parceiro mais experiente é norteado pelas concepções e percepções do grupo cultural ao qual pertence, a pesquisa buscou entender como os profissionais compreendem o seu papel social e o da creche, tendo como procedimento para coleta dos dados o uso de 'relatos da prática'. As informações obtidas foram tratadas a partir da análise do discurso da vertente bakhtiniana, apresentando-se excertos de um dos relatos e as reflexões decorrentes.

Palavras-chave: Profissionais de creche, Sentidos da docência, Práticas educativas na/da creche

Abstract

This text presents a substrate of the investigation that had as object of study the educative environment of nursery. The basic premise is that in collective educational spaces, in adult-child interactions, the role of the most experienced partner is guided by the conceptions and perceptions of the cultural group to which he/she belongs. From this premise, the research sought to understand how professionals understand their social role and the role of nursery, using 'practice reports' as data collection procedure. The information obtained was processed from the Bakhtinian discourse analysis, presenting excerpts from one of the reports and its resulting reflections.

Keywords: Nursery professionals, directions of teaching; Nursery educational practices.

Resumen

El presente texto presenta un sustrato de la investigación que tuvo como objeto de estudio el ambiente educativo de la guardería. Creyendo que en espacios educativos colectivos, en las interacciones adulto-niño, el papel del participante más experimentado está orientado por las concepciones y percepciones del grupo

cultural al que pertenece, la investigación buscó entender cómo los profesionales comprenden su papel social y el de la guardería, teniendo como procedimiento para la recogida de los datos el uso de 'relatos de la práctica'. Las informaciones obtenidas fueron tratadas a partir del análisis del discurso de la vertiente bakhtiniana, de las cuales ahora se presentan extractos de uno de los relatos y las reflexiones resultantes.

Palabras clave: profesionales de la guardería; sentidos de la docencia; prácticas educativas en la /de la guardería.

1. Palavras introdutórias

A discussão ora apresentada é um substrato da pesquisa de doutoramento, que adotou como objeto estudo o ambiente e a dinâmica do processo educativo da creche – tomada como espaço de educação em sentido amplo, propício ao desenvolvimento físico, intelectual, moral e afetivo das crianças. Teve-se ainda como premissa básica que, em espaços educacionais coletivos, nas interações adulto-criança, o papel do parceiro mais experiente é norteador pelas concepções e percepções do grupo cultural ao qual pertence.

Nessa direção, para a construção da compreensão pretendida, o prisma adotado foi o olhar dos profissionais da educação infantil (de duas categorias: professores em atuação e em processo de formação), impelindo à construção do conhecimento no contato direto com esses sujeitos, tendo em vista o interesse em saber como e em que circunstâncias foram elaboradas suas percepções e o quanto elas podem afetar a sua prática profissional.

Dessa forma, o presente trabalho se inseriu no campo qualitativo da pesquisa, configurando-se ainda, a considerar a natureza dos objetivos propostos, como de caráter exploratório, uma vez que pretendeu identificar não só o que pensam, mas também os possíveis fatores e razões que contribuem para essa ou aquela atuação da(o)s profissionais (GONSALVES, 2003; SANTOS, 2004).

Tais considerações se apoiam na premissa de que a identidade de classe da profissão docente está assentada em singularidades e contornos diversos e o tornar-se professor(a) se concretiza a partir de inúmeras interferências na construção do ser e estar no exercício de seu ofício; características, histórias e valores diferentes darão as tonalidades do trabalho pedagógico das instituições de educação para crianças bem pequenas. Toma-se, então, como referência básica que

o professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação, ou em documentos de políticas ou intervenções educacionais. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. (GATTI, 1996, p. 88)

Por outro viés, parto do entendimento de que é possível compreender a totalidade nas revelações das singularidades; ou seja, penso que uma forma profícua de entender os meandros da creche é a partir de diferentes olhares, de distintos atores, com características, experiências e histórias singulares. Nessa direção, tomo como unidades que estão interligadas para compor a totalidade da creche e que podem permitir o entendimento do como e o porquê se dão algumas situações, ocorrem mudanças e permanências na dinâmica da instituição, as vivências/experiências de educadores da creche, com diferentes perfis acadêmicos, pessoais e de trajetórias profissionais.

Adotei, então, o propósito de procurar entender as explicações que podem ser fornecidas pelos “olhares de dentro”, os olhares dos atores que são responsáveis pela educação oferecida às crianças pequenas, em espaços coletivos, em diferentes “tempos” de sua atuação profissional e cujas características singulares têm potencial de evidenciar o fluxo de permanência ou mudança de valores e significados sobre a educação das crianças pequeninas. De acordo com Bakhtin (2006; 2011) as interações, práticas, discursos e os lugares que as pessoas ocupam interferem, de forma decisiva nos significados construídos individual e coletivamente, sendo o contexto um elemento fundamental para entender os enunciados e seus sentidos, pois ele é constitutivo desse último; o que se configura em mais uma justificativa para a seleção de participantes/informantes da investigação, com diferentes perfis acadêmicos, pessoais e distintas trajetórias profissionais.

Assim, no sentido de ouvir, valorizar e considerar os saberes construídos pela(o)s professora(s) e futura(o)s profissionais, buscando ouvir e problematizar as vozes dos sujeitos que fazem a educação infantil, como procedimento para coleta dos dados foi utilizado o que chamei de relatos da prática, um instrumento híbrido, que adotou preceitos tanto da entrevista quanto da narrativa.

Os relatos foram sugeridos aos sujeitos a partir de um roteiro norteador, composto de alguns questionamentos que procuraram mobilizar uma atitude

reflexiva por parte dos informantes. Tal proposta se assentou na afirmação de Sarmiento (2013, p. 238) de que, ao falar sobre uma história ou situação “[...] o narrador põe em evidência o modo como mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os contextos que habita”.

Os dados foram obtidos a partir de, pelo menos, dois encontros realizados com cada sujeito; os diálogos foram gravados, posteriormente transcritos e apresentados aos sujeitos para anuência e correções do conteúdo registrado, com o propósito de sua aproximação, na busca de que eles se “reconhecessem” nos dados e fossem provocados a refletir sobre suas crenças e práticas (SZYMANSKI, 2004).

É importante indicar que, nas revisões das transcrições, já como parte do trabalho de análise dos dados, busquei o estabelecimento de permanente diálogo com os sujeitos, vendo-os como interlocutores na tarefa de reflexão e como colaboradores na construção de novos entendimentos/conhecimentos; assim, dialogismo e alteridade foram tomados como princípios epistemológicos fundamentais em todo o processo de investigação (BAKHTIN, 2011)¹. Uma vez prontas as análises dos relatos, elas foram devolvidas aos sujeitos como mais uma estratégia reflexiva, na tentativa de minimizar a imposição do meu olhar (externo) sobre as impressões e valores dos sujeitos que foram expostos no processo narrativo.

