UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IZABELLE CRISTINA DE ALMEIDA

ENTRE OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DE BEBÊS NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR

PONTA GROSSA
2025

IZABELLE CRISTINA DE ALMEIDA

ENTRE OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DE BEBÊS NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, na Linha de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Soares Tozetto

PONTA GROSSA
2025

Almeida, Izabelle Cristina de

A447 Entre os caminhos da docência: elementos constitutivos da identidade profissional de professoras de bebês no município de Ponta Grossa - PR / Izabelle Cristina de Almeida. Ponta Grossa, 2025.

243 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Soares Tozetto.

1. Identidade profissional docente. 2. Formação - professores. 3. Educação infantil. 4. Creche. 5. Professoras de bebês. I. Tozetto, Susana Soares. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos- CRB9/986

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - https://uepg.br

TERMO

IZABELLE CRISTINA DE ALMEIDA

"ENTRE OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DE BEBÊS DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA"

Ponta Grossa,07 de abril de 2025

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Prof.ª Dr.ª Susana Soares Tozetto - UEPG (Presidente)

Prof.ª Dr.ª Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG

Prof.ª Dr.ª Marilúcia Antônia de Resende Peroza - UEPG

Prof.ª Dr.ª Cassiana Magalhães - UEL

Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Hobold -UFSC

Documento assinado eletronicamente por **Susana Soares Tozetto**, **Professor(a)**, em 19/05/2025, às 17:42, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza**, **Professor(a)**, em 19/05/2025, às 21:54, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **MARCIA DE SOUZA HOBOLD**, **Usuário Externo**, em 20/05/2025, às 11:15, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **CASSIANA MAGALHÃES**, **Usuário Externo**, em 20/05/2025, às 16:54, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Documento assinado eletronicamente por **Silvia Christina Madrid Finck**, **Professor(a)**, em 21/05/2025, às 14:51, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Dedico ao meu bebê Nicolas. Que esta tese, assim como você, seja um marco de amor, descoberta e transformação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, pelo dom da vida e por ter me amparado e me dado forças para superar os desafios enfrentados.

Ao meu esposo Erick, meu porto seguro. Obrigada por me acompanhar nesta caminhada e estar comigo em todos os momentos, compartilhando cada desafio vivido. Seu apoio, sua paciência e seu amor incondicional foram fundamentais para que eu pudesse seguir adiante, mesmo nos momentos mais difíceis. Você segurou minha mão quando eu precisei de força, me incentivou quando eu duvidei de mim mesma, e celebrou comigo cada conquista, como se fosse sua. Amo você.

Ao meu filho Nicolas, meu sonho realizado durante o Doutorado. Você foi gerado e gestado juntamente com essa pesquisa, tornando-se parte essencial dessa caminhada. Enquanto eu investigava a identidade das professoras de bebês, você me ensinava, a cada movimento, a cada olhar, a beleza e a profundidade do que significa ser e se tornar. Neste processo, me tornei sua mãe e conheci a minha melhor versão. Você chegou no momento exato, que sabia que precisávamos de você aqui, para nos dar forças e coragem para seguir em frente. Sua existência deu um novo sentido à minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, renovando diariamente a minha esperança e meu compromisso com a educação e com os bebês. Você é a minha razão!

Aos meus pais, meus grandes exemplos de vida, que não mediram esforços para me proporcionarem uma educação de qualidade. À minha mãe Jaqueline, minha motivação e fortaleza, desde cedo me mostrou o amor pelos livros, pelos estudos, sendo meu maior exemplo de força e amor. Ao meu pai Carlos, meu exemplo de caráter e humildade. Sua trajetória de vida, seu amor pela família e compromisso com o trabalho, são fonte de inspiração. Aos meus irmãos Valéria e Felipe, por serem parte da minha história. Vocês são o elo mais lindo com a minha infância. Aos meus sobrinhos e afilhados, com seus sonhos de criança foram fonte de inspiração e motivação em minha caminhada pela educação.

Aos meus avós, que constituem parte da minha identidade. A minha avó Célia, suas palavras doces e cheias de amor, trouxeram conforto e motivação ao longo dessa jornada. Ao meu avô Marilson (*In memoriam*) pescador e ferroviário, por sua inteligência e bondade, sempre me incentivou a buscar o conhecimento, apontando os caminhos da pesquisa e mostrando-me o valor da educação. Cada lição, seja a

beira do rio ou no ritmo das locomotivas, permanece viva em mim, guiando meus passos rumo ao conhecimento.

Às minhas amigas Angélica, Priscila, Diandra e Natália que me acompanham desde a infância e hoje, nos sonhos compartilhados na vida adulta. Às minhas amigas Victoria, Michelle e Daiana pela parceria no trabalho, nos estudos e na vida.

Aos Grupos de Pesquisa, que tenho a honra de participar e são elementos fundamentes na minha identidade docente. Às colegas do GEPEEDI e do GEPTRADO pelas produções, trocas e amizades criadas. Os encontros, estudos e discussões, fortaleceram meu compromisso com a educação infantil e com a formação de professores.

À minha orientadora Profa. Dra. Susana Soares Tozetto, pelo processo de orientação nestes quatro anos. Obrigada pela cumplicidade, disponibilidade e por acreditar na proposta desta pesquisa. Seu profissionalismo e competência são fonte de inspiração.

Às professoras doutoras da banca examinadora, Márcia de Souza Hobold, Cassiana Magalhães, Marilúcia Antônia de Resende Peroza, Silvia Christina de Oliveira Madrid e Daiana Camargo pela leitura atenta e por todas as contribuições para com a pesquisa.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, a qual constituiu minha trajetória acadêmica, desde a graduação até o Doutorado. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas contribuições que engrandeceram minha formação.

Ao Departamento de Pedagogia (DEPED/UEPG) e à Faculdade Sagrada Família, pelo apoio, incentivo e por constituírem minha identidade profissional, no Ensino Superior.

À Secretaria Municipal de Educação, às instituições privadas pelo apoio à pesquisa, e principalmente, às quarenta e seis professoras participantes no estudo, que dedicaram seu tempo, para compartilhar suas vivências e experiências enquanto professoras de bebês, abrindo portas para que essa pesquisa pudesse ser realizada.

E por fim, às crianças que passaram por mim e contribuíram para a constituição da minha identidade docente. Esta jornada, não teria sido a mesma sem cada uma de vocês.

Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

(Antoine de Saint-Exupery)

RESUMO

ALMEIDA, I. C. de. **Entre os caminhos da docência:** elementos constitutivos da identidade profissional de professoras de bebês no município de Ponta Grossa – PR. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Este estudo constitui-se como uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, da linha Ensino e Aprendizagem e tem como objeto de pesquisa a identidade profissional das professoras de Educação Infantil que atuam com bebês. As mudanças no âmbito da Educação Infantil nos convidam a refletir sobre uma nova estrutura de propostas direcionadas à infância e trazem questionamentos sobre a identidade profissional das professoras de bebês. Considerando que a identidade é complexa e que possui suas singularidades, reconhecemos que a professora se encontra em um contínuo processo de constituição de sua identidade. Com o entendimento de que a identidade é o resultado de uma construção social, esta pesquisa centra-se na seguinte questão problematizadora: Quais são os elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês? Portanto, elegemos como objetivo geral deste estudo analisar os elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês, tendo em vista os saberes e as práticas docentes vividas no contexto da creche. O aporte teórico adotado para fundamentar o objeto desta pesquisa partiu da perspectiva Epistemológica de Bourdieu (1983, 1994, 2004), em que foram utilizados os conceitos de campo e *habitus* e nos estudos sobre o conceito de identidade construídos em Dubar (2005; 2009). A presente pesquisa foi mobilizada pela tese de que há especificidades na docência com bebês, sendo que as vivências, as crenças, experiências pessoais e profissionais de cada professora, as relações estabelecidas no cotidiano da creche e o reconhecimento da profissão refletem na constituição de sua identidade profissional docente. No que concerne à caracterização do percurso investigativo, a pesquisa é de natureza qualitativa e para atingir os objetivos propostos, os dados foram coletados por meio de questionários *on-line* e entrevistas semiestruturadas. As agentes da pesquisa são 46 professoras de bebês da rede municipal e privada da cidade de Ponta Grossa, PR. Entre os caminhos da docência, constata-se que a identidade profissional das professoras que atuam com bebês no munícipio de Ponta Grossa – PR, é formada por diversos elementos interligados que refletem aspectos pessoais, acadêmicos, pedagógicos, sociais e afetivos. Cada um desses elementos contribui para a constituição da identidade profissional, orientada pelos saberes docentes e pelas especificidades do trabalho com bebês. Os principais elementos constituintes dessa identidade, incluem: a trajetória pessoal e familiar das professoras, considerando seus primeiros passos na escolha pela profissão; os saberes docentes e as especificidades da prática pedagógica com bebês; as marcas da formação inicial e continuada no percurso profissional das professoras e, a identidade e reconhecimento de sua profissão no meio social em que estão inseridas. Considera-se que a relação entre o *habitus* e a identidade docente é estreita, pois o *habitus* contribui para a formação dessa identidade, oferecendo uma base de comportamentos e valores com os quais as professoras se identificam.

Palavras-chave: Identidade profissional docente. Formação de professores. Educação Infantil. Creche. Professoras de bebês.

ABSTRACT

ALMEIDA, I. C. de. **Between the paths of teaching:** constitutive elements of the professional identity of teachers of babies in the city of Ponta Grossa - PR. 2025. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

This study constitutes a doctoral research of the Postgraduate Program in Education of the State University of Ponta Grossa, in the Teaching and Learning line and has as its research object the professional identity of Early Childhood Education teachers who work with babies. The changes in the scope of Early Childhood Education invite us to reflect on a new structure of proposals aimed at childhood and raise questions about the professional identity of teachers of babies. Considering that identity is complex and has its singularities, we recognize that teachers are in a continuous process of constituting their identity. With the understanding that identity is the result of a social construction, this research focuses on the following problematizing question: What are the constitutive elements of the professional identity of babies teachers? Therefore, we chose as the general objective of this study to analyze the constitutive elements of the professional identity of babies teachers, taking into account the knowledge and teaching practices experienced in the context of daycare. The theoretical framework adopted to support the object of this research was based on Bourdieu's epistemological perspective (1983, 1994, 2004), which used the concepts of field and habitus, and on studies on the concept of identity constructed by Dubar (2005; 2009). This research was motivated by the thesis that there are specificities in teaching infants, and that the experiences, beliefs, personal and professional experiences of each teacher, the relationships established in the daycare routine and the recognition of the profession reflect on the constitution of their professional identity as teachers. Regarding the characterization of the investigative path, the research is of a qualitative nature and to achieve the proposed objectives, data were collected through online questionnaires and semi-structured interviews. The research agents are 46 babies teachers from the municipal and private schools in the city of Ponta Grossa, PR. Among the teaching paths, it is clear that the professional identity of teachers who work with babies in the city of Ponta Grossa - PR, is formed by several interconnected elements that reflect personal, academic, pedagogical, social and affective aspects. Each of these elements contributes to the constitution of professional identity, guided by teaching knowledge and the specificities of working with babies. The main elements that make up this identity include: the personal and family background of teachers, considering their first steps in choosing the profession; teaching knowledge and the specificities of teaching practice with babies; the marks of initial and continuing education in the professional career of teachers; and the identity and recognition of their profession in the social environment in which they are inserted. The relationship between habitus and teaching identity is considered to be close, as habitus contributes to the formation of this identity, offering a basis of behaviors and values with which teachers identity.

Keywords: Professional teaching identity. Teacher training. Early childhood education. Daycare. Teachers of babies

RESUMÉN

ALMEIDA, I. C. de. **Entre los caminos de la enseñanza**: elementos constitutivos de la identidad profesional de las maestras de bebés en la ciudad de Ponta Grossa – PR. 2025. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Estatal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Este estudio constituye una investigación de doctorado del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estatal de Ponta Grossa, en la línea de Enseñanza y Aprendizaje y tiene como objeto de investigación la identidad profesional de las maestras de Educación Infantil que trabajan con bebés. Los cambios en el ámbito de la Educación Infantil invitan a reflexionar sobre una nueva estructura de propuestas dirigidas a la infancia y plantean preguntas sobre la identidad profesional de los docentes que trabajan con bebés. Considerando que la identidad es compleja y tiene sus singularidades, reconocemos que el docente está en un proceso continuo de constitución de su identidad. Entendiendo que la identidad es resultado de una construcción social, esta investigación se centra en la siguiente pregunta problematizadora: ¿Cuáles son los elementos constitutivos de la identidad profesional de las maestras de educación infantil? Por ello, elegimos como objetivo general de este estudio analizar los elementos constitutivos de la identidad profesional de las maestras de educación infantil, teniendo en cuenta los conocimientos y prácticas docentes vivenciadas en el contexto de la guardería. El marco teórico adoptado para fundamentar el objeto de esta investigación surgió de la perspectiva epistemológica de Bourdieu (1983, 1994, 2004), en la que se utilizaron los conceptos de campo y habitus, y de los estudios sobre el concepto de identidad construidos en Dubar (2005; 2009). Esta investigación fue motivada por la tesis de que existen especificidades en la enseñanza a bebés, y que las vivencias, creencias, experiencias personales y profesionales de cada docente, las relaciones que se establecen en el día a día de la guardería y el reconocimiento de la profesión se reflejan en la constitución de su identidad profesional docente. Respecto a la caracterización de la trayectoria investigativa, la investigación es de carácter cualitativo y para alcanzar los objetivos propuestos se recolectaron datos a través de cuestionarios online y entrevistas semiestructuradas. Los agentes de la investigación son 46 bebés maestros de las redes municipales y privadas de la ciudad de Ponta Grossa, PR. Entre las trayectorias de enseñanza, se observa que la identidad profesional de los profesores que trabajan con bebés en el municipio de Ponta Grossa – PR, está formada por varios elementos interconectados que reflejan aspectos personales, académicos, pedagógicos, sociales y afectivos. Cada uno de estos elementos contribuye a la constitución de la identidad profesional, guiada por los conocimientos docentes y las especificidades del trabajo con bebés. Los principales elementos constitutivos de esta identidad incluyen: la trayectoria personal y familiar de los docentes, considerando sus primeros pasos en la elección de la profesión; Los conocimientos docentes y las especificidades de la práctica pedagógica con bebés; las marcas de la formación inicial y continua en la carrera profesional de los docentes y la identidad y reconocimiento de su profesión en el entorno social en el que se insertan. Cabe destacar que la relación entre habitus e identidad docente es estrecha, pues el habitus contribuye a la formación de esta identidad, ofreciendo una base de comportamientos y valores con los que los docentes se identifican.

Palabras clave: Identidad profesional docente. Formación de profesores. Educación Infantil. Vivero. Maestros bebés.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Coisário Professora Mayara 79
Imagem 2 – Coisário Professora Gisele 79
Imagem 3 – Organização da Educação Infantil 102
Imagem 4 – Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 130
Imagem 5 – Brincando de ser professora 146
Imagem 6 – Escolha pela carreira docente 154
Imagem 7 – Objetos do Coisário – professora Monalisa 168
Imagem 8 – Álbum da vida 192
Imagem 9 – Livros escolhidos pela professora para o Coisário 194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....63
Quadro 2 – Identificação das professoras entrevistadas 78
Quadro 3 – Orientações – entrevista.....78
Quadro 4 – Faixa etária das professoras de bebês 81
Quadro 5 – Formação inicial acadêmica das professoras de bebês 83
Quadro 6 – Formação continuada das professoras de bebês 83
Quadro 7 – Tempo de atuação na área da educação.....84
Quadro 8 – Tempo de atuação na prática com bebês 85
Quadro 9 – Remuneração salarial das professoras de bebês – geral.....85
Quadro 10 – Registro escolar – Educação Infantil (outubro 2024) 105
Quadro 11 – Organização dos dados da pesquisa em categorias 140
Quadro 12 – Escolha pela docência.....149
Quadro 13 – Construção de saberes docentes.....177
Quadro 14 – Saberes necessários para a prática docente com bebês 178
Quadro 15 – Formação continuada.....198
Quadro 16 – Cronograma de formação continuada – Rede Municipal de Ponta Grossa 2024 201

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação em nível médio 82
Gráfico 2 – Influência das especificidades dos bebês na prática pedagógica 175
Gráfico 3 – Pós-graduação 181
Gráfico 4 – Número de bebês por turma 184
Gráfico 5 – Formação Inicial 190
Gráfico 6 – Reconhecimento pelos colegas de profissão.....208
Gráfico 7 – Reconhecimento pelos pais/responsáveis dos bebês 209

LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD	Educação a distância
EC	Emenda Constitucional
EI	Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
PSS	Processo seletivo seriado
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEI	Sistema Eletrônico de informações
SME	Secretária Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DO ENGATINHAR AOS PRIMEIROS PASSOS – DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL À CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA ...17

INTRODUÇÃO.....20

CAPÍTULO 1 – IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS.....28

1.1 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE 29

1.2 A SOCIALIZAÇÃO COMO INCORPORAÇÃO DO *HABITUS* E SUA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE.....34

1.3 O *HABITUS* NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE 44

1.4 DA IDENTIDADE SOCIAL À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....48

1.5 SER PROFESSORA: UMA PROFISSÃO? ASPECTOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE 51

1.6 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DAS PROFESSORAS DE BEBÊS: EM BUSCA DE PESQUISAS NA ÁREA.....62

CAPÍTULO 2 – POR ONDE ANDEI – OS CAMINHOS DA PESQUISA.....68

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....68

2.2 O CAMPO E OS AGENTES DA PESQUISA 72

2.3 QUESTIONÁRIO 74

2.4 ENTREVISTA 76

2.5 SER PROFESSORA DE BEBÊS: O PERFIL DAS PROFESSORAS DE BEBÊS NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA 80

CAPÍTULO 3 – SER PROFESSORA DE BEBÊS: UMA PROFISSÃO MARCADA POR SUTILEZAS, LUTAS E DESAFIOS 88

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHANDO PELA HISTÓRIA EM BUSCA DA SUA IDENTIDADE.....89

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CENÁRIO QUE SE CONSTITUI A CADA DIA 93

3.2.1 A (in)visibilidade dos bebês nos documentos oficiais 96

3.3 A DOCÊNCIA COM BEBÊS.....106

3.4 A PRÁTICA DOCENTE E OS SABERES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS..... 114

3.5 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE BEBÊS..... 122

3.6 A CRECHE E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE BEBÊS....128
CAPÍTULO 4 – OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE BEBÊS....138
4.1 PRIMEIROS PASSOS NO CAMINHO DA DOCÊNCIA: UMA TRAJETÓRIA PESSOAL 141
4.1.1 As marcas familiares presentes na identidade profissional 142
4.1.2 Vamos brincar de “escolinha”? A escolha pela docência 145
4.1.3 A mãe/mulher por trás da professora: a docência com bebês e a relação com a maternidade....156
4.2 “EU NÃO FAÇO POR AMOR, EU FAÇO COM AMOR”: OS SABERES DOCENTES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL....160
4.2.1 A concepção de bebês e a relação com a prática 162
4.2.2 As especificidades da prática pedagógica com bebês....164
4.2.3 Os saberes necessários para a prática docente com bebês 176
4.2.4 Desafios na prática com bebês 182
4.3 AS MARCAS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO PERCURSO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS 189
4.3.1 O olhar para os bebês na formação inicial....189
4.3.2 Seguimos na caminhada: a formação continuada das professoras de bebês... 197
4.4 QUEM SOU EU? A PROFESSORA DE BEBÊS! IDENTIDADE E RECONHECIMENTO DE SUA PROFISSÃO 203
4.4.1 O papel da Gestão escolar na constituição da identidade profissional 204
4.4.2 “Nós precisamos crescer juntas”! A troca entre pares e o reconhecimento na profissão 206
CONSIDERAÇÕES FINAIS 213
REFERÊNCIAS 221
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO....231
APÊNDICE B – CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 237
APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA 239

APÊNDICE D – CARTA DE CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA 240
APÊNDICE E – ORIENTAÇÕES PARA A ENTREVISTA.....241
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS PROFESSORAS DE BEBÊS.....242

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DO ENGATINHAR AOS PRIMEIROS PASSOS – DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL À CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Este estudo tem seu início demarcado há aproximadamente 12 anos, quando escolhi ser professora de Educação Infantil e iniciei uma busca constante por estudar e entender as especificidades dessa etapa. As razões que justificam o interesse em prosseguir com os estudos na área, estão relacionadas com a minha trajetória profissional e acadêmica nas Instituições de Educação Infantil.

Iniciei meu engatinhar no curso de formação de docentes (magistério), em que tive meu primeiro contato com as crianças, mesmo que de forma imatura, mas que mesmo antes da escolha profissional, já demonstrava apego e carinho pelo universo infantil.

Os primeiros passos para a vida acadêmica ocorreram por meio da formação em Educação Física na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O interesse pelos esportes, pela dança e pelo movimento me acompanhavam desde a escola, na qual tive a oportunidade de vivenciar diferentes experiências corporais, participar de jogos estudantis e grupos de dança. Para mim, a vida em movimento sempre foi muito mais divertida.

Cursando Educação Física e com a experiência do magistério, tive a oportunidade de iniciar meus primeiros passos na carreira profissional em uma escola da rede privada de ensino, como professora regente de uma turma. As dúvidas, inquietações de uma acadêmica e já professora eram muitas. Fui encontrando neste caminho pessoas, crianças e instituições que auxiliaram na minha constituição enquanto docente.

Entre os percalços da docência, senti a necessidade de cursar Pedagogia e foi neste encontro que entendi, que na verdade foi a Pedagogia que me escolheu. Ser professora envolve muitas coisas... Mais do que ensinar, é instigar, é criar a curiosidade, o espanto, o encantamento, a vontade de aprender.

Na busca constante de conhecer mais, conclui o Mestrado em Educação em 2018 na UEPG. Atrelando a Educação Física com a Pedagogia, realizei a pesquisa sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, na perspectiva do corpo em movimento, na qual foi possível analisar e refletir sobre o espaço do corpo infantil na escola da infância. Dentre os achados da pesquisa, algo que se mostrou como uma lacuna foi a formação de professores. Mais do que pensar sobre as crianças,

precisamos pensar sobre os profissionais que estão inseridos no âmbito da educação da infância.

Finalizando o Mestrado, tive a oportunidade de ingressar no Ensino Superior e trabalhar com a formação de novos professores. Por meio de disciplinas relacionadas à infância e com o Estágio Supervisionado, ampliei meu olhar na relação entre a Universidade e as Instituições de Educação Infantil.

Nessa trajetória, a atuação na Educação Infantil que perdurou por 12 anos, possibilitou-me olhar, ouvir, e sentir a infância em todas as suas potencialidades e acompanhar os diferentes olhares em relação a esta etapa da Educação Básica. Um processo de formação pessoal, acadêmica e profissional que foi me constituindo como professora e pesquisadora, formando minha identidade profissional docente.

Tendo em vista, a grande demanda de bebês (0 a 18 meses) que adentraram no espaço escolar, surgem também novos desafios relacionados a organização e desenvolvimento da prática pedagógica com crianças tão pequenas. O interesse em estudar a identidade surgiu das inquietações advindas do próprio contexto escolar, acompanhando as práticas de diferentes profissionais, das vivências enquanto professora e, principalmente, das observações e relatos de diferentes profissionais que atuam com bebês, demonstrando inquietudes e angústias referentes a esta etapa da Educação Infantil e, inclusive, questionamentos relacionados à sua própria identidade enquanto professora de bebês.

“Eu não consigo ser professora trabalhando com bebês”. Essa frase foi um desabafo e também um apelo vindo de uma professora de bebês em uma conversa informal, ao se referir à sua prática docente. Este é um dos pontos instigantes em meu processo de pesquisa. Enquanto pesquisadora, comecei a me questionar também: quem é a profissional que trabalha com bebês? Berçarista, cuidadora? Tia, professora? São tantas denominações que, de fato, questiono quem é a profissional responsável pelo cuidado e educação desses bebês.

Reconheço no interior das instituições de Educação Infantil os saberes presentes e as práticas realizadas pelos profissionais, considero as relações sociais presentes neste contexto, enquanto instituição formadora situada historicamente com tradições e culturas e que compartilha conhecimentos entre os sujeitos envolvidos.

Mas, ao revisitar a literatura, reconheço que ainda há muitas lacunas no que se refere à educação de bebês e, principalmente, uma fragilidade no que diz respeito às professoras que atuam nessa etapa da Educação Infantil. E assim, em 2021, com

o ingresso no Doutorado, o objeto da pesquisa não poderia ser outro: a identidade profissional de professoras de Educação Infantil que trabalham com bebês.

E a vida não para enquanto fazemos o Doutorado. Ao longo deste caminho, uma tese sendo criada, uma vida sendo gestada. Ao longo destes quatro anos, houve um desejo, houve espera, um sonho foi realizado. E é com Nicolas a caminho que foi escrito grande parte do relatório de pesquisa para a qualificação. Em seu primeiro ano de vida, em meio aos primeiros balbucios, risos e descobertas, finalizamos a tese. E juntamente nesse processo, a constituição da minha identidade enquanto mãe que constitui parte desta história.

Dentro desse processo de pesquisa, me vi também em um processo de constituição da minha própria identidade. Ser professora de Educação Infantil... Quantas marcas da minha experiência enquanto aluna, quantas experiências positivas e também negativas vivenciei com as professoras que passaram por mim. Os saberes adquiridos por meio da formação inicial, das partilhas com as colegas de trabalhos, das práticas cotidianas... Hoje, ao olhar para trás, vejo que meu caminho se fez ao caminhar. A mãe do Nicolas, a professora de Educação Infantil, do Ensino Superior, a doutoranda e pesquisadora de bebês e suas professoras. Mas ainda em sua incompletude. Ainda em um processo de busca, de constituição de sua própria identidade. Olho para trás e me pergunto: Quem sou eu depois dos bebês?

INTRODUÇÃO

O direito à educação desde o nascimento, como consta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF) (Brasil, 1988), é fruto de um longo processo de transformações sociais e de conquistas. Do ponto de vista histórico, a educação da criança pequena esteve por séculos sob a responsabilidade exclusivamente da família, sendo esta sua matriz educativa.

Analisando o processo histórico do surgimento da Educação Infantil no Brasil, as fontes apontam para o fato de que, assim como na Europa, as primeiras creches surgiram em razão da modificação do papel da mulher na sociedade. Com o processo de urbanização e industrialização, houve a necessidade de incorporar um grande número de mulheres ao mercado de trabalho. Decorrente desse processo, a criança passa a ser atendida por terceiros, ficando a maior parte do tempo fora do contato com seus pais. Surgiu, então, a necessidade de atender as crianças fora dos limites da família, entretanto, as primeiras iniciativas de atendimento à infância eram voltadas a uma concepção assistencialista e o atendimento visava, prioritariamente, combater a pobreza e a mortalidade infantil. As ideias de compensação na área da saúde influenciaram as concepções de atendimento nas instituições educacionais brasileiras. Ao serem criadas para atender às pessoas de baixa renda, as instituições assumiram, naquele momento, um caráter compensatório para sanar as faltas ou carências das famílias. E assim, a rotina de trabalho ficou centrada na guarda e nos cuidados físicos da criança.

Entretanto, reconhecemos que havia também pré-escolas privadas, sendo estas destinadas aos filhos das famílias mais abastadas. Inspirados no *Kindergarten* (Jardim de infância) de Friedrich Froebel (1782-1852), as instituições de educação infantil apresentavam um cunho educacional. A proposta divergia do cunho assistencialista que existia na época, por incluir uma dimensão pedagógica, em que não somente as crianças seriam educadas, mas suas famílias também receberiam uma formação. O olhar para a criança parte de uma concepção de natureza humana: sendo naturalmente sábia e boa, precisava apenas ser cultivada (Oliveira, 2020).

Com as mudanças sociais no século XX, a institucionalização da infância ganhou outros contornos, passando a ser reinventada a partir de novas funções e concepções e novas políticas educacionais começaram a ser delineadas para a Educação Infantil. Sendo assim, as crianças passaram a ter o seu cotidiano regulado

por uma instituição responsável por cuidá-las e educá-las, fora da esfera privada da família.

A Constituição Brasileira (Brasil, 1988) garante o ingresso de crianças de 0 a 5 anos nas Instituições de Educação Infantil, mas atrelada à esfera educacional, a instituição tem o desafio de compreender seu papel com as crianças, desvinculando-se de práticas apenas assistencialistas e construindo novas concepções em relação à infância, que devem estar explícitas não apenas nas políticas públicas, mas nas práticas da instituição, nas atividades desenvolvidas, nos espaços e processos pedagógicos pensados para receber as crianças, assim como na formação oferecida aos profissionais.

A Educação Infantil tem sido um importante espaço de desenvolvimento e aprendizagem para muitas crianças, pois cada criança é vista como um sujeito integral que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes sujeitos e em distintas linguagens. No caso da creche, que corresponde a crianças de 0 a 3 anos, os cuidados, as interações, os espaços e os profissionais que atuam nesta etapa precisam ser preparados para que atendam às necessidades individuais de cada uma, considerando o momento delicado do seu desenvolvimento. Desse modo, é um espaço no qual a criança vai formar sua identidade e construir seus conhecimentos a partir das relações que ali são estabelecidas no dia a dia, por meio de situações significativas de aprendizagem, de forma intencional e sistemática, favorecendo a ela o acesso aos elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e possibilitam a sua inserção social.

Nesse sentido, destaca-se a importância do adulto, enquanto profissional responsável pelo cuidado, pelos processos educativos e organização dos espaços e tempos que possibilitem a exploração para a criança pequena a partir de suas experiências.

Na Educação Infantil temos creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos) inseridas no sistema educacional, compreendida no plano legal como a primeira etapa da Educação Básica, porém ainda há inquietações no que se refere à identidade do profissional que atua nessa etapa, capaz de educar e cuidar de crianças tão pequenas. Com isso, a tese destaca as professoras que trabalham com bebês e a busca pelo reconhecimento e visibilidade dessa profissional, rompendo com a visão assistencialista e romantizada, para a busca de uma profissionalização docente, considerando que o conceito profissional se refere ao processo de formação inicial e

continuada dos docentes, desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional.

A escolha pelo termo professora, no gênero feminino, é utilizada nesta tese de forma intencional, considerando que a docência nas turmas de bebês da rede municipal e privada é exercida em sua maioria por mulheres. De forma geral, a feminização da docência no que caracteriza o atendimento aos bebês, está atrelada ao processo histórico em que a tarefa de cuidar de crianças era destinada somente às mulheres. Tais questões de gênero também refletem na identidade profissional docente, pois transpõem o caráter profissional, sendo confundido, muitas vezes, com a ideia da maternidade.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), em que a Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação básica, iniciam-se as pesquisas e estudos referentes à área. Considerando as pesquisas no âmbito da Educação Infantil, é crescente o interesse por temáticas relacionadas aos bebês na creche. Contudo, ainda há muitas lacunas no que se refere à educação de bebês e, principalmente, uma fragilidade no que diz respeito às professoras, ou seja, as profissionais que trabalham com os bebês, que ao longo de sua trajetória docente vão construindo sentidos de pertencimento e identidade.

Portanto, o período de 1996 a 2021 foi escolhido para realizar o levantamento nos bancos de dados para revisão de literatura, apresentada no primeiro capítulo, considerando as pesquisas publicadas no Brasil. O período marca 25 anos do reconhecimento da Educação Infantil a partir da LDB n. 9.394/1996 (Brasil, 1996). A busca nas plataformas aponta a predominância de investigações com foco na saúde dos bebês, no desenvolvimento dos bebês (psicologia) e áreas correlacionadas à educação como forma de estimulação (musicalização, movimento, rotina, alimentação, entre outras).

Diante da amplitude de diversidades relacionadas aos bebês, entendemos, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), que os bebês são as crianças de 0 a 18 meses de idade, pertencentes à etapa da creche (0 a 3 anos) na Educação Infantil.

Sendo assim, a temática será tratada considerando as especificidades do trabalho relacionado aos bebês, tendo em vista que a Educação Infantil se apresenta como um espaço de formação para as profissionais, impactando diretamente na

construção de sua identidade profissional docente. Contudo, ainda encontramos lacunas na literatura, no que se refere à identidade profissional desta professora e uma maior compreensão sobre os elementos constitutivos dessa identidade.

Entendemos que ser professora de bebês não é uma continuidade dos afazeres maternos e, para tanto, é necessário romper com a visão assistencialista e romantizada, para a busca de uma profissionalização e reconhecimento (Gomes, 2013). A LDB n. 9.394/96 (Brasil, 1996) apresenta como formação mínima do professor para atuar na Educação Infantil o nível universitário, com o Curso de Pedagogia. Essa exigência trouxe novas significações no que diz respeito à identidade profissional das professoras que trabalhavam em creches e pré-escolas, que até então eram permeadas pelo dom maternal de educadora nata. Com isso, constitui-se uma nova identidade para estas profissionais: a de professora.

Defendemos a formação universitária como um nível imprescindível para tais profissionais, ao se tratar de professoras de bebês. Entretanto, segundo Gomes (2013), nos debates atuais ainda parece haver um reconhecimento de que os cursos de Pedagogia que formam professores no Brasil, especialmente para Educação Infantil, ainda se mostram distantes das práticas requeridas para o trabalho com bebês. A formação deve considerar as especificidades do trabalho com bebês, refletir sobre a identidade desse professor e os reflexos em sua prática docente.

Compreender a identidade das professoras de bebês nos permite dar visibilidade tanto aos bebês quanto ao trabalho docente desenvolvido nessa etapa da Educação Infantil. Considerando que já se passaram quase três décadas da promulgação da LDB n. 9394/1996 (Brasil, 1996) e que há pouca notoriedade nas políticas públicas de atendimento educacional e formação de professores, no que se refere ao trabalho docente com bebês, enfatizamos a relevância desta pesquisa.

Ressaltamos que, atualmente, as crianças ingressam na creche a partir dos quatro meses de idade e lá permanecem por até dez horas. As crianças de qualquer idade ou classe social têm o direito de frequentar instituições educativas, que se caracterizam, segundo Corsino (2012), como um lugar público de convivência, de trocas simbólicas, de inserção cultural, de afetos e desafetos, de constituição de identidades e subjetividades. Portanto, é necessário um docente bem formado para potencializar as aprendizagens infantis.

Nesse movimento, além do desafio que enfrentamos em relação à educação de bebês e crianças bem pequenas que vivem e convivem coletivamente nas escolas

infantis, temos de avançar para além do anúncio de cuidar e educar, visando concepções e práticas que concretizem o cuidado e respeitem as especificidades dessa fase. Compreender os bebês enquanto sujeitos culturais, potentes, que produzem sentidos e significados às suas relações e ao mundo que os rodeia, reconhecendo suas autorias, suas diversas linguagens e culturas são desafios centrais aos educadores. Vale observarmos as várias formas de entendimento de como devem ser os profissionais para atuar com bebês e como transcender à prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para uma aproximação real da infância.

Considerando o campo da Educação Infantil, direcionamos o nosso olhar aos aspectos que constituem a identidade profissional das professoras e às características necessárias para atuar nesta fase, observando a sua trajetória pessoal e profissional e de que forma isso vem impactando diretamente na constituição de sua identidade enquanto docente. Pensar a educação de bebês diz respeito às imagens que as professoras carregam, estereótipos internos e externos que se entrecruzam na constituição da sua identidade profissional, ora predominando a ênfase na dimensão emotiva e relacional, ora em critérios de natureza pedagógica.

Apesar de soar bastante comum, o conceito de identidade é complexo, pois como aponta Diniz-Pereira (2016, p. 12), ele tem pelo menos duas dimensões interconectadas: “uma dimensão social (também política e cultural) e uma pessoal (ou individual)”. Dessa forma, a identidade é uma construção social, não pode ser dada a alguém: ela é construída na infância e reconstruída ao longo da vida (Dubar, 2005).

Entendemos que as vivências, as crenças, experiências pessoais e profissionais de cada sujeito e as relações do cotidiano refletem na constituição de sua identidade docente. Ao finalizar o seu processo de formação inicial, o professor recém-formado adentra ao ambiente da escola. Por vezes, traz marcas de sua experiência enquanto aluno, de uma formação pedagógica fragilizada ou até mesmo de um curso deficitário, o que não contribui para os desafios encontrados na prática pedagógica, tendo em vista as singularidades de cada faixa etária, e ao se deparar com uma turma de bebês (0 a 18 meses) se confronta com muitas especificidades. Distante de uma prática meramente assistencialista, a docência na creche busca nas ações dos bebês e nas relações estabelecidas no cotidiano, mobilizar saberes, apreender os fundamentos da prática cotidiana e problematizar a prática docente.