Os procedimentos descritos também foram adotados devido à busca de uma compreensão mais abrangente das situações reveladas, com intuito de desvendar os fenômenos e sua manifestação, ou seja, a relação existente entre eles, e não a imposição de ideias preconcebidas, tendo em mente que

o objetivo da análise não é a generalização, mas sim o estudo das particularidades e da complexidade de cada caso, ou seja, a realidade específica de cada sujeito, dos sentidos particulares que atribuíam a essa realidade e das explicações e argumentos que apresenta. (REIS, 2008, p. 23)

Assim, no tratamento dos relatos, busquei apreender nexos e relações estabelecidas pelos sujeitos nos entendimentos revelados, com base nos elementos

¹ Na perspectiva dialógica e alteritária, o processo de investigação se configura como um acontecimento situado e o conhecimento construído; mais do que uma reflexão sobre a realidade investigada, a coleta e o tratamento dos dados remete a uma atitude reflexiva contextualizada, em um processo do qual participam muitas consciências.

disponíveis, procurando incorporar todas as informações obtidas ao processo explicativo materializado no texto final. Para tal, esse movimento foi considerado como uma possibilidade de compreensão de “como as coisas funcionam”, usando como método básico a análise do discurso de Bakhtin (2006, 2011) e sua proposta de leitura responsiva ativa². De acordo com o autor, aquilo que “dizemos”, o nosso discurso, é reflexo das

condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262)

Portanto, entendendo-se que, quando se afirma algo, isso é feito a partir de uma posição que é social e também ideológica, cujas crenças e princípios foram determinados por diferentes influências. O uso de uma abordagem baseada nos princípios bakhtinianos se deu tendo em vista a proposta de identificar não somente o entendimento dos sujeitos acerca da sua profissão e seu espaço de trabalho, mas também quais as diferentes vozes estão presentes em seus discursos e que, conseqüentemente, dão sentido à sua prática; o que mais uma vez justifica a opção adotada de não categorizar os dados.

Nesse sentido, na análise dos dados, o exercício colocado em prática foi o de descortinar os discursos para além de sua aparência, não só na busca de sua essência, mas também de elucidar qual a condição recíproca de sua existência, as conexões entre o que antecede o discurso e as ações dos sujeitos, as cadeias de sentidos. Assim, entendemos que os relatos oferecidos não se esgotam ou são absolutamente transparentes, mas podem se constituir no esforço legítimo de um relatar a si mesmo. Nessa direção, reitero que o exercício de análise teve como propósito a compreensão e não a explicação das informações obtidas; um esforço em busca da construção de uma “teia de sentidos”.

Dessa forma, a seguir, apresento um dos relatos, o de Tália³ e as reflexões possíveis a partir desses pressupostos, procurando identificar, no conteúdo do

² Esse processo implica na mobilização de uma gama de experiências histórica e socialmente construídas, na busca de compreender e responder a determinado discurso, demarcando uma posição, um juízo de valor numa dada esfera da comunicação verbal, para a qual se prevê uma compreensão ativa do interlocutor (BAKHTIN, 2006; 2011).

³ Nome fictício.

relato, quais são os entendimentos da participante acerca da creche e seu papel social, sobre os aprendizes (crianças/bebês), dos saberes que considera serem necessários para atuação profissional junto às crianças bem pequenas, seu papel profissional, bem como sobre processos de formação inicial e continuada. Esses itens foram tomados como elementos norteadores básicos da leitura dos discursos, por serem valores/crenças considerados estruturantes - dos discursos e das práticas. Cabe ainda salientar que procurarei destacar e discutir esses elementos imbricados no relato, apresentado em excertos, selecionados a partir do teor discursivo, que, acredito, permitem apreender como a participante pensa o espaço institucional de educação da primeira infância e o trabalho que lá exerce, bem como encontrar subsídios que ajudem a desvendar como se estruturam as práticas pedagógicas e a dinâmica educativa da creche.

2. Desvelando o discurso de Tália

Tália, professora há nove anos, estava com 34 anos quando forneceu o relato; havia concluído o curso de pedagogia no ano de 2006 e exercia a docência desde então. Iniciou a carreira profissional lecionando na pré-escola, em instituição particular; chegou a trabalhar no ensino fundamental por um tempo, mas sua maior experiência profissional estava na educação infantil. No momento da recolha das informações ocupava dois cargos de professora de creche, em dois municípios distintos, atuando concomitantemente nos níveis I e II.

Sobre as motivações para escolha por fazer pedagogia e exercício da docência, a professora esclarece que essa não foi sua primeira opção; foi por acaso, necessidade e conveniência que tomou a decisão. A história de Tália, apesar de ter ocorrido em outro momento histórico, corrobora as conclusões do estudo de Gatti (2009), de que a rejeição à carreira docente é recorrente entre os jovens; não fica claro de imediato, no relato da professora, porque a não opção por cursar pedagogia. Somente ao final do relato, surgem indícios de que a não identificação imediata com o curso e a docência possa ter sido pela desvalorização social da profissão.

Demorou para querer ser professora (risos). A gente já tinha voltado pro Mato Grosso do Sul, lá nessa faculdade do Pará em Marabá eu cursei um ano e meio do curso de pedagogia. Durante esse período eu desisti de ir na faculdade, fiquei mais

de um mês sem aparecer, porque eu falei que não queria mais, retornei, não sei explicar muito bem porque, mas voltei. Quando a gente veio pra Corumbá que eu fui me descobrindo, talvez, acho... fui descobrindo que era uma coisa bacana ler, que a leitura não era tão chata e tinha um contexto bacana o curso. [...] tem um lado bacana, que é o de conhecer a criança, de realmente entender as fases do desenvolvimento e aí, eu comecei realmente a me interessar pelo curso depois de um ano e meio aqui em Corumbá. Aí, eu comecei a me interessar.

Nota-se que a abordagem do curso de formação inicial fez a diferença para a identificação com a docência e, ainda, com seu exercício, especificamente, na educação infantil; a “fala” da educadora indica que a inclinação para a profissão no momento da formação inicial também se relaciona com a articulação dada aos referenciais teóricos discutidos no curso de pedagogia, uma vez que a primeira experiência com o curso não teve o mesmo efeito positivo que o segundo, que, por sua vez, conseguiu, a partir de uma abordagem teórica diferente, despertar o interesse pela docência, como também para atuar especificamente no espaço da educação infantil. É importante destacar que ambas as universidades frequentadas eram públicas.

Descobri isso no meio do curso mais ou menos; acho que lá pelo segundo ano, quarto/quinto semestre mais ou menos, eu comecei a desejar trabalhar com as crianças menores e, na minha cabeça, era mais voltado pra pré-escola, não se dava nem pra creche, talvez por achar que eu não tinha jeito, alguma coisa assim, mas, na minha cabeça, eu acreditava que eu ficar, que a pré-escola seria meu ponto de apoio, de trabalho, assim, então, quando eu terminei a faculdade, o meu ideal era pré-escola...

A educação infantil passou a me tocar mais, já mais no final que eu tive contato com a creche, com os bebês, vamos dizer assim, com um projeto de extensão de massagem em bebê. Aí, eu tive esse contato muito próximo na creche e eu gostei. [...] eu acho que não queria por não saber o que fazer com um bebê pedagogicamente. [...] Então, eu não tinha esse interesse, eu só tive esse contato através de um projeto, eu comecei a ver que não, que não era, é claro com as disciplinas, com orientação de professores e tal, você vai desmistificando tudo isso, e aí, meu interesse pela criança bem pequena e pela creche aumentou significativamente.

De acordo com os apontamentos de Tália, é possível afirmar que o curso atuou como espaço de formação, que lhe permitiu a apropriação e construção de algumas formas de pensar e sentir a ação docente e de atribuir significados básicos aos elementos que ela envolve, de acordo com uma determinada matriz ideológica. Cabe observar que as indicações da professora, nesse trecho do relato, vêm ao encontro de uma ideia que me acompanha há um tempo, desenvolvida a partir da experiência como professora supervisora de estágio na educação infantil, de que as

significações para a docência em creches e pré-escolas, antes do processo de formação inicial com conteúdos específicos, ganham sentidos muito vinculados às experiências de escolarização do ensino fundamental. Esse fato faz com que estudantes e profissionais se questionem sobre o que é possível fazer com bebês e crianças bem pequenas com cunho educativo/pedagógico.

Percebe-se que essa foi a preocupação que mobilizou a profissional, no momento de pensar com qual idade de crianças gostaria de atuar; inquietação pertinente, principalmente, porque, apesar de as pesquisas acadêmicas terem produzido material significativo sobre a educação de bebês, penso que as publicações sobre a temática ainda não “alcançaram”, de forma desejável, os profissionais que trabalham com esse público, nem muitos cursos de formação inicial. Nessa direção, Borges e Lara (2002, p. 87) afirmam que:

[...] os educadores que atuam com bebês e crianças de até 3 anos, é flagrante a dificuldade que têm – independente de seu nível de formação – no sentido de vislumbrar, com clareza, a dimensão que seus saberes e fazeres devem ter e, conseqüentemente, ter a clareza quanto à sua identidade de educadores valorizados como qualquer outro educador de outra faixa etária.

Micarello (2011), por sua vez, aponta que a precariedade da formação de professores para atuar junto às crianças bem pequenas é uma questão antiga, estreitamente relacionada à indefinição das especificidades do trabalho e dos saberes que devem fundamentar as ações empregadas; isso porque, ao longo da história, várias e diferentes formas e funções de atendimento têm sido empregadas; muitas, inclusive, coabitando na atualidade, apesar de já existirem diretrizes legais que normatizam uma forma única e desejável de atenção educacional para as crianças de 0 a 5 anos.

Conforme aponta Oliveira-Formosinho (2002), no trabalho pedagógico com as crianças bem pequenas, o teor dos conteúdos a serem socializados é diferente; além do mais, as características peculiares dos pequeninos exigem uma especificidade clara no trabalho do professor, tais como estar atento e ser sensível às diversificadas linguagens infantis, o estímulo à autonomia, entre outras questões, tendo sempre como eixo articulador a brincadeira e as interações.

Nessa direção, Tália foi instigada a discorrer sobre como é a sua relação com as crianças, momento em que demonstra o valor que dá à formação específica para

o trabalho com crianças pequenas.

[...] eu digo que os dois últimos anos eu cresci muito, eu amadureci muito como pessoa, como profissional, aquele professor educador que tá ali, assim, porque eu não sei, eu acho que é vivência, leitura, a própria especialização que eu fiz ela... Nossa! Eu cresci muito ali, porque eu vi que eu era responsável por é, dentro da sala de, não é a palavra manipular, mas de orientar a criança numa atividade e até nas próprias emoções, que, às vezes, eu queria uma criança feliz, sorrindo, mas eu era meio travada de dar aquele carinho, aquele abraço. Mas eu não preciso sorrir e, de repente, você vê que, quando você faz isso, que você dá um abraço que é tão bobo, é uma ação tão... e a criança te retribui, não só com abraço, mas ela se abre pra que vem depois da atividade, pra uma brincadeira, ela tá aberta pra você, ela se abre, [...] e eu aprendi isso, porque eu vejo, quando eu comecei, que eu era muito mais fechada, talvez por medo, por falta de experiência de eu não ter filhos, não se eu terei um dia e de, às vezes, a relação afetiva na nossa criação pai e filho, às vezes, a gente acha que a afetividade se torna falta de respeito, às vezes, a gente é criado achando que se sorri muito não tem respeito, que você abraçou muito e a criança vai perder o respeito por você e você acaba transmitindo isso, é inevitável, e eu acho que eu tinha um pouco, eu acho, não, eu tinha um pouco disso, muito, talvez, e aí, eu, eu me venci na educação infantil, de me abrir, de falar: não, eu posso ir abraçar, eu posso rolar no chão, eu posso jogar eles pra cima, eu posso fazer tudo, mas porque eles vão continuar me respeitando quando eu chamar atenção deles. E quando começou a dar certo, eu achei legal demais, deu certo, dá certo assim, né... Eu falo alto o tempo inteiro, eu não, eu aprendi a ser carinhosa, mas não faz parte de mim ser meiguinha, não sou eu, é meu jeito de ser, mas o meu, a criança que tá comigo, ela entende exatamente o meu falar normal de alto, de espalhafatosa e o meu falar de brava. Meu olhar, a criança tem dois anos ela entende quando eu olho, quando não tô gostando, e isso é muito legal, mas aí eu entendi que eu podia sorrir, que eu podia olhar bravo, que eu podia... ela pode entender a minha reprovação de uma ação dela pelo meu olhar, mas que eu posso sorrir em seguida e abraçar e brincar, que o respeito dela por mim não muda. E isso é muito bacana.

Cabe então apontar que as práticas pedagógicas instituídas nas creches têm sido fortemente marcadas por crenças bastante limitadas (e limitadoras), inspiradas em moldes médicos e/ou familiares, que amparam uma noção de atendimento bastante pobre e restritiva. No caso da professora, mesmo já tendo concluído a formação inicial, sua ação, durante bom tempo da carreira, foi pautada em ideias advindas de sua experiência pessoal, tais como usar modelos de relações familiares como referência para o trabalho com as crianças e, ainda, cogitar a possibilidade de ser mãe como elemento que pudesse interferir para melhor desempenhar suas tarefas. Isso se configura como um dos grandes empecilhos a uma prática pedagógica desejável, pois é o claro entendimento sobre as implicações do seu fazer, a percepção de que são necessários intencionalidade e planejamento, que “[...] formam os pilares que estruturam o fazer do professor, a sua práxis” (SOARES; SOUZA, 2002, p. 116).

Nessa direção, as possibilidades de reflexão sobre a própria prática surgiram na pós-graduação - especialização - cursada, que tratou especificamente da formação de profissionais para atuar na educação infantil, fato que é reconhecido pela própria educadora. Nesse espaço formativo, foi-lhe permitido entender que outro ser humano é o estímulo mais relevante para a criança, bem como o fato de as trocas afetivas terem um papel singular e serem essenciais para o desenvolvimento infantil.

É importante destacar que a afetividade, entendida aqui em sentido amplo, vai além do carinho físico; ela se dá também na postura de escuta e atenção das crianças, no interesse e valoração de suas manifestações, em atitudes de apoio e respeito para com suas formas peculiares de pensar e agir, englobando, em seu aspecto positivo, lançar mão de todos os artifícios, para que as relações interpessoais se deem de forma satisfatória para os envolvidos.

Assim, ressalta-se mais uma vez a importância da formação específica, que integre, por um lado, conteúdos culturais, éticos, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade profissional dos professores, uma vez que, ao educar e cuidar de crianças pequenas, não se oferece apenas aquilo que se sabe, mas também o que se pensa, o que se é em essência.

Essas questões remetem à discussão sobre como Tália compreende as práticas de cuidar e educar.