Ao circunscrever o foco investigativo, esta pesquisa de Doutorado centra-se na questão problematizadora: Quais são os elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês?

Compreendemos que as próprias professoras apresentam dificuldades em se reconhecerem como professoras de bebês, bem como em assumirem na prática a sua função e o caráter educacional nas Instituições de Educação Infantil. Sendo assim, outras indagações auxiliam no aprofundamento da questão inicial: Quais os principais elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês? Quais as especificidades da docência com bebês de 0 a 18 meses que orientam os processos de formação inicial e continuada das professoras de bebês? Quais os elementos que emergem da prática docente como importantes na constituição da identidade profissional das professoras de bebês? Como se constitui a identidade profissional das professoras de bebês, tendo em vista os saberes docentes?

O processo de constituição da identidade docente aponta para a necessidade de compreender quem é o professor. Martins (2014, p. 15) destaca que “a construção da identidade de professoras de bebês tem sido pouco discutida, deixando esse grupo profissional sujeito a desvalorização e o não reconhecimento”. Com o intuito de auxiliar nesta compreensão, o objetivo geral deste estudo é analisar os elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês, tendo em vista os saberes e a prática docente vivida no contexto da creche. Dessa forma, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: a) identificar os principais elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês; b) reconhecer as especificidades da docência com bebês de 0 a 18 meses que orientam os processos de formação inicial e continuada das professoras de bebês; c) caracterizar os elementos constitutivos que emergem da prática docente como importantes na constituição da identidade profissional das professoras de bebês; d) discutir como se constitui a identidade profissional das professoras de bebês, tendo em vista os saberes docentes.

Considera-se que a identidade é complexa e que possui suas singularidades, as questões envolvidas em sua definição se relacionam com os vínculos históricos que se mesclam aos entendimentos possíveis que temos hoje. Ser um profissional capaz de promover inúmeras experiências, interações que envolvem o acolhimento, o afeto e o cuidado, respeitando as necessidades e interesses dos bebês, não é tarefa simples. Da mesma forma que a ampliação de seu repertório sociocultural, a

indissociabilidade entre cuidar/educar e a permanente reflexão sobre as concepções que dão suporte às ações e aos propósitos que guiam suas práticas, valorizando assim o próprio percurso formativo.

No que concerne à caracterização do percurso investigativo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na praxiologia de Pierre Bourdieu (2004, 2009, 2020). As agentes[1] da pesquisa são professoras da rede municipal e rede privada da cidade de Ponta Grossa - PR, que atuam ou já atuaram como professoras na Educação Infantil com bebês, no período mínimo de um ano. Foi realizada a solicitação para a pesquisa na Secretaria Municipal de Educação (SME), via protocolo no sistema SEI. As documentações referentes à pesquisa, como: projeto, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e carta de apresentação foram protocoladas. Após aprovação da pesquisa pela SME, o documento comprobatório foi emitido e obtivemos a aprovação para a realização da pesquisa pelo Comitê de Ética por meio do parecer n. 5.701.217 (Anexo A).

O campo de pesquisa diz respeito a Instituições de Educação Infantil (rede pública e rede privada) que têm turmas de bebês. Ressaltamos que as instituições públicas de Educação Infantil do município são denominadas de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Ao realizar o levantamento no ano de 2022, a rede municipal de ensino contava com 5 CMEIs denominados como “Casulos”, pois somente nestes espaços havia o atendimento de bebês de quatro meses a um ano de idade. Os demais 33 CMEIs possuem turmas de Infantil 1 – que corresponde à faixa etária de um ano a dois anos. Já a rede privada de ensino contava com aproximadamente 15 instituições que possuem turmas para bebês.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário *on-line* com questões abertas e fechadas. O envio foi feito pelo aplicativo *Google Forms*, enviado para todas as instituições que trabalham com bebês, contemplando 105 professoras da rede pública e privada de ensino do município de Ponta Grossa – Paraná. Obtivemos o retorno dos questionários de 46 professoras.

[1] A praxiologia desenvolvida por Bourdieu considera o agente social e as relações objetivistas e subjetivistas que o compõem, e que está diretamente atrelada à posição que este ocupa em uma determinada estrutura social. A escolha pela Praxiologia de Bourdieu se deu por considerarmos a relação entre o agente e a estrutura. Nesta tese, os agentes são representados pelas professoras de bebês que atuam nas instituições de Educação Infantil do município de Ponta Grossa-PR, tendo em vista a condição em que se estruturam e são estruturadas, as professoras não estão sujeitas dentro desse espaço social, mas agem na construção deste campo e por meio do seu *habitus* interferem no meio, assim como são influenciadas por meio dessa estrutura.

As 46 professoras respondentes do questionário foram convidadas a participar das entrevistas, visando identificar o desvelar do processo de constituição de sua identidade profissional enquanto professoras de bebês. E, por consequente, conhecer o perfil das profissionais que atuam com bebês, os saberes docentes, buscando conhecer sua formação, suas práticas, vivências e experiências a partir das ações do cotidiano.

Para a categorização e análise dos dados da referida pesquisa qualitativa, os dados foram sistematizados e analisados à luz da Praxiologia de Bourdieu (2003, 2004, 2011, 2013) e organizados por meio da categorização proposta pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Tendo em vista que a identidade é constituída por diversos aspectos, como: formação inicial; vínculos históricos, valorização social do trabalho na Educação, valorização profissional (remuneração, carreira, atratividade, condições de trabalho, etc.), defendemos a tese de que: há especificidades na docência com bebês, sendo que as vivências, as crenças, experiências pessoais e profissionais de cada professora, as relações estabelecidas no cotidiano da creche, refletem na constituição de sua identidade profissional.

A sistematização deste estudo contempla a seguinte organização estrutural. No primeiro capítulo engendramos uma discussão a respeito da identidade profissional docente das professoras de bebês. No segundo capítulo apresentamos os encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa. Em seguida, no terceiro capítulo direcionamos o olhar referente à Infância, sendo essa uma construção social e histórica, discorremos sobre os bebês, apontando a sua invisibilidade na legislação e na literatura, assim como as especificidades do trabalho docente no contexto da creche. E, por fim, no último capítulo, os dados da pesquisa são analisados e discutidos, considerando o referencial teórico do estudo para fundamentar com o rigor que um estudo acadêmico exige. Esperamos que esta pesquisa contribua para elucidar os elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês, tendo em vista a relação entre a prática pedagógica e os saberes docentes.

CAPÍTULO 1
A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Falar em identidade requer a compreensão de que se tratam das marcas sociais e individuais presentes em um indivíduo. Quando nos referimos a identidade docente, passamos por um processo de constituição e reconstituição a partir das experiências vividas e dos campos de pertencimento nos quais estão envolvidos. Ao tratar da constituição da identidade docente, entendemos que esse processo se dá desde o seu nascimento e vai se consolidando ao longo da vida do indivíduo.

Sob a perspectiva de Dubar (2005), a identidade se constitui na relação entre as representações que os indivíduos fazem de si e as atribuições dadas pelos outros, sendo influenciada por aspectos históricos, sociais e institucionais. Quando buscamos compreender os elementos que constituem a identidade, nos atentamos ao que os professores já têm consolidado nesse processo e como isso se faz presente no âmbito pessoal e profissional.

Ao analisar as formas de “se sentir e ser professor”, Nóvoa (1992, p. 15) enfatiza o fato de que a identidade não é um dado, não é uma propriedade e nem sequer um produto, “é um lugar de lutas, conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Ao compreender a identidade das professoras de bebês e seus aspectos formativos, ampliamos tanto a visibilidade dos bebês no contexto da creche quanto o trabalho docente desenvolvido pelos profissionais que atuam com essa etapa da educação.

Neste capítulo apresentamos o conceito de identidade na perspectiva sociológica de Dubar (2005), ancorados na perspectiva teórica de Bourdieu (2004, 2009, 2010, 2017). Iniciamos a discussão sobre a identidade profissional docente, compreendendo que esta se constitui por uma combinação complexa de elementos que refletem a natureza multifacetada da profissão de professor. Tratando-se de professoras de educação infantil que trabalham com bebês, compreendemos que os elementos que constituem sua identidade docente são influenciados pelo contexto social, cultural e econômico e decorrem da formação inicial e continuada, dos saberes docentes, da prática profissional e das experiências e desafios vivenciados no cotidiano. Também compõem a identidade docente a forma como as professoras se identificam em relação à sua profissão, o sentimento de pertencimento, assim como os princípios éticos que orientam seus comportamentos, os valores pessoais e suas

crenças sobre educação, aprendizagem, seu papel na sociedade e as exigências do mundo social, como família e escola. Tais elementos também decorrem dos vínculos históricos, da valorização social e profissional por meio da remuneração, carreira, reconhecimento, atratividade e condições dignas de trabalho. Compreendemos esses como alguns dos elementos constituintes que interagem de maneira dinâmica para formar a identidade única de cada professora.

1.1 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Ao discutirmos a identidade docente, a base teórica do trabalho se ampara nas ideias e estudos de Dubar (2005). Para o autor, a identidade se estabelece a partir da atividade social, uma vez que “a pessoa não constrói a si sozinha, mas a construção da identidade é produto de socializações” (Dubar, 2005, p. 25). Ou seja, é fruto de um processo permanente de construção e reconstrução, que perpassa toda a trajetória do indivíduo.

Centrado na compreensão da identidade como um processo dinâmico que envolve a construção e a negociação contínua do eu, principalmente no contexto das relações sociais e das estruturas de poder, Dubar (2005) apresenta seu conceito de identidade em uma perspectiva sociológica, que se afasta da ideia de algo fixo e imutável, enfatizando que a identidade é construída ao longo do tempo, por meio de processos de interação social e de atribuições sociais. Com isso, Dubar (2005, p. 135) compreende que a identidade se constrói nas relações, ou seja, ela é o resultado de um processo de socialização.

> A socialização é, enfim, um processo de identificação de construção de identidade. Socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem a sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta disso (Dubar, 2009, p. 24).

Assim, a noção de identidade pode ser incluída em uma abordagem sociológica, se restituirmos na relação identidade para si/identidade para o outro no interior do processo de socialização. Dessa forma, “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (Dubar, 2009, p. 135).

O conceito de identidade agrupa uma série de noções que, por vezes, parece algo simples, uma vez que todos possuímos uma identidade; ademais o termo é bastante corriqueiro no senso comum, mas o conceito de identidade é deveras complexo. Destacamos que o processo de constituição da identidade docente aponta para a necessidade de compreendê-la em seu aspecto individual e social. Sendo assim, o conceito sociológico de identidade pode ser entendido como um processo dinâmico que emerge da interação dialética entre o individual e o coletivo (Dubar, 2005). A identidade para si e a identidade atribuída pelo outro são simultaneamente indissociáveis e interligadas de forma complexa (Dubar, 2005, p. 135).

Compreendemos que a identidade construída pode ser pessoal, configurada pela história e experiência pessoal, que implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a identidade coletiva é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva (Brzezinski, 2002).

Sendo assim, a identidade coletiva vai se construindo com base nas relações que vão sendo estabelecidas entre os grupos. Assim, a identidade é histórica e cultural, vai se definindo como uma forma de ser e estar no mundo, em determinado momento, em dada cultura e em uma história (Brzezinski, 2002, p. 9).

Destacamos que a perspectiva sociológica da identidade não trata o “eu” (individual) como oposto ao “outro” (social), mas o insere no próprio social. Dessa forma, o individual é compreendido a partir do social, em um movimento dialético e histórico. Nesse sentido, a identidade resulta da articulação de dois processos distintos, porém complementares: o individual e o social. Dubar (2005, p. 136) coloca que “a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Quando focalizamos a identidade no trabalho, ressaltamos as forças que as instituições exercem em sua constituição, uma vez que a identidade se constrói imersa em uma tensão permanente entre o individual e o social. Compreendemos que o homem é um ser histórico, político e social, a sua consciência já é um produto social, porque não se refere apenas à pessoa individual, mas a um indivíduo em conexão com toda a sociedade em que vive. Portanto, a atividade humana não é somente a

resultante de um produto social, a própria existência é atividade social (Brzezinski, 2002, p. 118).

A nossa constituição enquanto indivíduo acontece a partir dos nossos grupos de pertencimento e das relações que estabelecemos com esses membros. Sendo assim, Dubar (2005) afirma que o indivíduo incorpora as crenças, as imagens e os costumes de sua sociedade e do seu grupo. A identidade social, segundo Dubar (2005), é constituída por meio de um processo dinâmico e relacional, resultante das interações entre o indivíduo e o meio social ao longo de sua trajetória. Ela não é fixa nem predeterminada, mas construída e reconstruída continuamente, a partir das relações sociais, das experiências vividas e das representações que os sujeitos fazem de si mesmos e que os outros lhes atribuem e se transforma a partir das novas relações sociais em que está se enredando.

Destacamos que a nossa identidade começa a ser atribuída pelo outro desde os primeiros anos de vida. Identificam-nos com um nome, sobrenome, apelidos, funções exercidas. Em nossa cultura de origem, já herdamos uma identidade sexual, racial, de classe social, tendo como base a nossa família. Por vezes, acabamos interiorizando o que os outros nos atribuem, de tal forma que vai se tornando algo nosso. Ao discutir a formação dos indivíduos, as abordagens culturais e funcionais da socialização enfatizam que ela constitui uma incorporação das maneiras de ser, pensar e agir de um grupo, de suas visões de mundo, sua relação com o futuro, de suas posturas corporais e de suas crenças íntimas (Dubar, 2005, p. 97).

Dubar (2005) define a socialização como um processo de ser e estar no mundo, em que o indivíduo desempenha seu papel social a partir das relações que ele estabelece consigo, com as outras pessoas e com o meio em que vive. De início, o autor reconhece que a socialização se baseou historicamente na coerção externa e na conformidade “natural” a modelos exteriores.

> Toda socialização é resultado de dois processos diferentes: processo de assimilação e acomodação. Pela assimilação, o sujeito procuraria modificar seu entorno para torná-lo mais conforme seus desejos e para diminuir seus sentimentos de ansiedade e de intensidade. Pela acomodação, ao contrário, o sujeito tenderia a se modificar para responder às pressões e às coerções em seu entorno (Dubar, 2005, p. 22).

Para Dubar (2005, p. 24), a socialização é um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação. Sendo assim, torna-

se um caminho para a construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade. Para o autor, socializar-se é assumir seu pertencimento a grupos, ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto delas mesmas, guiarem amplamente sua conduta, sem que a própria pessoa se dê conta disso.

No delineamento da pesquisa, consideramos que a identidade é complexa e que possui suas singularidades, as questões envolvidas em sua definição relacionam-se com os vínculos históricos que se mesclam aos entendimentos possíveis que temos hoje. Ser um profissional capaz de promover inúmeras experiências, interações que envolvem o acolhimento, o afeto e o cuidado, respeitando as necessidades e interesses da criança, a ampliação de seu repertório sociocultural, a indissociabilidade entre cuidar/educar e a permanente reflexão sobre as concepções que dão suporte às ações e aos propósitos que guiam suas práticas, valorizando assim seu próprio percurso formativo.

Portanto, ressaltamos que toda abordagem empírica da identidade se torna complexa pelo fato de que não há uma identidade única dos indivíduos. Compreender o processo de constituição da identidade docente aponta para a necessidade de compreendermos que ela se constitui a partir da atividade social. Ao discutir a socialização, Dubar (2005) questiona se é possível criar uma estrutura única para todas as personalidades que partilham de uma mesma cultura. Compreendemos que uma sociedade moderna possui uma sólida unidade cultural, definida pelo autor como “agregados de subculturas e de elementos gerais que resultam na sua interação” (Dubar, 2005, p. 49). Portanto, a socialização é analisada essencialmente como um processo de incorporação progressiva dos traços gerais característicos da cultura de seu grupo de origem, que define seu pertencimento social básico e que está relacionado a forma como cada indivíduo considera os modelos de sua própria cultura como guias de seu comportamento.

O conceito de socialização apresenta diversos entendimentos. Compreendemos que a socialização é um processo contínuo, que ocorre durante toda a vida do sujeito e que a interação é, em si mesma, socialização. Entendemos que esse processo se realiza na relação entre as pessoas e pode ser percebido em dois momentos distintos:

> A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (Berger; Luckmann, 2002, p. 175).

Considerando que a socialização primária acontece na infância, nos primeiros anos de vida do sujeito e de sua inserção na sociedade, Parsons (1995 *apud* Dubar, 2005, p. 56) também define a identificação primária como “o primeiro reconhecimento das normas e dos valores como indicadores que balizam o campo da ação. A mãe destaca-se como o primeiro agente socializador, é dela que depende o êxito dessa primeira identificação”.

Nesse processo de desenvolvimento e diferenciação, a partir da mãe, a criança busca outras pessoas a quem possa se identificar e assim passa a ter contato com outras estruturas sociais, como a escola, igreja, mundo do trabalho, entre outras. A presença de figuras que lhe possibilitem identificações positivas ou negativas, que influenciam na constituição de sua identidade pessoal é fundamental na formação do seu eu. Desde cedo, o desenvolvimento da identidade passa a ser influenciado pela cultura social. Assim, a criança passa por um processo de interiorização de valores, atitudes, visões de mundo, cultura familiar, apropriando-se e tornando-os seus. Desse modo, o *habitus* passa a ser um elemento importante na constituição da identidade docente, uma vez que o *habitus* que o agente constrói na sua infância pode refletir na idade adulta, assim como a interação e atuação da professora de bebês passa a ter um peso importante, visto que eles permanecem o dia todo na creche.

Essa perspectiva dialoga com o conceito de *habitus*, de Bourdieu (1983), que se refere a um conjunto de disposições internalizadas pelos indivíduos ao longo de sua socialização, orientando práticas, percepções e modos de ser. O *habitus* é moldado pelas condições objetivas de existência, mas também reproduz e perpetua as estruturas sociais. Bourdieu (2003) discute como nos constituímos enquanto sujeitos e como ocorre a formação de nossa identidade pessoal e profissional, ou seja, como nos tornamos sujeitos sociais, a partir dos *habitus* que incorporamos. Traz o conceito de *habitus*, que busca explicar o mecanismo que nos torna, desde o nascimento, sujeitos sociais, a partir dos processos de socialização. Para o autor, as práticas sociais são geradas pelos *habitus* e, portanto, todas as práticas oferecem evidências das estruturas que o *habitus* gera. Sendo assim, o pesquisador tem como

tarefa, analisá-las de modo a revelar os princípios subjacentes do *habitus*, tendo em vista que ele é individual e apresenta singularidades.

Assim, a identidade é influenciada pelo *habitus* incorporado ao longo da vida, pois este determina esquemas de percepção e ação dentro de determinado campo social. A relação entre identidade (Dubar, 2005) e *habitus* (Bourdieu, 2003) torna-se evidente quando consideramos que os processos identitários são atravessados pelas disposições adquiridas em diferentes contextos de socialização. O *habitus* estrutura as experiências e expectativas dos indivíduos, condicionando suas representações sobre si mesmos e sobre os outros, enquanto a identidade se constitui nas interações e nas negociações simbólicas entre os agentes. Dessa forma, a identidade não é apenas um reflexo das condições sociais, mas um espaço de tensão e mudança, em que os indivíduos podem redefinir seus posicionamentos e reconfigurar sua trajetória profissional e social.

1.2 A SOCIALIZAÇÃO COMO INCORPORAÇÃO DO *HABITUS* E SUA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE

Nas décadas de 1960 e 1970, Bourdieu compartilhava o mundo intelectual parisiense com outros autores franceses importantes, como Foucault, Derrida, Barthes, Althusser e Lacan (Bourdieu, 2018). Teve uma intensa produção intelectual que apresentou profundos impactos na sociologia. Ao observarmos e analisarmos os hábitos culturais, principalmente dos franceses, podemos concluir que os gostos e estilos eram marcados pela trajetória social dos indivíduos e condicionados pela experiência social de cada grupo. Ou seja, a experiência de socialização em que foram integrados e a educação que receberam. Assim, o processo de constituição da identidade estava norteado pela família, pela escola e pelos *habitus* estabelecidos no grupo ao qual pertencia.

Bourdieu (1984) apresenta o conceito de *habitus* como um conjunto de conhecimentos adquiridos e duráveis (modos de pensar, gostos, estilo de vida, comportamentos), incorporados ao longo do tempo, que podem levar os agentes a resistirem e a se oporem às forças do campo, constituindo assim sua identidade. É necessário compreendermos que esse processo ocorre a partir da posição ocupada

pelo agente[2] em dado campo a partir do acúmulo de capitais[3] (cultural, social e econômico) que possui e, por vezes, é herdado pela família e reforçado na escola.

> Na experiência cotidiana, a relação entre as posições objetivas e as tomadas de posição parece-me ser efetuada pela intermediação não de atos de consciência, mas daquilo que chamo de *habitus*, quer dizer, disposições inconscientes que são produto da incorporação de estruturas e propriedades de posição e que conduzem a práticas que reexprimem a posição em sua lógica sem que exista uma passagem explícita pela consciência (Bourdieu, 1984, p. 93).

Para Bourdieu (2003), o conceito de *habitus* busca explicar o mecanismo que nos torna, desde o nascimento, sujeitos sociais. A partir dos processos de socialização, discute como nos constituímos enquanto sujeitos, como ocorre a formação de nossa identidade pessoal e profissional, ou seja, como nos tornamos sujeitos sociais.

Dessa forma, a ideia de *habitus* considera a ação social que nos constituiu nos processos de socialização, tanto como produtos das estruturas sociais (aspectos econômicos, políticos e sociais) quanto como escolhas, baseadas na interpretação possível que o agente faz dos processos de socialização a que esteve submetido. Bourdieu define *habitus* como:

> [...] uma propriedade de atores (sejam indivíduos, grupos ou instituições) que é composta de uma "estrutura estruturante [...] e estruturada" pelo nosso passado e circunstâncias atuais, como a criação na família, e as experiências educacionais. Ela é "estruturante" no sentido de que nosso habitus ajuda a moldar nossas práticas atuais e futuras. Ela é uma "estrutura" por ser ordenada sistematicamente, e não aleatória ou sem nenhum padrão. Essa "estrutura é composta de um sistema de disposições que geram percepções, apreciações e práticas" (Bourdieu, 2009, p. 87 *apud* Bourdieu, 2018, p. 75).

Portanto, o *habitus* é estruturado pelas condições materiais da existência e de acordo com a sua própria estrutura, também gera práticas, crenças, percepções, sentimentos, entre outros. Por meio da relação entre identidade docente e o *habitus* evidenciamos como as práticas e crenças das professoras são, em parte,

---

[2] Nesta pesquisa, a utilização do termo "agente" por Bourdieu está relacionado ao seu esforço de construção de uma teoria da ação prática, ou seja, de um conhecimento sobre o modo como os agentes concretos, inseridos em uma posição determinada do espaço social e portadores de um conjunto específico de disposições incorporadas agem nas situações sociais (Nogueira, 2017, p. 26).

[3] O capital social para Bourdieu (1998) é um conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinados grupos.

determinadas por estruturas sociais e históricas, mas também passíveis de ressignificação ao longo da trajetória profissional. A constituição da identidade docente não ocorre de maneira isolada, mas em um campo marcado por disputas simbólicas, onde coexistem diferentes visões sobre a profissão. Assim, a docência se configura como um espaço de extensão entre permanências e mudanças, no qual os professores negociam constantemente seu lugar, redefinem suas práticas e reafirmam ou transformam sua identidade.

Ao discutir sobre a socialização como incorporação do *habitus*, Bourdieu (1980, p. 88) faz sua definição como: “[...] sistemas de disposições duradouras e transponíveis; estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”. Isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações. Entendemos que há uma dinâmica entre a estrutura social objetiva e o agente social, cujo percurso de ações individuais se baseia nas condições estruturadas, mas é capaz de modificá-las. Nessa perspectiva, o processo de socialização pode ser compreendido como um espaço plural de múltiplas relações sociais, sendo considerado um campo estruturado em que as relações são dinâmicas e os agentes sociais envolvidos são posicionados em razão dos recursos disponíveis e da sua visibilidade.

Sendo um mecanismo de mediação entre a sociedade e o indivíduo, o *habitus* pertence ao domínio coletivo de um grupo, mas também é internalizado subjetivamente pelos indivíduos que compõem o grupo e dá a eles a possibilidade de escolhas que considerem mais adequadas em suas relações sociais. Assim, as relações estabelecidas podem ser de continuidade ou rupturas. Os agentes de um campo[4] específico possuem características próprias que concedem disposições para modificarem ou resistirem às forças do campo, ou seja, não são conduzidos de maneira inerte pelas suas estruturas.

Compreendemos que o agente se configura a partir da construção de disposições que formam um conjunto de representações que chamamos de *habitus*. Nesse sentido, o capital cultural presente nos contextos em que o *habitus* se forma também é definidor de muitas situações vividas socialmente, bem como sua identidade.

[4] Nesta pesquisa, a compreensão de campo está respaldada em Bourdieu como “um microcosmo incluído em um macrocosmo constituído pelo espaço social global. [...] um sistema ou espaço estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo” (Lahire, 2017, p. 64).

Bourdieu (2015, p. 9) busca romper com as explicações fundadas em aptidões naturais e individuais, fazendo uma crítica ao mito do dom. O autor desvenda as condições sociais e culturais que permitiram o desenvolvimento desse mito. Também desmonta os mecanismos por meio dos quais o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais, que são resultados da transmissão familiar da herança cultural, em desigualdades de destino escolar. Dessa forma, a desigual distribuição de capital cultural estimula ainda mais a corrida pela posse desse bem, o que denuncia o constante jogo de dominação de um grupo sobre o outro e que, muitas vezes, pode interferir na constituição da identidade.

Targa (2017) argumenta que é por meio de um movimento relacional e conflituoso entre agentes (que compartilham ou não do mesmo *habitus*), que as estruturas sociais se reproduzem nos indivíduos. E que, ao mesmo tempo, os indivíduos atualizam as estruturas, podendo mantê-las ou modificá-las, em um movimento dialético. Desse modo, os indivíduos são conceituados como agentes por serem portadores de *habitus*, pelos quais cabe ao pesquisador entender e produzir uma teoria da prática para estabelecer compreensões sobre o mundo social.

Entretanto, o *habitus* não age sozinho. Bourdieu (2018, p. 76) aponta que as práticas são resultados do que ele chama de “uma dupla relação obscura” ou de uma “relação consciente”.

> Nossa prática é o resultado das relações entre nossas disposições (habitus) e nossa posição num campo (capital), dentro do estado atual do jogo nessa arena social (campo). [...] Portanto, as práticas não são simplesmente o resultado de nossos *habitus*, e sim de relações entre nossos *habitus* e nossas circunstâncias atuais. Dito de outro modo, nós não podemos compreender as práticas dos atores em termos apenas de seus *habitus* – o *habitus* representa simplesmente uma parte da equação; a natureza do campo onde ele está ativo é igualmente crucial (Bourdieu, 2018, p. 76).

Portanto, os espaços sociais que ocupamos são estruturados e é a relação entre essas estruturas que geram as práticas. Ressaltamos que as estruturas do *habitus* (condicionantes sociais, culturais, políticos e econômicos) são duráveis e podem ser transpostas, mas não são imutáveis. Dessa forma, para compreendermos as práticas, precisamos considerar tanto os campos em evolução dentro dos quais os atores estão situados quanto o *habitus* em evolução que os atores trazem para seus campos sociais de prática (Bourdieu, 2009). Nesse sentido, é fundamental

compreendermos a escola e suas transformações para percebermos como se constrói a identidade profissional docente.

Compreendemos que a escola desempenha um papel importante na constituição da identidade docente, pois é nesse espaço que as professoras não apenas exercem sua prática profissional, mas constroem e ressignificam suas representações sobre si mesmas e sobre seu trabalho. Sob a perspectiva de Dubar (2005), a identidade docente é um processo dinâmico, resultado das interações entre as trajetórias individuais das professoras e as atribuições sociais conferidas à profissão. Assim, a escola, como instituição socializadora, influencia diretamente esse processo, ao estabelecer normas, valores e expectativas que moldam a forma como as docentes se percebem e são percebidas. No entanto, a escola não é apenas um espaço de reprodução, mas também de transformação da identidade docente. À medida em que as professoras vivenciam desafios, trocas e confrontos de ideias, novas percepções podem emergir, permitindo que reconfigurem suas práticas e redefinam sua identidade profissional. O reconhecimento e a valorização do trabalho docente na escola são, portanto, fundamentais para a constituição de uma identidade profissional sólida, que legitima a professora como agente ativo na formação dos bebês e na transformação social.

Dubar (2005, p. 79) aponta que podemos interpretar as condições de produção do *habitus* de duas maneiras diferentes, situando-se no nível individual e social. Dessa forma, é possível traduzirmos a expressão “estruturas objetivas que produzem *habitus* pela configuração das situações sociais em que transcorreu a infância de um indivíduo”. Tudo depende das relações entre a configuração de origem e das situações sociais vividas na idade adulta.

Considerando a primeira interpretação culturalista, o *habitus* se configura como a cultura do grupo de origem, incorporado à personalidade, importando seus esquemas a todas as situações ulteriores e provocando inadaptações cada vez que essas situações se afastam demais das situações da infância (Dubar, 2005, p. 80). Assim como aponta Bourdieu (1980), podemos fazer do *habitus* não o produto de uma condição social de origem, mas de uma trajetória social definida com base em várias gerações, que vão contribuir direta ou indiretamente na constituição da identidade.

Na segunda interpretação, Dubar (2005) aponta que o *habitus* não é essencialmente a cultura do grupo social de origem, mas a origem da descendência,

a identificação antecipada à um grupo de referência cujas condições sociais não são da família ou do grupo de origem.

Compreendemos que as duas interpretações de *habitus* e de suas condições objetivas de produção divergem:

> Nos dois casos a socialização é uma **incorporação** duradoura das maneiras "de sentir, de pensar e de agir" do grupo de origem, mas, enquanto no primeiro caso esse *habitus* é concebido como um produto das condições objetivas (um filho de operário tem um *habitus* de operário), no segundo caso ele é apresentado como uma impregnação de atitudes subjetivas provenientes da descendência familiar. (um filho de operário pode ter um *habitus* de pequeno-burguês) (Dubar, 2015, p. 81).

Portanto, entendemos o *habitus* como um sistema de disposições ligadas a uma trajetória social (Bourdieu, 2018, p. 82). Para conhecermos o *habitus* de um indivíduo é preciso entendermos seu contexto familiar, os seus pais e de seus próximos, assim como as relações deles com o futuro e não somente as condições objetivas em que foi educado. Portanto, para compreendermos o professor é necessário conhecer a amplitude e complexidade da escola.

Para Bourdieu (2018, p. 85), ao assegurar a incorporação dos *habitus* de classe, a socialização produz o pertencimento de classe dos indivíduos reproduzindo-a, como grupo que partilha *habitus* semelhantes. Podemos compreender que o *habitus* é uma peça-chave utilizada para enxergar o mundo social e assim alterando o modo de enxergá-lo. Assim, há um *habitus* professoral exercido no espaço da escola, da sala de aula, que é comum a todos os professores. Há uma relação, um ponto de interseção entre os professores e seus comportamentos. Para Bourdieu (2018, p. 88), a relação é a essência do *habitus.*

> Com o habitus, Bourdieu busca permitir que a estrutura e a ação (e do mesmo modo, o individual e o social, o "externo" e o "interno" etc.) mantenham sua integridade analítica e também relacionada uma à outra. O próprio conceito de habitus é relacional.

Compreendemos que as discussões sobre *habitus* estão imbricadas à discussão de campo e capital, estando inter-relacionados tanto de forma conceitual quanto empírica. Portanto, o *habitus* é uma estrutura relacional cuja importância está em suas relações com os campos relacionais.

Tendo em vista a transição das sociedades tradicionais às sociedades capitalistas, Bourdieu considera a segmentação crescente do espaço social em áreas

(campos) especializadas e dotadas de suas próprias regras de funcionamento (Dubar, 2009, p. 84). Em um campo, agentes e instituições estão em luta, com forças diferentes e segundo regras constituídas desse espaço de jogo, para se apropriarem dos ganhos específicos que estão em jogo nesse campo. Os que dominam o campo possuem os meios de fazê-los contar com a resistência dos dominados (Bourdieu, 1980, p. 136 *apud* Dubar, 2009). Os professores na escola possuem regras, constituindo seu agir em um jogo. Nesse jogo há pontos positivos e negativos que se entrelaçam e organizam o campo.

Os estudos de Bourdieu são primordiais para construir o debate no campo da Educação Infantil a respeito da educação de bebês. Considerando que construir o campo é posicionar os grupos, as disputas, quem domina o debate, quem é dominado, compreendemos o que era e é dito ou o que acontecia e acontece neste campo não era e não é suficiente para explicar as interações entre pessoas ou um fenômeno social. Seria “necessário examinar o espaço social onde as interações, transações e eventos ocorriam” e ocorrem para percebermos como a identidade se constitui (Bourdieu, 2006, p. 202).

Ao final dos anos 1960 e início de 1970, Bourdieu desenvolveu o conceito de campo e esse se tornou essencial em sua teoria, ao explicar a ideia de espaço social, em que se dão as relações de disputas entre agentes que compartilham do mesmo *habitus.* O campo constitui-se juntamente com o capital e o *habitus*, como um trio de ferramentas teóricas fundamentais, que oferecem uma abordagem epistemológica e metodológica para a compreensão sensível à história e particular da vida social. Foi desenvolvido, segundo o autor, como um meio de traduzir problemas práticos em operações empíricas concretas (Bourdieu, 2018).

Para Bourdieu (2005), no campo acontece a construção do objeto que vai comandar ou orientar as práticas da pesquisa. Esse campo é o espaço de pressões, concorrência e disputas entre agentes. São produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam, portanto, não são estruturas fixas. É nesse sentido que o campo é “relativamente autônomo”, isto é, que ele estabelece as suas próprias regras, embora sofra influências e até mesmo seja condicionado por outros campos. Com isso, a escola, como campo de constituição da identidade do professor, age e interage definindo a atuação, o *habitus* professoral.

A escola pode ser definida como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos. E também como “um campo

de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados, contribuindo, assim, para a conservação ou a transformação de sua estrutura" (Bourdieu, 2011, p. 50).

Targa (2017, p. 33) destaca:

> [...] que os campos se caracterizam como espaços sociais mais ou menos autônomos, espaços com propriedades estruturadas pela configuração específica das disputas travadas pelos seus agentes. Os agentes no campo, mesmo que não tenham uma interação direta, são colocados em relações objetivas por intermédio da principal característica dos campos: a distribuição desigual de recursos (materiais e simbólicos) específicos de cada campo. Essa distribuição desigual gera uma situação de hierarquia e dominação desse espaço (que não pode ser reduzido à ideia de "dominação de classes"), assim como de conflitos e lutas constantes. Assim, os campos se caracterizam por representar espaços de relações sociais entre agentes em constante disputa pelas lógicas de distribuição de recursos, sobretudo, simbólicos, específicos do seu campo, que determinam a posição que o agente terá naquele espaço (posição de dominante ou dominado) e sua consequente possibilidade de ação.

Podemos compreender que as disputas dentro do campo têm um caráter competitivo, com vários agentes buscando diferentes estratégias para melhorar ou manter suas posições. Portanto, Bourdieu (2015, p. 98) enfatiza que o que está em jogo no campo é a acumulação de capitais. É com o intuito de conquistar ou redefinir algum ou alguns capitais que as disputas dentre e entre os campos ocorrem, podendo abranger o capital econômico, cultural, social, político, simbólico, entre outros.

Contrapondo-se ao objetivismo, Bourdieu nega o caráter autônomo do sujeito individual e enfatiza que "cada indivíduo é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada" (Nogueira, 2021, p. 51). Assim, entendemos que a identidade do professor está em constante constituição e ocorre a partir das vivências e experiências já vividas, dentro e fora da escola.

Nesse contexto, cada grupo social, em razão das condições objetivas, caracteriza sua posição na estrutura social, constituindo um sistema específico de disposições e pré-disposições para a ação que seria incorporada pelos indivíduos na forma do *habitus.* Bourdieu destaca que essa bagagem inclui certos componentes objetivos, externos ao indivíduo e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte desta categoria o capital econômico, social e cultural.

O capital econômico pode ser compreendido sob a forma dos diferentes fatores de produção e do conjunto de bens econômicos (dinheiro e bens). Podemos

identificar que este tipo de capital é um dos fatores relacionados ao contexto familiar que influencia o desenvolvimento da criança.

O capital social, para Bourdieu (1998), é um conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinados grupos. “O volume de capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (Bourdieu, 2015, p. 75).

O capital cultural, pode ser definido como:

> [...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (Bourdieu, 1998, p. 28).

Ao formular o conceito de capital cultural, Bourdieu (1998) aponta que este é o elemento da herança familiar que tem mais impacto na definição do destino escolar, pois a posse desse capital favorece o desempenho escolar à medida que facilita a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. O autor destaca a desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, procurando relacionar o sucesso escolar com a distribuição desse capital específico entre as classes. Ao se tratar da educação escolar das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, esta seria uma espécie de continuidade da sua educação familiar. Para as demais crianças culturalmente desfavorecidas, a escola se tornaria algo distante, estranho e até mesmo ameaçador (Nogueira, 2021, p. 52).

Para Bourdieu (1998), o capital cultural existe sob três tipos diferentes, que são capazes de existir de diferentes formas. Em uma das formas, o capital se apresenta no estado objetivado, sob a forma de bens culturais e no estado institucionalizado, consolidando-se nos títulos e certificados escolares.

A outra forma de capital cultural se apresenta no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis do organismo. “Aqui, o princípio de um campo é incorporado na corporeidade da pessoa, como princípios de consciência em

predisposições e propensões e em características físicas como a linguagem corporal, posturas, entonações e escolhas de estilo de vida" (Bourdieu, 2018, p. 141).

Entre essas duas formas de capital cultural, a terceira expressão do capital apresenta-se em forma do *habitus,* sendo este composto de atitudes e disposições. Bourdieu (1998) o considera como insubstancial, pois não tem uma existência material própria no mundo e são conhecidas por meio de suas realizações na prática. Ou seja, "o capital é objetificado como *habitus,* e é incorporado e realizado na prática". (Bourdieu, 2018, p. 149). Segundo Bourdieu, a formação do *habitus* ocorre inicialmente na família, o *habitus* doméstico, mas a agência mais importante é a escola, em que o capital assume a forma institucionalizada.

> A forma institucionalizada do capital (educação formal) em graus variados para grupos diferentes, tenta inculcar (incorporar) um habitus, cujo princípio é congruente com os princípios dominantes dos vários campos onde o capital existe em suas formas objetificadas (Bourdieu, 2018, p. 142).

Portanto, devemos compreender o campo inicialmente, para então entendermos como ocorre o poder neste contexto e como o *habitus* influencia tais relações, até porque as relações de poder permeiam as relações humanas (Bourdieu, 1989).

> A relação entre o habitus e o campo é primeiramente uma relação de condicionamento: o campo estrutura o habitus [...] Mas ela é também uma relação de conhecimento ou de construção cognitiva: o habitus contribui à constituição do campo como mundo significativo (Bourdieu; Wacqaunt, 2005 *apud* Bourdieu, 2018).

O campo, como parte dos contextos contínuos em que vivemos, estrutura o *habitus*, então, ao mesmo tempo, o *habitus* é a base da compreensão que os atores têm de suas vidas, incluindo o campo.

Compreendemos que as interações estão impregnadas pelo *habitus* e pelas condições e posições que constituem a trajetória dos sujeitos na vida social, que é constituída pela cultura. As características que permeiam sua vida (onde nasceu, como viveu, organização familiar, condição social e econômica) permeiam suas experiências e esses aspectos influenciam na configuração do *habitus*. Sendo assim, o ser humano é um ser social, que durante sua vida estabelece relações com o meio, com os outros e consigo, iniciando com os membros de sua família e, ao longo de sua vida, nas atividades coletivas em vários âmbitos da sociedade.

Compreendemos que é do contexto histórico e social de cada indivíduo que decorrem as determinações e também as possibilidades e impossibilidades, na constituição de sua identidade. Portanto, ao longo de sua trajetória ele vai descobrindo novas oportunidades, relacionando com a sua cultura de origem e também ao capital social, cultural e econômico, com os quais teve acesso.

1.3 O *HABITUS* NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Ao compreendermos que a identidade é o resultado de uma construção social e que em sua constituição carrega influências históricas, entendemos que pode ser construída de forma pessoal ou coletiva. Dessa forma, Brzezinski (2002, p. 8) enfatiza que a identidade pessoal é configurada pela história e experiência pessoal e portanto, implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade. Já a identidade coletiva se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e conferem à pessoa um papel e um *status* social.

Portanto, o processo de constituição da identidade docente acontece no interior do indivíduo e, entre ele e as relações e instituições sociais as quais interage. A identidade pode ser constituída em sua cultura de origem (identidades herdadas), no processo de socialização primária, como a escola (identidade adquirida) e na socialização profissional ou secundária, com as identidades possíveis. Assim, a constituição da identidade dos agentes acontece com base nos seus grupos de pertencimento, os quais estabelecem relações a partir das práticas sociais. Da mesma forma em que incorpora os costumes, as imagens e as crenças de sua sociedade e do seu grupo e por meio dessas práticas sofrem mudanças (Dubar, 2005). Por isso, destacamos a importância do *habitus* como peça-chave para enxergar o mundo social, considerando que a relação é a essência do *habitus.*

A relação também é evidenciada quando a professora é mãe e traz consigo os efeitos do *habitus* decorrente da maternidade e da imagem que carrega diante da sociedade (mãe, bondosa e cuidadora), sendo esses elementos importantes para pensarmos a constituição da identidade profissional das professoras de bebês.

Tendo como objeto de estudo desta tese a identidade profissional das professoras de Educação Infantil que atuam com bebês, compreendemos que a mesma se configura como uma identidade coletiva. Nesse processo, há uma estreita relação entre o indivíduo e a sociedade, assim como os fatores sociológicos e

psicológicos que se articulam e interferem na constituição da identidade docente. Dubar (2009, p. 13) defende que:

> A identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico” mas o resultado de uma “identificação” contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa a definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém, relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade é a diferença. A segunda é que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum. Essas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: o que há de único é o que é partilhado. Esse paradoxo só pode ser solucionado enquanto não se leva em conta o elemento comum às duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há nessa perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, como as alteridades, variam historicamente e dependem de seu contexto de definição.

Ressaltamos que a identidade vai se constituindo de modos diversos, pois o *habitus* está em movimento constante e também se transforma. De acordo com Bourdieu (2018, p. 90), “todas as práticas são geradas pelo *habitus* e, portanto, todas as práticas oferecem evidências das estruturas que o *habitus* gera”. Assim, podemos compreender que não vemos um *habitus* e sim os efeitos de um *habitus* e as crenças que ele gera.

Tendo em vista que os indivíduos apresentam uma organização familiar distinta, pertencem a meios sociais diferentes e possuem um senso prático divergente em relação à percepção da realidade social. Assim, Bourdieu (2004) destaca que o que vai possibilitar a compreensão do indivíduo no meio em que vive é a constituição e a posição dele no campo a que pertence. Dessa forma, seu entendimento da realidade será por meio das disposições internalizadas no inconsciente, para, então, atribuir estados de consciência e representação do real.

Portanto, é necessário compreendermos a trajetória de vida do indivíduo e as relações que estabelece nas diversas estruturas sociais das quais fez ou faz parte, para que possa estabelecer o *habitus* e compreender como a identidade se constitui. Tendo em vista que os indivíduos da mesma classe social se identificam por compartilharem *habitus* semelhantes, as suas ações, comportamentos, valores e perspectivas revelam o *ethos* de classe. Para Bourdieu, *ethos* é o componente do *habitus* que corresponde aos valores interiorizados que orientam a conduta de um indivíduo.

Compreendemos que o conceito de *habitus* e como ele é construído, é percebido tanto na estrutura e organização da sociedade quanto na escola, uma vez que os indivíduos atuam em espaços diferentes, estabelecem relações com os membros dos grupos nos quais estão inseridos. Dessa forma, a constituição da identidade perpassa os aspectos de caráter objetivos e considera também os subjetivos.

Ao apresentar como objeto desta tese a identidade profissional das professoras de Educação Infantil que atuam com bebês, enfatizamos que a atividade docente é um espaço de trocas e de vivências entre os agentes sociais que compõem este espaço. Portanto, destacamos o fator da identidade profissional, em que além de compartilhar experiências, a professora carrega consigo a sua pessoalidade, ou seja, aquilo que construiu ao longo das suas experiências pessoais de vida. Ao discutirmos a identidade docente, com base em Dubar (2005), compreendemos que os conceitos de socialização e identidade apresentados estão intimamente relacionados. Assim, a socialização e profissionalismo possuem centralidade em sua teoria.

Dubar (2005) enfatiza que antes de adquirir uma determinada habilitação profissional, ele já possui uma identidade sexual, étnica e religiosa. Portanto, a constituição da identidade não ocorre somente com o nível de formação ou com o cargo desempenhado. A professora traz consigo crenças, memórias e todas as experiências do mundo vivido. Traz o reflexo da docência em seus aspectos históricos e a responsabilidade na formação de novos cidadãos. Para tanto, a compreensão da identidade deste profissional – a professora, somente será possível se olharmos para trás e considerarmos o contexto histórico, social e cultural em que está inserida.

É de fundamental importância trazer à tona a discussão sobre o conceito de identidade profissional docente, tendo em vista as políticas de desvalorização do professor, prevalecendo concepções que o consideram como um técnico, cuidador ou até mesmo vocacionado em sua arte de educar. A realidade vem nos mostrando uma carreira pouco valorizada, condições de trabalho precárias, falta de reconhecimento financeiro e social, assim como uma prática docente fragilizada, tendo em vista a organização dos espaços para os bebês com salas repletas de berços e mobílias que não promovem a autonomia e o movimento, o distanciamento da figura masculina no trabalho com bebês e a ideia construída socialmente de que não há propostas educativas para realizar com os bebês. Nesse cenário de desvalorização, incertezas

e utopias, é necessário ressignificar a profissional docente na sua identidade e profissionalismo.

Quando tratamos da Educação Infantil, esse cenário se agrava ainda mais, tendo em vista que temos crianças de até cinco anos inseridas nos sistemas educacionais em creches e pré-escolas e ainda há inquietações no que se refere à identidade deste profissional. Quando tratamos da educação de bebês, referimo-nos às imagens que as professoras carregam, os saberes que possuem, como foram construídos, assim como os estereótipos que se entrelaçam à constituição da sua identidade profissional.

Portanto, nesta pesquisa, compreendemos a professora como um agente de construção neste campo. Por meio de seu *habitus* interfere no meio, assim como também é influenciada por meio dessa estrutura. Justamente pela condição em que estruturam e são estruturados, esta professora não está somente sujeita dentro de um espaço social, sem nenhuma influência ou sob alguma influência, ela é também um agente. Entretanto, o *habitus* não age sozinho.

Bourdieu (2018, p. 76) enfatiza que “nossa prática é resultado das relações entre nossas disposições (*habitus)* e nossa posição no campo (capital), dentro do estado atual do jogo nessa arena social (campo)”.

> Portanto, as práticas não são simplesmente o resultado de nosso habitus, e sim de relações entre nosso habitus e nossas circunstâncias atuais. Dito de outro modo, nós não podemos compreender as práticas dos atores em termos apenas de seus habitus – o habitus representa simplesmente uma parte da equação; a natureza onde ele está ativo é igualmente crucial (Bourdieu, 2018, p. 76).

Compreende-se que a escola faz parte da sociedade, mesmo com suas fragilidades e lacunas, ela é um lócus de formação. Ao longo das suas interações no meio do qual trabalha e convive, há a oportunidade de a professora constituir-se enquanto profissional docente. Como aponta Bourdieu (2018), o *habitus* é constituído ao longo da nossa vida e suas características estão relacionadas às nossas experiências: tudo que vemos, ouvimos, fazemos e reproduzimos a partir das representações, que vamos elaborando sobre as coisas.

Para Silva (2003, p. 12), a experiência vivida durante a história de escolarização pode contribuir para as produções no campo educacional, em especial para os estudos sobre a formação de professores e sobre o ensino em sala de aula.

Assim, a autora destaca que as experiências vividas durante a escolarização trazem vestígios de um *habitus professoral*.

> o habitus professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. Outrossim, a produção desse habitus depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional. Nesse sentido, a contribuição que ora oferecemos diz respeito aos tipos de saberes que compõem a base docente, tendo em vista suas demandas para a formação adequada dos profissionais que são formados em todos os níveis de ensino e para atuar em todos eles (Silva, 2005, p. 10).

Dessa forma, as experiências adquiridas pelos professores sobre o ensino, por vezes é uma repetição dos acontecimentos inter-relacionados, ou a repetição de ações com determinados fins. Assim, as semelhanças entre a lógica da noção de experiência e a noção de *habitus* é evidente. Silva (2005, p. 158) afirma “[...] que seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da experiência, e vice-versa”. As duas noções são fundamentais para refletirmos sobre o lugar da teoria e da prática na atuação e formação dos professores.

Podemos compreender que o trabalho docente se efetiva por meio de um *habitus* que é propriamente profissional e sua constituição acontece quando o trabalho docente é bem-sucedido ou por vezes está sendo reestruturado por outro *habitus* profissional e por isso não se apresenta tão exitoso (Silva, 2003).

A efetivação de práticas exercidas social e coletivamente configura o *habitus*, como aponta Bourdieu (1984), ou seja, as práticas deixam de ser apenas meros saberes e configuram-se em um comportamento. Tais comportamentos também são explicados com as noções de experiência e *habitus*, pois muitas ações práticas se repetem todos os dias e nela há um determinado fazer, gestos corporais, estilos que compõem aquela atividade e modos de ensinar.

1.4 DA IDENTIDADE SOCIAL À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Do ponto de vista sociológico, a identidade é construída. Partindo desta perspectiva, emerge pelo menos dois processos distintos: a identidade pessoal e a coletiva. Compreendemos que a identidade pessoal (para si) está relacionada à

história de vida e experiências pessoais do indivíduo. Já a identidade coletiva (para outrem) é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status*. Dessa forma, a identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva (Brzezinski, 2002).

Para Dubar (2005), são nas relações escolares, com professores e colegas, que a criança vive e experiencia sua identidade social. Por vezes, essa identidade é conferida pelas instituições com base em princípios já definidos e também em seu desempenho escolar. Portanto, a constituição da identidade social ocorre inicialmente na escola elementar.

Entretanto, ao discutir sobre a escola, Bourdieu (2002) enfatiza que esta não seria uma instância neutra que transmite uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento e que avalia os alunos com base em critérios universalistas. Ao contrário, a escola é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (Nogueira, 2021, p. 71).

Para Bourdieu (2002), a posse de capital cultural favorece o desempenho escolar à medida que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. Portanto, conforme Nogueira (2021), no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuidade da educação familiar, enquanto para as outras crianças, a educação escolar significaria algo estranho, distante ou até mesmo ameaçador. Dessa forma, a escola privilegiaria, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado.

O conhecimento sobre a organização formal do sistema de ensino não é suficiente, é necessário um capital de informações a respeito da estrutura e dos modos do sistema de ensino, assim como a compreensão das hierarquias que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro (Nogueira, 2021, p. 53). O conhecimento é fundamental para que as famílias formulem possíveis estratégias para orientar, de forma mais eficaz, a trajetória dos filhos.

A saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho tornam-se um ponto importante para a identidade social, tendo em vista que as

escolhas e projeções futuras são essenciais para a constituição de uma identidade autônoma (Dubar, 2005), uma vez que não se trata mais de uma escolha da profissão ou obtenção de um diploma, mas da constituição de uma identidade que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas potencialidades e a realização de seus desejos.

> É do resultado dessa primeira confrontação que dependerão modalidades de construção de uma identidade "profissional" básica que constitua não somente uma identidade no trabalho, mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação (Dubar, 2005, p. 149).

Podemos assim considerar que a identidade é uma característica singular de cada indivíduo e, portanto, o distingue dos demais. Contudo, implica-se na dualidade entre a identidade pessoal (para si) e a identidade para os outros, considerando que a identidade pessoal precisa ser reconhecida e confirmada pelos outros. As marcas do meu eu, são marcadas pelo social, pelas relações estabelecidas com os outros. Assim, podemos compreender que a identidade é sublinhada por um processo relacional, considerando que uma identidade existe conforme a outra, sendo condição para sua existência. Portanto, trazem marcas da dimensão social e das escolhas dos indivíduos. Assim, tudo que vivemos, desde a tenra infância, impactará na constituição da identidade do professor. Para Dubar (2005, p. 105):

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

Nesse sentido, assumir as identidades são, pois, negociações entre o outro e o eu, como se houvesse uma dependência. Uma vez que ela se desvela em um constante movimento de processos identitários e mutáveis, apresenta-se também como um campo de possibilidades diversas, em que os agentes tencionam permanentemente as "identidades para si, com as identidades para o outro" (Dubar, 2005, p. 135).

Enfatizamos que a identidade profissional será construída e reconstruída a cada geração a partir das heranças precedentes e das transformações históricas, culturais e sociais nos tempos e espaços em que se situam. O processo de constituição da identidade profissional docente inclui questões de caráter objetivo e

subjetivo, sendo que os agentes se constituem historicamente em uma sociedade em constante processo de mudança, permeando sua forma de ser e estar no mundo. Portanto, a constituição da identidade é dinâmica e flexível, como é o caso do *habitus* professoral.

Silva (2005) destaca que durante o processo de formação docente, a formação do *habitus* também se distingue. Na formação inicial, os discentes estruturam o *habitus* estudantil à medida que a teoria se aprende enquanto está cursando a formação. Já o *habitus* professoral somente será desenvolvido no exercício profissional da docência e apenas com o exercício prático, que será desenvolvido e incorporado um tipo de *habitus.* O professor se torna professor ao exercer a docência.

Para Dubar (2005), a identidade profissional dos docentes é uma das dimensões de sua identidade social. A sua constituição ocorre ao mesmo tempo, de forma individual e social. Sendo assim, não está reduzida a uma identidade que tem sua formação relacionada exclusivamente ao trabalho.

Direcionando o olhar para a docência, a identidade afeta as perspectivas do ser professora perante a sua formação e atuação profissional. Dessa forma, existe a necessidade de compreender os contextos políticos, sociais, culturais e econômicos que se entrelaçam ao ser professor, conforme suas concepções, crenças, motivações e afetos acabam se relacionando e influenciando nas formas de envolvimento com as pessoas e com o seu fazer pedagógico.

Partindo dessa perspectiva, temos no trabalho docente um espaço para o processo de constituição da identidade profissional. A ocorrência das negociações identitárias darão origem a uma estrutura de identidade profissional, o que Dubar (2006) denomina de profissionalidade. Quando nos referimos à docência, significa ser professor.

1.5 SER PROFESSORA: UMA PROFISSÃO? ASPECTOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A definição exata do conceito de profissionalidade docente não é uma tarefa fácil. Do ponto de vista sociológico, tem quem designa a docência como uma semiprofissão, em comparação com as profissões liberais clássicas. Como aponta Gimeno Sacristán (1999, p. 65), a profissionalidade é a afirmação do que é específico

na ação docente. Ou seja, “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Sendo assim, a docência é marcada por um processo contínuo de mudanças, as quais se ressignificam de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade. E também, pelas transformações que vão ocorrendo nas políticas educacionais e que podem levar o docente a atingir as condições ideais para um exercício profissional, que resultem em sua profissionalização e aperfeiçoamento das circunstâncias que os estimulem a alcançar determinado *status* e valorização social, que são determinantes para a profissionalidade docente (Brzezinski, 2002).

Quando nos referimos ao ser professor, a sociedade em geral remete à visão de ensinar algo a alguém. Porém, são vários aspectos que estão imbricados nesta discussão. Tratando-se de professoras de Educação Infantil, compreendemos que os elementos que constituem sua identidade docente decorrem da formação inicial e continuada, dos saberes docentes, das experiências vivenciadas no cotidiano, assim como dos vínculos históricos, da valorização social e profissional por meio da remuneração, carreira, reconhecimento, atratividade e condições dignas de trabalho.

Ao buscarmos analisar a base da identidade profissional docente, destacamos que o início da formação de professores estava interligado ao desenvolvimento da sociedade. Com a industrialização e urbanização da sociedade moderna, houve um aumento no número de escolas e, consequentemente, uma demanda por professores. Considerando que a formação de professores está demarcada no Brasil no início do século XIX, e que a educação era um privilégio de poucos, havia pouco investimento por parte do governo nesse profissional. Para Borges, Aquino e Puentes (2011), somente quando foi direcionado às províncias, que as Escolas Normais proporcionaram uma formação específica, ou seja, um reconhecimento e valorização dos conhecimentos a serem trabalhados na escola, remetendo à ideia de que os professores deveriam dominar os conteúdos a serem transmitidos às crianças.

Ainda hoje, mesmo com a organização dos Cursos de Licenciatura, ser professor é por vezes entendido como uma vocação missionária, negando que sua atuação na escola possui uma dimensão crítica e produtora de conhecimentos. Nóvoa (1999, p. 15) destaca que “inicialmente a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”. Destacamos que a profissão docente está

envolvida com diversos fatores, sejam eles pessoais, como também de sua formação inicial ou continuada.

E para Nóvoa (2009), a característica do ser professor está definida pela sua profissionalidade docente, que não pode deixar de se construir no interior da pessoalidade do professor. Portanto, a constituição da identidade profissional docente é permeada de percalços ao longo da vida pessoal e profissional, configurando-se como um processo em constante movimento, sendo contínuo e inacabado. Com o decorrer da carreira, o professor vai construindo sua identidade e se identificando com a sua profissão. Dessa forma, a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida do indivíduo. Para Dubar (2005), a socialização não é mais reservada à infância e a formação profissional tornou-se “formação ao longo da vida”.

As transformações da sociedade contemporânea trazem consigo a imposição de uma nova identidade para as professoras, em especial as de bebês, a fim de desenvolver a sua profissionalidade, assim como um novo perfil docente. Dessa forma, ao realizar as discussões acerca das profissões, Dubar (2005) aponta que ela se inicia com os primeiros sociólogos que buscavam compreendê-la com base na prática comunitária dos ofícios e, assim, buscar condições socialmente viáveis para a organização econômica.

Com a consolidação das Universidades, as artes liberais e artes mecânicas começaram a se dissociar, caracterizando a oposição entre profissões (cuja produção cabe mais ao espírito do que a mão) e os ofícios que vinham oriundos das artes mecânicas, em que as mãos trabalhavam mais do que a cabeça (Dubar, 2005, p. 164).

> Assim, é possível associar a oposição entre “profissões” e “ofícios” a um conjunto de distinções socialmente estruturadas e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mãos, trabalhadores intelectuais/trabalhadores manuais, alto/baixo, nobre/vil etc. Não obstante, “ofícios” e “profissionais” participam do mesmo “modelo” de origem: as corporações – isto é, corpos, confrarias e comunidades no interior dos quais os membros eram unidos por laços morais e por um respeito das regulamentações detalhadas de seu status (Dubar, 2005, p. 165).

Ainda há interpretações equivocadas de que o professor é um profissional da prática, associando seu papel somente à transmissão do conhecimento, sem considerar que este também produz saberes por meio de um processo árduo de investigação e pesquisa. Quando tomamos o conceito de profissão, referimo-nos aos

saberes especializados, bem como à formação intelectual e ideal de serviço. No que se refere ao trabalho com bebês, temos a necessidade de especificidades mais marcantes e definidas, pois a maioria das vezes a professora de bebês está associada ao dom e aos cuidados maternos. Fica ausente a visão de uma profissional com formação e qualificação adequada.

Brzezinski (2002, p. 12) aponta que os profissionais da educação partiram para a construção de seu profissionalismo, buscando sua identidade com as seguintes características: “ser professor dotado de conhecimento e competências específicas que o diferenciam de outros profissionais, isto é, ter a docência como base de formação”. Um profissional exige qualificação, formação em nível superior adequada para uma atuação crítica, autônoma e competente.

Ao considerar o docente como um profissional, Enguita (1991) utiliza cinco categorias para definir o profissionalismo docente: competência, licença, vocação, independência e autorregulação. Quando tratamos de uma profissão, supõe-se que o profissional seja tecnicamente competente em um campo de conhecimento. Dessa forma, a primeira categoria apontada por Enguita (1991, p. 43) é a competência, que deve ser o produto de uma formação específica, geralmente em nível universitário, assegurando-lhe o domínio da linguagem própria e mecanismos de controle da profissão. Ademais, permite ao profissional construir conhecimentos, partilhar saberes, metodologias, normas e princípios que o identificam enquanto professor.

Enguita (1991) destaca que o reconhecimento social é um elemento essencial para se obter a presunção de competência. Em realidade, não é necessário que a profissão reúna tais competências: basta que assim pareça ao público. Assim, como médicos, advogados, psicólogos, engenheiros e outros profissionais liberais que mantêm por décadas o *status* profissional intacto, a profissão docente vem desfalecendo continuamente em seu prestígio.

Ainda enfrentamos, em nosso país, a dificuldade do reconhecimento e respeito aos saberes dos professores. Brzezinski (2002) enfatiza que, historicamente, o Ministério da Educação (MEC) vem reforçando a ideia de que qualquer um pode ser professor, o que reflete não apenas nas políticas de formação de professores, mas na visão que a sociedade tem do professor, bem como nas expectativas que se colocam sobre ele.

Podemos perceber na LDB n. 9.394/96 (Brasil, 1996) em seu Artigo 62, a política de desvalorização dos cursos que formam profissionais para a educação.

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação/CP n. 9, de 8 de maio de 2001, em consonância com a LDB n. 9.394/96 (Brasil, 1996), ainda destaca o "[...] ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental)" (Brasil, 2002, p. 14), não atribuindo caráter obrigatório à essa formação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, ao estabelecer as metas para a educação nos próximos 10 anos (2014–2024), previa, em sua meta 15, que até o final da sua vigência, a União e os entes federativos deveriam:

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Destacamos a meta 15, tendo em vista que a etapa da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental são aqueles mais dependentes de docentes com a formação em Pedagogia, tendo em vista que nas demais etapas do ensino, existe a exigência de uma formação específica em uma área de conhecimento, uma vez que, nesses casos, a docência torna-se mais especializada.

Ressaltamos que, no período da pesquisa (2021-2024), no município de Ponta Grossa-PR (local em que a pesquisa está sendo realizada), a contratação de professores para atuar na Educação Infantil da rede municipal se faz por meio de concurso público[5] e Processo Seletivo Seriado (PSS), não sendo necessário ter como formação mínima a graduação em Licenciatura em Pedagogia, sendo admitida a formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil.

[5] Edital do concurso público para docentes, pode ser acessado em: https://www.pontagrossa.pr.gov.br/files/concursos/edital_professor_40_horas_definitivo.pdf

Outra função admitida por meio de concurso público no ano de 2022, edital[6] 002/2022, no município, foi a de assistente de educação, em que a escolaridade e o requisito exigido eram o ensino médio completo. A prova para Assistente de Educação constou de apenas uma etapa, com uma prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório, em que foram contempladas questões na área de fundamentos da educação, língua portuguesa e matemática. Tendo em vista os requisitos exigidos, o que chama a atenção são as 14 atribuições do cargo que estão relacionadas diretamente à prática com as crianças no contexto da creche e pré-escola, dentre elas: cuidar, brincar, interagir, atender aos aspectos relacionados à alimentação e de higiene pessoal, como a troca de fraldas, assim como ser auxiliar do processo educativo em todas as atividades do professor, nos trabalhos de planejamento das atividades curriculares e extracurriculares e também responsável por auxiliar no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Destacamos a atribuição que permite ao assistente substituir o professor, em situações esporádicas e temporárias. Tendo em vista que a formação mínima exigida para o cargo não contempla conhecimentos específicos para o trabalho pedagógico e para o atendimento das crianças e suas especificidades, enfatizamos que a inclusão desta categoria reduz o espaço de ação de professoras formadas e concursadas como docentes e fragiliza o movimento de reconhecimento e valorização do profissional docente, pois não atribui a essa função a competência da docência e dos requisitos básicos de ser professor. Além disso, ocasiona uma desqualificação da formação, com salário menor e formação não reconhecida como plano de cargo e carreira. Tendo em vista as especificidades do trabalho na Educação Infantil, faz-se necessário exigir uma qualificação maior para o cargo, advindo de um processo de formação em nível superior, no curso de Pedagogia.

Destacamos que há um grande número de estagiários do Curso de Pedagogia que trabalham na rede municipal e privada de ensino, por meio do Estágio remunerado. A Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, dispõe sobre o estágio de estudantes. Sendo assim, o Artigo 1º define o estágio como:

> ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam

[6] Edital do concurso público para assistente de educação, pode ser acessado em: https://www.pontagrossa.pr.gov.br/files/concursos/edital_do_concurso_publico_ndeg_002-2022_-_escriturario_ii_e_assistente_de_educacao.pdf

> frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. § 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. § 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória (Brasil, 2008b, p. 3).

Em relação à contratação de estagiários ou auxiliares de turma na rede privada de ensino, a seleção é realizada de forma particular e por meio de contrato, as exigências na formação variam conforme cada instituição. Na maioria dos casos, o estágio remunerado é formalizado por meio do Centro de Integração Empresa-Escola do Paraná (CIEE/PR[7]), uma empresa que atua para promover a integração dos jovens ao mercado de trabalho, em parceria com empresas e instituições de ensino, em conformidade com a Lei n. 11788/2008 (Brasil, 2008b).

Barbosa (2009) relata que na história das profissões, era comum no Brasil até os anos 1950, que as profissões se iniciassem com os práticos, que eram pessoas sem formação específica que haviam apreendido um ofício observando outros o exercerem. Na área da saúde (médicos, dentistas, farmacêuticos) essa prática não é mais reconhecida. Entretanto, ao olharmos para o cenário da Educação Infantil atualmente, parece que ainda estamos perpetuando essa situação, com assistentes e estagiários que ainda não possuem formação específica para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Isso remete para a sociedade a ideia de que para trabalhar na Educação Infantil não são necessários saberes e conhecimentos específicos. Enfatizamos que “trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros”. (Barbosa, 2009, p. 35). Compreendemos que as atribuições e funções das professoras que exercem à docência na Educação Infantil ainda apresentam lacunas e controvérsias, considerando o desafio em integrar as instâncias de educação, proteção, cultura e saúde.

[7] Informação disponível em: https://www.cieepr.org.br/programa-de-estagio-estudantes-2/

A formação continuada dos profissionais da educação é uma das maneiras de aprimorar o reconhecimento social, pois em grande parte isso depende do nível de qualificação do professor. Assim, a formação continuada é um importante recurso nesse processo de profissionalização docente. Brzezinksi (2003) aborda que o Movimento Nacional de Educadores propõe a adoção de uma política global de formação e profissionalização docente, partindo da concepção de que o professor é o profissional que domina o conhecimento de sua área e os saberes pedagógicos, o que lhe permite ter a totalidade do processo pedagógico e atuar como agente de transformação. Sendo assim, defendemos que para uma formação inicial de qualidade, ela precisa ser em nível universitário.

A licença é outra categoria do profissionalismo docente apontada por Enguita (1991), a qual demarca o campo profissional de atuação, que geralmente é reconhecido e protegido pelo Estado e se apresenta na contrapartida de sua competência técnica. A partir do final do século XVIII, não é mais permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual passa a ser concedida por meio de alguns exames que preencham alguns requisitos, como: idade, comportamento moral, habilitações, entre outros. Para Nóvoa (1999, p. 17), “a criação desta licença é um processo de profissionalização da atividade docente”, uma vez que este documento se constitui como suporte legal ao exercício da atividade docente e também contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e seu direito exclusivo de intervenção nesta área.

Porém, ao discutirmos a formação de professores no Brasil, é notável que o exercício profissional na docência não é exclusivo aos professores formados em nível superior e que nem sempre a formação ocorre nas universidades, lócus em que a pesquisa e o ensino se articulam. Pode ocorrer em diferentes espaços, como: Instituições com o Curso de formação de professores em nível médio, em Institutos de Educação (que desenvolvem atividades no âmbito educacional, geralmente de nível técnico ou superior) e Faculdades privadas. Ainda, a formação pode ocorrer nas modalidades presencial e Educação a Distância (EaD).

Considerando que a gênese da docência tem lugar no seio de algumas instituições religiosas, historicamente, a profissão docente vem sendo associada com a ideia de vocação, sendo o professor aquele que atende a um chamado, que se dedica em dar aulas e prestar serviços aos seus semelhantes. Quando tratamos da Educação Infantil, há ideia da docência por amor. Assim, a profissão caracteriza-se

por sua vocação de serviço à humanidade. Enguita (1991, p. 16) aponta que “a ideia de vocação coincide com o imaginário social que relaciona a profissão professor com a fé, com um chamado para prestar um serviço ao bem comum”.

Tais fatos que perpassam a profissão docente carregam consigo imagens sobre o exercício que refletem na identidade desse professor, sendo esta “um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1991). Assim, o papel do professor está comumente em destaque na sociedade, seja pelas fragilidades da formação, pela precarização do trabalho, pela falta de reconhecimento ou responsabilização pela qualidade da educação.

Para Brzezinski (2002, p. 16), a vocação é um conceito socialmente construído, que se consolida na preparação profissional mediante a formação inicial e continuada. Portanto, o profissional do magistério, preparado em cursos especializados, deve lançar-se competitivamente no mercado de trabalho, assim como deve receber salários condizentes com sua relevância social e econômica, rompendo com a ideia de que mesmo graduado em um curso universitário e que se dedica ao ensino, deve abrir mão da sua ambição econômica em favor de uma vocação social ou a de quem não conseguiu algo melhor (Enguita, 1991). Ainda observamos a disparidade de salários em relação às diferentes etapas da educação básica e ensino superior, tendo em vista que a remuneração para professores da Educação Infantil acaba sendo mais baixa que as demais.

Entender o professor como um profissional demanda romper com estereótipos que foram sendo colocados ao longo do tempo. Facci (2004) comenta que a imagem do profissional de Educação Infantil “tem estado fortemente impregnada no mito da maternidade”, sendo assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. A autora considera que a visão romântica e idealista da professora traz como consequência a reprodução da alienação da vida cotidiana do lar e uma desqualificação do trabalho docente, uma vez que ser passivo, cordato, amoroso, torna-se mais importante do que ter uma formação profissional. Dessa forma, a predominância de professores na educação básica do gênero feminino pode ter contribuído para a desprofissionalização do magistério, uma vez que as professoras, mesmo na atualidade, ainda são valorizadas pelo aspecto afetivo, no relacionamento com as crianças e não pela formação qualificada e competência para ensinar.

Compreendemos que a identidade profissional docente é construída historicamente, a partir de processos individuais e coletivos, contextualizados dentro

de um espaço e tempo. Como enfatiza Dubar (2005), a constituição da identidade profissional está intrinsecamente relacionada à socialização, sendo esse um processo constituído no momento em que os saberes, os valores, as práticas e os discursos sociais e profissionais modelam a identidade. Todavia, é um processo que não ocorre de forma passiva e linear, sendo que considera a história, a cultura, as expectativas e projetos individuais. Dessa forma, o processo de constituição da identidade profissional docente inclui caráter objetivo e subjetivo, pois sua identidade está relacionada às vivências e interações estabelecidas pelos professores com as pessoas e com o meio que compartilham, que acabam influenciando direta ou indiretamente em seu processo. Como aponta Nóvoa (1995), “[...] o ser professor não pode estar desvinculado do eu pessoal e do eu profissional”.

Assim, analisamos a identidade profissional docente como um movimento constante e dinâmico, dentro de um processo contínuo, considerando que pode ter fases de rupturas, de construção e desconstrução, a partir de modelos anteriores de identificação. Destacamos que ao ingressar na Educação Infantil, especificamente na categoria professora de bebês, deparamo-nos com um segmento cujas referências profissionais ainda são recentes e pouco discutidas, assim como os diversos elementos relacionados ao processo de constituição de sua identidade. Podemos citar a identificação com a docência nesta faixa etária, o processo formativo, as relações estabelecidas no trabalho, as especificidades do contexto na creche. Para Kunh (2006, p. 10), “[...] reconhecer uma identidade significa afirmar o pertencimento a algo constituído, a um grupo, a uma comunidade, a uma profissionalidade, ainda que lida e compreendida sob diferentes olhares”.

Acreditamos que uma formação consolidada em cursos de qualidade que articulem a relação entre pesquisa e ensino, assim como um piso salarial unificado levariam a categoria docente a uma certa autonomia, podendo desse modo ampliar sua formação e seu capital cultural, assim como buscar mecanismos para sua formação continuada. Tais questões seriam revertidas em certa independência em relação aos órgãos contratantes, que vem sendo apontada por Enguita (1991) como mais uma categoria do profissionalismo.