Olha, primeira palavra que vem na minha cabeça, indissociável. Que tá vulgar né, que tá clichê, e as pessoas não sabem nem que, o que é na verdade assim. Mas a creche é o cuidar e o educar, na creche, é indissociável quando a gente entende que acontecem as duas práticas dentro do mesmo espaço, aí, se eu entendo isso como indissociável, elas são indissociáveis, mas eu tenho uma visão de que o indissociável, que ele tá um pouco além simplesmente da prática do mesmo espaço por pessoas diferentes. O indissociável ele pode estar junto, a questão do cuidar que a gente tem que é a parte física do banho, da troca, da alimentação e tal, e aí normalmente a gente pensa nisso como cuidar, só que pra ele ser indissociável do meu educar, da parte pedagógica, eu pegar essas práticas rotineiras do cuidar, em cima disso, dá um sentido pedagógico pra isso. A hora do banho, como professora eu posso formar, fazer a hora do banho, eu dar o banho em cima disso trabalhar higiene, fazer um banho descontraído né, a questão do piolho, que é presente em todas as instituições, e aí se ele for bebê, fazer de uma forma que ele brinque, patinho, animais, o banho, a higiene, braço, perna, esquema corporal, orelha, onde que tá isso, aquilo. É, na alimentação, a nossa rotina de creche é: vamos comer, bora, bora, bora, acabou, já tá na hora, não sei o que, não entra o pedagógico na hora da alimentação, é fato, não entra. A criança tem cinco minutos pra comer e aí,

isso não é indissociável do cuidar, isso é totalmente fora do educar assim, o indissociável é hoje nós vamos almoçar e nós vamos fazer um trabalho diferente durante o almoço, né, nós vamos falar comida, não precisa parar a criança da alimentação durante o arroz, o feijão... Comer, comer com a colher, levar, sentar, postura né, de tá sentadinho ali pra não cair, não porque é feio sentar, aprender direitinho e aí eu acho que você tem o indissociável cuidar e educar, quando você associa essas ações de rotina, de cuidados do corpo com alguma coisa pedagógica.

Os apontamentos da educadora são intrigantes; tem-se a impressão de que ela entende que, no espaço da educação infantil, em especial na creche, educar vai muito além dos conteúdos formais, de uma preocupação exclusiva com o intelecto, englobando os diversos elementos presentes na cultura formal, como também as regras de convivência social (TRISTÃO, 2004). Há um claro esforço de refletir sobre formas de executar as ações cotidianas de forma adequada, ou seja, cuidando e educando ao mesmo tempo; no entanto, fica a impressão de que a denúncia de seu relato sobre a “indissociabilidade” ter virado clichê nos discursos também se aplica a si mesma... Parece não haver um entendimento claro de que “[a]s crianças pequenas aprendem através das práticas culturais, isto é, a partir daquilo que fazem com elas e do que falam para elas nos cuidados de higiene, alimentação, carinho, conversa, aconchego, segurança e confiança” (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 27).

Pensando nessa questão, foi solicitado à Tália que comentasse como é sua relação cotidiana com as auxiliares de sala com quem trabalha, merecendo destaque a ênfase que a professora deu ao fato de que sua relação e proposta de trabalho são melhores aceitas pelas atendentes com quem trabalha quando elas têm formação específica.

É importante, então, retomar a discussão de que muitas ações com rico potencial pedagógico deixam de ter intencionalmente esse sentido, justamente porque uma parte significativa das profissionais da creche não tem bases formativas para sustentar suas práticas, por não terem passado pelo processo de formação inicial específico ou porque não tiveram, ainda, a oportunidade de relacionar teoria e prática e vivenciar os conceitos aprendidos em cursos de aperfeiçoamento.

Cabe, pois, aos educadores, internalizar a importância do seu papel mediador entre o aporte teórico-conceitual, advindo de diversas áreas do conhecimento, e as demandas diárias da organização e desenvolvimento das atividades educativas no dia a dia da instituição.

É muito tranquila, eu nunca tive problemas diretos com a atendente [...] assim, nunca tive brigas, discussões e eu também aprendi a lidar com as atendentes, porque elas são, elas precisam ser nossas parceiras, eu preciso dela e ela precisa de mim, então, a gente é um time, e quando eu cheguei na educação infantil, eu ouvia muito que atendente colocava condições pro professor trabalhar. Ah! Mas não pode isso, porque vai sujar, mas não pode aquilo, ah! Mas eu não vou limpar, e aí você se preocupa com isso, porque nessas formações muito professor reclama disso, ai, mas eu não posso fazer porque a minha atendente acha que vai sujar a sala e eu deixo de executar... [...] eu não tenho, nunca tive problema com isso na instituição que eu tô, que eu já estou há quatro anos na mesma instituição, nunca tive conflitos nesse sentido, pelo contrário né, desde o ano passado, esse e o ano passado, eu tinha uma, esse ano são diferentes, elas entram, elas mergulham junto comigo. [...]e é bom, porque a maioria das atendentes da instituição que eu trabalho há quatro anos tem uma formação de pedagogia também. Então, eu acho que o olhar delas é... acompanha o nosso nesse sentido, porque já tem uma formação. A pessoa não tem formação nenhuma, é difícil ela compreender porque você tá fazendo alguma coisa, parece que é sem sentido né? [...]

Nos apontamentos de Tália, é possível perceber que a preocupação cotidiana de uma parte das profissionais não é a aprendizagem ou o desenvolvimento das crianças, mas a manutenção de uma determinada “ordem”. A preocupação maior, recorrente em várias instituições, conforme a professora mesmo denuncia, está em garantir um ambiente limpo e organizado, e não em propor atividades que possam ser interessantes do ponto de vista pedagógico e das crianças. Tem-se a impressão de que a professora não coaduna com essa ideia, e que procura subvertê-la de alguma forma em seu cotidiano. Becchi (2012, p. 15) esclarece que

[...] a organização do ambiente é essencial, não somente para responder as necessidades e bem-estar da criança e às exigências de bom gosto dos adultos, mas para contribuir de forma em que tal relação haja uma correspondência entre o que se oferece, o controle da demanda e os respeitos dos modos de ser e fazer da criança.

Weiss (2012, p. 129) afirma que “[a] prática da educação e cuidado às crianças pequenas na educação infantil está fundamentada na atitude incorporada pelos professores de se reconhecer como educador e cuidador”; essa não parece ser uma ideia presente no cotidiano da creche que Tália atua. A cisão das práticas fica ainda mais evidente, quando a educadora discorre sobre como são organizadas as práticas/ações diárias no agrupamento pelo qual é responsável.

Olha, normalmente, a minha atendente faz a troca de fraldas das crianças, ela já, ela tem essa iniciativa, vem cá, vamos ver como é que tá a fralda e tal, no caso do banho, eu colaboro vestindo a roupa. Ela faz o momento do banho, e eu coloco a fralda, visto a roupa, quando é necessário, assim, mas o pedagógico, então, essa parte do cuidar, eu digo que a responsabilidade maior fica com ela sim e eu tenho uma participação que não é meio a meio, não é estável. E no pedagógico, a

participação maior é minha, ela me ajuda quando preciso, senta, canta, né, mas o peso maior do pedagógico é comigo, assim, eu participo no dela, ela participa no meu, mas existe uma ainda sim uma porcentagem maior do cuidar físico para a atendente e do pedagógico para o professor (grifo meu).

O destaque do excerto evidencia que há claramente uma divisão das responsabilidades na execução do trabalho cotidiano junto às crianças, o “pedagógico” fica com o professor, enquanto cuidar é responsabilidade da atendente; um acordo tácito, assumido de forma (aparentemente) amistosa pelas profissionais, sobre o que é “meu” e o que é “seu”. Sobre esse quadro, Weiss (2012, p. 129) problematiza que

O cuidado do corpo é visto por alguns como de caráter não educativo, desvalorizado, e o trabalho educativo (escolar) como o valorizado. Essa hierarquização e a falta de clareza e intencionalidade na realização das atividades do cuidado, a dificuldade dos profissionais de propor esses momentos de forma diferenciada, a delegação desse na responsabilização distinta entre os profissionais e a segmentação dessas atividades em espaços e horários diferenciados, dificultam a sua significação.

É necessário reafirmar a necessidade urgente da adoção de um novo paradigma de integração do cuidar educar, no sentido de profissionalizar o cuidado e ampliar o conceito de educação (HADDAD, 2003); há evidências de que a profissional não entende de forma clara que as práticas pedagógicas da educação infantil desejáveis (principalmente, da creche) rompem com a lógica “pedagógica” do ensino fundamental; e, para que elas se efetivem de forma adequada, o trabalho das profissionais não deve ser empregado de forma individual, mas coletiva.

Mello e Cação (2006, p. 120) asseveram que esse é um compromisso que se constrói na perspectiva da defesa do direito das crianças de viverem sua infância em creches que procuram se aproximar, cada vez mais, do caráter educativo, e que se consolida a partir de uma reflexão compartilhada das educadoras “[...] que assumem objetivos coletivamente definidos, com a perspectiva de garantir às crianças experiências de vida e educação, ricas e diversificadas”.

No trecho a seguir - e em outros - é despertada a incerteza sobre o entendimento da profissional acerca de quais são as atividades pedagógicas dentro do seu cotidiano, pois fica evidente que considera que algumas são, e outras não são.

[...] Você tem que conseguir assim uma boa lábia pra você um dia, vamos supor, você vai trabalhar um pedagógico dentro da alimentação, aí você faz toda a sua

parte, chama, olha eu gostaria que, na sexta-feira, eu gostaria, o almoço é 10h40, então, as crianças, vamos supor 20 minutos pra almoçar, elas vão pra mesa 10h40, aí até que senta e arruma, canta não sei o quê, quinze pras onze começa o almoço, então, até onze, a gente entende que a criança tem que tá almoçada e já indo, voltando pra sala pra hora do sono. Então, ela tem quinze minutos. Se eu desejo uma meia hora pra eu fazer uma coisa diferente em relação ao pedagógico, eu preciso informar a direção da creche, pedir uma permissão, justificar o porquê eu estou querendo fazer isso, e, se a direção permitir, você faz. Ah, não tem como você fazer o que você quer em 15 minutos...

Retoma-se, então, a compreensão de que todos os momentos da creche são educativos, logo, deveriam ser realizados com intencionalidade pedagógica, tendo em vista ser esse um espaço com o objetivo maior de socialização das crianças. Nessa direção, Becchi (2012, p. 13-14) salienta que:

Toda pessoa adulta que trabalha na creche está em relação com as crianças, seja com crianças pequeninhas individualmente, seja com os grupos infantis. Trata-se de uma relação *sui generis* orientada não somente segundo as funções que o adulto desenvolve na creche, mas que tem uma característica forte e irrenunciável: a de ser pedagógica, isto é, de ser voltada para fazer a criança crescer em um conjunto de oportunidades, de monitoramento do seu fazer, em práticas nas quais a característica é o estímulo e a condução do desenvolvimento.

Além da possibilidade de perceber que a falta de definição entre os limites do que é pedagógico e do que não é, o excerto anterior (e o próximo) também trazem indicações da rigidez na organização do tempo nas creches e a presença, não de uma rotina de atividades diária, mas da rotinização do cotidiano.

Eu acho que a gente entra na fila sem saber, processo de produção, de fábrica assim, e às vezes, você se propõe a não fazer, mas, quando você se dá conta, você está fazendo, você está fazendo a mesma coisa de todo mundo, e eu acho, não sei se é comodismo...

[...]Então, é determinado assim, é a rotina tem que ser assim, e aí, a gente faz, a própria criança entra nessa rotina assim, ela fica condicionada, ela já sabe, ela chega, vamos almoçar... Terminou o almoço, eles sabem que eles vão pro sono, eles são condicionados a isso, então, o colchãozinho já tá tudo arrumadinho, já vai cada um pro seu colchãozinho, se tiver um urso de pelúcia, cada um já tem o seu ursinho, já pega já e acabou, estão condicionados, então, raramente, eles dormem em outro horário, porque eles sabem que o horário do soninho é depois do almoço. [...]Nas duas instituições, é a mesma coisa...

Tem-se exemplificado o quanto são mecanizadas as ações cotidianas das instituições; percebe-se que todas são realizadas no “piloto automático”, tanto para adultos quanto para as crianças, seguindo uma lógica (ou com a ausência dela) que todos estão alheios, uma vez que a determinação do que fazer e em quanto tempo fazer está definida pela direção/coordenação das instituições, sem a participação ou

consulta aos professores e muito menos às crianças.

[...] Não, não tem uma justificativa pra essa denominada rotina, a nossa rotina é essa né, oh, na creche, às sete, é a entrada. Quinze para as 8, café da manhã. 15 minutos. Vai pra sala, atividades, 09h30 o lanche. Uma fruta, um suco, uma coisa mais rápida, eles fazem em sala mesmo, assim... Aí, esse tempo desse lanche seria um tempo mais maleável, porque a criança não sai do espaço da sala, ela come ali, toma o suco ali, então o professor poderia fazer uma atividade em cima disso, porque aí ele tem esse tempo livre, ele pode usar de 09h30, que é o lanchinho ,chega até 10, 10h30 pra fazer o pedagógico dele, mas, se você quiser fazer numa refeição oficial, vamos colocar assim, que você tem que se dirigir pro refeitório, dificilmente, a gente não consegue fazer...

[...] Às vezes a gente entra na creche, tá aqui, essa aqui é a rotina da creche, então, você vai pra mesa tal hora, você sai da mesa tal hora, você faz isso tal hora, se é a hora do banho, a hora do banho é de tal hora a tal hora, e a hora do soninho de tal hora a tal hora... Se a criança dorme fora do horário do soninho e a direção, a coordenação vai na sua sala, ela te questiona porque que a criança tá dormindo, mas porque que ela tá dormindo? Mas aí, quando chega a hora do sono, ela não vai querer dormir, e aí? Quem que vai ficar com essa criança?

Fica claro que a “pedagogia do relógio”, discutida anteriormente, é amplamente aceita e seguida pela(o)s profissionais e crianças da creche; a professora até faz algumas reflexões sobre o equívoco dessas práticas, mas se coloca como “refém” da situação. Fica o questionamento de como a(o)s professora(e)s desempenharão de forma satisfatória seu papel de acolher as crianças, auxiliando-as a construir os sentidos de si mesma e do entorno, se não têm total controle de tempos e espaços, pois há uma expectativa de que a creche não ajude a criar autômatos... Para tanto,

Devemos respeitar os direitos das crianças, evitando a ritualização do cuidado que não leva em consideração a criança como ponto de partida, mas prioriza o funcionamento da instituição segundo a conveniência dos adultos. É necessário respeitar a singularidade das crianças na atenção individual; organizando espaços que possibilitem a elas ações criativas; respeitando o ritmo fisiológico de cada uma nas questões ligadas ao sono, eliminações, apetite e na atenção dispensados ao corpo. (WEISS, 2012, p. 137)

Tais pontos levam a discussão sobre qual é o objetivo ou a função social da creche. Ao discutir a temática, Tália deixa dúvidas sobre sua opinião de ser uma instituição cujo objetivo é ser um espaço complementar às ações da família ou compensatória das eventuais carências do ambiente familiar.