Ao pensarmos na independência do trabalho do professor, ter autonomia torna-se primordial. Entretanto, os docentes são parcialmente autônomos em relação às organizações e ao seu público, considerando que os pais e alunos podem participar da organização e gestão das escolas, mas isso não os torna dependentes dos

professores. Brzezinski (2002, p. 17) afirma que “a independência do docente significa autonomia inerente à profissão, porém, na realidade, os professores são parcialmente autônomos diante das agências contratantes, uma vez que são assalariados e mal remunerados”.

A falta de uma ordem, de um código ético e de conduta também torna deficitário o trabalho do professor. Assim, Enguita (1991) apresenta a autorregulação como uma categoria do profissionalismo, que supõe o domínio de competência exclusiva, tendo em vista que ainda enfrentamos fragilidades no que diz respeito aos mecanismos de regulação na categoria, ou seja, ainda carece de um código ético ou deontológico organizado por órgãos reguladores, de forma colegiada ou corporativa, que controla a profissão, regula as ações dos profissionais e atua na proteção da classe, no que diz respeito à licença, competência e independência.

Com base nas categorias do profissionalismo docente, compreendemos que os professores ainda estão construindo sua identidade e sua profissionalização, diante de um longo processo de lutas, reivindicações e resistência às políticas públicas que visam manter o *status* de desvalorização e secundarização do trabalho do professor.

Em muitas instituições de Educação Infantil, ainda encontramos dificuldades em compreender com clareza o perfil profissional de professoras de bebês. Reconhecemos que para ser professora de bebês, há um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores que identificam essa profissional e as diferencia de outras. As relações do cotidiano, seus conhecimentos, crenças e experiências pessoais e profissionais refletem na constituição de sua identidade enquanto docente.

Ao adentrarem o ambiente escolar, muitas professoras (recém-formadas ou ainda em processo de formação) se deparam com uma turma de bebês e trazem consigo as marcas de sua trajetória pessoal, de uma formação por vezes deficitária e políticas públicas que ainda não dão a visibilidade necessária aos bebês que estão inseridos nesta etapa da Educação Infantil, denominada creche (0 a 3 anos). Compreendemos a necessidade de garantir às professoras o acesso a cursos de formação continuada capazes de contribuírem com o desenvolvimento dos saberes específicos e necessários ao trabalho com bebês, uma vez que possibilitam a criação de um novo perfil profissional, a constituição da sua identidade, a ressignificação da prática e, consequentemente, a sua profissionalidade docente.

1.6 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DAS PROFESSORAS DE BEBÊS: EM BUSCA DE PESQUISAS NA ÁREA

Quando tratamos da identidade profissional das professoras que trabalham com bebês, compreendemos que a Educação Infantil, além de ser um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, apresenta-se como um espaço de formação para os profissionais que nele atuam. Tendo em vista as especificidades do trabalho com bebês, as relações estabelecidas impactam diretamente na constituição da identidade profissional docente.

Passados 25 anos em que a Educação Infantil passa a integrar a educação básica no Sistema Educacional Brasileiro, buscamos compreender os avanços e pesquisas na área, tendo em vista que os estudos relacionados à Educação Infantil são recentes, datados da década de 1990. Ao tratarmos da educação de 0 a 3 anos, as lacunas se fazem ainda mais presentes, considerando que há uma fragilidade no que diz respeito aos bebês e crianças bem pequenas. Sendo essa uma etapa não obrigatória, a busca por instituições responsáveis em cuidar e educar aumenta cada vez mais, contudo, ainda há indefinições no que diz respeito à prática educativa e ao profissional que trabalha com bebês.

Estudos na área vêm apontando o potencial dos bebês, com capacidades e possibilidades que antes não eram reconhecidas. A abordagem Pikler[8] para crianças de 0 a 3 anos, por exemplo, configura-se como uma prática educativa e de cuidado que busca respeitar o tempo e o ritmo individual de cada criança, enfatizando a autonomia, o respeito e a liberdade de movimento das crianças. Considera que os bebês são indivíduos completos desde o nascimento, com suas próprias capacidades, necessidades e ritmos de desenvolvimento. Em vez de ver os bebês como seres passivos ou incapazes, a abordagem Pikler (Falk, 2010) reconhece sua competência e autonomia desde o início da vida. Quando temos esse reconhecimento em relação aos bebês, há também um movimento nas instituições que atendem a essa faixa etária, gerando a necessidade por novas concepções e práticas pedagógicas, assim como repensar a identidade e os processos formativos das professoras.

[8] Buscamos dialogar com as contribuições da pediatra húngara Emmi Pikler, considerando o direcionamento do seu trabalho e investigação no Instituto Pikler, voltado à atenção educativa e de cuidados com crianças de 0 a 3 anos. A abordagem foi desenvolvida por Emmi Pikler, que somou a sua experiência como médica, ao trabalho como diretora da instituição de acolhimento, baseando suas pesquisas na observação e no registro minucioso do desenvolvimento de um grande número de bebês (Falk, 2008).

Dessa forma, nossos estudos constantes no âmbito da Educação Infantil buscam direcionar o olhar da pesquisa, não somente para os bebês, mas àquelas que são responsáveis por seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Compreender a identidade das professoras de bebês nos permite dar visibilidade tanto aos bebês quanto ao trabalho docente desenvolvido com essa etapa. A escassez de publicações científicas sobre questões que envolvem a docência com bebês e a constituição da identidade profissional desta professora, tornam a pesquisa relevante.

Como parte deste estudo, o levantamento foi feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando as pesquisas publicadas no Brasil, de 1996 a 2021. O período foi escolhido em razão dos 25 anos decorridos do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica a partir da LDB n. 9.394/1996. (Brasil, 1996). A revisão teve como base de busca dissertações e teses na língua portuguesa, com o recorte temporal dos últimos 25 anos.

Os descritores utilizados foram: Identidade profissional + docência + professora de bebês. Foram encontrados 11 trabalhos, sendo quatro teses e sete dissertações. Para busca dos trabalhos não foi utilizado nenhum filtro. O primeiro refinamento foi realizado a partir da leitura dos títulos e resumos e exclusão dos trabalhos que não possuíam relação com a temática da tese. Ao realizar a leitura dos títulos e resumos foram selecionados seis trabalhos, sendo duas teses e quatro dissertações, que trazem a nomenclatura bebês ou identidade profissional no título e também trazem no resumo a discussão que vai ao encontro do objeto de estudo desta tese.

Quadro 1 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (continua)

	Tipo de trabalho	Título	Autor	IES	PPG	Ano
1	Tese orientada pela Prof.ª Dr.ª Rosimeire Costa de Andrade Cruz.	Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional	Leite, Maria Ilnair Martins	Universidade Federal do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	2021
2	Tese orientada pela Profª. Drª. Isabel de Oliveira e Silva.	Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil	Laís Caroline Andrade Bitencourt	Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação	2020

Quadro 1 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (conclusão)

	Tipo de trabalho	Título	Autor	IES	PPG	Ano
3	Dissertação orientada pela Profa. Dra. Márcia Regina Onofre	Professoras de berçário: uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas	Braga, Andréia Barboza	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós Graduação Profissional em Educação	2019
4	Dissertação orientada pela Profª. Drª. Luciana Maria Viviani	Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários	Rosmari Pereira de Oliveira	Universidade de São Paulo	Programa de Mestrado Acadêmico em Estudos culturais	2013
5	Dissertação orientada pela Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano	O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil	Kenschikowsky, Larissa	Pontífica Universidade Católica de São Paulo	Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores	2019
6	Dissertação orientada pela Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade	Berçário como lugar: significações segundo profissionais de educação infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá	Silveira, Giovanna Lobianco	Universidade Federal do Mato Grosso	Programa de Pós-Graduação em Educação	2013

Fonte: elaborado pela autora (2021).

A primeira tese apontada no quadro 1, é denominada *Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional*, em que Leite (2021) busca compreender, na perspectiva de professoras que trabalham com bebês em uma creche pública, como se constituem suas identidades profissionais. A tese parte do pressuposto de que as marcas que compõem os sujeitos e constituem as suas identidades profissionais dizem muito das experiências vividas por eles, das decisões tomadas, das práticas desenvolvidas. Dessa forma, a autora apresenta que as identidades profissionais das professoras de bebês estão vinculadas a três fatores: ao início de suas trajetórias profissionais, marcado por dificuldades decorrentes da falta de formação, da falta de conhecimento sobre o desenvolvimento de práticas com os bebês e crianças bem pequenas em creches; dos dilemas sobre as expectativas de suas famílias quanto ao seu desempenho na profissão e indefinições acerca das escolhas profissionais.

Leite (2021) também apresenta como um fator o processo de escolha da docência, que nem sempre é influenciado pela identificação com a profissão e, por fim, as experiências de formação inicial e continuada. A autora destaca que ouvir as

professoras de bebês já é um grande passo para dar visibilidade a essas profissionais, valorizá-las e contribuir para que se reconheçam enquanto professoras, em um trabalho que tem especificidades e se diferencia das demais etapas da educação.

A segunda pesquisa apontada no quadro 1, foi elaborada por Bitencourt (2020) e é denominada como *Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil*. A tese tem como objetivo compreender as experiências sociais de professoras e auxiliares de Educação Infantil, que trabalham com o cuidado e educação de bebês que frequentam uma Instituição Pública Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, em jornada integral. A autora enfatiza que a infância, antes marcada pelo contexto doméstico, hoje também se apresenta em um contexto educacional institucionalizado. Principalmente quando se referem aos bebês, os profissionais que atuavam diariamente com eles trabalhavam dentro de uma concepção mais assistencialista e de custódia e, hoje, devem adotar uma concepção baseada na indissociabilidade do cuidado e educação. Dessa forma, busca ampliar a compreensão da constituição dos aspectos docentes e, principalmente, das experiências que marcam a vida das crianças educadas em contexto coletivo. Bitencourt (2020) afirma que a docência com bebês possui características próprias e exigem das professoras e auxiliares a mobilização de competências teóricas, metodológicas e relacionais, que devem ser permeadas por ações sutis. Considerando que nas relações estabelecidas entre professoras, auxiliares e crianças, em ações envolvendo cuidar/educar, há a mobilização, por parte das adultas, de habilidades, saberes e práticas advindos das experiências de várias gerações de mulheres.

Dentre os trabalhos encontrados, quatro foram dissertações. A dissertação de Braga (2019), intitulada *Professoras de berçário: uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas*, aborda a temática dos saberes docentes e do reflexo desses saberes nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam em berçários. Nesse sentido, o estudo objetivou compreender quais saberes embasam as práticas pedagógicas das professoras de berçário de uma rede municipal de ensino no interior paulista. Os principais resultados apontam que essas professoras e educadoras de creche consideram como saberes necessários para a atuação nesses espaços a articulação de conhecimentos e conteúdos teóricos adquiridos nos processos formativos institucionais, porém destacam algumas lacunas vindas dos

cursos de formação inicial em relação ao trabalho específico com os bebês. Assim, revelam que a experiência prática nas escolas se constitui como outra fonte de construção desses saberes, que são somados, ocorrendo uma constante articulação dessas diferentes fontes, reconhecem que a construção dos saberes acontece ao longo da vida, visto que aprendemos sempre em um processo contínuo de formação pessoal o qual não se desvincula da profissional.

A pesquisa de Oliveira (2013), denominada *Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários*, aponta a existência de especificidades na prática docente em berçários. Sobretudo, as atribuições envolvendo os cuidados dos bebês, que foram naturalizadas como atributos femininos e que hoje não são valorizados em contextos escolares. As análises indicaram que o atendimento de bebês demanda a articulação de múltiplos aspectos, evidenciando que as práticas nos berçários se desenvolviam a partir de um processo de hibridação de culturas. Com isso, a aproximação entre os estudos culturais e o campo da educação infantil contribuiu para que se evidenciassem os entrelugares em que as identidades docentes se constituíam, mostrando-se como um caminho a ser percorrido em futuras pesquisas sobre esse campo de atuação profissional.

Kenschikowsky (2019), em sua pesquisa *O coordenador pedagógico: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil*, tem como objetivo identificar os saberes necessários ao coordenador pedagógico para atuar na formação dos professores na escola de EI. Foi estabelecido como critério, para seleção dos coordenadores, àqueles que tinham práticas formativas exitosas. Os dados demonstram que os saberes mobilizados pelos coordenadores em suas práticas formativas são diversos, dentre eles, os conhecimentos teóricos, metodológicos, curriculares e da experiência profissional. No entanto, na visão dos professores entrevistados, evidenciou-se a necessidade de saberes pessoais e das relações interpessoais ao coordenador. Assim, pôde-se compreender que o contexto profissional é o tempo e o espaço em que o professor aprende, exercita, reflete e ressignifica sua docência.

Por fim, a pesquisa de Lobianco (2013) *Berçário como lugar: significações segundo profissionais de Educação Infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá*, busca identificar as significações compartilhadas por um grupo de profissionais de Educação Infantil que atuam nas creches da rede municipal de ensino, acerca do berçário como lugar de trabalho. Os

resultados demonstram que as representações sociais do grupo estudado objetivam o berçário como lugar de guarda e proteção, remetendo à sua concepção historicamente construída. Quanto ao profissional de Educação Infantil, os significados partilhados pelo grupo ancoram-se mais fortemente à imagem de uma segunda-mãe, que apresenta características atribuídas a uma babá competente. A imagem de uma professora de bebês surge na figura da educadora, anunciando a presença de novos significados atribuídos a esse profissional. É possível dizer que o profissional de Educação Infantil se constitui na tensão entre os significados anunciados nos centros de formação profissional e os que circulam na sociedade, legitimado pelas incongruências entre os documentos oficiais e as reais condições de trabalho a que se submetem tais profissionais.

A partir destas pesquisas, destacamos que a identidade profissional das professoras de bebês ainda caminha em busca de consolidação, tendo em vista a escassez de pesquisas na área. As pesquisas relacionadas versam a respeito dos saberes docentes, da prática docente e de experiências vivenciadas no cotidiano com os bebês, os quais constituem a identidade profissional docente. Destacamos que ao discutir a docência na creche, temos como objetivo analisar os elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês, tendo em vista os saberes e as práticas docentes vividas no contexto da creche.

Diante desse cenário, é imprescindível uma aproximação com o contexto da creche e com as professoras que atuam nesse espaço. No próximo capítulo buscamos apresentar o caminho metodológico da pesquisa e o perfil das professoras que atuam com bebês no município de Ponta Grossa - PR, valorizando os âmbitos pessoal, acadêmico e profissional na trajetória percorrida por elas. Enfatizamos que a aprendizagem da docência se inicia antes mesmo da escolha por uma licenciatura, mas trazemos marcas enquanto alunas por meio da observação realizada durante toda a vida escolar. Sendo assim, torna-se um processo contínuo que acompanha a professora por toda sua carreira profissional e vai se construindo ao longo do tempo e influenciando diretamente no processo de constituição de sua identidade profissional docente.

CAPÍTULO 2
POR ONDE ANDEI: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Ao olharmos para o caminho que foi trilhado ao longo do desenvolvimento da pesquisa, voltamos o olhar para a pesquisadora neste curso da investigação, na qual, ao discutir a identidade profissional docente, também se reconhece em um infindável processo de construção e reconstrução de sua própria identidade, enquanto pesquisadora, professora e mãe. Desse modo, esse é um dos pressupostos fundamentais para a jornada na pesquisa: compreender-se em sua incompletude e ser modificada após tantas leituras, reflexões e análises realizadas por meio da aproximação com as instituições e profissionais que trabalham com bebês, que nos movem e nos constituem a cada dia, certamente nos fazendo diferentes de quando iniciamos o caminho.

Neste capítulo, abordaremos a trajetória metodológica percorrida pela pesquisadora para o desenvolvimento da investigação sobre os elementos constitutivos da identidade profissional da professora que trabalha com bebês. Nesse sentido, abordaremos a caracterização da pesquisa, o campo e os agentes, assim como, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e o perfil das professoras de bebês do município de Ponta Grossa - PR.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Ao iniciar uma pesquisa em educação, o trabalho enquanto pesquisadora se constitui primeiramente em se colocar no lugar do outro, aproximar-se do seu contexto, das suas vivências e dos processos que a constituem, podendo assim captar a sua realidade, vendo o mundo pelo olhar dos pesquisados. Entretanto, compreendemos que a pesquisa em educação se configura enquanto investigação científica e necessita de rigor ao analisar os dados. Sendo assim, Gamboa (2018) enfatiza que a pesquisa não se constitui em uma atividade individual, mas se constitui socialmente. Com isso, não advém unicamente dos interesses pessoais, mas é socialmente condicionada.

No que concerne à caracterização do percurso investigativo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa. Para Gamboa (2018), a pesquisa qualitativa busca a compreensão dos fenômenos, incluindo a subjetividade, realizando uma interpretação dos fatos e não apenas uma explicação com quantificações. A

abordagem qualitativa torna-se marca da pesquisa em educação ao realizarmos essa interpretação e trazer respostas significativas ao campo.

Ao buscarmos a aproximação entre o contexto e o objeto a ser investigado, encontramos na pesquisa qualitativa uma metodologia adequada aos objetivos da investigação e também para responder à questão disposta nesta tese, que tem como objeto de pesquisa a identidade profissional de professoras de Educação Infantil que trabalham com bebês. Para Strauss e Courbin (2008), a pesquisa qualitativa pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, de suas experiências vividas, comportamentos e emoções e também sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre as nações.

Para Bogdan e Biklen (1994), dentre as características desse tipo de pesquisa está o ambiente natural como fonte direta de dados, em que o pesquisador se aproxima e se preocupa com o contexto, podendo compreender melhor as ações sendo observadas em seu ambiente habitual de ocorrência, tendo em vista que ele observa, registra, interage e muitas informações somente podem ser captadas nesse contato direto. Dessa forma, os investigadores assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre.

Considerando a professora como a profissional responsável pela educação e cuidados de bebês, nos deparamos frente ao desafio de analisar como se constitui a sua identidade profissional docente, mais especificamente, no âmbito da Educação Infantil na etapa da creche, reconhecendo a complexidade de trabalhar com bebês em ambientes coletivos. Sendo assim, na pesquisa qualitativa há a possibilidade de tratar de uma temática particular das agentes: a constituição da identidade profissional docente.

As características da abordagem qualitativa estão presentes em nossa investigação e vão ao encontro do objeto desta tese. É importante destacarmos que, segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é também descritiva, ou seja, todos os dados são recolhidos e analisados em toda a sua riqueza, de forma minuciosa. Nesse sentido, o interesse pelo processo é maior do que simplesmente avaliar os resultados obtidos. O significado é de grande importância, tendo em vista que o interesse maior está no modo como as diferentes pessoas dão sentidos às suas vidas.

Intentamos com o decorrer do estudo obtermos dados significativos por meio da interação entre o problema de pesquisa, a fundamentação teórica e os

instrumentos de produção de dados: questionário e entrevista. Em consonância com a pesquisa qualitativa, buscamos instrumentos para obtenção dos dados que visam atender aos objetivos que norteiam o estudo, articulados com o referencial teórico proposto.

A pesquisa centra-se na seguinte questão problematizadora: Quais são os elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês? Considerando a questão problemática a ser investigada, elegemos como objetivo geral analisar os elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês, tendo em vista os saberes e a prática docente vivida no contexto da creche. Compreendemos que a identidade é o resultado de uma construção social e com isso carrega influências históricas e culturais. Entendemos que a constituição da identidade profissional docente é frequentemente colocada à prova por diferentes representações, que vão se construindo processualmente a partir das experiências vividas pelos professores. Alguns conceitos, como: *habitus* e campo, em Bourdieu (2006), são necessários para compreender os impactos na sociedade, sua forma de organização e os reflexos na escola e na identidade docente das professoras de bebês.

Bourdieu (2006) enfatiza que para explicar um fenômeno social e compreender as relações e interações entre as pessoas, somente observar as falas e os fatos não é suficiente. É necessário observar e examinar o espaço social em que os agentes estão inseridos. Sendo assim, além de localizar o objeto de investigação em seu contexto específico, a análise do espaço social ou campo, como nomeado pelo autor, oportuniza interrogar os movimentos que geraram o conhecimento anterior sob o objeto de investigação (Bourdieu, 2018). O conceito de campo torna-se fundamental na abordagem do autor, considerando que a ideia dos espaços sociais considera as relações de disputas entre agentes que compartilham do mesmo *habitus*.

Para construirmos o debate no campo da Educação Infantil a respeito da educação de bebês, a compreensão de campo nesta pesquisa é amparada em Bourdieu (2006). Mais do que um espaço geográfico, o fator estruturante do campo são as relações políticas, culturais, sociais e econômicas que o permeiam, assim como as relações de poder que se fazem evidentes, considerando que construir o campo é posicionar os grupos, as disputas, quem domina o debate e quem é dominado. Sendo assim, Targa (2017, p. 33) nos aponta que o “uso do conceito campo nos remete à ideia de investirmos nossos olhares sobre as relações dos agentes que

fazem parte do campo como sendo relações estruturadas e, ao mesmo tempo, estruturantes do campo".

Ao tratarmos da Praxiologia de Bourdieu ou teoria da prática, destacamos a importância em situá-la em relação aos modos de conhecimentos da realidade social, por meio das perspectivas: subjetivista ou fenomenológica, objetivista e praxiológica. Tendo em vista que as percepções do agente estão vinculadas à sua posição no espaço social e são demarcadas por suas relações e pelas condições materiais que o permeiam, Bourdieu enfatiza que o agente não é um mero suporte da estrutura, entretanto:

> Os "sujeitos" são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...] de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (Bourdieu, 1996, p. 42).

Por meio do modo de conhecimento praxiológico, Bourdieu (2004, 2009) procura superar a dualidade entre objetivismo e subjetivismo. Sendo assim, a praxiologia torna-se um instrumento que nos possibilita compreender a complexidade do mundo social e assim modificá-lo.

> A praxiologia tem como objeto as relações dialéticas entre as estruturas e as disposições estruturadas que se atualizam e se reproduzem, realizando um processo de interiorização da exterioridade, e de exteriorização da interioridade. À vista disso, o conceito de agente envolve dois aspectos: o agente como aquele que age sobre uma determinada ação, de forma exterior, e, de outro modo, é também acionado conforme o conjunto de esquemas interiorizados pelo agente que antecede e orienta a ação (Kailer, 2022).

Sendo assim, a Praxiologia desenvolvida por Bourdieu (2004, 2009) considera o agente social e as relações objetivistas e subjetivistas que o compõem e que estão diretamente atreladas à posição que este ocupa em determinada estrutura social. A escolha pela Praxiologia de Bourdieu ocorreu ao considerar a relação entre o agente e a estrutura. Nesta tese, os agentes são representados pelas professoras de bebês que atuam nas instituições de Educação Infantil do município de Ponta Grossa - PR, tendo em vista a condição em que se estruturam e são estruturadas, a professora não é somente sujeito dentro do espaço social, mas age na construção do campo e por

meio do seu *habitus* interfere no meio, assim como é influenciada por meio dessa estrutura.

2.2 O CAMPO E OS AGENTES DA PESQUISA

O campo de investigação desta pesquisa diz respeito a Instituições de Educação Infantil (rede pública e rede privada) que têm turmas de bebês. As agentes da pesquisa são professoras da rede municipal e rede privada da cidade de Ponta Grossa, PR, que atuam ou já atuaram como professoras na Educação Infantil com bebês, no período mínimo de um ano. Utilizamos o termo professoras no feminino, considerando que todas as participantes são mulheres. A escolha pelas participantes da pesquisa também foi realizada a partir de critérios previamente estabelecidos, sendo: a) interesse em participar da pesquisa; b) trabalhar na rede pública ou privada de ensino do município de Ponta Grossa; c) ser professora regente da turma com atuação mínima de um ano; d) ter trabalhado com turma de bebês nos últimos dois anos.

Ao realizar o levantamento no ano de 2022, o município de Ponta Grossa contava com aproximadamente 65 instituições públicas de Educação Infantil, denominadas de Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Na Rede Municipal tivemos a participação de 32 professoras concursadas com o regime de trabalho de 20 ou 40 horas semanais, integrantes do quadro de efetivos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e uma professora temporária, contratada via processo seletivo seriado.

Para realização da pesquisa na Rede Municipal, primeiramente foi encaminhada a solicitação de autorização para a pesquisa na SME, via protocolo no sistema SEI. As documentações referentes à pesquisa, como: projeto, termo de consentimento livre e esclarecido e carta de apresentação foram protocoladas. Após aprovação da pesquisa pela SME, o documento comprobatório foi emitido e obtivemos a aprovação para a realização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEPG (CEP/UEPG), por meio do parecer número 5.701.217 (Anexo A).

Após os trâmites legais e a aprovação da pesquisa pela Secretária de Educação de Ponta Grossa - PR, por meio de uma carta de autorização, foi realizada uma reunião com a coordenadora da Educação Infantil, para explicitar os objetivos e

encaminhamentos da pesquisa. A busca pelas instituições aconteceu por meio de um levantamento feito com a Secretaria Municipal de Educação que apontou a existência de 65 CMEIs, no período de abril de 2022 a março de 2023. Entretanto, participaram da primeira parte da pesquisa, com o preenchimento do questionário, professoras de 38 instituições públicas que tinham turmas de bebês (0 a 18 meses) e que se encaixavam dentro do objeto de pesquisa. A organização da rede municipal neste período contava com cinco CMEIs, denominados “Casulos” (nomenclatura utilizada pela SME), por atender especificamente nestes espaços bebês de quatro meses a um ano de idade; e trinta e três (33) CMEIs que possuem turmas de Infantil 1, que correspondem à faixa etária de um a dois anos. Os demais CMEIs tinham turmas a partir de dois anos e por isso não foram incluídos na pesquisa.

O contato com as instituições municipais iniciou em setembro de 2022 de forma presencial e on-line (por meio do aplicativo *WhatsApp* e via *e-mail*) e se estendeu até março de 2023, com insistentes tentativas. Na rede municipal, o diálogo com a Coordenadora da Educação Infantil do município aproximou a pesquisadora com a realidade e reforçou o compromisso com a ética e confidencialidade dos dados. A coordenadora da Educação Infantil fez o envio de um *e-mail* a todos os CMEIs, em que foi apresentada a pesquisa e seus objetivos por meio de uma carta de apresentação da pesquisa à direção escolar da Instituição (Apêndice C) e uma carta às professoras (Apêndice D), convidando-as a participarem da pesquisa. Juntamente, foi encaminhado no *e-mail* o *link* de acesso ao questionário, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a equipe de gestão escolar de cada instituição. As próprias coordenadoras e diretoras fizeram o envio dos *links* para as professoras de sua equipe, atendendo a indicação da pesquisadora sobre a seleção das agentes da pesquisa. Tendo em vista o baixo retorno das professoras, em março de 2023 a pesquisadora foi pessoalmente aos CMEIs para reforçar o convite às coordenadoras e às professoras.

Na rede privada de ensino de Ponta Grossa, foi feito o levantamento pela pesquisadora, no ano de 2022 e foram constatadas 34 instituições de Educação Infantil no município. Porém, somente 14 instituições tinham turmas formadas para o atendimento de bebês, às quais foram enviados os questionários e obtivemos a participação de treze (13) professoras na pesquisa.

O contato com a rede privada iniciou em outubro de 2022 e se estendeu até maio de 2023. Foi realizado de forma presencial na maioria das instituições, em que

foi solicitado um horário com a pedagoga para apresentar as documentações referentes à pesquisa e os objetivos por meio da carta de apresentação à direção escolar da Instituição (Apêndice C) e uma carta às professoras (Apêndice D), convidando-as a participarem da pesquisa. Na carta havia um *Qr-code* que dava acesso ao questionário *on-line* e ao TCLE. Algumas instituições acolheram a pesquisa e repassaram às professoras, em outras não houve abertura para diálogo e a carta de apresentação e o convite para a pesquisa acabaram ficando na secretaria e não houve retorno à pesquisadora. Tendo vivenciado o trabalho na Educação Infantil por muitos anos e já conhecendo algumas professoras de bebês atuantes na área, algumas coordenadoras e professoras foram contatadas individualmente via conversa no *WhatsApp* e convidadas a participarem do questionário. Foi a maneira mais efetiva de conseguir retorno das professoras da rede privada.

Ao todo, com o questionário, obtivemos o retorno de quarenta e seis (46) professoras que atuam nas instituições pesquisadas, com turmas de bebês no período parcial e integral. Esse grupo inclui somente as professoras regentes das turmas, sendo trinta e três (33) professoras da rede pública de ensino e treze (13) professoras da rede privada de ensino. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para participação na pesquisa, firmando assim o compromisso na condição de participantes voluntárias. As professoras participaram da primeira fase da pesquisa, com a coleta de dados realizada por meio de questionários *on-line*, com questões abertas e fechadas.

2.3 QUESTIONÁRIO

Ao realizar as escolhas metodológicas para uma pesquisa, é necessário delimitar as formas de conhecimento e as possibilidades de interação com o objeto de estudo, o espaço de investigação e os agentes da pesquisa. O foco investigativo desta pesquisa está voltado para os elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês.

Sendo assim, para o desenvolvimento da primeira parte da pesquisa, optamos pela aplicação de um questionário, visando nos aproximar das participantes e conhecer elementos importantes que constituem a sua identidade. O questionário também auxiliou na caracterização das participantes da pesquisa, sendo organizado

em quatro etapas: contexto pessoal, formação acadêmica, atuação profissional e prática docente com os bebês.

O grande número de instituições e professoras atuantes nas turmas de bebês, foi uma variável que determinou a escolha do questionário, como instrumento de produção de dados, a ocorrer de forma *on-line*. Destacamos que para elaboração do questionário, são necessários conhecimentos sobre o tema proposto por parte do pesquisador. Para Pádua (2003), na elaboração do questionário devem ser consideradas as questões de maior relevância, relacionadas à proposição que o estudo quer demonstrar, provar ou verificar. Desse modo, o questionário foi estruturado com questões abertas e fechadas, formuladas de forma clara e pertinentes ao objeto de pesquisa, versando sobre diferentes contextos da vida da professora.

Como forma de análise e validação do instrumento de pesquisa, foi aplicado um questionário piloto para um grupo de 12 doutorandos da Disciplina de Seminário de Tese II do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Com base nos apontamentos dos respondentes, foram adaptadas algumas questões e terminologias para que as questões ficassem mais precisas e objetivas, facilitando a participação das agentes na pesquisa.

O modelo definitivo do instrumento questionário (Apêndice A), com a organização das questões, foi encaminhado à todas as instituições que trabalham com bebês, contemplando 105 professoras das redes pública e privada de ensino do município de Ponta Grossa – PR. O envio foi feito por meio de um *link* disponibilizado pelo aplicativo *Google Forms,* denominado “Entre os caminhos da docência: aspectos da identidade profissional de professoras de bebês”. Os questionários foram respondidos entre os meses de setembro de 2022 a maio de 2023, com o retorno de 46 professoras.

Dividido em cinco seções, a primeira era referente à transcrição do TCLE. Na segunda seção foi direcionada à identificação das participantes, considerando o seu contexto pessoal. A terceira seção traz o contexto acadêmico, visando identificar as instituições que fizeram parte da formação inicial da professora, desde sua inserção na vida escolar até sua formação acadêmica em nível técnico e/ou superior. Também buscamos compreender as razões que levaram à escolha pela docência. A seção quatro tratou da atuação profissional, abordando aspectos da profissionalidade docente, como tempo de atuação na profissão, condições estruturais da docência,

remuneração, reconhecimento e valorização profissional. A última seção abordou, especificamente, da prática docente com os bebês, erguendo as concepções das professoras no que diz respeito à educação de bebês, principais atribuições da função e os saberes necessários para a prática docente com bebês e como eles se constituem. Ao finalizar o questionário *on-line*, constava na última seção a solicitação para continuidade na pesquisa por parte da professora. Em caso de aceite, era solicitado o endereço de *e-mail* para posterior contato.

Buscando respeitar a ética e a confidencialidade da pesquisa, as professoras participantes foram identificadas conforme a ordem de participação no questionário, sendo nominadas com números de 1 a 46. Os dados produzidos com as questões fechadas foram sistematizados pela própria plataforma do Google, permitindo a análise conjunta das respostas e o delineamento do perfil das professoras que atuam com bebês no município de Ponta Grossa. Ao passar para a segunda fase da pesquisa, as professoras foram convidadas a participar das entrevistas.

2.4 ENTREVISTA

Para o desenvolvimento da segunda parte da pesquisa, as professoras respondentes do questionário foram convidadas a participar das entrevistas, sendo nessa etapa possível identificar o desvelar do processo de constituição de sua identidade profissional docente e, por consequente, conhecer as profissionais que atuam com bebês e os saberes docentes construídos em sua trajetória profissional.

Entendemos que compreender a identidade das professoras de bebês nos permite dar visibilidade tanto aos bebês quanto ao trabalho profissional docente desenvolvido nessa etapa da educação básica. Segundo Gaskell (2002, p. 65), “o mundo social não é um dado natural, sem problemas, ele é constituído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob as condições que elas mesmas estabeleceram”. Dessa forma, por meio da entrevista é possível mapear e compreender o contexto de vida dos respondentes.

Sendo assim, o instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. De acordo com Gaskell (2002, p. 65), esse tipo de pesquisa:

> fornece os dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das

> crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Assim, as entrevistas também possibilitaram uma aproximação com as professoras e estabelecimento de vínculos, em que foi possível conhecer as profissionais que atuam com bebês, os seus saberes docentes, sua formação, suas práticas, vivências e experiências a partir das ações do cotidiano.

Ao realizar uma pesquisa científica, Bourdieu (2010) aponta que devemos estar atentos ao treino da vigilância epistemológica, que se refere ao processo de monitoramento crítico e reflexivo das condições de produção do conhecimento e das práticas científicas. O autor também destaca que o conceito implica uma análise atenta das estruturas sociais e dos campos de poder que influenciam, o que é considerado conhecimento legítimo. Tal questão nos leva a questionar as condições sociais, históricas e culturais que moldam a produção do saber, desafiando as hierarquias estabelecidas e promovendo maior consciência das influências externas que afetam a objetividade e a validade do conhecimento.

Para além do olhar do pesquisador, Bourdieu (2010) aponta os cuidados que devemos ter ao utilizar a entrevista, sendo necessário perceber os fins e razões que levaram os agentes a participar do estudo e, dessa forma, reduzir a distância entre a perspectiva do pesquisador, com a do pesquisado. Assim, as contribuições de Bourdieu (2012) enfatizam a necessidade de romper com questões hierárquicas, validar e respeitar as falas, aproximando-se dos agentes pesquisados, sem perder o caráter científico do instrumento.

Todas as professoras participantes do questionário foram convidadas a participar da entrevista. Contudo, a entrevista foi realizada com cinco (5) professoras que atuam com turmas de bebês na rede privada ou municipal de ensino, que aceitaram e se prontificaram a participar. Em princípio sete professoras demonstraram interesse em participar da segunda fase da pesquisa. Entretanto, mesmo com a pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e pela Secretaria Municipal de Educação, uma das professoras teve dificuldades em conseguir liberação por parte da direção escolar para participar da entrevista. Tendo em vista a demanda de afazeres das professoras, tivemos a desistência de uma participante por não conseguir conciliar com a pesquisadora um dia e horário para a realização da entrevista.

As demais entrevistas, com as cinco professoras que permaneceram na pesquisa, aconteceram de forma presencial e também por meio da plataforma Google

Meet, entre março e abril de 2024, de acordo com a disponibilidade das respondentes. As professoras participantes optaram por utilizar seus próprios nomes na pesquisa e forneceram algumas fotos de seu acervo pessoal, tendo para isso, assinado um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), autorizando a divulgação de suas identidades.

No processo da entrevista, duas professoras solicitaram que esse momento ocorresse na instituição em que atuavam, para que, assim, a pesquisadora pudesse se aproximar do contexto e conhecer a realidade em que trabalham com os bebês. As outras três professoras solicitaram que o diálogo acontecesse fora do horário de trabalho, via Google Meet. No quadro 2, constam os dados das professoras entrevistadas:

Quadro 2 – Identificação das professoras entrevistadas

Professora	**Idade**	**Formação acadêmica**	**Instituição em que atua**	**Carga horária de trabalho**	**Tempo de atuação na turma de bebês**	**Faixa etária dos bebês**
Gisele	31 a 40 anos	Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia	Pública	40h	6 meses a um ano	12 a 18 meses
Monalisa	26 a 30 anos	Licenciatura em Pedagogia	Pública e Privada	40h	2 a 5 anos	6 a 8 meses; 9 a 11 meses
Mari Iraci	51 a 60 anos	Licenciatura em Pedagogia	Pública	40h	2 a 5 anos	6 a 8 meses, 9 a 11 meses
Ane	26 a 30 anos	Licenciatura em Pedagogia	Pública	40h	2 a 5 anos	18 meses a 2 anos
Mayara	31 a 40 anos	Licenciatura em Pedagogia	Privada	20h	2 a 5 anos	18 meses a 2 anos

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quando falamos da constituição da identidade docente, entendemos que esse processo se dá desde o nascimento e vai se consolidando ao longo da vida do indivíduo, influenciado por diferentes fatores. Sendo assim, para o momento da entrevista, as professoras receberam as seguintes orientações, conforme consta no quadro 3:

Quadro 3 – Orientações – entrevista

Orientações para momento da entrevista
Escolher um caixa (ficando a seu critério o tamanho, se ela será decorada ou não). E para essa caixa, daremos o nome de “Coisário”. Esse “Coisário” será nosso espaço de memórias! Ele irá carregar fotos, objetos, lembranças de coisas e momentos importantes em sua vida. Para o dia da

nossa entrevista, peço que leve seu “Coisário” com os elementos solicitados e rememore sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, refletindo sobre os caminhos que te trouxeram até aqui. Para ajudar neste processo, peço que coloque algo dentro do “Coisário”, que represente: - Contexto pessoal: Fotos ou relatos que representem momentos importantes da sua vida pessoal, na sua relação com a docência. - Contexto acadêmico: O nome de um professor, disciplina, livro, autor, que influenciou em sua formação acadêmica. - Contexto profissional: Um ou mais objetos que representem a sua profissão e/ou a sua prática docente.

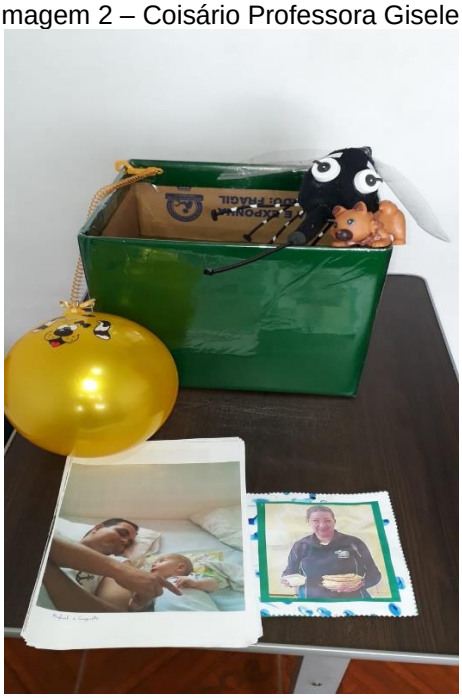
Fonte: a autora (2023).

A ideia de cada professora construir um “Coisário” para a etapa da entrevista foi pensada a partir do filósofo Gaston Bachelard, que apresenta o termo coisário, de maneira simbólica e filosófica, em sua obra *A poética do devaneio* (1988). Segundo ele, “o nosso coisário nos é precioso, oniricamente precioso, pois nos oferece os benefícios dos devaneios ligados” (Bachelard, 1988, p. 160). Dessa forma, o termo “Coisário” refere-se ao conceito de coisa no contexto da imaginação e da poesia. Para o autor as coisas não são apenas objetos materiais, mas possuem uma dimensão poética e simbólica. Com isso, são capazes de provocar sensações, imagens e pensamentos que podem inspirar reflexões sobre sua vida e sua existência.

Imagem 1 – Coisário Professora Mayara

Fonte: acervo pessoal da professora.

Imagem 2 – Coisário Professora Gisele



Fonte: acervo pessoal da professora.

Escolhemos essas imagens para representar o “Coisário” organizado pelas professoras. Durante as entrevistas, elas relataram que foi um momento de nostalgia,

de saudades e, principalmente, de reflexão sobre sua caminhada docente e a constituição de sua identidade.

Para a realização da entrevista presencial, utilizamos um aplicativo “Gravador de voz” baixado pelo celular do modelo Iphone 15. As entrevistas tiveram a duração de 40 minutos a 1h20 minutos aproximadamente. Os dados foram gravados com a autorização das professoras participantes, sendo também descritos utilizando-se das notas de campo, que foram fundamentais na coleta dos dados, tendo em vista que o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários ditos antes e depois da entrevista. As entrevistas *on-line* foram gravadas utilizando o Google Meet, sendo possível captar a imagem e a voz das participantes. As questões norteadoras da entrevista (APÊNDICE F) tiveram como objetivo obter dados para ampliar a análise dos elementos constitutivos da identidade das professoras de bebês.

2.5 SER PROFESSORA DE BEBÊS: O PERFIL DAS PROFESSORAS DE BEBÊS NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

Ao discutirmos a identidade profissional das professoras de bebês, compreendemos que esse processo se constitui ao longo da vida, podendo ser influenciado por diversos aspectos. Ao buscarmos compreender os elementos que constituem sua identidade, direcionamos o nosso olhar ao que as professoras já têm consolidado nesse processo e como isso se faz presente no seu âmbito pessoal, acadêmico e profissional. Dessa forma, a primeira fase da pesquisa ocorreu por meio de um questionário *on-line* que nos possibilitou traçar o perfil das professoras atuantes no município de Ponta Grossa - PR, assim como identificar alguns elementos importantes que constituem a sua identidade, para que possamos discutir posteriormente.

O convite para participar da pesquisa foi direcionado a todas as professoras de Educação Infantil atuantes na Rede Municipal e privada da cidade, que trabalham ou já trabalharam com turmas de bebês, no período mínimo de um ano. Mediante a apresentação da pesquisa, na primeira seção do questionário, todas as professoras assinalaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento. Assim, tendo compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, colocaram-se plenamente conscientes e informadas quanto ao que descreve a pesquisa sobre a identidade das professoras de bebês. Ademais, ficou claramente expresso e entendido quais eram

os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Na segunda seção foi direcionada a identificação das participantes, considerando o seu contexto pessoal. As quarenta e seis (46) professoras se identificaram sendo do gênero feminino. Por esse motivo, ao nos referirmos aos dados de pesquisa, optamos por utilizar o termo professoras. Entendemos que, ao adentrar o campo da Educação Infantil, especificamente na creche, com o trabalho com os bebês, temos envolto uma questão de gênero, uma vez que o número de profissionais do gênero masculino nesta etapa é praticamente inexistente; com esse dado podemos afirmar que essa função no município é predominantemente feminina. Compreendemos que esse dado se justifica em virtude do histórico da Educação Infantil e da formação para a docência com crianças no Brasil, em que por muitos anos o papel de cuidar e educar crianças era atribuído somente às mulheres. Destacamos que a busca pela profissionalização docente demanda que os estereótipos que foram colocados ao longo do tempo sejam rompidos e descontruídos a partir de uma nova visão de Educação Infantil.

No que diz respeito à idade das participantes, podemos visualizar no quadro 4, que a maioria das professoras está na faixa etária entre 26 e 40 anos, tendo catorze (14) professoras mais experientes, com idades entre 41 e 60 anos de idade.

Quadro 4 – Faixa etária das professoras de bebês

Idade	**Número de Professoras**
18 a 25 anos	1
26 a 30 anos	13
31 a 40 anos	18
41 a 50 anos	9
51 a 60 anos	5
Mais de 60 anos	0

Fonte: dados da pesquisa – instrumento questionário (2022/2023).

Sobre o contexto de vida pessoal das participantes, vinte e sete (27) informaram que são casadas e/ou união estável e quinze (16) se identificaram como solteiras e/ou divorciadas. Três (3) participantes não responderam à pergunta, conforme solicitado. Vale destacar que 29 professoras têm um ou mais de dois filhos.

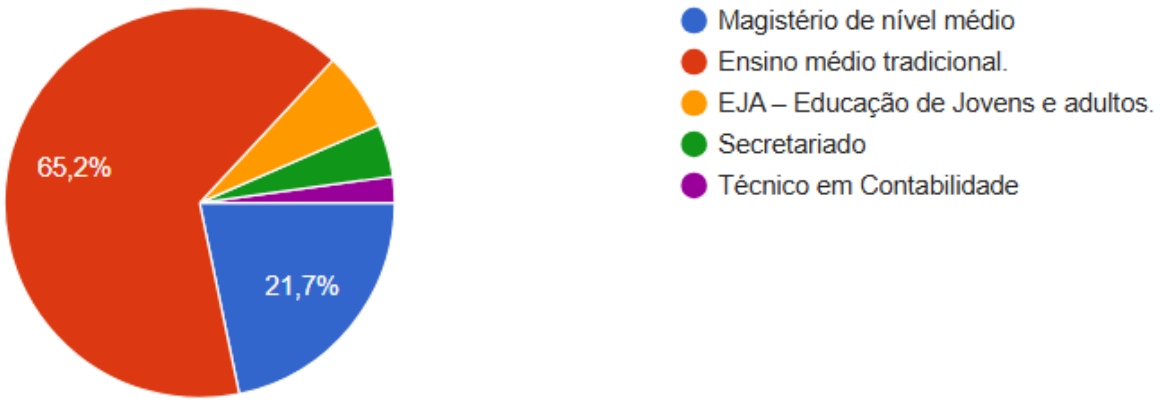
Como aponta Dubar (2005), o processo de constituição da identidade docente ocorre tanto no interior do indivíduo, na relação com sua subjetividade, quanto nas relações e instituições nas quais interage. Sendo assim, a terceira seção do

questionário aborda os aspectos da formação acadêmica das professoras, desde a sua inserção na vida escolar até os processos de formação inicial e continuada.

Sendo a Educação Infantil uma etapa obrigatória somente a partir de 2009, muitas professoras não passaram por essa experiência quando crianças. Os dados apontam que vinte e seis (26) professoras não frequentaram essa etapa de ensino, ingressando na escola no Ensino Fundamental com 6 anos. Destacamos que quarenta e três (43) professoras pesquisadas cursaram toda ou a maior parte da educação básica em uma instituição pública, apenas três (3) professoras fizeram a educação básica em instituições da rede privada de ensino.

A escolha no Ensino Médio por um curso profissionalizante, por muito tempo foi uma opção de carreira profissional para muitos estudantes. Entretanto, apesar da Legislação atual ainda permitir a formação mínima em nível médio para os profissionais da Educação Infantil, conhecido popularmente como magistério ou curso de formação de docentes, somente dez (10) professoras realizaram esse tipo de modalidade de formação no Ensino Médio. Sendo assim, trinta (30) professoras concluíram o Ensino médio tradicional, três (3) professoras concluíram por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), duas (2) realizaram o curso de Secretariado e uma (1) concluiu o curso em Técnico em contabilidade.

Gráfico 1 – Formação em nível médio



Fonte: dados sistematizados pela plataforma *Google Forms* (2023).

Entendemos que para o exercício da docência com bebês, são necessários conhecimentos específicos e, para isso, o processo formativo em nível superior no Curso de Pedagogia faz-se essencial, pois oportuniza uma formação coerente, crítica e consistente para a atuação docente. Sendo assim, a aprendizagem para a docência

e a busca constante das professoras em continuar aprendendo, mesmo após finalizar a formação inicial, são pontos importantes quando abordamos a formação docente e o desenvolvimento profissional.

Buscamos obter dados da pesquisa pertinentes às professoras pesquisadas para melhor compreensão dos elementos que constituem sua identidade. Os quadros (5 e 6) a seguir permitem a visualização dos dados referentes ao processo de formação inicial e continuada das professoras que participaram da pesquisa.

Quadro 5 – Formação inicial acadêmica das professoras de bebês

Titulação	**Número de professoras**
Graduação (licenciatura) em Pedagogia	35
Curso de Formação de docentes Normal, em nível médio	4
Curso Normal Superior	3
Está cursando graduação (licenciatura) em Pedagogia	1
Licenciatura em Pedagogia e outras licenciaturas	1
Concluiu outra graduação fora da área educacional	2

Fonte: dados da pesquisa – instrumento questionário (2022/2023).

Destacamos que a maioria das professoras tem formação em nível superior no Curso de Pedagogia. Nesse processo formativo, vinte e sete (28) concluíram seu curso em uma instituição privada e 18 professoras em uma instituição pública. Ao falarmos da profissionalização docente, compreendemos que a formação acadêmica perpassa a trajetória de formação inicial e continuada das participantes. No quadro 6, observamos que onze (11) professoras não realizaram nenhuma pós-graduação na área. Entretanto, trinta e três (33) já realizaram ou estão cursando uma especialização na área da educação. Em relação à formação *stricto sensu*, uma professora tem Mestrado na área e outra está com o Mestrado em andamento.

Quadro 6 – Formação continuada das professoras de bebês

Formação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*	**Número de professoras**
Não realizou curso de pós-graduação	11
Especialização (pós-graduação) na área de Educação	25
Cursando especialização (pós-graduação) na área de Educação	8
Cursando Mestrado na área de Educação	1
Mestrado na área de Educação	1
Doutorado na área de Educação	0

Fonte: dados da pesquisa – instrumento questionário (2022/2023).

A busca por compreendermos a identidade das professoras de bebês e seus aspectos formativos nos dá a possibilidade de ampliarmos o olhar para a docência com os bebês, a partir das instituições em que as professoras constituíram seu

processo formativo, assim como refletirmos sobre o contexto da creche e sobre o trabalho docente desenvolvido pelas profissionais que atuam nessa etapa.

Na seção quatro do questionário, as questões foram elaboradas visando compreender o contexto de atuação profissional das professoras. Sendo assim, tivemos trinta e duas (32) professoras com o seu vínculo de trabalho por meio de concurso público na Secretaria Municipal de Educação, com exceção de uma professora contratada por meio de teste seletivo com contrato temporário. Da rede privada de ensino, tivemos a participação de treze (13) professoras que atuam com bebês e possuem vínculo empregatício com a instituição. Respeitando os princípios éticos da pesquisa, as instituições não serão identificadas. No que diz respeito à carga horária semanal de trabalho, trinta e sete professoras (37) trabalham no regime de 40 horas semanais e nove (9) professoras trabalham no regime de 20 horas semanais.

Tardif e Lessard (2005, p. 38) destacam que os professores são também "[...] atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão". Sendo assim, o tempo de atuação na profissão é um aspecto relevante ao discutirmos os elementos constitutivos da identidade docente. No que diz respeito à atuação profissional com os bebês, os quadros 7 e 8 apresentam um panorama geral em relação ao tempo de atuação na docência.

Quadro 7 – Tempo de atuação na área da educação

Tempo de trabalho na área da educação	**Número de professoras**
6 meses há um ano	5
1 a 3 anos	8
3 a 5 anos	3
6 a 10 anos	16
11 a 15 anos	9
16 a 20 anos	4
21 a 25 anos	1
Mais de 25 anos	0

Fonte: dados da pesquisa – instrumento questionário (2022/2023).

No quadro acima podemos identificar dezesseis (16) professoras que têm um tempo de atuação na educação de até 5 anos, podendo, assim, ser consideradas professoras iniciantes na profissão, como aponta Marcelo García (1999). Dentre as demais participantes, uma parcela significativa das professoras atua na área da educação por um período de 6 a 15 anos, contabilizando vinte e três professoras ao

todo. Com um tempo de atuação superior a dezesseis anos, encontramos apenas cinco professoras.

Em relação ao tempo de atuação na prática com bebês constatamos que a maioria das professoras apresentam uma prática recente, já que trinta e seis (36) professoras têm o tempo de trabalho com os bebês inferior a 5 anos (quadro 8).

Quadro 8 – Tempo de atuação na prática com bebês

Tempo de trabalho com os bebês	**Número de professoras**
6 meses há um ano	21
2 a 5 anos	16
6 a 10 anos	7
11 a 15 anos	2
16 a 20 anos	0
21 a 25 anos	0

Fonte: dados da pesquisa – instrumento questionário (2022/2023).

Entre as professoras pesquisadas, apenas uma afirmou não gostar de trabalhar com os bebês. Entretanto, vinte e uma (21) afirmaram que trabalhar com os bebês não foi uma escolha feita por elas e que se tivessem oportunidade de escolher, optariam por crianças maiores.

Destacamos, nessa seção, a remuneração salarial das professoras que atuam com bebês. Para isso, as professoras puderam assinalar a sua estimativa de remuneração, conforme os valores apresentados no quadro 9. Considerando os diferentes contextos em que as professoras estão inseridas, identificamos que a remuneração salarial varia conforme os vínculos empregatícios (concurso público, teste seletivo ou celetista), tempo de serviço na instituição e a carga horária de trabalho (20 ou 40 horas semanais) em que cada professora se encontra.

Quadro 9 – Remuneração salarial das professoras de bebês – geral

Remuneração	**Rede pública 40h**	**Rede Privada 20h**	**Rede privada 40h**
R$ 1.000,00 a R$ 1.500,00	0	1	1
R$ 1.600,00 a R$ 2.000,00	0	6	1
R$ 2.100,00 a R$ 2.500,00	1	1	1
R$ 2.600,00 a R$ 3.000,00	17	0	2
R$ 4.000,00 a R$ 6.000,00	15	0	0
Mais de R$ 7.000,00	0	0	0

Fonte: dados da pesquisa – instrumento questionário (2022/2023).

A partir desses dados, pudemos identificar que a remuneração salarial das professoras de Educação Infantil em Ponta Grossa – PR, varia conforme a rede de ensino (pública ou privada), a formação profissional, a carga horária (20h ou 40h) e os planos de carreira definidos pelo município. Identificamos que a maioria das

professoras que atua na rede privada de ensino tem a remuneração entre R$ 1.000,00 e R$ 2.500,00, a depender do seu regime de trabalho e tempo de serviço.

Dentre os dados coletados, observamos que para uma carga horária de 20h semanais na rede privada, uma professora recebe o salário de R$ 1.000,00 a R$ 1.500,00. Seis professoras recebem de R$ 1.600,00 a R$ 2.000,00 reais e uma professora que recebe o salário de R$ 2.100,00 a R$ 2.500,00. O que chama a atenção é a remuneração das professoras que trabalham 40 horas na rede privada de ensino. Sendo: duas professoras a remuneração de: R$ 2.600,00 a R$ 3.000,00; uma professora a remuneração de: R$ 2.100,00 a R$ 2.500,00; uma professora a remuneração de: R$ 1.600,00 a R$ 2.000,00; uma professora a remuneração de: R$ 1.000,00 a R$ 1.500,00

Ao observarmos o teto salarial, verificamos que para a carga horária de 40h, temos três professoras com a remuneração abaixo do piso estabelecido. Entretanto, os pagamentos variam de acordo com a instituição e a convenção coletiva de trabalho estabelecida. Segundo o Sindicato dos Professores do Estado do Paraná (Sinpropar[9]) o professor regente da Educação Infantil (interior do Paraná) deve receber, por turno trabalhado, o valor de R$ 865,26 por mês. Ao valor supracitado, deverão ser acrescidos cumulativamente descanso semanal remunerado (1/6) + 12% de hora-atividade, para integralização do piso salarial (SINPROPAR, 2021).

Já na Rede Municipal de ensino, observamos que as professoras concursadas com o regime de 40 horas não apresentam salários inferiores a R$ 2.100,00, tendo em vista o seu tempo de trabalho, que varia entre 6 meses e 3 anos de atuação. A maioria das professoras da Rede Municipal com o tempo de atuação acima de seis anos apresenta uma remuneração em torno de R$ 3.000,00 a R$ 6.000,00.

Destacamos que, normalmente, o vencimento inicial segue o piso salarial nacional do magistério, que é o valor mínimo que os professores devem ganhar no Brasil, determinado pela Lei n. 11.738/2008 (Brasil, 2008a). De acordo com a norma, o piso é a base estabelecida para professores com formação em nível médio. Sendo assim, por meio da Portaria n. 77/2025 (Brasil, 2025) ficou definido o novo piso salarial dos professores da educação básica, sendo o valor mínimo definido pelo Ministério da Educação (MEC) para o exercício de 2025, o valor de R$ 4.867,77 para a rede pública de todo o país, com jornada de 40 horas semanais.

[9] Dados coletados no *site* do Sinpropar: https://sinpropar.org.br/pisos-salariais/. Acesso em: 10 fev. 2025.

Consideramos que o reajuste salarial e o piso nacional dos professores são conquistas de lutas da categoria, para a melhoria da qualidade da educação e valorização do trabalho docente. Entretanto, ao fazermos um comparativo entre a rede pública e a rede privada de ensino, identificamos uma discrepância em relação aos salários, tendo em vista que há 8 professoras na rede privada de ensino com salários abaixo de R$ 2.000,00. Por mais que estejam cumprindo a convenção estabelecida para as instituições privadas, nos indagamos se este seria um salário justo, mediante as exigências da docência e a importância de seu trabalho.

As professoras da Educação Infantil frequentemente recebem a remuneração inferior às de outras etapas da educação básica. Esse descompasso revela uma contradição: enquanto há um discurso sobre a importância da educação na infância, na prática, as profissionais que atuam nessa área são sistematicamente desvalorizadas. A desvalorização salarial das professoras de Educação Infantil e a precarização do trabalho docente não são apenas problemas do âmbito educacional, mas questões estruturais que refletem a forma como a sociedade enxerga o papel da Educação Infantil e das professoras, evidenciando um modelo educacional que ainda não compreende de maneira concreta à docência na infância.

Sendo assim, a baixa remuneração das professoras não é um problema isolado, mas um sintoma de precarização do trabalho docente como um todo. Portanto, precisamos refletir quanto às questões atinentes ao movimento de profissionalização docente, tendo em vista as políticas de formação e valorização da docência. Para isso, é necessário um olhar para a formação inicial e continuada das professoras, a busca por melhores condições de trabalho e uma remuneração adequada, assim como o reconhecimento e a valorização social.

Neste tópico, buscamos apresentar o perfil das professoras que atuam com bebês no município de Ponta Grossa, valorizando os âmbitos pessoal, acadêmico e profissional na trajetória percorrida por elas. O próximo capítulo traz elementos para que possamos compreender o quão exigente é a tarefa de cuidar e educar bebês em espaços coletivos, conhecer suas especificidades e construir conhecimentos acerca desta faixa etária, sem desconsiderar a exigência ética, científica e o compromisso profissional. Sendo essa uma profissão marcada por tantas sutilezas, não podemos desconsiderar a importância do afeto, da atenção, do olhar carinhoso e da escuta sensível aos bebês, que, apesar de ainda não verbalizarem, expressam e comunicam todo o seu potencial por meio de suas ações.

CAPÍTULO 3
SER PROFESSORA DE BEBÊS: UMA PROFISSÃO MARCADA POR SUTILEZAS, LUTAS E DESAFIOS

Ao discutirmos a identidade profissional das professoras, consideramos que ela está em constante movimento, um processo dinâmico que pode ser marcado por rupturas, continuidades e reelaborações a partir de identificações com modelos anteriores. Sendo assim, é necessário retomar os aspectos históricos e legais da docência com bebês e crianças bem pequenas e reconhecer suas especificidades, para que possamos compreender o processo de constituição da identidade profissional da professora de bebês e assim ressignificá-la. Refletir sobre a história da infância e da criança nos aponta para um olhar no passado, considerando as concepções que foram sendo historicamente construídas e culturalmente determinadas.

A complexidade que caracteriza as instituições de Educação Infantil demanda uma constante reflexão pedagógica, ressaltando a necessidade de se redefinirem os aspectos dos quais ela é composta, dando ênfase aos saberes e às tarefas educativas requeridas para os educadores que trabalham nesses contextos e, assim, para sua formação inicial e prática cotidiana. Sendo a professora a responsável pela educação e cuidados de bebês, deparamo-nos frente ao desafio de refletirmos sobre a sua identidade profissional, reconhecendo a complexidade da formação para trabalhar com bebês em ambientes coletivos. Apesar da pouca idade, é preciso reconhecermos os bebês como seres humanos potentes e competentes, que têm interesses, vontades, interagem, sentem, comunicam-se e atuam no e sobre o mundo.

Assim, a creche é o espaço em que as professoras podem compartilhar suas experiências, angústias e expectativas, também se constitui o lócus para formação, aprendizagem e produção de novos saberes. Distanciando-se da visão assistencialista, as professoras buscam nas ações dos bebês e nas relações do cotidiano mobilizar saberes necessários no trabalho com bebês, problematizar sua prática e desenvolver sua profissionalidade docente. Como enfatiza Gomes (2013, p. 27), pensar na docência com bebês é se permitir pensar em novas formas de ser e estar na escola.

Ser professora de bebês é assumir uma profissão marcada por sutilezas, em que os gestos, olhares, a escuta sensível e as interações cotidianas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil. No entanto, essa docência ainda

enfrenta desafios históricos, políticos e legais, que são refletidos na invisibilidade dos bebês nos documentos oficiais e na pouca valorização da prática docente nessa etapa. Sendo assim, no capítulo 3 abordaremos o percurso da Educação Infantil ao longo do tempo, os marcos regulatórios que a sustentam, bem como os saberes e práticas das professoras que atuam com bebês. Além disso, discutimos a formação inicial e continuada dessas profissionais, destacando a necessidade de considerarmos a complexidade e as especificidades desta etapa.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHANDO PELA HISTÓRIA EM BUSCA DA SUA IDENTIDADE

As mudanças ocorridas na sociedade remetem à construção do conceito de infância e de um olhar mais específico para a criança. A partir de uma compreensão histórica, é possível identificar as mudanças que ocorreram nas relações entre adultos e crianças na esfera social e educacional. Por meio dos estudos de Philippe Ariès (1981), um historiador francês, até a Idade Média, no mundo ocidental não havia diferenças entre o mundo adulto e infantil. A sociedade não percebia a infância como uma fase singular da vida humana, mas como um “vir a ser”, um momento de preparação para a fase adulta. O autor aponta que no século XVI a criança não era vista dentro de suas especificidades e a infância não tinha a devida importância enquanto fase da vida. Se a criança conseguisse sobreviver era apenas uma fase de preparação para a vida adulta; caso viesse a falecer, não teria sido forte o suficiente para ser lembrada.

Em contrapartida, Heywood (2004) tece algumas críticas à concepção apresentada por Ariès (1981) e argumenta que as mudanças sociais, econômicas e culturais influenciaram a transformação da infância ao longo do tempo. “Uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das condições culturais predominantes” (Heywood, 2004, p. 27). Em sua obra, o autor buscou situar a história da criança e da infância de forma consistente em seu contexto cultural e social, sem perder de vista várias experiências individuais que chegaram até nós em diários, autobiografias e testemunhos orais.

No século XVIII, esse olhar para a criança e para a infância passa a se modificar em razão da influência de Jean Jacques Rousseau, que aponta um novo

olhar sobre o ser humano, principalmente na infância. A partir de sua obra, *Emílio ou Da Educação* (Rousseau, 1995), descortina a infância em seus aspectos morais, psicológicos e biológicos, buscando alcançar a natureza infantil com uma ideia de infância que seja apropriada a essa natureza. O autor traz uma nova maneira de olhar para a infância, considerando a criança como ser autônomo e social, que apresenta comportamentos específicos, características diferentes em cada fase do seu desenvolvimento.

Em sua obra, Rousseau (1995) traz reflexões a respeito das potencialidades da infância, afirmando que desde recém-nascido, as famílias já limitavam a criança e que essas limitações iam se alterando conforme ela ia crescendo e se desenvolvendo, mas nunca deixavam de existir. Defende a ideia de que devessem parar com as limitações, que era preciso deixar as crianças livres para serem crianças, explorarem os seus movimentos, se expressarem e conhecerem a si mesmas e o mundo que as rodeiam. Mesmo diante de uma concepção de criança que se tinha na sociedade, Rousseau (1995) busca mostrar o respeito que se deve ter com as crianças e com a própria infância.

Pensar sobre a criança e sobre a infância nos leva a percorrer um caminho histórico e social na construção dessas concepções. Observamos que a criança passa de um miniadulto a um sujeito histórico e de direitos, que interage e aprende por meio das interações e relações, percebemos que houve um longo percurso para um avanço a respeito desta etapa da vida.

Em um contexto histórico e cultural, em que a criança não era vista e considerada em suas especificidades, Rousseau (1995) rompe com antigos paradigmas e apresenta para a sociedade do seu tempo uma nova concepção. A compreensão de que a infância é uma etapa em si demonstrava sua preocupação em valorizar essa etapa da vida humana. Dessa forma, mostra um novo olhar ao ser humano e apresenta a criança com características, necessidades e com uma capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, propondo assim uma maneira de educá-la para uma vida em sociedade.

Ao apresentar uma concepção de criança diferente à da época, Rousseau (1995) também questionava a educação que deveria ser dada a elas. O autor defendia que não era prudente olhar e tratar as crianças como se fossem adultos em miniatura, pois antes de se tornar homem, o ser humano é criança. Sendo assim, deveriam ser

vistos como seres pensantes, ativos e importantes para as transformações na sociedade.

Nesse contexto histórico, Rousseau também define o papel da mulher, enquanto mãe e educadora nata, e destaca que “a educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestadamente às mulheres” (Rousseau, 1995, p. 11). O autor destaca que a primeira forma de interação entre o recém-nascido a outro ser humano era feita pela mulher. Para além do ato de dar à luz, tinha como compromisso amamentar e suprir suas necessidades básicas. Para Rousseau (1995), isso não somente a definia enquanto mãe, mas também com o papel indissociável de primeira educadora. Tendo seus atributos naturais para a maternidade, passava automaticamente a dedicar-se à educação de outro ser humano, que deveria ser cuidado, protegido e educado no aconchego do seu lar: a criança (Rousseau, 1995).

As contribuições de Rousseau (1995) para se pensar a criança datam do século XVIII, entretanto, quando ele aponta o papel da mulher na educação das crianças como educadora nata, podemos refletir sobre como tais questões ainda se fazem presentes em nossa sociedade e repercutem culturalmente na visão que muitas pessoas têm da escola e da professora.

Ao ampliar nosso olhar para a identidade das professoras de bebês, que são mulheres, percebemos que, ao longo da história, sua imagem vem sendo reforçada à de uma mulher/mãe “naturalmente” educadora e amorosa, que no seu instinto materno já sustenta o amor e conhecimentos necessários para cuidar de um bebê. Entretanto, Badinter (1985) destaca que o instinto materno é um mito, não havendo uma conduta materna universal e necessária. Sendo assim, o amor materno não constitui um sentimento inerente à condição de mulher, ele não é um determinismo, mas algo que se adquire.

Além de Rousseau, outros teóricos contribuíram para pensar a infância e suas ideias repercutiram na sociedade. Dentre eles, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), com base nesses princípios e inspirado por Rousseau, compreendia que para um bom desenvolvimento e aprendizagem, a criança precisava do cuidado, da atenção de sua família desde o seu nascimento, valorizando e colocando em prática o conhecimento que ela já trazia dentro de si (Oliveira, 2020).

Destacamos, de forma breve neste capítulo, as contribuições de Friedrich Froebel (1782-1852), que, além de trazer para a Educação Infantil um cunho educacional, leva-nos a refletir sobre a identidade das professoras. Influenciado por

um ideal político de liberdade, uma perspectiva mística e uma filosofia espiritualista, ele cria o *Kindergarten* (Jardim de infância). A proposta divergia do cunho assistencialista que existia na época, por incluir uma dimensão pedagógica, em que não somente as crianças seriam educadas, mas suas famílias também receberiam uma formação. O olhar para a criança parte de uma concepção de natureza humana: sendo naturalmente sábia e boa, precisava apenas ser cultivada. Por isso, a relação com o Jardim da infância, sendo esse o lugar para cultivar as crianças, assim como as flores (Oliveira, 2020).

Sua analogia com o jardim, assim como com as crianças, também traz o compromisso do adulto responsável pela educação da criança, sendo esse o jardineiro. Assim, para Froebel (2001), a infância deve ser objeto de cuidado e atenção, uma vez que precisa que sejam nutridas suas necessidades básicas. A imagem da mulher é representada também na obra de Froebel (2001), sendo essa também a jardineira. Com seu instinto materno e por natureza educadora, além de se dedicar à criança, ela estaria construindo conhecimentos científicos e morais, ocupando um papel social e educativo atribuído à mulher, na pedagogia deste autor. Segundo o educador, a criança trazia em si tudo que era bom no ser humano e a educação não poderia deixar que isso se perdesse (Oliveira, 2020).

Ao refletirmos sobre a concepção apresentada pelo autor, enfatizando a ideia de que sem emoção, cuidado e dedicação efetiva, a personalidade da criança se perderia e o sopro vital e divino seria enfraquecido, podemos perceber as influências deixadas e como ainda refletem na constituição da identidade profissional das professoras de bebês nos dias de hoje. Durante a trajetória de pesquisas e estudos, pudemos encontrar diversas influências que contribuíram para pensar sobre a criança e fazer circular diferentes modelos de educação para a infância, assim como identificar como tais percepções ainda se fazem presentes.

Ao retomarmos aspectos da história da infância, pudemos perceber que o olhar para as crianças e até mesmo os bebês, remete há mais de 200 anos, entretanto, a prática pedagógica direcionada a este bebê é muito recente. Ainda que busquemos nos clássicos europeus as ideias relacionadas à criança e à educação na infância, enfatizamos a importância de olhar para as pesquisas sobre a docência com bebês no contexto brasileiro, com vistas a compreendermos o que significa ser professora de bebês neste contexto.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CENÁRIO QUE SE CONSTITUI A CADA DIA

Convivemos com uma fragilidade de consolidação conceitual no que diz respeito às especificidades da educação de bebês, o que nos impulsiona na busca por estudos e políticas educacionais que ampliam as definições da docência nessa etapa, suas origens, delimitações e relações profissionais. Diante da diversidade de funções presentes na creche, deparamo-nos com certa indefinição quanto aos profissionais que atuam nesse contexto. Essa indefinição reflete as diferentes origens e trajetórias das instituições, bem como as reconfigurações do sistema educativo. Diante disso, torna-se necessário aprofundar nossos conhecimentos e nos aproximarmos dos estudos sobre a identidade profissional docente, à medida que vai se definindo, em termos de conquista legal, a profissão de professora de bebês.

Destacamos que a constituição das instituições educacionais voltadas às crianças está diretamente ligada às questões que dizem respeito à história da infância, à família, organização social e o papel da mulher na sociedade. Os caminhos percorridos sobre a infância delongam de um processo árduo e complexo, conforme se amplia a inserção de bebês em espaços formais; é necessário dialogarmos sobre a educação de bebês em uma perspectiva integral, crítica e humanizadora. Assim, muitas lutas foram vivenciadas para que as crianças pudessem ter o direito à educação em espaços formais. Ainda hoje, enfrentamos barreiras no processo de valorização da infância, das instituições que atendem às crianças e dos profissionais que atuam nestes espaços.

Compreendemos que a Educação Infantil vai se constituindo a cada dia, dentro de um cenário político e social. A pressão dos movimentos sociais em prol das instituições que atendessem crianças possibilitou a conquista na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), ao reconhecer a Educação Infantil como dever do Estado, opção das famílias e direito de todas as crianças.

> A visão constitucional do direito à vaga nas creches e pré-escolas para pais que trabalham vem sendo substituída pela ideia do direito de toda criança a frequentar uma escola de educação infantil. Isso evidencia uma significativa mudança na compreensão dos direitos das crianças e também uma importante aposta na contribuição que a escola de educação infantil pode oferecer às crianças pequenas e suas famílias (Barbosa, 2010, p. 2).

O olhar que se tinha às crianças, por meio de políticas públicas fragmentadas e compensatórias, começa a se modificar com essa nova visão constitucional (Brasil,

1988), que se apresenta como um marco para a Educação Infantil, pois as crianças passam a ser vistas como cidadãs, sujeitos de direitos.

Com o decorrer dos anos, foram sendo criados mecanismos legais que contribuíram com o processo de reconhecimento da Educação Infantil. No âmbito dos direitos humanos, temos a Declaração dos Direitos Humanos (1947) e o Estatuto da criança e do adolescente (1990). No âmbito da educação, a LDB n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e determina que crianças de zero a três anos sejam atendidas pelas creches, enquanto as de quatro (4) a cinco (5) anos devam frequentar a pré-escola. Em 2006, uma mudança na faixa etária correspondente à Educação Infantil sofre uma alteração por meio da Emenda Constitucional (EC) n. 53, conforme o Artigo 7º, inciso XXV, que assegura a "assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas" (Brasil, 2006). Outra mudança ocorre por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009 (Brasil, 2009), que modifica a obrigatoriedade da Educação Básica, sendo dos 4 aos 17 anos. Dessa forma, a etapa da pré-escola passa a ser obrigatória, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 a 5 anos em instituições de Educação Infantil.