Gente, a creche... A creche é, eu acho que é uma, tem uma função social de possibilitar, de possibilitar pra criança um conhecimento científico, vamos colocar assim, que tá fora do senso comum... Assim, a gente oportuniza que essa criança tenha acesso a livros né, didático-pedagógico, histórias, as músicas infantis, vamos colocar as músicas infantis, não precisa necessariamente se prender a essas

musiquinhas que a gente conhece desde sempre, só essas, mas também que vai pra além daquilo que ela escuta em casa, né, das histórias, do acesso que ela não tem em casa. Acho que, dentro da creche, a gente pode desde a criança menor, do bebê, oportunizar isso pra criança, dar pra ela meios de conhecer uma outra realidade, um outro contexto que, normalmente em casa, não se tem. Que a família, dependendo do poder aquisitivo, ela não tem outros círculos sociais, não frequenta um clube, porque, né, precisa ser sócio, precisa de dinheiro, não frequenta um teatro, não frequenta um museu, não frequenta muitas coisas assim, e na creche, a gente pode até não ter o cenário de uma coisa de um teatro, uma coisa assim, mas a gente pode possibilitar através de um cartaz, uma figura, a visão da criança, uma nova realidade, possibilitar, da gente oportunizar à criança de conhecer outros contextos sociais que não aquele de senso comum que tá lá na família. Eu acho que a creche tem essa, esse papel da gente resgatar a criança desse, é, contexto que é tão sim, simplório, não oferece muita coisa assim, e, às vezes, o que oferece não acrescenta, não tem um acréscimo bacana no intelectual, no intelecto no aprendizado, no crescimento de pensar, de refletir sobre aquilo que tá acontecendo. Eu acho que, quando ela tá na creche, ela tem essa oportunidade. A gente deve oportunizar isso pra criança, porque, se ela for pra lá pra ser igual em casa, na rua, não há porque de a gente tá ali. Ou não há porque de uma formação, não há porque de toda uma estrutura, de toda uma construção, então, acho que a gente tem essa função, sim, de oportunizar coisas novas, oportunizar novos contextos e refletir, colocar os bichinhos pra pensar mesmo...

Cabe asseverar que a creche precisa ser entendida como espaço que oferece “[...] dispositivos por meio dos quais as crianças ingressam na cultura, através de uma certa experiência de si mesmas” (GUIMARAES, 2011, p. 22), e não como uma oportunidade de compensar suas supostas carências. Oferecer oportunidades de brincar, de ouvir músicas diferentes e visitar locais que nunca iriam se dependessem exclusivamente da família precisa ser entendido como função social complementar, e não compensatória; na creche, é criado um espaço de exercício de direitos, e não de desfrutar favores.

Sanches (2003) alerta que as marcas do processo histórico de constituição das creches trazem no seu bojo preconceitos, estigmas, muitas vezes, mascarados de teorias científicas, mas que, subjacentemente, estão impregnados de uma visão paternalista, de ajuda ou favor àqueles que são necessitados. Assim, para que haja mudança nas formas de atuação das creches, os profissionais precisam mudar suas concepções e os próprios valores, que são, em grande medida, determinados historicamente pela sociedade. No que diz respeito especificamente ao cuidar-educar de bebês e crianças bem pequenas, é entender que essa ação implica em acompanhá-los, “[...] dialogando com seus atos, assegurando o valor das iniciativas, mais do que dirigir seus movimentos” (GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA, 2013, p.

250).

Essa é uma percepção que parece ser compartilhada por Tália, que a evidencia quando discorre sobre se a creche tem atingido seus objetivos.

Eu acho que a gente tem melhorado, eu acho que a gente tem tido profissionais que estão se dando conta disso, porque esse início histórico da creche é o cuidar né, vamos cuidar, deixa todo mundo aí enquanto a mãe trabalha, mas eu acho que a gente tem tido pessoas comprometidas com essa visão de que não é um guardador de criança, a gente não tá guardando criança só e depois tem que entregar ela inteira pra mãe só. Então, falta, falta muito... Ixi! falta bastante, a creche alcançar e assim, é uma linha muito tênue de entender que é um espaço de oportunidades, mas que não é um espaço de letramento, que não é um espaço de, não é uma escola [...] acho que a gente tem muito pra caminhar na creche ainda de fazer a criança... um fazer pedagógico mais efetivo, com objetivo mais sistemático, acho que a gente precisa estudar e ter mais vontade é, porque assim, é muito fácil na creche a gente passar o dia sem fazer nada, porque você põe brinquedo e eles ficam muito bem obrigada, então é muito fácil nesse sentido né, então, talvez por isso, muitas pessoas falam: ai, é fácil ficar em creche. É fácil quando você não tem um compromisso inicial, inicial, não porque inicial que eu falo, histórico, lá do movimento era do cuidar, mas quando começa a se ter legislações, interesses em relação à creche, que começa a mudar esse objetivo, então, é fácil quando é só cuidar, quando você tá ali com pessoas que não têm interesse pelo intelecto da criança, então, é fácil. Mas quando você tem interesse não é fácil, quando você olha pra aquela criança, pra aquele grupo, fala, não! Eu preciso influenciar essa criança de alguma maneira, e isso precisa percorrer a vida dela, mesmo que ela não tenha lembranças concretas, mas ela vai carregar alguma coisa daquilo que eu tô fazendo aqui é mais difícil, é mais difícil, não é fácil não a creche, então, a gente cumpre, sim, mais ou menos, não cumpre como deveria ser não, eu falo eu olho até pra minha prática, não aponto ninguém, não, me coloco sempre como sujeito de observação, que eu acho que, se eu melhorei numa parte de afetividade, eu tenho muito a melhorar no pedagógico ainda, e a gente precisa melhorar, a creche ainda precisa caminhar pra chegar no objetivo que tá no papel...

Percebe-se uma genuína preocupação da educadora em garantir um atendimento educativo mais satisfatório para as crianças pequenas; a profissional tem clareza de várias questões problemáticas que interferem de forma negativa na prática cotidiana da creche. De certa forma, enxerga a necessária atitude de observação das características próprias das crianças para melhor atender as suas demandas, e ainda, que

Sem essa observação, corremos o risco de desconsiderar experiências que fazem avançar seu desenvolvimento e de enfatizar tarefas inadequadas que cansam as crianças e criam nelas uma visão e expectativa de escola como sinônimo único e exclusivo de fazeres impostos e sem sentido [...] (MELLO; CAÇÃO, 2004, p. 113-114)

Tália percebe que a qualidade do trabalho que desenvolve depende de um comprometimento com as funções inerentes à sua profissão, à docência; ou,

conforme já discutido anteriormente, com um compromisso de ordem ética e social (CONTRERAS, 2012). Nessa direção, também entende que seu papel profissional é o de ser facilitadora das aprendizagens infantis.

É... Intermediar? Não sei se seria a palavra. É orientar, estar ali, intermediar talvez seja a palavra, não gosto de falar muito difícil não, mas acho que intermediar, mostrar pra ela, apresentar as possibilidades né, eu tô ali como intermediador, ela pode escolher ou não aquilo que tô apresentando. Mas eu tenho como função apresentar pra ela...