A expansão da Educação Infantil torna-se mais significativa com a vigência da Lei n. 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) como política pública e estabelece como meta a universalização da pré-escola e a ampliação da oferta de vagas para atender a crianças de zero a três anos de idade.

Para complementar o sistema de garantia de direitos das crianças, temos o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016), estabelecido pela Lei n. 13.257/2016, sendo uma legislação brasileira que visa garantir os direitos fundamentais das crianças de até seis anos de idade e que deve determinar a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância. Como aponta o documento, dentre as propostas apresentadas está priorizar a qualificação dos profissionais sobre as especificidades da primeira infância:

> Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (Brasil, 2016, *on-line*).

O parágrafo destaca a importância da participação da criança como cidadã no desenvolvimento de políticas e ações com foco em sua inclusão social. Ao enfatizar a necessidade de considerar a especificidade da idade da criança, sugere que as estratégias de participação devam ser adaptadas à sua faixa etária, utilizando processos de escuta que atendam às diversas formas de expressão infantil. A exigência por profissionais qualificados indica que é necessário um olhar especializado para garantir que as crianças possam se expressar em suas diferentes linguagens, respeitando suas necessidades e singularidades, em sintonia com práticas pedagógicas que permitam à criança agir como sujeito ativo na construção de seu ambiente social e educativo.

Percebemos avanços em relação aos direitos da criança, quando a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, atribuindo-lhe maior relevância. Diante disso, há maior preocupação com o desenvolvimento da criança como um todo, bem como com a formação da profissional que vai atender essas crianças. Para Almeida e Mocarzel (2021, p. 189), para objetivar a satisfação dos direitos das crianças em espaços de educação coletiva, “há a necessidade de se pensar como ela se dará, o que é necessário fazer para alcançar essa satisfação e quais são as verdadeiras necessidades desses sujeitos”. Entretanto, apesar da qualidade e amplitude da garantia legal, ainda há fragilidades no que diz respeito à previsão e real efetivação destas políticas e do trabalho docente que considere as especificidades de cada fase.

Verificamos que a divisão da Educação Infantil em duas etapas: creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos) considera o atendimento dos bebês e abre espaços para discussão neste âmbito. Mesmo inseridas no contexto da Educação Infantil, temos que observar que há distinções significativas entre as duas etapas, já que as práticas exercidas pelas docentes na creche apresentam intencionalidades e uma organização diferente da pré-escola. Entretanto, o atendimento não deve dissociar as dimensões do cuidar e educar que perpassam essa etapa como um todo e vão ao encontro das necessidades específicas em cada fase.

Tendo em vista as mudanças legais e políticas no âmbito da Educação Infantil, o final do século XX é abastecido por novas concepções acerca da infância na realidade brasileira e passam a ser implementadas novas ações voltadas às crianças, cuja função aponta para uma perspectiva educacional com concepções acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem, indicando, assim, o início de uma

preocupação política com a profissionalização das professoras que atuam nesta etapa e com as propostas elaboradas para a educação de crianças.

Compreendemos que discutir a docência com bebês está relacionada às concepções construídas ao longo do tempo e como elas se afirmam por meio de documentos oficiais, políticas públicas e da legislação. A institucionalização dos bebês no espaço da creche não garante que estes sejam vistos e compreendidos dentro de suas especificidades e potencialidades e nem que sejam pensados processos formativos às professoras que trabalham nesta fase.

3.2.1 A (in)visibilidade dos bebês nos documentos oficiais

No Brasil, há diversos documentos oficiais que orientam a Educação Infantil, garantindo direitos e estabelecendo diretrizes para a atuação profissional e pedagógica. Realizamos uma busca em alguns documentos oficiais que dizem respeito à educação da infância, para identificarmos de que forma os bebês são citados e discutidos nestes documentos. Como veremos a seguir, a busca nos aponta para a invisibilidade dos bebês, suas professoras e práticas cotidianas a serem exercidas no contexto da creche.

Iniciamos com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), elaborado em 1998 pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), que, mesmo sem caráter obrigatório, foi distribuído e amplamente divulgado em todo o território nacional, para que atingisse todos os professores de Educação Infantil no Brasil. O documento que visava à democratização do ensino na EI, constitui-se como a primeira proposta curricular destinada à faixa etária de 0 a 6 anos e buscava nortear os professores em suas práticas em relação à sistematização do trabalho pedagógico e os conteúdos e objetivos a serem atingidos nessa etapa de ensino. Entretanto, a construção do Referencial (Brasil, 1998) foi na contramão dos movimentos sociais, sendo idealizado sem a participação efetiva de profissionais envolvidos com a educação de crianças, não considerando os estudos já realizados por pesquisadores e militantes de uma Pedagogia da infância (Cerisara, 2002).

Ao pesquisar no documento RCNEI (Brasil, 1998) a palavra “bebês”, encontramos seis resultados. As duas primeiras menções no documento aparecem na descrição do cuidar, quando enfatiza que a identificação das necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende da compreensão do adulto. Sendo o

choro uma forma de comunicação, enfatiza que o professor deve prestar atenção e valorizar o choro de um bebê. Ao tratar da interação entre diferentes idades, a palavra bebês aparece novamente se referindo à importância de auxiliar nos momentos de partilhas entre as crianças, sem deixar de garantir-lhes o espaço de individualidade. Os bebês também são citados no documento, ao tratar dos critérios de formação de grupos, destacando que mesmo não sendo uma divisão rígida, é comum que bebês fiquem em um mesmo grupo até conseguirem andar. E, por fim, a última menção diz respeito à adaptação do bebê na creche, trazendo orientações aos professores dos encaminhamentos a serem realizados nos primeiros dias, no que se refere ao ambiente, alimentação, acolhida dos pais e organização da rotina.

As denominações direcionadas aos bebês neste documento apresentam de forma ampla e generalizada orientações sobre o cuidado e organização da rotina dos bebês, deixando de caracterizar quem são os bebês, suas peculiaridades e a importância de uma prática docente que integre o cuidar e o educar. Como já apontado na LDB n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), o RCNEI (Brasil, 1998, p. 41) utiliza a denominação professor de Educação Infantil para designar todos(as) os(as) profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a cinco anos, tenham eles(elas) uma formação especializada ou não. Percebemos que o documento norteia a prática do professor, mas pouco se discute sobre seu processo de profissionalização docente.

Ao discutirmos a respeito da formação profissional da professora para a Educação Infantil, apontamos as fragilidades da carreira docente nessa fase, enfatizando que muitas profissionais ainda não têm formação adequada, trabalham em condições precárias e recebem baixos salários. Sua identidade é pouco consolidada, recebendo denominações variadas, como: berçarista, auxiliar, pajem, tia, entre outras. Mesmo apontando a necessidade de uma formação sólida e consistente, acompanhada de formação em serviço, o diálogo na categoria em relação aos investimentos na carreira docente ainda se apresenta como um desafio para a carreira docente.

Segundo Barreto (2003), mesmo não sendo um documento obrigatório, o governo da época estabeleceu que a liberação de recursos somente ocorreria se o RCNEI (Brasil, 1998) fosse adotado como currículo oficial, forçando sua adoção e centrando a prática pedagógica dos professores no referido documento. Muitas foram as críticas em relação a esse documento, principalmente no diz que respeito ao seu

caráter hegemônico, que desconsiderava os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos, assim como as características de cada fase, enfatizando um viés psicológico em relação ao desenvolvimento infantil. Entretanto, o reconhecimento deste documento também se faz necessário, diante de uma realidade na qual os professores tinham poucas referências teóricas e práticas de como desenvolver uma prática pedagógica com as crianças.

Com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), tendo sua primeira versão discutida nos anos 2000 e a reformulação em 2010, os espaços institucionais adotaram objetivos voltados à educação, organizando assim as propostas pedagógicas específicas para as crianças dessa idade. O documento representa um marco normativo essencial, estabelecendo concepções e princípios que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil, fundamentadas na concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos, que constrói conhecimentos e experiências por meio da interação com o meio, com os outros e consigo mesmas, produzindo cultura. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras, assim como, a indissociabilidade entre o cuidar e educar, sendo este um espaço de vivências, interações e experiências.

O documento ainda acrescenta que “[...] é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (Brasil, 2010, p. 12). Portanto, a Educação Infantil é um direito de todos, sendo fundamental no desenvolvimento da criança, além de garantir a inserção de bebês e crianças pequenas desde cedo na escola. Apesar de citar por diversas vezes a nomenclatura creche, ao se tratar da educação de crianças de 0 a 3 anos, identificamos que a palavra bebês aparece somente uma vez, quando cita que cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações para a implementação das Diretrizes, no que diz respeito às especificidades da ação pedagógica com os bebês.

Considerando a professora como a profissional responsável pela educação e cuidados dos bebês e das crianças bem pequenas na creche, pouco se discute sobre a profissional que atua nessa área. Sendo nosso objetivo identificar os elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês, percebemos a fragilidade existente nos documentos, ao reconhecer essa profissional e a complexidade que envolve a sua formação e o trabalho com bebês em ambientes coletivos.

Após intensos debates e discussões, em 2017 é aprovada a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2017), que contempla as áreas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e se alinha aos demais documentos que cercam a educação brasileira, mesmo diante de embates e discussões a respeito de seus reais objetivos e interesses. É um documento obrigatório nas escolas, tanto públicas quanto privadas, e deve ser utilizado como base para elaborarem seus currículos e suas práticas pedagógicas, estabelecendo um conjunto de conteúdos e aprendizagens que serão fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem. O documento está estruturado de modo a esclarecer o que cada etapa da educação brasileira precisa contemplar em seu currículo, conforme os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No que diz respeito à estrutura da Educação Infantil, o documento coloca os direitos de aprendizagem e os campos de experiências como principais fatores que norteiam o currículo.

Destacamos a BNCC (Brasil, 2017) ao reconhecer as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a Educação Infantil: creche e pré-escola. A creche é definida como educação de 0 a 3 anos, o documento apresenta as denominações para esta etapa, sendo reconhecidos os bebês como aqueles que têm de zero a um ano e seis meses e crianças bem pequenas aquelas com a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Já a pré-escola, de caráter obrigatório conforme a Emenda Constitucional de 2009, define como crianças pequenas aquelas que tem 4 anos a 5 anos e 11 meses. Ao analisarmos a BNCC (Brasil, 2017), percebemos que por mais que ela caracterize os grupos etários, diferenciando o bebê das demais crianças inseridas na Educação Infantil, o documento não avança no que diz respeito às concepções e especificidades dos bebês, caracterizando-os apenas pela sua faixa etária e direcionando as competências que devem ser desenvolvidas por meio dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao buscar a palavra bebês na BNCC (Brasil, 2017), foram encontrados 14 resultados, porém apenas um resultado aborda especificamente sobre os bebês, quando apresenta a concepção que vincula educar e cuidar como algo indissociável do processo educativo, destacando a importância de acolher as vivências, consolidar novas aprendizagens e atuar de forma complementar à educação familiar, e especialmente quando trata da educação de bebês, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar). As demais menções a palavra bebês aparecem na organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

propostos, que estão organizados sequencialmente e correspondem às possibilidades de aprendizagens em cada grupo etário, considerando o desenvolvimento das crianças em cada etapa.

No que diz respeito ao papel do professor nesse novo cenário educacional, o documento apresenta a importância do professor de Educação Infantil conhecer, refletir e buscar como irá garantir na prática pedagógica que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças sejam respeitados. O referido documento impõe a necessidade de imprimir a intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, destaca também que parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2017, p. 37).

Destacamos que a elaboração da BNCC (Brasil, 2017) para a Educação Básica inicialmente foi pensada e elaborada por pesquisadores e especialistas na área em suas duas primeiras versões. Entretanto, compreendendo a educação brasileira como um campo de disputas, em que os ideais neoliberais se fazem presentes e as competências ganham espaço e lugar no campo da educação, a última versão do documento teve mudanças no percurso que vinha se constituindo, sendo pautado na concepção de competências individuais. Com isso, o documento da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape)[10] (2018) traz uma perspectiva crítica sobre a BNCC (Brasil, 2017) e a sua regulação na Educação Infantil, apontando as fragilidades no que se refere à diversidade da infância, à seriação de atividades elencadas por idade de modo compartimentado e a organização por competências ao tratar dos objetivos de aprendizagem. Ademais, enfatiza que a Educação infantil deve ser contemplada em sua totalidade, para que não se percam as especificidades das crianças em suas vivências e diferentes idades.

Em conformidade com o que prevê a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e a LDB n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), os municípios devem atuar prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação (SME) é responsável pela organização da

[10] A Conferência Nacional Popular de Educação é uma convocação à retomada da democracia no país e das vozes da sociedade civil organizada por meio dos movimentos sociais e das entidades educacionais; uma reafirmação do compromisso com uma educação verdadeiramente transformadora. Disponível em: https://fnpe.com.br/conape2018/. Acesso em: 4 set. 2023.

Educação Infantil no município de Ponta Grossa, desde 2001, quando a SME assumiu a rede de creches públicas que, até então, estava sob a responsabilidade da Secretaria de Ação Social. Considerando que a pesquisa foi realizada com 33 professoras da Rede pública de ensino, trazemos uma análise do Referencial Curricular para a Educação Infantil (Ponta Grossa, 2020), proposto pelo município, que traz conceitos e concepções que orientam a organização e a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil.

> A forma como a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME) entende a importância da Educação Infantil é que orienta as ações para os investimentos nos espaços físicos, tanto internos como externos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), na aquisição de materiais pedagógicos e na formação permanente dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. A SME entende essa formação como um processo em que cada educador é um sujeito histórico capaz de construir novas práticas, a partir de referências teóricas, de desafios individuais, da vivência cotidiana e, principalmente, do trabalho coletivo (Ponta Grossa, 2020, p. 10).

Sendo assim, a concepção que a SME tem em relação à Educação Infantil reflete diretamente nas ações, organização pedagógica e investimentos nesta etapa. De início, o documento apresenta a concepção de infância e criança em uma perspectiva sociológica, compreendendo a infância como categoria social que se altera historicamente e as crianças como atores sociais, nos seus modos de vida (Ponta Grossa, 2020, p. 9). Ao tratar do processo educativo, enfatiza a importância de cada criança ser vista e tratada respeitando suas singularidades. Em ações concretas, traz a importância do planejamento como forma de um ambiente seguro, encorajador e que apoie os interesses e expressões das crianças, demonstrando sensibilidade e compromisso pedagógico, político e social com o desenvolvimento das crianças.

> A Educação Infantil, atualmente, vem se constituindo como política pública estrutural no Município de Ponta Grossa. Essa política educacional reconhece a criança enquanto sujeito social e histórico detentora de direitos sociais, e faz da Educação Infantil uma exigência social que busca a garantia não só de ampliação de vagas, mas também o direito à uma Educação Infantil de qualidade, que esteja pautada em um projeto educativo que promova o desenvolvimento de suas potencialidades e contribua para uma participação ativa e efetiva na sociedade (Ponta Grossa, 2020, p. 24).

No que diz respeito à estrutura organizacional, a SME entende os CMEIs como espaços de desenvolvimento, buscando romper com a ideia de que “creche” é apenas para cuidado e pré-escola para educar e preparar para o Ensino Fundamental.

Assim, as turmas estão organizadas em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos). É a partir dessa perspectiva, que a Secretaria Municipal de Educação propõe a organização da Educação Infantil, como consta na imagem 3:

Imagem 3 – Organização da Educação Infantil

CONFORME A PARECER CNE/CEB Nº 20/2009	DENOMINAÇÃO DO MUNICÍPIO	IDADE DAS CRIANÇAS	NÚMERO DE CRIANÇAS (por professor)
CRECHE 0 – 3 ANOS	INFANTIL I	0 – 1 ANO	06 a 08 CRIANÇAS
	INFANTIL II	1 – 2 ANOS	18 CRIANÇAS
	INFANTIL III	2 – 3 ANOS	20 CRIANÇAS
PRÉ – ESCOLA 4 E 5 ANOS	INFANTIL IV	3 – 4 ANOS	25 CRIANÇAS
	INFANTIL V	4 – 5 ANOS	25 CRIANÇAS

Fonte: Referencial Curricular para a Educação Infantil (Ponta Grossa, 2020).

Observamos na imagem acima, mesmo com a diferenciação entre as etapas, a nomenclatura utilizada é sempre criança, assim como em todo o documento. A palavra bebê e/ou bebês não é utilizada, quando se trata da faixa etária de 0 a 18 meses. Ao pesquisamos no documento a palavra bebê/bebês, encontramos apenas uma menção. Percebemos que ao tratar da faixa etária de 0 a 5 anos, o documento utiliza-se somente das palavras criança, crianças pequenas ou termos correlatos. Vale relembrar que a BNCC (Brasil, 2017) apresenta as especificações da faixa etária, considerando: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos). Algo a considerarmos é que em um documento voltado especificamente à Educação Infantil, a palavra aluno/alunos aparece 44 vezes ao longo do documento.

Em relação às professoras que atuam na Educação Infantil, o Referencial (Ponta Grossa, 2020, p. 37) aponta que os profissionais “têm a responsabilidade de cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, pois carregam uma importante tarefa no processo de desenvolvimento infantil, servem de mediadores entre elas e o mundo que as cerca”. Destaca a importância de que esses profissionais estejam em constante formação e comprometidos com a prática educacional, buscando, assim, proporcionar às crianças experiências significativas.

No que diz respeito à adaptação ao ambiente escolar, o documento (Ponta Grossa, 2020) aborda a importância de planejar e estruturar esse período. Geralmente, a adaptação é um momento desafiador para as professoras de bebês. Entretanto, o documento não cita essa faixa etária e aborda de forma geral os fatores que podem contribuir para o êxito desse período, como: acolhimento, segurança,

satisfação das necessidades básicas (alimentação, higiene, carinho, entre outros), estratégias que atenuem a transição do ambiente familiar para o ambiente escolar, organização de um ambiente seguro e acolhedor e um professor que ofereça atenção, carinho e paciência.

A primeira e única menção da palavra bebê aparece no documento quando cita: “Desde o seu nascimento, o bebê constrói vínculos com as pessoas que lhes são próximas, e que lhe garantem a sobrevivência, propiciando sua alimentação, higiene, descanso, etc.” (Ponta Grossa, 2020, p. 41). A citação diz respeito à importância da proteção, afeto e aconchego no cotidiano, demonstrando preocupação em organizar espaços acolhedores para a construção de vínculos entre a professora e a criança.

Para Falk (2010), os cuidados corporais são os momentos mais importantes na interação entre adulto/bebê, uma vez que possibilitam que o adulto dedique uma atenção mais profunda, estreitando os vínculos e permitindo o desenvolvimento de relações mútuas. Sendo a alimentação, higiene e descanso algumas das necessidades básicas dos bebês, que devem ser atendidas e supridas no período que estão na creche, o documento aborda de forma geral cada uma delas, trazendo orientações de como organizar esses momentos.

No que diz respeito à alimentação, o documento enfatiza o respeito ao ritmo e a necessidade de cada faixa etária, “reservando um tempo maior para as crianças de zero a três anos” (Ponta Grossa, 2020, p. 40). Ainda em relação à alimentação, traz que “[...] tanto o lactente quanto a criança maior requerem cuidados nutricionais especiais”. Nesse trecho, identificamos uma referência ao bebê, sendo lactente aquele que ainda mama. Em relação ao sono e/ou descanso, não há especificações sobre como esse momento pode acontecer com os bebês. De forma geral, o documento (Ponta Grossa, 2020) cita que as instituições devam reservar um momento do dia para o repouso, lembrando que repouso não se reduz ao ato de dormir. Mas que as professoras devem se atentar às necessidades de cada faixa etária, que variam conforme a idade, clima e estado de saúde.

Em relação à higiene, não há referências aos bebês ou menções sobre os momentos de troca de fraldas, banho, higienização de mamadeiras e chupetas. Há um tópico denominado “Tirada das fraldas”, que orienta de forma fragilizada e com pouco embasamento teórico sobre como deve acontecer esse momento. Aborda que as professoras devem ter flexibilidade e paciência com a criança na retirada das fraldas e na introdução do uso do vaso sanitário adaptado. Destacamos que o

momento da retirada das fraldas é um processo delicado e deve ser realizado de forma respeitosa, gradual e individualizada, respeitando o ritmo de cada criança e observando seus sinais de prontidão. Na educação infantil, as professoras desempenham um papel fundamental, uma vez que atuam diretamente nesse processo, em ação conjunta com a família.

Falk (2010) enfatiza que quando se satisfazem as necessidades corporais dos bebês por meio do cuidado, o bebê começa a se conhecer e a conhecer o adulto, estabelecendo uma relação mútua. Dessa forma, o momento do cuidado não pode ser visto de maneira mecânica, tratando o bebê como um objeto, mas como um sujeito que compreende, sente, observa e registra, não permitindo ser manipulado, em razão do que for confortável ao adulto.

O documento também apresenta a Pedagogia Freinet como uma alternativa para o trabalho na Educação Infantil. No que diz respeito à fundamentação pedagógica, o referencial (Ponta Grossa, 2020) baseia-se no princípio de que a aprendizagem ocorre por meio da participação ativa das crianças, vivenciando situações-problema tanto do meio físico quanto social, refletindo sobre elas e tomando atitudes diante dos fatos cotidianos. Assim, a metodologia de projetos é adotada para a prática pedagógica da Rede Municipal. O documento especifica como esse trabalho pode ocorrer com as turmas de 0 a 3 anos, enfatizando a necessidade de organização do espaço pedagógico e do ambiente físico para o trabalho com projetos. Ao se referir aos bebês e crianças pequenas, o documento utiliza o termo “crianças da creche” e aborda o papel da professora perante essa metodologia:

> No trabalho com projetos para crianças de creche, os temas surgem da observação sistemática, da leitura que o professor realiza do grupo e de cada criança. Ele deve prestar atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significados as suas ações. É a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos (Ponta Grossa, 2020, p. 54).

Pautado na BNCC (Brasil, 2017), o documento apresenta os objetivos e procedimentos didático-pedagógicos da educação infantil. Neste espaço, são apresentados os campos de experiências da Educação Infantil, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, aprendizagens esperadas e o que cabe ao professor diante desse processo. Destacamos que a faixa etária apresentada no

documento inicia com 1 ano a 1 ano e 11 meses. Dessa forma, os bebês de 4 a 11 meses não são contemplados dentro da organização didático-pedagógica.

No mês de outubro de 2024, o Registro escolar disponibilizado pelo *site* da Secretaria Municipal de Educação, aponta o atendimento geral da rede. No que diz respeito à Educação Infantil, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 10 – Registro escolar – Educação Infantil (outubro 2024)

EDUCAÇÃO INFANTIL	BERÇÁRIO	Inf I	Inf II	Inf III	Inf IV	Inf V	TOTAL
EDUCAÇÃO INFANTIL CMEIs	138	783	1.589	2.249	2.662	1.917	**9.338**
EDUCAÇÃO INFANTIL ESCOLAS		74	138	200	1.237	2.229	**3.878**
TOTAL EDUCAÇÃO INFANTIL	**138**	**857**	**1.727**	**2.449**	**3.899**	**4.146**	**13.216**
	↓	↓	↓	↓	↓	↓	
	CRECHE				**PRÉ-ESCOLA**		
	5.171				**8.045**		

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (2024).

Considerando que a rede municipal conta, atualmente[11], com 71 CMEIs e um amplo atendimento à etapa da creche, com 5.171 bebês e crianças bem pequenas, há a necessidade de contemplar no Referencial as especificidades do trabalho com esta faixa etária. O uso da nomenclatura correta – bebês, possibilita definir claramente o público-alvo de políticas educacionais, programas e intervenções pedagógicas, dando visibilidade a esta etapa. Além disso, ajuda a orientar a elaboração de currículos, planejamentos pedagógicos e o trabalho docente. Por isso, é fundamental distinguir as diferentes faixas etárias para garantir que os cuidados e práticas educativas sejam adequados às singularidades e necessidades específicas dos bebês.

Destacamos que ao dar visibilidade aos bebês, enfatizamos o papel da professora e damos ênfase às suas práticas. Dessa forma, entendemos que ao serem elaborados, os documentos trazem consigo uma influência na identidade das professoras, considerando que apresentam normativas, diretrizes e encaminhamentos de como a prática deve ocorrer e quais elementos são primordiais no cotidiano escolar. Com isso, podemos compreender que “[...] a construção das identidades apresenta-se inseparável da existência de espaços institucionais de

[11] Dados atualizados em outubro de 2024.

emprego-formação e dos tipos de relações profissionais que estruturam as diversas formas de mercado de trabalho” (Gomes, 2013, p. 37).

Bourdieu (2006) aponta que uma estrutura somente pode ser estruturante porque é estruturada. Dessa forma, por mais que os professores tenham agência, ou seja, possuam capacidade de agir independentemente e fazerem suas próprias escolhas livremente, a estrutura interfere na dinâmica escolar e na prática da professora e acaba determinando ou limitando-as em suas decisões. Do mesmo modo, os documentos elaborados e direcionados às instituições impactam na prática docente das professoras, muitas vezes cerceando-as em suas propostas e concepções em relação aos bebês. Podemos considerar que o documento BNCC (Brasil, 2017) especificamente demonstra um controle do trabalho educativo, pois por mais que a professora tente organizar sua prática com base em seus conhecimentos e concepções, ela se vê engessada dentro de propostas preestabelecidas e objetivos a serem cumpridos.

Ao fazermos a busca nos documentos, encontramos também uma maneira de olhar para as identidades de quem educa e cuida dos bebês na creche e como se estabelecem as relações no cotidiano. Como aponta Gomes (2013, p. 32), a identidade é sempre produzida na relação com o outro presente em círculos sociais, constituindo uma condição que pode ser alterada.

> Ainda segundo Dubar, as identidades estão em movimento, e essa dinâmica de desestruturação/reestruturação toma, por vezes, a forma de uma “crise de identidades”. O autor realça os contextos em que os indivíduos se movimentam e se relacionam, considerados como eixo central dos processos de construção identitária (Gomes, 2013, p. 47).

A aproximação do conceito de identidade profissional docente nos auxilia a não perder a singularidade da professora de bebês, que de modo diverso e em diferentes funções, atua diretamente com as famílias e crianças, formando o tripé entre professora – família – criança, que servem como base para que sua identidade profissional possa se sustentar.

3.3 A DOCÊNCIA COM BEBÊS

> “O que é um bebê?” Poderia ser a pergunta de partida, porém dentro de um traçado de sensíveis deslocamentos, o mais próximo que chegamos dessa resposta é outra pergunta: “O que somos diante de um bebê? Que experiência é essa de uma docência que tem o bebê como personagem que nos desloca e nos interroga?” (Abreu; Dornelles, 2021, p. 15).

Cada vez mais tem se intensificado a presença de bebês em escolas e/ou Centros de Educação Infantil. Embora a oferta em instituições públicas ainda não atenda à totalidade da população dessa faixa etária, a expansão nas matrículas e na procura por estes espaços revela que a institucionalização da infância se faz presente desde os bebês.

Ao caminhar pela história da infância e das instituições de Educação Infantil, percebemos que, por muito tempo, os bebês eram vistos e entendidos como seres frágeis, incapazes e incompletos. Broering (2015), amparada nos estudos de Ariès (1981), enfatiza que a infância em si demorou a ser “descoberta” e reconhecida como uma fase da vida, diferente da fase adulta. As denominações referentes às crianças em seus primeiros meses eram inexistentes, era notável a ausência de uma palavra que representasse quem eram essas crianças. Vale refletir que o fato de não existir uma nomenclatura para isso representava que também não existia uma devida importância para essa fase da vida. E esse foi o sentimento em relação à infância por muito tempo, as crianças não eram nomeadas, não eram consideradas e, portanto, não existiam socialmente.

Coutinho (2010, p. 71) destaca que “a invisibilidade da criança fica ainda mais marcada quando trata-se dos bebês, ou seja, quanto menor a criança mais ausente ela está nas investigações, nos programas de formação de professores/as e nas políticas educacionais”. Diante desse contexto, compreendemos que por muitos anos os bebês eram descritos a partir de suas fragilidades, necessidades e imaturidade. Segundo Tebet (2019), o interesse no campo da educação por pesquisá-lo e conhecê-lo ainda é tarefa recente, pois inicialmente eles eram estudados por áreas ligadas à saúde, como a medicina, psicologia, neuropsiquiatria. Como pudemos perceber, nas buscas realizadas nas plataformas, as pesquisas relacionadas aos bebês voltavam-se em sua maioria para o estudo do desenvolvimento, cuidados e necessidades básicas.

Entendemos que a criança se torna humana por meio de outros humanos e, com isso, as ações docentes previstas para elas precisam ser intencionalmente organizadas para que atendam e criem novas necessidades humanizadoras. Sendo assim, a creche torna-se um espaço potencial de aprendizagem, pois a ação dos bebês depende das oportunidades de experiências que são oferecidas para que eles vivenciem. Ademais, a professora ocupa um papel central no processo da aprendizagem, sendo responsável pela formação da inteligência e personalidade dos

bebês. Para isso, o seu olhar deve estar voltado a eles enquanto sujeitos ativos, organizando experiências e vivências em sua prática docente, que promovam a formação em suas máximas possibilidades, servindo de mediador entre o bebê, o conhecimento e o mundo.

> A inteligência e a personalidade dos bebês que se formam com as experiências vividas, dependem do lugar que eles ocupam nessas experiências: do quanto atuam, participam das escolhas que permitimos que façam, do quanto decidem, exploram e experimentam. Isto porque, só por meio de sua atividade – de seu agir ativo –, sua aprendizagem e seu desenvolvimento avançam. Quando espectadoras apenas, ou seja, quando observam ou esperam, quando recebem passivamente a ação do adulto, quando são colocadas na condição de apenas receber as ações dos adultos, a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas se empobrecem e têm um ritmo lento (Mello, 2017, p. 42).

Entretanto, ao discutirmos a docência com bebês, faz-se necessário compreendermos quem é esse bebê que tem chegado cada vez mais cedo nas escolas. E, para isso, precisamos conhecer suas particularidades, suas linguagens e formas de comunicação e expressão nesses espaços, para desenvolver uma prática pedagógica consistente, coerente e crítica.

Com base na nomenclatura proposta pela BNCC (Brasil, 2017), consideramos como faixa etária dos bebês, 0 a 18 meses. Porém, apenas a idade biológica não pode defini-los em sua totalidade, pois apresentam características próprias a eles. Cada bebê tem sua singularidade, são sujeitos sociais e históricos e, portanto, carregam consigo as crenças, valores e a cultura dos espaços que estão inseridos.

Barbosa (2010, p. 2) aponta que nos últimos tempos as pesquisas têm demonstrado as inúmeras potencialidades dos bebês.

> Temos cada vez um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar.

Sendo assim, temos a compreensão de um bebê que experiencia o mundo à sua volta por meio dos seus sentidos, conhece, interage e se relaciona com o meio, com os objetos e com os outros por meio de seu corpo. Um corpo que é movimento,

que é expressão e comunicação em toda a sua essência. Quando falamos de sua corporeidade, referimo-nos a sua forma de ser e estar no mundo em sua totalidade. Por meio do olhar, dos gestos e dos movimentos ele vai se descobrindo enquanto sujeito potente e ativo.

Diferentemente de crianças maiores, o bebê ainda não verbaliza suas falas e pensamentos, é necessário o olhar atento e a escuta cuidadosa sobre eles, além do entendimento de que o seu corpo expressa e comunica suas vontades e desejos. Para Abreu e Dorneles (2021, p. 32), “um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos. É este poder de afetar e de ser afetado que também define um corpo em sua individualidade”. Sendo assim, o corpo do bebê, além de biológico, social e cultural, é suporte de signos sociais. Segundo Almeida (2018, p. 60), “[...] os movimentos do corpo constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio onde a criança se encontra, sendo assim, tão importantes para o desenvolvimento físico-motor infantil”.

Quando falamos do bebê, destacamos a professora que atua com eles, sendo essa a profissional que acolhe, oportuniza espaços instigantes e interativos, proporciona momentos de aprendizagem e desenvolvimento, organiza diferentes possibilidades de experiências que atendam suas reais necessidades e possibilitem vivenciar distintas sensações provocadas por diferentes movimentos. Sendo corporeidade significante, Almeida (2018, p. 56) enfatiza que “[...] a criança deve ser livre para agir em um ambiente intencionalmente organizado pelo adulto, mas que lhe proporcione a oportunidade de transformar, adaptar, criar, interagir, integrar-se e desenvolver todo o seu potencial”.

O bebê sente o mundo e se comunica por meio de seu corpo. Por isso, é tão importante a forma como o adulto toca o bebê. Tardos (2010 *apud* Falk, 2010) enfatiza que desde muito pequeno, o bebê expressa com seu comportamento o que sente quando é tocado por um adulto, quando o pega e carrega em seus braços. Dessa forma, o seu bem-estar depende diretamente do adulto e da forma como ele o toca.

A maneira como a educadora trata a criança transmite para ela muitas informações. “Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesse, ao passo que os gestos bruscos e rápidos são sinais de indiferença, desatenção ou impaciência” (Tardos, 2010, p. 68 *apud* Falk, 2010). Assim, a “mão educadora”, exerce papel extremamente importante na vida do bebê, pois proporciona experiências prazerosas obtidas durante o tempo que passarem juntos e intensifica o vínculo entre

professora/bebê. Ademais, alguns gestos podem ser desagradáveis e perturbadores, provocando ansiedade, desconforto e desconfiança em relação ao adulto.

Quando falamos da relação entre o adulto/professora e o bebê, é necessário se atentar para o respeito que se estabelece nesse contato. Sendo o bebê ainda dependente do adulto e de seus cuidados, os momentos de trocas, toques e movimentações precisam acontecer de forma respeitosa e afetuosa, considerando que está adentrando um espaço que é do outro, um corpo que é espaço de vida e comunicação desse ser, que é humano.

Essa noção reflete na forma como se constrói a proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil, partindo da premissa de que os bebês apresentam especificidades que os diferenciam das crianças maiores, como: a dependência do adulto para suas necessidades básicas (alimentação, higiene, descanso), a necessidade de contato corporal, a relação de afeto e cuidado nas relações, acolhimento e segurança, um espaço acessível para que se movam e explorem livremente com seus corpos e um ambiente cuidadosamente planejado para que potencialize suas capacidades, instigue sua curiosidade e promova o desenvolvimento de sua autonomia. Tais especificidades precisam ser eixo principal na prática com os bebês. É fundamental abordar a discussão sobre a prática pedagógica com os bebês na formação inicial e/ou continuada das professoras.

Considerando as especificidades desta fase, um dos grandes compromissos do adulto é oferecer acolhimento, atenção e cuidados necessários para os bebês que passam a habitar a sociedade, sendo assim agentes sociais. Segundo Barbosa (2010), o que antes era uma responsabilidade somente da família, hoje em nossa sociedade passa a ser uma tarefa compartilhada com outras pessoas e/ou instituições. Tendo em vista as demandas sociais, o envolvimento dos adultos no mundo de trabalho, a ausência de família ampliada ou rede de apoio tem indicado a Educação Infantil como espaço de suporte dos familiares na tarefa de educar e cuidar de crianças tão pequenas.

Assim, a instituição de Educação Infantil expressa seu importante papel social inclusive para os bebês, pois esse papel não se restringe ao apoio concreto durante o período em que está na creche, mas se torna um espaço de referência para refletir, planejar e avaliar as ações de cuidado e educação dos bebês. Como pontua Gomes (2013, p. 24):

> A docência com bebês, a partir desse entendimento, não é a continuidade dos cuidados da família. Exige a articulação dos campos teóricos da educação e do cuidado com todas as interfaces cabíveis para a garantia da complexidade das ações com os bebês que não dividem entre as de cuidado e as educativas, mas que ocorrem no mesmo tempo e espaço, como um mesmo processo.

Sendo garantido o direito dos bebês em frequentarem os espaços educativos, estes devem ser pensados e preparados para os bebês, tornando-se assim um lugar de acolhimento, de experiências significativas, vivências prazerosas e de novas aprendizagens em que as interações e as brincadeiras devem ser eixo central, bem como o cuidado que é essencial nessa faixa etária.