Nota-se que Tália compreende o papel do professor como o de um orientador das crianças, que deve estar atento às suas necessidades e desejos. Nesse sentido, tem como responsabilidade principal criar situações para a construção do conhecimento por parte dos pequenos. Decorre considerar que, ao profissional docente desse nível de ensino, cabe oportunizar possibilidades de contato com diversos materiais, organizar o espaço físico e criar um ambiente propício para aprendizagens diversificadas, respeitando interesses, necessidades e possibilidades dos pequenos. Assim, conforme indica Barbosa (2009, p. 37):

Não há necessidade de livros didáticos, cartilhas e ou material didático pronto para o professor utilizar com as crianças. Mas há relevância na criação de espaços de participação, onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento.

É necessário então ressaltar que assumir tal postura, ou em outros termos, desempenhar esse papel conforme a perspectiva exposta, está estreitamente atrelado à percepção que se tem do que é o ser criança. Foi com esse pensamento, que foi solicitado à professora que discorresse sobre a questão, pois, conforme afirma Sanches (2003, p. 202): “conhecer a criança em sua essência sem fragmentá-la, identificar suas necessidades pode representar o nascimento de uma pedagogia que resgate o imaginário e o lúdico em suas verdadeiras dimensões”.

Ai, gente... Que que é esse, né, oh meu Deus! É difícil falar né, porque não é uma coisinha que nasce em branco, a gente não pode reproduzir, a gente tem medo de fazer intermediação e, ao mesmo tempo, que a gente tenta passar, ensinar, intermediar, a gente também tá aprendendo com essa criança que muitos julgam não sabe, ela ainda não aprendeu. Criança é como uma caixa de pandora, ela tá o tempo inteiro nos dando informações, tudo é novo, você conhece a criança, passa o ano inteiro e aí, lá no último mês do ano, você conhece uma outra criança, ela te apresenta uma outra ação, uma outra, um outro movimento, uma outra forma de agir e tal... A criança é um mundozinho fantástico, mundozinho, não no sentido pejorativo, mas de pequeno mesmo em relação ao tamanho assim, é um encanto, fantástico

mundo infantil, é uma caixinha de surpresas mesmo. A gente nunca, nunca acaba, a gente nunca pode falar eu conheço essa criança, ela não faria isso, eu acho que é difícil, a gente nunca conhece mesmo, porque ela cada dia está aprendendo uma coisa assim, é uma caixinha de surpresa, uma caixinha de pandora, ela nos ensina muita coisa também, e a gente consegue colocar outras, fazer uma troca com ela, ela nem sabe que ela tá fazendo essa troca com a gente. Isso aí é um entendimento nosso, porque, pra ela, tá tudo muito bem obrigada. Mas é uma caixinha de surpresa...

Penso que o olhar de Tália para as crianças oscila entre o romantismo, o encantamento e a lucidez para o que de fato ela é: complexa e 'completa incompletude', assim como todo ser humano, mas com características que lhe são próprias. Conforme apontam Guimarães, Guedes e Barbosa (2013, p. 252) ao discorrer sobre o ser criança, é preciso ter claro que ela “[...] não é ingênua e nem inocente, mas tem certa falta de habilidade para lidar com o mundo, em oposição à segurança aparente dos adultos. Exatamente por não dominar as coisas ao seu redor (em oposição ao adulto que domina), por não ter todas as respostas, a criança reinventa o mundo”.

Quando é solicitado à educadora que aponte o que entende ser bebê e qual seria a diferença dele para a criança, ela se apega à distinção apenas dos aspectos físicos, à idade cronológica, tendo certa dificuldade em fugir dos apontamentos sobre o que “falta” aos bebês...

Assim quando eu penso bebê e criança, pra mim, a diferença é no tamanho. Bebê é até 1 ano, bebê de colo que ainda é mais dependente, que ainda não anda, que ainda não fala e tal; e a criança já é aquela que já tem uma autonomia maior no sentido de caminhar, de começar a pedir, de começar a aprender novas palavras. Na minha cabeça, quando fala bebê e criança, é em relação ao tamanho, idade cronológica da criança, mas em relação à parte de pedagógico, se for pra transmitir alguma coisa, acho que a preocupação e cuidados são os mesmos. Pra mim, é muito físico, é só isso. Bebê é um bebezinho de colo, e criança não, criança já é maiorzinha, de 3 e de 2 anos e, o bebê, até 1 ano é bebê. Passou de 1 ano, já tá virando criança, mais ou menos isso.

[...] Ah! o bebê pode tudo eu acho né, eu acho que é a questão da afetividade.

[...] Gente! e agora? Refletir sobre isso... O que que um bebê pode? Gente, acho que eu não sei explicar sobre isso.... Se ele não pode andar, ele não pode tudo, mas eu acho que ele pode, no sentido de haver a possibilidade dele andar, nesse caso do andar, então ele pode é, a questão de, não sei se é isso, mas... A questão de entendimento, eu acho que tudo o que a gente fala o bebê entende, tudo e mais ou uma escala maior ou menor, talvez pelo desenvolvimento do intelecto mesmo, que ainda não tem a maturação necessária, mas eu acho que ele entende tudo o que a gente tá falando, nesse sentido, então, ele pode compreender aquilo que, se ele entende, ele compreende... [...] Mas eu acho que ele tem essa, ele consegue nos compreender, apesar do movimento motor ainda não ter essa força pra ele ficar de pé, pra ele se movimentar sozinho, cognitivamente, ele é capaz de se relacionar

comigo...

Nota-se que há um esforço em afirmar que o bebê é um sujeito capaz; porém, sempre que tenta apontar uma capacidade específica, faz uma relação dela com uma falta, indicando que ainda não foi superada a visão de um ser imaturo, pelo fato de ele não ser (ainda) capaz de ter o mesmo desempenho que os adultos; essa “prontidão” é dada somente por um calendário maturativo. Cabe, então, retomar que “[...] boa parte da comunicação da criança é não verbal; e as trocas afetivas constituem a base das aquisições cognitivas e culturais, porque por meio dessas trocas, é que são estruturados os diálogos linguísticos (*sic*)” (PEDROSA, 2009, p. 18).

Por outro lado, quando a educadora diz que “*bebê pode tudo*”, acredito que relaciona esse “tudo” exatamente com a afetividade, denotando certo conhecimento sobre os processos básicos de interação das crianças bem pequenas. Tomando como referência os pressupostos da teoria walloniana, entende-se que o bebê humano passa por um período significativo de imperícia, em que o adulto é condição fundamental à sua sobrevivência. O que promove essa ligação (ou sociabilidade) é a solidariedade - de comportamentos e atitudes - entre o bebê e as pessoas do entorno, acionada pelas emoções que têm uma força contagiosa (WALLON, 1966). Dessa maneira, “através do vínculo afetivo que se constrói, o adulto não só garante a sobrevivência da criança, como se comunica com ela e intermedeia as relações do bebê com o mundo” (AMORIM et al., 2012, p. 311).

Pensando na necessidade de conhecimentos específicos para a atuação profissional, que favoreça, de forma adequada, as aprendizagens que ocorrerão no ambiente da creche, foi solicitado a Tália que apontasse o que considerava mais importante saber para assumir a tarefa de educadora de creche.