Conforme afirma Coutinho (2017, p. 108), "[...] o cotidiano da creche pode ser para os bebês a possibilidade de que o novo se constitua a partir da relação com o outro, aspecto determinante no processo de tornar-se humano". Sendo assim, ao adentrar no espaço da creche, os bebês ampliam seus conhecimentos de mundo, passam a conviver e interagir com diferentes pessoas de diferentes idades e vivenciam situações que propiciam a construção de aprendizagens sociais e culturais.

Dentre os desafios que estão presentes no cotidiano com os bebês, está a rotina que envolve o cuidar e o educar. Compreendemos que abranger o cuidado no âmbito da Educação Infantil é contemplá-lo como parte integrante da educação. Porém, ainda se fazem presentes concepções dicotômicas que compreendem o cuidar relacionado aos aspectos da higiene, alimentação e sono do bebê; e o educar, com os materiais produzidos e ações pedagógicas dirigidas.

Tais concepções fragilizam o olhar para a creche, reafirmando uma ideia fragmentada do trabalho docente com bebês, em que para muitos as ações de cuidar prevalecem na rotina. Ao compreendermos que o cuidar e educar são características próprias da Educação Infantil, todo ato de cuidado é também uma forma de educar e de ensinar. Segundo Padilha e Moretti (2015, p. 2)

> O cuidar e o educar são duas atividades que se completam, é difícil educar uma criança sem cuidá-la, e por outro lado, ao cuidá-la, já está sendo educada. O cuidado físico está inserido em um contexto. E o berçário tem de cumprir também o papel educacional. O professor de berçário deve estar preparado para trabalhar com as crianças pequenas, possibilitando as "experiências significativas" – com historinhas e músicas, nas brincadeiras e durante as refeições, tornando-as desde cedo atores principais de suas aprendizagens.

Tanto o cuidar quanto o educar são partes fundamentais no processo educativo e precisam estar presentes nas práticas e na intencionalidade dos atos pedagógicos, o que requer da professora conhecimentos, habilidades e saberes necessários para a sua atuação profissional com os bebês, assim como a visão de um bebê potente, ativo e capaz de aprender e se desenvolver à sua maneira.

Considera-se as ações de cuidado, como ações também educativas, os bebês devem ser instigados, de forma respeitosa e afetiva, a participarem e interagirem nos momentos que fazem parte da rotina diária. Ao realizar uma troca de fraldas, por exemplo, o bebê tem a oportunidade de aprender sobre como ocorre sua higienização, compreender as relações humanas por meio do toque, do cuidado e da atenção destinada a esse momento.

> Para que o sentimento de segurança do bebê seja favorecido deve haver regularidade de tempo e espaço e as tarefas do cuidado precisam ser realizadas com atenção e dedicação, nunca de forma mecânica ou apressada. O educador tem que dispor de tempo suficiente para que o bebê aproveite bem a experiência, desfrutando de cada gesto de cuidado que receber (Soares, 2017, p. 22).

As ações de cuidados estão envoltas às ações de cuidar. Se consideramos o bebê competente e potente em seus modos de ser e viver, é essencial estabelecer com ele uma relação de confiança e colaboração, sendo a interação de forma consciente e cuidadosa. Segundo Soares (2017, p. 16), “o bebê é um ser capaz desde o nascimento e pode ser um parceiro ativo se o adulto de referência espera e percebe os sinais de reciprocidade”.

Na docência, um dos momentos importantes de interação entre a professora e o bebê é referente aos cuidados corporais. Sendo assim, é necessária a cooperação de ambas as partes, tratando o bebê como um ser que pensa, sente, observa, registra e compreende por meio da suavidade dos seus gestos. A partir do momento que a professora pede licença para limpar o seu nariz e conta que irá fazer aquilo para mantê-lo limpo, em vez de simplesmente chegar e passar o papel em seu rosto, o bebê passa a compreender e aprender com essa atitude. Outras ações, como arrumar o cabelo, comunicar o que vai acontecer nos próximos momentos, realizar a troca de fraldas individualizada e no momento em que o bebê está necessitando, pedindo sua ajuda e contando sobre seu corpo, solicitando que ele participe desta ação, ao levantar as pernas, segurar um lenço... Tais ações demonstram não somente o respeito pelo

corpo infantil, mas também pelo bebê enquanto ser humano, que sente, se aflige e se incomoda com ações invasivas. Uma atitude respeitosa estabelece uma relação afetiva e um vínculo entre a professora e o bebê e aponta a importância da linguagem e da relação afetuosa por meio dos cuidados cotidianos.

Sendo assim, Falk (2010, p. 26) enfatiza que “[...] a criança não aceita os cuidados de forma passiva. Participa ativamente. O adulto não exige esta participação, mas a torna possível motivando-a e valorizando-a”. O diálogo, a comunicação e o afeto devem ser efetivos com o bebê, para que ele se entenda enquanto corpo e se compreenda dentro desse processo, sentindo-se seguro e acolhido dentro do seu momento de cuidado, aprendendo o que é comunicar-se e evoluindo em seu potencial expressivo e nas interações interpessoais. Soares (2017) aponta a importância de o diálogo ser agradável e dos gestos delicados, acompanhando o ritmo do bebê.

O tom da voz, a maneira de tocar, as palavras utilizadas, por menores que pareçam, essas ações favorecem o desenvolvimento do bebê. À medida em que essas atitudes se repetem, o bebê passa a compreender os acontecimentos, permitindo que ele antecipe os gestos e passe a construir sentido para o que está sendo feito, contribuindo para que ele possa estabelecer vínculos afetivos e relações de segurança e confiança com a professora, tomar consciência de si mesmo e seu próprio corpo e adquirir conhecimento do mundo que o cerca.

A docência com bebês requer uma pedagogia de encontros e relações. Tais relações são estabelecidas entre a professora e o bebê, entre os bebês e as outras crianças e entre as professoras, os bebês e suas famílias. Sendo assim, a escola, os gestores e professores têm o compromisso de estreitar os vínculos com os familiares, entendendo que estes fazem parte do processo educacional do bebê, favorecendo os encontros, a escuta e as trocas. Para Barbosa (2010), a participação e a confiança dos familiares estabelecem vínculos seguros dos bebês com a creche, além de valorizar e afirmar a função parental na educação de seus filhos.

O cuidado e a educação, quando trabalhados de maneira indissociável, contribuem fortemente para o desenvolvimento pleno desses bebês, por menores que sejam, são os momentos de cuidados que fornecem a eles as primeiras socializações e aprendizagens de vida. São os diálogos que se estabelecem entre a professora e o bebê durante essas ações e momentos que geram uma relação e um vínculo educativo. Para Falk (2010, p. 38),

> Se durante os cuidados o educador se aproxima com atenção e delicadeza da criança, mesmo que ela seja muito pequena; se lhe explica de início tudo aquilo que está fazendo e acontecendo com ela; se ela sempre se empenha em compreender os sinais e as manifestações pelas quais a criança expressa seus desejos e necessidades, ela cria a possibilidade de que, independentemente da sua idade, ela “intervenha”, por sua vez, no processo de cuidados e na maneira de satisfazer as suas necessidades. Estimulando a participação da criança e graças às palavras com as quais o educador explica o que está fazendo, mesmo que para os bebês recém-nascidos, observando suas reações, formulando palavras em reconhecimento às suas ações e realizações, ela ajuda a criança a perceber a si mesma, a se conhecer, a se expressar e, portanto, a se afirmar como pessoa. [...] O conhecimento e o investimento mútuo crescem durante o processo de desenvolvimento da criança.

Assegurar que os bebês sejam bem cuidados, alimentados na hora correta, higienizados sempre que necessário, tenham os seus momentos de sono respeitados, é contribuir e favorecer a sua aprendizagem. Quando os bebês não têm suas necessidades atendidas, sentem fome, sono ou algum tipo de desconforto, ficam estressados e não se sentem motivados a participar das propostas pedagógicas que foram planejadas para eles, deixando, dessa forma, de explorar, investigar e aprender. Uma criança bem cuidada, com suas necessidades primeiras atendidas, é uma criança com mais predisposição a aprender e a se desenvolver de maneira integral.

Portanto, é importante termos uma profissional qualificada que observe as particularidades de cada bebê, planejando e organizando os espaços que favoreçam o seu desenvolvimento e sua aprendizagem, assim como uma profissional que busca em sua prática docente os saberes necessários para ser professora de bebês.

3.4 A PRÁTICA DOCENTE E OS SABERES DAS PROFESSORAS DE BEBÊS

Quando nos referimos à identidade das professoras de bebês, compreendemos que os caminhos são construídos no âmbito pessoal, profissional e social e que os agentes envolvidos trilham trajetórias históricas distintas. Dessa forma, a identidade profissional vai sendo construída por meio das experiências individuais e coletivas, em meio às relações que as docentes estabelecem nos espaços, nas vivências, nas trocas e significações que cada uma atribui ao seu trabalho docente.

Com isso, o reconhecimento da professora de bebês parte de um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes que a identificam enquanto profissional dessa etapa de ensino. Compreendemos que as professoras produzem saberes e constituem tanto

sua identidade pessoal quanto profissional ao longo da experiência e dos conhecimentos adquiridos no contexto escolar da creche. Como já apontado por Dubar (2005), a identidade se constrói de forma dinâmica ao longo da carreira profissional e se organiza em identidade para si, que está relacionada ao modo como cada um vai construindo sua imagem profissional e a identidade para os outros, que revela a forma como a sociedade vê e trata a profissão docente.

O trabalho docente, segundo Romanowski (2007, p. 49), "[...] abrange funções pedagógicas, sociais e políticas, além da transmissão de conhecimentos aos alunos. Ao representar a essência da relação pedagogia/professor, a autora apresenta uma tríade entre professor – conhecimento – aluno, enfatizando que a dinâmica da aula deve ser centrada na relação permanente entre ambos, sendo mediada pelo conhecimento. Nesse processo dinâmico, os saberes docentes são construídos e reconstruídos de forma contraditória e conflitante, ao longo de todo o processo de formação e da prática profissional.

Destacamos que o trabalho docente está atrelado a outras atividades inerentes à educação, mas tem como principal espaço de atuação a sala de aula. Franco (2012) enfatiza que quando o professor busca sentido para a formação do aluno, dialoga com suas necessidades e interesses e tem consciência do significado da sua ação, insistindo no seu processo de construção, aprendizagem, sua prática é pedagógica. Sendo assim, é necessário compreendermos os fatores que a influenciam e como se efetiva. Gimeno Sacristán (1999, p. 28) define prática pedagógica como:

> A atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

A prática docente das professoras que atuam com bebês pode ser considerada uma prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação, que ocorre no espaço educativo. Referimo-nos à prática pedagógica como uma ação didática, orientada por conhecimentos, objetivos e finalidades. Portanto, é necessário traçar o caminho do que se pretende fazer e para que fins almeja a sua ação, possibilitando a construção do conhecimento e agindo de forma

intencional e significativa no processo de aprendizagem. Ao tratarmos da prática pedagógica com bebês, consideramos que a docência deve ir ao encontro das necessidades dessa fase, oferecendo condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Assim, destacamos a importância de uma formação sólida e coerente, de embasamento teórico no que diz respeito aos conhecimentos sobre o bebê e suas particularidades, assim como de uma reflexão crítica sobre sua prática docente e um olhar criterioso e atento aos desafios e possibilidades que emergem dessa realidade, buscando constantemente a melhoria de suas práticas e o seu desenvolvimento profissional.

Dentro de uma perspectiva sociológica, “[...] o trabalho docente pode ser analisado como todo trabalho humano socializado, em função de certas dimensões” (Tardif; Lessard, 2005). Os autores apresentam as dimensões: do trabalho como atividade, do trabalho como *status* e da docência como experiência.

Sendo a docência considerada um trabalho humano, Tardif (2014, p. 49) aponta que ela pode ser analisada como uma atividade, tendo em vista que:

> Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre a capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los.

Com isso, devemos considerar que as estruturas organizacionais nas quais a atividade é desenvolvida condicionam de diversas maneiras a prática pedagógica, bem como na forma como o trabalho será organizado, planejado, controlado. Outro aspecto é o desenvolvimento da atividade que está relacionado às interações contínuas no processo concreto de trabalho. Tais aspectos se encontram indissociáveis, pois a atividade do trabalho é sempre realizada em um ambiente organizado que acaba se tornando produto das atividades anteriores (Tardif, 2014).

Considerando que a docência não é apenas uma atividade, Tardif (2014) aponta que ela também está atrelada a um *status*, que remete à identidade do profissional dentro da organização do trabalho, ou seja, no interior da prática pedagógica. Quanto à sua organização social, temos as normas, as regras e as imposições colocadas no cotidiano da sala de aula, as quais definem os papéis e as posições dos atores.

Ao falar do *status* social e profissional, destacamos as imagens que as professoras de Educação Infantil, especificamente as professoras de bebês, carregam. Tia, mãe, professora? Babá, cuidadora? São imagens internas e externas que se entrecruzam na constituição de sua identidade e nos apontam para as fragilidades que ainda se fazem presentes em relação a esta profissional. O baixo *status* diante das demais etapas da educação reflete no salário, nas condições de trabalho e no olhar que a sociedade tem dessa profissional, bem como no seu papel enquanto professora, que, por vezes, precisa constantemente reafirmar a sua função e o caráter educativo que também se faz presente na creche, uma vez que a prática pedagógica no trabalho com os bebês é intencional, crítica e reflexiva, como em todas as etapas de ensino. Considerando as ações de cuidar e educar que envolvem o trabalho com bebês, ainda nos deparamos com as relações de gênero presentes na profissão, que se entrepõem entre o feminino e o profissional.

Ser professora na Educação Infantil parece constituir-se como uma profissão inerente à mulher, sendo praticamente uma extensão de sua condição feminina. Os papéis de mãe e professora de creche se confundem, ao considerar que o trabalho com bebês é realizado de forma tácita, pois está implícito à mulher as experiências maternas e os conhecimentos construídos pelas mulheres e repassados às outras gerações. Cerisara (2002, p. 105) aponta os saberes invisíveis das mulheres que trabalham com bebês. Referem-se ao conhecimento que não está formalmente estruturado ou sistematizado, mas que desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na Educação Infantil. Saberes esses que não foram construídos na formação inicial e não têm reconhecimento institucional, mas, constata a existência de habilidades, conhecimentos e práticas que são necessários para o exercício da função docente.

O autor destaca que os saberes invisíveis são conhecimentos que estão entrelaçados com a prática pedagógica, sendo essenciais para o desenvolvimento humano e educativo. Esses saberes refletem a complexidade das relações humanas, a aprendizagem emocional e afetiva. Gomes (2013) aponta a necessidade do lugar da afetividade no que diz respeito ao desenvolvimento profissional e às identidades profissionais. Referimo-nos às manifestações de apreço, aprovação, reconhecimento que, muitas vezes, são necessários para que a professora se sinta acolhida, apoiada e segura nos desafios que cercam seu cotidiano. Assim como gestos de empatia,

solidariedade profissional que contribuem nos processos identitários, tanto pessoais quanto profissionais.

Diante das dimensões apresentadas, sendo ao mesmo tempo uma atividade e um *status*, “[...] o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele” (Tardif, 2014, p. 51). Quando falamos que um professor é experiente, geralmente remetemos à ideia de que ele já sabe muito sobre a profissão, já tem controle e organização de sua prática, já desenvolveu com o tempo estratégias que o auxiliam na docência. Essa visão de experiência, vista como processo de aprendizagem espontânea, permite adquirir crenças, hábitos que se repetem e certezas que se colocam diante de uma longa prática na profissão, que, muitas vezes, se opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos.

Entretanto, Tardif (2014) cita que a experiência também pode ser compreendida a partir da intensidade e da significação de uma situação vivida por um indivíduo, que pode transformar suas crenças anteriores e fazê-los ver sua prática pedagógica de forma completamente diferente. Isso se refere, em muitos casos, às dificuldades encontradas na realidade escolar, que fazem o professor refletir e pensar se está no lugar certo, se o caminho a ser trilhado deve ser aquele mesmo e se está na profissão certa. A experiência, por vezes, não diz respeito ao saber teórico ou prático, mas da própria vivência, em que se entrelaçam as dimensões pessoais e profissionais. Vale destacar que a experiência individual também reflete na experiência do grupo que partilha o mesmo contexto de trabalho com todos seus desafios e condições, ao qual atribuem sensivelmente significados a situações semelhantes vividas. Assim, a experiência que antes era individual acaba se tornando uma experiência social.

Tardif e Lessard (2005) apresentam a escola como espaço de organização do trabalho docente, argumentando que este, não é somente um ambiente físico, mas também um espaço social que define o trabalho dos professores e apresenta características em sua organização e nos aspectos sociais que interferem no trabalho do professor, como ele é planejado, supervisionado e visto pelos demais.

> É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando

> tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamento circunstanciais profundos de suas relações (Tardif; Lessard, 2005, p. 55).

Com isso, o contexto escolar é um ambiente que interfere não somente na organização do trabalho docente e nas condições de trabalho dos professores, como na constituição da identidade profissional da professora. Portanto, a profissionalização docente e a prática pedagógica cotidiana caminham juntas. Ao verificarmos o contexto da creche, este constitui-se como lócus para novas aprendizagens, reconhecimento dos diferentes grupos e produção de saberes, tendo em vista que neste espaço podem trocar experiências com seus pares, trazer suas angústias e anseios, compartilhar os conhecimentos que emergem de sua prática. Tais aspectos nos levam a compreender, como aponta Gomes (2013), que a identidade profissional das professoras se associa ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo, ou seja, de se perceber no lugar em que ocupa dentro da escola, do mundo e na profissão.

Para a construção do seu profissionalismo as professoras de bebês buscam afirmar sua identidade e se diferenciar dos demais profissionais por meio de conhecimentos e competências específicas, tendo à docência como a base de sua formação, sendo esta compreendida por Tardif (2013, p. 8) “[...] como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental de interação humana”.

Quando tratamos da interação humana, compreendemos que o fato de trabalhar com o outro, de agir intencionalmente sobre o outro, repercute sobre o professor, sobre seus conhecimentos e sobre sua identidade. Assim, é necessário que sejam desenvolvidas habilidades para o trabalho com o grupo, com a coletividade. Tardif (2013) considera que o professor trabalha *com* e *sobre* seres humanos e se difere das demais profissões, pois mesmo agindo só, em um ambiente fechado, seu trabalho é público e lida com um outro coletivo.

Em relação às professoras de bebês, compreendemos que os saberes da experiência são importantes e que nessa dinâmica de interações, relações e proposições, a identidade vai se constituindo vinculada aos contextos socializadores. Para Gomes (2013), os saberes invisíveis dos(as) professores(as), construídos ao longo do percurso formativo em diferentes contextos socializadores, são importantes

para resgatar significações do passado, trazendo contribuições para o presente e também vislumbrar condições de autoconhecimento e autoformação.

Nesse sentido, Veiga (2008) aponta a ampliação do campo da docência, pois o trabalho dos professores não está somente na tarefa de ministrar aulas, mas em meio a tantos desafios presentes na escola, as professores precisam ter uma dimensão ampla do contexto em que atuam, para que, de forma reflexiva e responsável, possam atender às demandas do processo educativo. Deve-se considerar que a docência se constitui por diferentes saberes, que se originam de fontes diversas, presentes na vida e carreira do professor.

Até poucas décadas, o trabalho docente era visto como atividade de ensinar, considerando apenas o contexto da sala de aula. Tozetto e Bulaty (2012) apontam que, atualmente, o trabalho docente apresenta uma dimensão mais ampla, remetendo à aprendizagem, àquilo que é ser professor em uma sociedade em desenvolvimento. O trabalho envolve responsabilidades e funções que ultrapassam o âmbito da sala de aula e que estão além das relações criança/professor/ensino. Dessa forma, a professora de bebês também desempenha um papel importante na organização da escola, bem como de seu espaço educativo, tendo em vista que seus saberes podem impactar em outras dimensões da escola.

Para Tardif (2014, p. 19), “[...] o saber dos professores é plural e também temporal, pois é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. Sendo assim, deve ser entendido em um sentido amplo, pois envolve conhecimentos, hábitos e comportamentos que estão ligados ao seu trabalho e que lhe fornecem princípios para enfrentar e solucionar as situações que emergem do cotidiano. Ademais, decorrem de fontes sociais diversas, podendo ser da família, da escola, universidade, instituições em que atuam e adquiridos em tempos sociais diferentes (infância, escola, formação profissional, carreira, prática docente na escola e intercâmbio com seus pares).

Devemos considerar que a relação dos docentes com os saberes não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos. Mas, ao deparar-se com a diversidade de situações e embates que envolvem o espaço escolar, ele mobiliza diferentes saberes para aprimorar sua prática e torná-la mais atrativa e significativa. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerentes, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experenciais” (Tardif, 2014, p. 36). O autor destaca os

saberes da formação profissional como aqueles que são transmitidos nas instituições de formação de professores, com o objetivo de formação científica dos profissionais.

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, Tardif (2014) apresenta os saberes disciplinares que estão relacionados aos saberes sociais que provêm da pesquisa científica e dos grupos sociais produtores de saberes. Esses saberes são definidos e selecionados pelas instituições de ensino, produzidos pela academia e integrados à prática docente por meio da formação inicial e continuada.

Ao longo de sua carreira, os professores vão se apropriando dos diferentes saberes que se referem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que devem ser trabalhados na escola e na sala de aula, assim como no exercício de sua docência também desenvolvem saberes específicos a partir do trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes derivam da experiência e são por ela validados, por isso são denominados de saberes experienciais ou de saberes práticos (Tardif, 2014).

Quanto à formação inicial das professoras de bebês, a LDB n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) determina como desejável o nível superior, pois assim os saberes serão sólidos, com ética e princípios necessários para uma boa atuação na creche. Contudo, ainda há um número elevado de professoras que não têm essa formação e que exercem à docência, tendo como formação mínima o magistério, em nível médio.

A atuação no espaço educativo permite que o professor repense seus saberes e como eles refletem em sua prática. Por vezes, o professor reproduz atitudes de práticas vivenciadas quando era aluno, assim como apresenta situações parecidas com as tratadas na formação inicial e/ou continuada (Macenhan, 2015). Portanto, a formação acadêmica-profissional deve articular os diferentes saberes na relação com a docência, pois são mobilizados em decorrência das necessidades e desafios do ensino e originam-se nas ações e práticas do professor, à medida em que ele ensina também aprende por meio da interação com o outro e com o conhecimento científico.

> Assumimos a perspectiva dos saberes docentes como uma possibilidade de análise da formação e do desenvolvimento profissional do professor, numa tentativa de provocar o confronto com as crenças e convicções subjacentes a suas práticas profissionais, ao fazer emergir as contradições do cotidiano para além de uma leitura ingênua e superficial da realidade, alçando um patamar diferenciado de desenvolvimento profissional e de construção de conhecimentos pedagógicos (Gomes, 2013, p. 61).

É importante considerarmos que a professora não está pronta quando finaliza seu curso de formação docente, mas no exercício da profissão irá se deparar com diferentes situações em que será necessário mobilizar conhecimentos, estabelecer relações com diferentes teorias, diagnosticar problemáticas, desconstruir crenças e valores internalizados e reelaborar de forma contínua e constante os saberes para ressignificação do seu trabalho docente, além de olhar para si e compreender-se professora, trabalhando com os bebês.

Dessa forma, atuar na docência com os bebês requer saberes fundamentais que são provenientes de diferentes áreas do conhecimento, assim como estudo constante e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas que atendam à complexidade da docência com bebês, os quais levem à compreensão de que os bebês se comunicam e leem o mundo desde que nascem e, dessa forma, expressam-se por meio de gestos, choros, balbucios, olhares que exigem constante estudo e reflexão dos profissionais envolvidos neste processo, assim como proporcionar aos bebês experiências significativas que lhes forneçam autonomia e desenvolvimento de suas potencialidades.

Portanto, compreendemos que a docência não se constrói sem um processo de formação. Voltarelli e Monteiro (2017) enfatizam que é na formação inicial que o olhar do professor será refinado, a partir dos elementos teóricos oferecidos durante o curso, que lhe fará refletir e adquirir novos conhecimentos para a atuação docente. Sendo assim, a formação pessoal e profissional é primordial para os profissionais que desejam atuar na Educação Infantil, pois dará suporte para entender a dimensão da infância, aproximando-se de uma Pedagogia em que a observação, a escuta e a participação estreitam as relações na creche, promovendo uma prática que tenha como centralidade o bebê.

3.5 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE BEBÊS

Fazendo um resgate histórico sobre a infância e a educação voltada à criança, sabemos que ela foi fortemente marcada por um caráter assistencialista e compensatório. A formação do responsável pelo atendimento das crianças não recebia a devida importância, uma vez que a profissionalização dos educadores que trabalham com a infância foi sendo desvalorizada ao longo do tempo. Como já citado,

à docência ocupada nessa fase, prioritariamente exercida por mulheres, trazia a ideia assistencialista de cuidado, fortemente atrelada à vocação feminina, ou como uma extensão das funções do lar. Tais habilidades já eram consideradas suficientes para o desempenho da função docente, entendendo que as características de cuidado e atenção eram inerentes ao papel da mulher. Historicamente, a pouca relevância dada à formação de professoras de crianças pequenas demonstra a precariedade, ainda perceptível, no campo da formação nos dias de hoje, vinculando-se à própria indefinição do perfil do profissional que atua nessa etapa, refletindo na constituição de sua identidade. Por esse modo,

> É tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação das crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais. Também mudanças que têm ocorrido nas concepções propostas em relação à construção do saber e à escola trazem consequências para a prática pedagógica e despertam para a necessidade de modificações na formação docente (Oliveira, 2020, p. 21).

Olhar para a história e compreender como as crianças eram vistas, como o sentimento de infância foi sendo construído ao longo do tempo e de que forma as instituições de Educação Infantil passaram a ser reconhecidas como espaços de educação, nos ajudam a compreender como se configura a formação dos profissionais que atuam nestes espaços, no contexto atual.

Consideramos que o exercício da docência exige conhecimentos específicos, assim, para sua atuação, o profissional necessita passar por um processo de formação consistente, coerente e crítica que, juntamente com os saberes docentes, influenciarão na forma como ele irá atuar. Macenhan (2015) destaca que o panorama atual ainda apresenta fragilidades relacionadas à docência pelo fato de a sociedade ainda considerar que a profissão possa ser exercida por outras pessoas, mesmo sem uma formação específica. Outros fatores, como a feminização da docência, a rotatividade de profissionais na carreira, ausência de um código de ética próprio e organizações profissionais consistentes, constatam a dificuldade de consolidar a identidade profissional docente.

Dessa forma, Imbernón (2005) aponta que, em nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor está unicamente ligado ao

desenvolvimento pedagógico, cognitivo, teórico do professor, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, mas também se relaciona com outros fatores que permitem ou impedem o desenvolvimento de sua carreira docente. Entre os diversos fatores, podemos apontar: “o [...] salário, demanda do mercado de trabalho, clima de trabalho, promoção na profissão, relações hierárquicas, a carreira docente, etc. e pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional” (Imbernón, 2005, p. 45). Sabemos que uma formação consistente somente acontecerá quando a melhoria dos fatores citados for garantida, pois a formação é um elemento importante no desenvolvimento profissional, porém não é única para constituir a identidade profissional docente.

Ao falarmos de docência com bebês, compreendemos que essa apresenta características peculiares, que também a diferenciam de outras etapas da educação básica e devem ser consideradas nos cursos de Pedagogia. Dessa forma, além dos fatores apontados para o desenvolvimento profissional docente, deve-se considerar as particularidades do trabalho com bebês, que também devem ser expressas e garantidas em documentos legais, para que a sociedade tome ciência de que existem diferenças na docência com bebês, que devem ser respeitadas e garantidas, para que possamos dar visibilidade ao processo formativo das professoras que atuam com essa faixa etária.

Para Gomes (2013), considerando que o professor é o profissional responsável pelos cuidados e educação das crianças na creche, o desafio atualmente é qualificar esse profissional, reconhecendo a complexidade do trabalho docente na Educação Infantil.

> Não seria um, de antemão, um educador infantil – tomando de empréstimo o sentido etimológico de “infância” – nem um profissional que segmente e hierarquize sua ação junto à criança, mas antes, um(a) profissional capaz de reconhecer sua identidade profissional e a diversidade existente nesse campo e, assim, como os professores dos demais níveis de ensino, com capacidades para fazer valer sua vez e voz e construir a autoria de seu processo formativo (Gomes, 2013, p. 25).

Nesse contexto, destacamos a importância das especificidades e singularidades da infância serem compreendidas e garantidas no ambiente escolar, assim como nas práticas docentes. Ao apontarmos as especificidades na docência com bebês, compreendemos: a afetividade, a visão global sobre a criança, o conhecimento específico sobre a infância e os processos educativos que envolvem o

cuidado, o ensino e a aprendizagem, como alguns dos elementos importantes na docência com bebês. As relações interativas na creche são intensas, já que envolvem o contato físico, o agir imediato e intencional em determinadas ações, o envolvimento interpessoal com as crianças e o trabalho próximo e integrado com as famílias, promovendo uma colaboração mútua na e com a escola. Com tais especificidades na docência, há a necessidade de processos de aprofundamento, também nos cursos de Pedagogia, considerando que a educação dos bebês envolve a responsabilidade e o comprometimento de todos os envolvidos com o contexto escolar.

Tendo em vista os caminhos já percorridos e as conquistas no âmbito da educação infantil e dos direitos das crianças, o trabalho docente deve estar pautado na qualificação e no desenvolvimento profissional do professor que a elas se dedica. Com isso, novas concepções, novas políticas e novos desafios surgem nesse contexto, dentre eles, a formação dos professores que atuam com a educação de bebês. Juntamente com os saberes profissionais, a formação inicial engloba os requisitos básicos para o exercício da profissão.

> A formação acadêmico-profissional (inicial) é um espaço-tempo em que se faz necessário articular os diferentes saberes na relação com a docência, pois os mesmos são mobilizados em decorrência dos problemas, necessidades e desafios do ensino. Entendemos ainda, que a formação inicial precisa possibilitar a relação com diferentes teorias, resultantes da pesquisa científica, com a finalidade de contribuir para a reelaboração contínua e constante dos saberes e para a ressignificação do trabalho docente, sem negar que esse é o espaço concreto da atividade profissional do professor (Santos, 2007, p. 29).

Desse modo, a formação inicial, ou seja, o curso de Pedagogia, caracteriza-se em uma perspectiva reflexiva e investigativa, em que se faz necessário buscar a interdependência entre esses dois processos, buscando formar profissionais críticos, fundamentados teoricamente e capazes de conceber uma prática pedagógica adequada, considerando os diferentes contextos. Nóvoa (1997) defende a formação docente como um espaço de formação mútua, que por meio de um processo interativo afirma os valores da profissão, propiciando um conhecimento profissional compartilhado, que une a prática a discussões teóricas, gerando novos conceitos.

Nesse sentido, é fundamental que tenhamos políticas educacionais preocupadas com a formação docente e bem fundamentadas teórica e praticamente. A apreensão com propostas do governo, que atendam às necessidades formativas da professora, deve ser constante. Sendo assim, a preocupação com a formação de

professores “[...] em função das políticas governamentais é recorrente, pois quem atua na prática escolar, possibilitando qualquer mudança ou inovação, a grosso modo, é o professor” (Romanoski, 2007, p. 99). Esse fato gera intensa discussão sobre a formação docente, sendo desejável que a formação para os professores de educação infantil ocorra em nível superior, de graduação plena, em Universidades e Institutos superiores de educação (Brasil, 1996). Essa perspectiva de formação pressupõe o reconhecimento da educação superior como espaço de formação, sendo um local acadêmico e científico, em que a pesquisa e o ensino se articulam e são desenvolvidos os saberes profissionais.

Ao pensar sobre o conceito de formação docente, entendemos que há uma relação entre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor. A formação está relacionada à busca da própria identidade, enquanto sujeito e membro de um grupo, pertencente àquela realidade institucional. Romanowski (2007, p. 116) aponta que ao refletir sobre o preparo profissional do professor, deve-se observar não apenas os aspectos técnicos, conhecimentos e organização dos cursos, mas reconhecer os aspectos humanos e afetivos no processo formativo do professor para transitar no cotidiano escolar. Destacamos o lugar da afetividade na prática pedagógica com bebês, estabelecendo um vínculo de confiança, de segurança que sustentarão o desenvolvimento de um sujeito seguro de si, que possa se expressar e ser atendido em suas necessidades.

> Para que haja um verdadeiro encontro entre a criança e o educador é preciso que as atitudes e as palavras do adulto correspondam aos seus sentimentos. A linguagem não se limita às palavras, mas engloba a mímica que acompanha a linguagem verbal, o tom da voz, os gestos, o olhar e os movimentos corporais. É importante que os educadores sejam coerentes entre o que dizem e manifestam, para promover o desenvolvimento da autoconfiança e a possibilidade da criança evoluir em seu potencial expressivo e nas interações interpessoais (Soares, 2017, p. 24).

Como a formação de professores ocorre em contextos específicos, entendemos a formação universitária no curso de Pedagogia como imprescindível para a atuação profissional. Entretanto, ainda há fragilidades na formação de professores, especialmente para a Educação Infantil, que ainda se mostra distante das práticas pedagógicas requeridas para o trabalho com bebês. O curso de Pedagogia tem o compromisso de contemplar na formação inicial as particularidades do âmbito da Educação Infantil, o que o diferencia das demais licenciaturas. Além da

formação, deve-se considerar as especificidades do trabalho com bebês, refletir quanto à identidade da professora e os reflexos em sua prática docente. Porém, ainda nos questionamos sobre: qual espaço os bebês ocupam nos currículos da formação inicial?

Para Bourdieu (1990), o campo intelectual é um campo de produção de bens simbólicos. Desse modo, quando olhamos para a matriz de um curso, é possível compreender os elementos que os professores do curso consideram importantes na formação do pedagogo. Quando nos deparamos com as matrizes dos cursos, constatamos fragilidades no que diz respeito à educação de bebês e suas especificidades. Algumas disciplinas ofertadas são voltadas especificamente para a Educação Infantil e outras trazem, em suas ementas, somente considerações acerca desta etapa (Tozetto; Martinez; Kailer, 2019). Entretanto, o olhar específico para os bebês e suas particularidades não é expresso nos registros, ficando a critério de cada professor formador como aprofundará a temática.

Gomes (2013) aponta à necessidade de formar um profissional capaz de promover múltiplas interações que envolvem o acolhimento, a dimensão afetiva e o respeito às necessidades e interesses das crianças. São importantes na formação de professores o empenho, o envolvimento e a relação de confiança estabelecidas com as crianças e suas famílias, pautadas no compromisso ético, na inclusão e na responsabilidade social.

Formosinho (2009) aponta que a profissionalidade da educadora da infância se situa no mundo da interação, considerando que a atuação deste profissional requer relações e interações variadas com crianças, com os familiares, com auxiliares e demais profissionais envolvidos na ação educativa. Tais interações representam uma singularidade da profissão ao estar envolvido com a infância. Sendo assim, apresenta como deve ser a profissionalidade exigida ao educador da infância.

> A globalidade da educação da criança pequena que reflete a forma holística pela qual a criança se desenvolve, a dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados, sua vulnerabilidade, a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais, tecem, na educação da infância, uma ligação inexplicável entre educação e “cuidados” que impõem uma abrangência de papel ao professor de crianças pequenas (Formosinho, 2009, p. 80).

O autor enfatiza que a profissionalidade das educadoras da infância é baseada em uma rede de interações alargadas e requer dos profissionais uma

integração dos serviços para as crianças e suas famílias, que amplia o âmbito das interações profissionais. Portanto, o desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, saber e agir em contexto, considerando que para cultivar tais disposições faz-se necessário um processo contínuo e de colaboração.

Cada vez mais, a imagem do profissional está relacionada ao saber e no conhecimento especifico de sua área. Assim, destacamos a importância de a formação inicial e continuada estar alicerçada no estudo e na sólida fundamentação teórica sobre a infância, observando os processos educativos que envolvem o cuidado, o ensino e a aprendizagem, gerando uma práxis educativa a partir da unidade entre teoria e prática. E ainda, considerando os contextos cultural, social, econômico e político das instituições em que atuam. Somente assim, o professor poderá atender aos reais desafios da docência com bebês e efetivar uma prática de qualidade na Educação Infantil (Anfope, 2022).

Ao produzir e utilizar seus saberes em sua profissão, os professores tornam-se protagonistas na elaboração de conhecimentos e na transformação do meio em que atua. A sua formação tem sua base na graduação, mas não se encerra ao final desse ciclo formativo.