Então, eu acho que a gente tem que tá munido de leituras, de teoria, quando eu falo teoria, é de leitura, é de pegar as pessoas que estudaram a infância, que estudaram a criança, que escreveram, que fizeram observações, que tiveram ali observando isso... [...] então, acho que os livros estão aí pra isso, eles estão pra nos orientar em relação a essa etapa, o geral, claro que cada um tem a sua especificidade enquanto sujeito, enquanto criança, enquanto ser social, mas eu acho que se a gente tiver munido dessa prática de leitura, dessas pessoas que já vêm há muito tempo estudando em relação à infância, a gente vai ter mais facilidade de entender aquela criança. E aí quando a gente consegue entender, a gente consegue buscar uma, uma metodologia, uma prática de uma atividade que alcance aquela criança dentro daquela faixa etária que a gente tá trabalhando, né, adaptar, fazer as devidas

adaptações, né. Eu posso trabalhar a mesma atividade com diferentes faixas etárias, mas fazendo as minhas adaptações pra aquela criança, então, eu acho que, se a gente conseguir ter esse conhecimento teórico, leitura, se interessar por aquilo que já existe, pesquisar, confrontar, porque não é que eu vá concordar com tudo que tá escrito, porque eu posso discordar, mas eu só vou discordar se eu ler, se eu souber que tem alguém falando da minha prática [...] então, se a gente tiver uma leitura mesmo mais sistemática, a nossa prática vai tá aliada com esse conhecimento, e a gente consegue atingir os nossos objetivos...

A narrativa de Tália traz sinais da compreensão das características das crianças como o saber principal a ser usado como elemento norteador do trabalho nesse nível educativo, uma vez que aponta, de forma incisiva, a imprescindibilidade de conhecer as “fases” da criança, para que seja possível atender às suas necessidades reais. Percebe-se que há um compromisso e uma preocupação em atuar satisfatoriamente para auxiliar o desenvolvimento infantil, tendo como referencial bases teóricas, a prática de estudos constantes e ainda o cuidado de adotar a atitude reflexiva de relativizar as teorias.

No entanto, não faz referência a nenhuma outra área do conhecimento que não seja a psicologia da criança. Nessa direção, é importante afirmar que professor de crianças pequenas precisa deter conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos sobre saúde, higiene, psicologia, antropologia, história, linguagem, desenvolvimento e as múltiplas formas de expressão humana, entre outras questões. Além disso, faz-se importante que tenha bem resolvida a questão de seus valores culturais, de classe social, etnia, religião e sexo, para não interferir de forma equivocada na vida das crianças.

Ao apontar a necessidade de “fazer as suas adaptações”, a professora referencia, de certa forma, os saberes da prática, mas num claro entendimento que não se trata de reduzir o conhecimento à dimensão de saberes meramente procedimentais e instrumentais. Creio que a educadora está no caminho de compreender que o trabalho docente precisa ser “[...] um espaço específico de produção, transformação e de mobilização de saberes de diversas ordens, específicos de seu ofício” (AQUINO, 2005, p. 4).

4. Últimas considerações

Conforme discutido anteriormente, fica a dúvida a respeito do entendimento

que Tália detém sobre qual deve ser o papel e a função da creche. Não há evidências fortes que indiquem que a profissional compreenda que esse é um espaço de inserção das crianças no mundo da cultura, com a função específica de promover o desenvolvimento integral delas, sendo seu papel criar condições favoráveis para atendimento dessas demandas.

Ao longo da obtenção do relato, bem como em sua análise mais amíuade, percebeu-se um esforço da educadora em ajustar seu discurso às aprendizagens advindas dos cursos de formação (inicial e principalmente continuada), mas que não se sustenta totalmente, pois há “fendas” causadas pelos conhecimentos construídos anteriormente a esses processos, bem como de outros que estão sendo edificados no exercício da profissão, confirmando a já discutida tese de que

O “ser” professor traz em si a história de vida como estudante nos vários anos de escolaridade; traz no imaginário socialmente construído o que é ser professor, e, ao passar por uma formação inicial (seja em nível médio, no magistério, na pedagogia ou nas licenciaturas), incorpora modos de pensar, modos de “ser professor”, modos que se relacionam com todos os outros espaços possíveis de formação. (AGUIAR, 2009, p. 2.161, destaques no original)

Nota-se, então, a presença da “voz da formação” no seu discurso, sendo que a própria educadora reconhece o processo de mudança sofrido com as experiências no curso de especialização para a educação infantil. No entanto, também há vozes dos contextos familiar, social e profissional que compõem sua percepção sobre os elementos que constituem a prática pedagógica da creche e o seu papel profissional, ratificando o entendimento inicial de que as formas de exercer a docência estão também assentadas em singularidades objetivas e subjetivas, particulares e coletivas, que são multifacetadamente determinadas.

Finalizo esse registro com algumas (talvez) particulares inquietações... A cada nova pesquisa que tem a creche como objeto e/ou como sujeitos os professores (com especial destaque para as que têm como objetivo ouvir suas vozes), ideias são remexidas, algumas colocadas em xeque, outras nem tanto. E os sujeitos ouvidos são “remexidos”? As discussões realizadas chegam ao chamado “chão da escola”? Causam alguma reação (positiva ou negativa) nas práticas pedagógicas? Ou ainda, “falam a língua” dos educadores para que possam provocar a reflexão sobre a própria prática e sobre a dinâmica pedagógica em que estão inseridos ativamente? O que temos feito de (e com) nossas investigações?

Referências bibliográficas

- AMORIM, K. S. et al. O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, p. 309-326, 2012.
- AQUINO, L. L. Professoras de educação infantil e saber docente. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-12, jan-dez 2005.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC, 2009.
- _____; RICHTER, S. R. S. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? *Salto para o futuro*, SEED/MEC, ano XIX, n. 15, p. 25-31, out 2009b.
- BECCHI, E. Os personagens da creche. In: BECCHI, E. et al. *Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 2-19.
- BORGES, M. F. S. T.; LARA, M. L. M. P. Descobrimos bebês – implicações pedagógicas do trabalho com crianças de 0 a 1 ano. In: SOUZA, R. C.; BORGES, M. F. S. T. *A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 85-104.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GATTI, B. A. (Coord.). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. 2009. (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 15 jul 2016.
- _____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 98, p. 85-90, ago1996.
- GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. 3ªed. Campinas: Alínea, 2003.
- GUIMARÃES, D. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____.; GUEDES, A. O.; BARBOSA, S. N. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013. p. 243-258.
- HADDAD, L. Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. *Revista Pátio Educação Infantil*, ano 1, n. 1, p. 16-19, abr-jul 2003.
- MELLO, S. A.; CAÇÃO, M. I. A liderança pedagógica e as condições objetivas e subjetivas do trabalho de educadoras da infância. *Educação em Revista*, v. 7, n.1/2, p. 109-128, 2006.
- MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da
-
- Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 27, jan-abr 2018, p. 1-24

história. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papyrus, 2011. p. 211-227.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes, os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-168.

PEDROSA, M. I. A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos. *Salto para o futuro*, SEED/MEC, ano XIX, n. 15, p. 17-24, out 2009.

REIS, P. G. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, ano XIX, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan-dez 2008.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan-abr2010.

SANCHES, E. C. *Creche: realidade e ambiguidades*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, A. R. dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 6ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SARMENTO, T. Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 18, n. 3, p. 237-248, set-dez 2013.

SOARES, A. B.; SOUZA, R. C. Caminhando e cantando e aprendendo a canção. In: SOUZA, R. C.; BORGES, M. F. S. T. *A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 113-120.

SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber livro, 2004.

TRISTÃO, F. C. D. *Ser professora de bebê: um estudo de caso numa creche conveniada*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Portugalia, 1966.

WEISS, E. M. G. Educação Infantil: espaço de educação e de cuidado. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. *Educação infantil e formação de professores*. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 129-140.