No que se refere à formação continuada, Tardif (2014) enfatiza que esse processo deve facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática, levando o professor a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade que o cerca. Por isso, defendemos que a escola seja o lócus da formação, considerando que todo processo formativo precisa ter como referência fundamental a realidade educativa e o reconhecimento e valorização dos saberes docentes produzidos neste contexto. Com isso, o espaço escolar torna-se um espaço de constituição da identidade profissional das professoras de bebês, uma vez que boa parte de suas experiências pessoais e coletivas irá acontecer no espaço da creche.

3.6 A CRECHE E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE BEBÊS

Compreendemos que o cotidiano na Educação Infantil é marcado por um conjunto de experiências e relações que lhe conferem características próprias. Sendo a creche um espaço de atendimento de bebês (0 a 18 meses) e crianças bem pequenas (18 meses a 3 anos), deparamo-nos com sentimentos, expectativas,

modificações ambientais, cuidados e processos educativos específicos. A profissional que se encarrega dessa função e está envolvida no cotidiano dedica sua atenção, seu olhar, envolve-se em sentimentos, se alegra, se aflige e busca novos conhecimentos, procurando defender sua posição profissional dentro da instituição e perante a sociedade. Tendo em vista as especificidades do trabalho docente relacionado aos bebês, a creche também se apresenta como um espaço de formação para os profissionais, impactando diretamente na constituição de sua identidade profissional docente.

> Nesse contexto, as crianças imprimem marcas que falam de seu lugar no mundo, de seus modos de apropriação e vivência cotidiana institucional, e o fazem estando em relação entre elas, com os adultos, com os espaços e as bases materiais e simbólicas. Essas marcas, que dão contornos aos cotidianos da educação infantil, têm sido cada vez mais observadas com atenção, em claro reconhecimento que as criações das crianças nesses contextos importam para pensar: a organização destes, o fluxo das relações que se estabelecem, a continuidade das trajetórias escolares das crianças e os modos como elas comunicam aquilo que criam, reproduzem e expressam nas relações (Coutinho, 2017, p. 106).

Nesse sentido, a professora, enquanto profissional, é responsável pelo processo educativo, pelo cuidado e organização de espaços e tempos que potencializem a aprendizagem infantil e possibilitam a exploração de diferentes experiências. Consideramos que a valorização profissional de quem atua com bebês passa pela constituição de sua identidade e pela clareza das propostas que realiza e desenvolve em sua prática pedagógica, o que perpassa pelo seu *habitus* ao considerar os saberes, crenças e características inerentes às suas ações educativas.

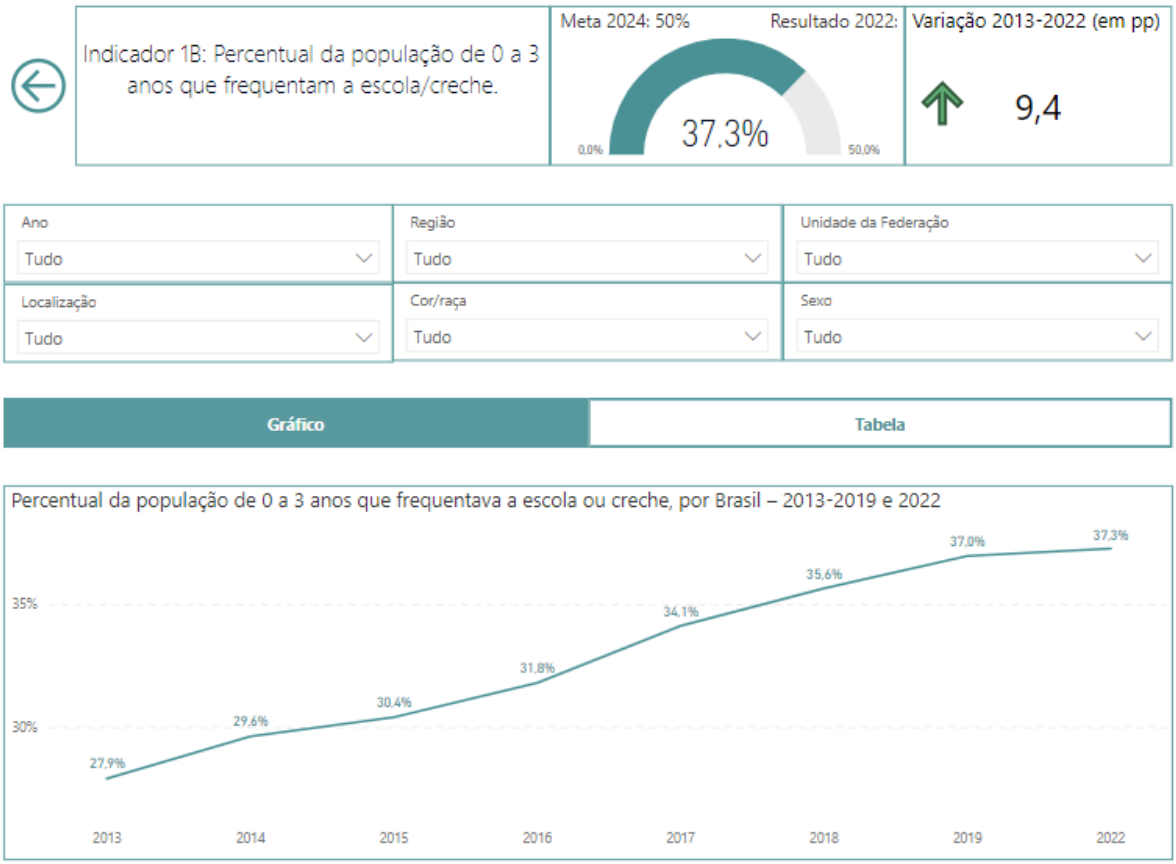
Com isso, o olhar para a creche tem se tornado um investimento necessário para o desenvolvimento tantos dos bebês que adentram cada vez mais esse espaço quanto para o desenvolvimento profissional de quem atua com essa faixa etária. Tendo em vista as demandas das famílias, sobretudo da classe trabalhadora, cada vez mais tem crescido o interesse e a procura por instituições que atendam a bebês e crianças bem pequenas, mesmo não sendo uma etapa obrigatória.

Sendo sancionado em 2014 e com vigência até 2024, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas e objetivos para a política educacional. Dentre as metas estabelecidas, a primeira diz respeito à ampliação da oferta de creches nas instituições de Educação Infantil, buscando atender pelo menos metade das crianças nesta faixa etária.

> Meta 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

Entretanto, foi disponibilizado no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o painel de monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), que reúne gráficos e tabelas das 20 metas a serem atingidas, em que os dados são atualizados a cada dois anos conforme a conclusão dos relatórios dos ciclos de monitoramento das metas, atribuição do Inep, segundo a Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014). Com base nesses dados, atualizados em 30 de junho de 2023, verificamos na imagem 4 que a avaliação do INEP (Brasil, 2023) apontou que “houve progresso na cobertura da educação infantil, embora parte disso seja reflexo da queda da população em idade pré-escolar. A taxa de cobertura foi de 37,3% para crianças de até 3 anos em 2019 e de 94% para 4 e 5 anos”.

Imagem 4 – Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação



Fonte: elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2013-2015) e Pnad contínua/IBGE (2016-2019 e 2023).

Ao olharmos novamente para esta meta no ano de 2024, ao final da vigência do plano, observamos que apesar das taxas de matrículas de crianças de 0 a 3 anos terem crescido consideravelmente nos últimos 10 anos, ainda não atingiram o patamar necessário para garantir a universalização da Educação Infantil.

Tendo sido estabelecido o período de dez anos (2014 a 2024), o PNE perderia a validade em 25 de julho de 2024. Com base nas informações da Agência Senado[12], o Poder Executivo deveria enviar ao Congresso Nacional uma nova proposta até junho de 2023. Como isso não ocorreu, foi apresentado pela senadora professora Dorinha Seabra o Projeto de Lei (PL) n. 5.665/2023, que estabeleceu a prorrogação do plano atual. Em nota publicada no Diário Oficial da União, o atual presidente sancionou a Lei 14.934, de 2024, que prorroga até 31 de dezembro de 2025 a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE). O novo plano está no Projeto de Lei (PL 2.614/2024) do Poder Executivo, em análise na Câmara dos Deputados (Senado Notícias, 2024). Compreendemos que o alcance das metas estabelecidas é um compromisso coletivo, sendo necessária a colaboração entre a União, Estados e Munícipios, considerando que algumas metas, como a universalização da Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos, demandam investimentos significativos no que diz respeito à infraestrutura escolar, formação de professores, desigualdades regionais, entre outros.

A expansão das matrículas e a procura por creches faz com que esse espaço seja reconhecido como um lugar privilegiado de educação, porém apontam para a necessidade de repensar práticas e abordagens que tratem das especificidades do trabalho docente com bebês e crianças bem pequenas. Assim, faz-se necessário refletirmos sobre um espaço educativo pensado e organizado para receber os bebês, que passam a estabelecer relações cotidianas em um contexto de educação extrafamiliar.

> Nessa direção, observa-se uma ressignificação do contexto da creche que, embora ainda seja um equipamento que responde a uma demanda social, um local de acolhimento dos filhos da classe trabalhadora, expande sua função ao ser entendido como espaço de crescimento das crianças, e elas, ao estarem em relação umas com as outras e terem adultos profissionais que intencionalmente organizam espaços, tempos e propostas para enriquecer

[12] A Agência Senado é um órgão de comunicação institucional do Senado Federal do Brasil. Sua principal função é produzir e divulgar informações sobre as atividades do Senado. Atua como um canal de comunicação entre o Legislativo e a população, oferecendo conteúdos jornalísticos de maneira acessível. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/07/26/lei-prorroga-vigencia-do-plano-nacional-de-educacao-ate-dezembro-de-2025

> suas experiências, apropriam-se do mundo com um universo de relações alargado (Coutinho, 2017, p. 107).

No contexto da creche, cabe ressaltar que a educação de 0 a 3 anos se diferencia da educação de crianças de 4 e 5 anos dentro da Educação Infantil, pois apresenta uma organização e rotina diferenciada, considerando as necessidades da faixa etária. Com isso, a docência na creche requer um processo criterioso de observação, escuta e olhar atento sobre as maneiras como os bebês se expressam, comunicam e aprendem. Assim como pontua Coutinho (2010, p. 213):

> A creche é então entendida, antes de mais, como um espaço de educação em que o encontro com o outro, a brincadeira, a ampliação dos repertórios linguísticos, sociais, culturais, mediante a ação social pelo corpo, pelas trocas e a descoberta são reveladoras das possibilidades encontradas nesse lugar.

Sendo a Educação Infantil uma etapa fundamental na vida das crianças, faz-se necessário afirmarmos sua importância e reconhecermos seu papel perante a sociedade, que, por muito tempo, tinha a visão desse espaço como um depósito de criança, ou até mesmo com uma relação de conveniência entre pais e escola, em que os pais precisam deixar os filhos neste local para serem cuidados, enquanto realizavam seus afazeres.

Compreendemos que a relação que o adulto estabelece com o bebê depende da concepção que ele tem do mesmo. Nossas concepções interferem diretamente em nossas práticas com os bebês. Sendo assim, os conhecimentos que temos a respeito dos bebês e do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento alimentam nossas concepções a respeito dos potenciais infantis, possibilitam práticas que consideram seu processo educativo diante das especificidades desta fase e consideram que as crianças aprendem quando são sujeitos ativos das situações vividas.

Sendo fruto de um longo processo de transformações sociais e de conquistas, o direito à educação desde o nascimento deve ser garantido a todas as crianças, como consta na Constituição Federal (Brasil, 1988). Com isso, fica assegurado como direito da criança, opção da família e dever do Estado a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. E o atendimento às crianças deve ocorrer em creches (até 3 anos de idade) e pré-escolas (de quatro a cinco anos de idade), constituindo a Educação Infantil parte integrante da educação básica (Brasil, 1996).

Tais documentos e leis promulgadas legitimam o espaço da educação para a infância, buscando o reconhecimento e rompendo com iniciativas que eram voltadas às crianças, apenas com o caráter assistencialista. Entretanto, as políticas públicas e leis que regulamentam a Educação Infantil no Brasil ainda são recentes e demandam um processo de consolidação, uma vez que a busca e implantação de instituições que abrigam bebês e crianças são marcadas por reivindicações e lutas de diversos movimentos, principalmente de mulheres que ingressam no mercado de trabalho.

Para Barbosa (2010), a visão constitucional de direito à vaga na Educação Infantil para os pais que trabalham vem sendo substituída pela ideia de que toda criança tem o direito de frequentar uma instituição voltada à educação da infância, o que indica uma significativa mudança em relação à compreensão dos direitos das crianças e também das contribuições que a escola de educação infantil pode oportunizar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Em consonância com os documentos legais, também se vincula o educar e o cuidar como indissociáveis durante todo o processo educativo na creche.

Ressaltamos a importância de que os profissionais da educação tenham conhecimento acerca dos documentos e do que eles elucidam. Pensar a Educação Infantil implica conhecer as mudanças em relação à legislação, bem como os avanços conquistados ao longo do tempo e os desafios que ainda estão por vir. Embora a creche seja entendida, muitas vezes, como uma extensão da casa e dos cuidados familiares, os bebês passam a conectar-se com um novo mundo familiar e com características e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Ademais, é importante conhecer não somente as especificidades do trabalho pedagógico com os bebês, mas garantir uma pluralidade de situações que potencializem sua aprendizagem e promovam o seu desenvolvimento. Para isso, as ações precisam estar pautadas no conhecimento sobre o bebê, na intencionalidade educativa e no constante movimento de planejar, refletir e avaliar sua prática docente Para Barbosa (2010, p. 6),

> Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas para compreendê-los é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar, e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular. A profissão de professora na creche não é como muitos acreditam apenas a continuidade dos fazeres

> “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige além de uma competência teórica, metodológica e relacional.

Sendo uma atividade educativa dentro de um espaço escolar, o trabalho com bebês não pode ser comparado às demais etapas, em que as aulas são dadas e os conteúdos devem ser cumpridos. O desafio está em aprender a ser uma professora de bebês que não dá aulas, mas que organiza intencionalmente práticas e vivências que consideram que, desde que nascem os bebês são sujeitos aprendentes e sua aprendizagem ocorre de um jeito próprio em cada fase.

Desse modo, sua didática não pode estar pautada nas fragilidades ou incompletudes do bebê, mas procurar potencializar aquilo que ele é capaz de fazer. Na forma como ele se relaciona com o mundo, como interage com os outros, como toca os objetos, por meio do olhar atento, dos gestos curiosos, dos movimentos corporais, das diferentes sensações provocadas pelo espaço em que está inserido, garantindo o direito dos bebês a ricas experiências significativas.

No contexto da creche, as ações voltadas aos bebês não podem ser deixadas no improviso. Falk (2010) enfatiza a importância de um ambiente que proporcione o sentimento de segurança e que assegure a continuidade da vida da criança.

> A necessidade de continuidade, afeta todos os aspectos de sua vida: o ambiente material (locais e acondicionamento, com o objetivo de que a criança se sinta em lugares conhecidos durante os cuidados ou jogos, e que ache objetos conhecidos onde está acostumada a encontrá-los, inclusive seus objetos pessoais); o ambiente social (viver com adultos e crianças conhecidas); e o encadeamento dos novos acontecimentos que evitem, ou, pelo menos, reduzam ao mínimo as improvisações (Falk, 2010, p. 33).

Dessa forma, o ambiente deve ser pensado, organizado e planejado para criar um espaço de acolhimento, segurança e confiança aos bebês. Se o bebê percebe que pode confiar e influenciar nos acontecimentos, ele sente que está participando, proporcionando, assim, sua atividade livre e autônoma.

Tendo em vista a complexidade que caracteriza o trabalho pedagógico nas creches, é necessário redefinir os aspectos dos quais ela é composta, atentando-se às tarefas educativas requeridas para os educadores que trabalham nesse contexto. Mesmo que legalmente as instituições de educação infantil sejam reconhecidas como espaço formal de educação e direito da criança, a distância que separa a realidade das conquistas oficiais ainda é grande.

Barbosa (2010) aponta que mesmo com a ampliação das vagas para a etapa da creche, não é possível afirmar que uma pedagogia específica tenha sido efetivada para essa etapa. Contudo, em grande parte das instituições e dos cursos de formação inicial ou continuada, ficam submetidas à compreensão sobre o desenvolvimento e práticas voltadas às crianças mais velhas, considerando que até hoje as políticas, legislações, documentos e propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as particularidades do trabalho pedagógico com bebês e não têm dado atenção às especificidades dessa fase.

Uma vez que o primeiro ano de vida do bebê é marcado pela dependência em relação ao adulto, o grande desafio atualmente tem sido a complexidade que caracteriza a prática pedagógica. A professora precisa ter clareza do seu papel enquanto mediadora na relação com a criança e o seu contexto, assim como da intencionalidade do seu trabalho.

Barbosa (2010, p. 6) afirma que:

> Educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas implica em colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças e isto exige dos adultos comprometimento e responsabilidade. A responsabilidade, a competência, a formação dos gestores, professores e demais profissionais precisa também estar vinculada à delicadeza, ternura, empatia e capacidade comunicativa.

Enquanto adulto responsável, a professora terá suas atribuições em satisfazer as necessidades básicas, como a higiene, alimentação, momentos de descanso e sono. Além disso, o toque, o afeto, a acolhida ao bebê são primordiais para estabelecer uma relação de confiança e comunicação com os bebês, porém, sua tarefa está em articular os campos teóricos da educação e do cuidado, buscando prover sentidos e significados às ações realizadas tanto no âmbito do cuidado, que envolve a atenção àquilo de que temos de humano e singular, quanto no âmbito da educação com a responsabilidade de inserir esse indivíduo de forma crítica e consciente no mundo já existente.

Entretanto, é necessário possibilitar propostas pedagógicas dirigidas aos bebês que garantam os processos de apropriação e articulação de diferentes linguagens, para que os bebês experenciem seus saberes. Como aponta Barbosa (2010, p. 5), “[...] a importância da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em vivências em linguagens,

para que os bebês experienciem seus saberes". Tais experiências, vividas com seu corpo, por meio de interações, brincadeiras e relações cotidianas que irão constituir a base para sua formação integral e sistematização dos conhecimentos que irão fazer parte do seu patrimônio cultural, artístico, tecnológico e científico.

Dessa forma, as necessidades individuais dos bebês precisam ser atendidas, observando o cotidiano como um ambiente de vida. Para Fochi (2015, p. 126):

> Pensar no cotidiano como um ambiente de vida é preciso. Temos de considerar que as crianças, que passam boa parte dos seus dias dentro das instituições, são seres humanos aprendendo sobre o mundo e, com isso, aprendendo sobre as relações humanas e sobre si. Por isso, as condições criadas para elas e a forma como permitimos que atuem garantirão seu crescimento pleno.

Para além das relações estabelecidas no cotidiano da Educação Infantil, a creche é um espaço de desenvolvimento integral dos sujeitos, tendo em vista que os bebês e as crianças bem pequenas são entendidos como sujeitos integrais, que se relacionam com o mundo e com seus pares, a partir do seu corpo, das relações, interações e vivências concretas com diferentes agentes e em distintas linguagens. Portanto, os cuidados, as ações educativas, as interações, os espaços e os profissionais que atuam nessa etapa precisam ser pensados para que atendam às necessidades individuais de cada um, considerando o momento delicado do seu desenvolvimento.

Barbosa (2010) afirma que, ao nascer, as crianças se deparam com um mundo em processo contínuo de constituição. Com isso, ao receber os bebês no espaço escolar, as professoras utilizam-se de seu patrimônio cultural, social e afetivo, buscando práticas de cuidado e educação que consideram mais adequadas para o bem-estar e pleno desenvolvimento dos bebês.

Dessa forma, a creche torna-se um espaço para além das relações de educar e cuidar, mas um lugar em que ocorre a formação tanto dos bebês quanto das professoras que elaboram saberes a partir de seus conhecimentos e práticas cotidianas, partilham suas angústias e desafios entre pares, elaboram representações sobre si mesmas e os significados que atribuem a si e a sua vida social, realizam trocas afetivas entre os bebês e suas professoras.

A creche é um dos principais lócus para a constituição de sua identidade profissional docente, corroborando com os pressupostos de Tardif (2002, 2014) e Nóvoa (2000), de que a identidade profissional se faz em contextos, em interações, ao longo da carreira e trajetória de vida do sujeito.

CAPÍTULO 4
OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE BEBÊS

Ao longo dos estudos, discutimos que a identidade profissional docente é constituída ao longo da vida das professoras, considerando o seu âmbito pessoal, acadêmico e profissional. Os elementos que constituem sua identidade profissional são influenciados pelo contexto econômico, social e cultural e decorrem da formação inicial e continuada, dos saberes docentes, da prática profissional e das experiências e desafios vivenciados no cotidiano, assim como outros aspectos que emergiram a partir da coleta de dados com as professoras que atuam nas turmas de bebês, no município de Ponta Grossa.

Conforme a metodologia apresentada no segundo capítulo, a produção de dados da presente pesquisa ocorreu por meio de questionários *on-line*, aplicados a quarenta e seis professoras, por meio da plataforma *Google Forms* e das entrevistas semiestruturadas realizadas presencialmente ou por encontros *on-line*, via *Google Meet*, com cinco professoras de bebês da Rede Privada e Municipal de Ponta Grossa. Neste capítulo apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados da pesquisa. Os dados foram sistematizados e analisados à luz da praxiologia de Bourdieu (2003, 2004, 2011, 2013) e organizados por meio da categorização proposta pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Enfatizamos que a discussão dos resultados da pesquisa está consubstanciada pela fundamentação teórica que norteou o estudo. Ao selecionarmos uma realidade específica como foco de estudo, é essencial considerarmos o contexto social em que os participantes da pesquisa estão situados. Isso é crucial para compreendermos os caminhos que trilharam, suas percepções, experiências e vivências, além das estruturas objetivas que as influenciam. Assim, a realidade social à qual o agente pertence precisa ser interpretada e analisada sob a perspectiva teórica do pesquisador. Na constituição da identidade profissional das professoras de bebês, essa premissa é fundamental, pois as subjetividades envolvidas nesse processo derivam do contexto objetivo e das vivências e experiências dos indivíduos (Bourdieu, 2009).

Com base na Praxiologia (Bourdieu, 2004, 2009), no conceito de identidade (Dubar, 2005), buscamos, por meio dos dados obtidos, explorar a trajetória tanto individual quanto coletiva dos participantes. Dessa forma, o processo de análise na

produção dos dados se tornou uma trajetória que transita do individual para o social, ou seja, procuramos, no aspecto individual, entender o coletivo e as estruturas objetivas que moldam a subjetividade dos agentes.

Os dados foram organizados por meio da categorização proposta pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Tal escolha justifica-se em razão da possibilidade de realizar a análise dos dados da pesquisa de acordo com os três polos cronológicos indicados pela referida técnica. A pré-análise refere-se à fase de organização propriamente dita (Bardin, 2016, p. 125). Essa fase teve por objetivo a escolha do material a ser analisado, a definição dos objetivos da pesquisa e a elaboração de um primeiro contato com o conteúdo. Envolveu a leitura flutuante dos dados, permitindo uma compreensão inicial e a identificação de categorias e temas relevantes que poderiam ser aprofundados. Dessa forma, os trechos das falas das participantes foram sendo assinalados e agrupados conforme sua similaridade em uma tabela. Assim, a pré-análise do material possibilitou a seleção e a organização dos dados obtidos, a formulação de hipóteses iniciais e a construção de indicadores.

Após a pré-análise, iniciou-se a exploração do conteúdo, em que foi possível a pesquisadora organizar e sistematizar as informações. De acordo com Bardin (2016, p. 131) “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. De forma cuidadosa e exaustiva, foi realizada uma análise mais detalhada, buscando padrões, recorrências e relações entre os dados. Para isso, foram comparados os trechos obtidos pelas participantes no questionário e nas entrevistas, buscando similaridades e disparidades entre as falas e buscando correlacionar as informações. A partir das marcações e dos apontamentos levantados pelas participantes da pesquisa, foram emergindo alguns temas e gradativamente foi possível estabelecer uma categorização dos dados que estavam sendo levantados.

Buscando responder ao problema e aos objetivos da pesquisa, os dados coletados foram analisados por meio da análise categorial. Para Bardin (2016, p. 147), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. Desse modo, as categorias têm como objetivo fornecer, por meio da condensação, uma forma simplificada da representação dos dados brutos.

A partir dos dados produzidos emergiram as categorias de análise. O quadro 11, apresenta os elementos a serem discutidos em cada uma das categorias (4) e subcategorias (11).

Quadro 11 – Organização dos dados da pesquisa em categorias

1. Categorias	**Subcategorias**
4.1. Primeiros passos no caminho da docência – uma trajetória pessoal	4.1.1 As marcas familiares presentes no percurso profissional 4.1.2 Vamos brincar de escolinha? Relação da infância com a docência (Professores que inspiram) 4.1.3 A mãe/mulher por trás da professora: a docência com bebês e a relação com a maternidade
4.2. Professora com amor: os saberes docentes e as especificidades da prática pedagógica com bebês	4.2.1. A concepção de bebês e a relação com a prática 4.2.2 As especificidades do trabalho com bebês (Atribuições do trabalho com bebês) 4.2.3 Desafios na prática com bebês
4.3. As marcas da formação inicial e continuada no percurso profissional das professoras	4.3.1 O olhar para os bebês na formação inicial 4.3.2 Formação continuada
4.4 Quem sou eu? A professora de bebês! Identidade e reconhecimento de sua profissão	4.4.1 O papel da Gestão escolar na constituição da identidade profissional 4.4.2 “Nós precisamos crescer juntas”! A troca entre pares e o reconhecimento na profissão

Fonte: a autora.

Assim, compreendemos que a identidade docente é formada por uma combinação complexa de fatores que refletem a natureza diversa da profissão. No caso das professoras de educação infantil que trabalham com bebês, entendemos que os elementos constituintes de sua identidade são moldados pelo contexto social, cultural e econômico, além da formação inicial e continuada, dos conhecimentos adquiridos, da prática profissional e das experiências e desafios enfrentados no dia a dia. A maneira como as professoras se veem em relação à sua profissão e seu sentimento de pertencimento também são aspectos importantes de sua identidade. Igualmente relevantes são os princípios éticos que guiam suas ações, os valores pessoais e suas crenças sobre educação, aprendizagem, seu papel na sociedade e as exigências do ambiente social, como a família e a escola. Esses elementos são influenciados ainda pelos vínculos históricos e pela valorização social e profissional, que inclui remuneração, oportunidades de carreira, reconhecimento, atratividade e condições adequadas de trabalho. Dessa forma, entendemos que os elementos constituintes interagem de maneira dinâmica para formar a identidade singular de cada professora.

A fase de análise dos dados diz respeito ao tratamento e à interpretação dos dados obtidos, buscando discutir as informações codificadas, relacionando-as com os objetivos da pesquisa. Assim, foi possível contextualizar os dados, questionar suas implicações e oferecer interpretações que possam contribuir para o entendimento do objeto estudado (Bardin, 2016). Entendemos que o pesquisador deve cercar-se de estratégias que permitam triangular informações, de modo que as inferências que surgirem do processo investigatório estejam revestidas de um maior grau de confiabilidade.

Com todos os dados coletados e organizados de forma sistemática no quadro criado, a pesquisadora conseguiu fazer uma análise minuciosa dos temas abordados na pesquisa, além de entender a conexão entre as informações fornecidas pelos participantes. As análises, correlações, distanciamentos e aproximações são expostas de maneira detalhada a seguir, conforme cada categoria identificada e suas subcategorias estudadas.

4.1 PRIMEIROS PASSOS NO CAMINHO DA DOCÊNCIA: UMA TRAJETÓRIA PESSOAL

Em busca de compreendermos a identidade profissional das professoras de bebês, entendemos a importância de reconhecer que a sua trajetória pessoal exerce um impacto significativo na formação de sua identidade profissional. Cada pessoa se desenvolve com base nas interações que estabeleceu desde a infância. Essas interações envolvem trocas, aprendizados e experiências nos diferentes contextos que vivenciou, seja familiar, social ou profissional.

Retomando a perspectiva de Dubar (2005, p. 13), a identidade humana nunca se desenvolve isoladamente: “ela depende tanto das avaliações alheias quanto das próprias orientações e autodefinições”. Nesse contexto, argumentamos a favor da conexão entre a identidade individual e a identidade coletiva, considerando essa articulação fundamental para o processo de formação da identidade profissional.

Desde a infância até sua formação acadêmica e atuação profissional, cada vivência pessoal contribui para moldar como a professora entende seu trabalho, suas abordagens de ensino e suas interações no ambiente escolar, influenciando diretamente em sua prática pedagógica, nas relações com os bebês e em sua visão sobre o papel da educação. Compreendemos que a forma como a professora foi

educada em seu âmbito familiar, o contexto social em que viveu, as experiências que teve ao longo de sua trajetória escolar, com as instituições em que frequentou, influenciam diretamente em suas escolhas profissionais e na constituição de sua identidade.

Em seus primeiros passos no caminho da docência, a decisão pela profissão pode ser vista como um processo multifacetado que abrange diversos fatores. Para compreender a motivação profissional, é necessário investigar como os indivíduos internalizam o social e o funcionamento que faz com que suas aspirações se alinhem às oportunidades objetivas (Bourdieu, 2021). Dessa forma, a trajetória pessoal de um docente será composta por suas experiências de vida, socialização, formação acadêmica e vivências profissionais, que exercerão grande influência na constituição de sua identidade docente.

Com base nos dados gerados pelos questionários e nas entrevistas, esta categoria traça os percursos trilhados pelas professoras de bebês, as vivências e experiências de sua vida pessoal que contribuíram para a constituição de sua identidade profissional. Foram reunidos os elementos que contribuíram para a escolha da carreira profissional, divididos em três subcategorias: 1) As marcas familiares presentes no percurso profissional; 2) Vamos brincar de escolinha? A escolha pela docência; 3) A mãe/mulher por trás da professora: a docência com bebês e a relação com a maternidade.

Reconhecemos que a escolha pela profissão interfere na constituição da identidade dessas professoras. Portanto, buscamos compreender a escolha pela carreira docente, a partir das repostas trazidas neste tópico. As escolhas carregam diferentes significados, que estão relacionados às marcas familiares, à relação com a infância e à relação da maternidade com a docência, além de sentimentos e experiências particulares, que também trazem concepções sobre ser professora.

4.1.1 As marcas familiares presentes na identidade profissional

Ao falarmos em identidade, consideramos as marcas sociais e individuais presentes em cada indivíduo. Como a família é o primeiro grupo social no qual constituímos nossa identidade, muitas influências advêm desse espaço. De acordo com Bourdieu (2015), a herança familiar refere-se ao conjunto de valores, recursos e

práticas que são vivenciados e transmitidos de geração para geração dentro de uma família.

Ademais, o capital cultural que possuem acaba moldando as oportunidades e comportamentos desses indivíduos. Dessa forma, as marcas familiares desempenham papel crucial na formação da identidade e das posições sociais das professoras, motivando suas aspirações, escolhas e as chances de sucesso na vida. Por vezes, a conclusão da escolarização, a escolha pela licenciatura e o ingresso na docência evidenciam que, em algum momento de sua trajetória, houve a influência do capital cultural familiar.

Assim, a estrutura social e as relações de poder são perpetuadas por meio dessa transmissão de capitais e acabam determinando a forma como as pessoas se inserem e se movem dentro do espaço social. Conforme Bourdieu (2021, p. 173), “os agentes sociais colocados em condições sociais determinadas tenderão a ajustar, de modo inconsciente, suas aspirações às possibilidades objetivamente inscritas nessas condições”.

Observamos que, para algumas professoras, o processo de escolha pela docência foi atrelado às chances objetivas, tendo familiares como inspiração, como identificado nas falas das professoras Gisele e Ane:

> Meu pai e minha mãe são professores, meu pai é de biologia. Agora ele já é aposentado, mas ele me inspirou bastante. Eu perguntei para ele: Pai, o que você gostaria que eu fosse? Ele disse assim: você pode ser o que você quiser. E eu respondi: mas eu não sei, eu sei que preciso escolher. Mas é bom ser professora? Ele disse assim: Ah, é bom sim! É bom, eu gosto... E então fui me aproximando da ideia (Professora Gisele – entrevista).

> Eu trouxe essa foto, a primeira foto que escolhi é a foto dos meus avós. A minha avó, ela antigamente não tinha chamada profissão professora, não tinha como estudar essas coisas, mas ela sempre trabalhou com isso. Então foi daí que partiu essa vontade de ser professora, de trabalhar assim, por esse motivo, por causa da minha avó. Ela me traz bastante memórias, e quando eu era pequena, brincava disso com ela, e ela me ensinou bastante sobre isso, então foi daí que partiu essa vontade. Minha avó foi uma inspiração, mas tem outros professores na família. Bastante, do lado da minha mãe, são cinco mulheres. Minha mãe, minha tia e mais três são professoras (Professora Ane – entrevista).

Destacamos que as professoras participantes da pesquisa são oriundas de famílias com pais trabalhadores e, em sua maioria, tiveram o convívio com pais e outros familiares professores, tendo, desse modo, vivenciado a docência durante a sua infância, o que pode ter influenciado em sua escolha profissional. Dentre as

participantes, vinte e sete professoras afirmaram que têm familiares professores e dezenove que não têm familiares que trabalham nessa área.

Ao questionar as professoras sobre a profissão de seus pais, percebemos que as profissões mais citadas foram: agricultor, metalúrgico, caminhoneiro, pintor, mecânico, vidraceiro, eletricista, auxiliar administrativo, metalúrgico e trabalho na área da construção civil. As mães, em sua maioria, foram apontadas como donas de casa; cinco delas exercem o trabalho de professoras e uma pequena amostragem apontou o trabalho de costureira, merendeira, artesã e auxiliar de serviços gerais.

> Meus pais são agricultores. Agora já não tenho mais pai. Mas eu tenho minha mãe e ela não teve formação nenhuma. Eles eram agricultores. Essa da foto é minha mãe, é uma pessoa muito importante. Na verdade, ela é uma referência pra mim, uma trabalhadora, uma lutadora que conseguiu vencer. E mesmo não querendo estudar, sempre valorizou os filhos estudarem e trabalhou sempre para nos manter na escola (Professora Mari Iraci – entrevista).

As professoras foram questionadas se sua escolha pela docência tinha relação com aspectos de sua infância e 21 professoras responderam que não. Entretanto, dez professoras afirmaram que o incentivo para a profissão veio da própria família e algumas do fato de ter familiares professores ou vivenciado a rotina da mãe enquanto professora. Destacamos a fala de três professoras:

> A escolha veio por incentivo da minha mãe. Ela sempre me incentivou a estudar, quando fui para prestar vestibular a escolha por Pedagogia veio por incentivos dela (Professora 31 – questionário).

> Desde criança sempre tive muita admiração pelo trabalho que minha mãe realizava, atrelado a isso, sempre vivenciei as rotinas das demandas escolares e me aproximava das instituições escolares que minha mãe atuava. Posteriormente, no Ensino Fundamental, tive uma professora alfabetizadora que marcou bastante minha trajetória, e me motivou na escolha também (Professora 24 – questionário).

> A minha mãe faleceu quando eu estava no segundo ano da universidade. Sofreu um aneurisma. E eu também era uma adolescente ainda, eu tinha 18 anos. Só que ela me deu muita força para fazer a Pedagogia. Porque eu, num primeiro momento, eu queria o jornalismo. E eu até tentei, meio de ano, eu tentei o vestibular, mas não passei. Quando eu fiz a Pedagogia, passei em uma boa colocação. E ela me dizia: o campo que nunca vai faltar trabalho, é o campo da educação. E você gosta de estudar, você é dedicada (Professora Mayara – entrevista).

Para Dubar (2005, p. 147), “[...] é evidente que, antes de se identificar pessoalmente a um grupo profissional, ou a um tipo de formação, o indivíduo já na

infância, herda uma identidade étnica e uma identidade de classe social, que são as de seus pais". Ao investigar o contexto pessoal das professoras, na seção um do questionário, tais dados se tornaram relevantes à medida que compreendemos que já herdamos, em nossa cultura de origem, uma identidade, tendo como base a nossa herança familiar.

Conforme Bourdieu (2007), cada indivíduo é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada. A herança cultural recebida das famílias, principalmente no que se refere ao acesso a certos tipos de conhecimentos, valores e disposições, determina as chances de sucesso no sistema educacional e, consequentemente, na sociedade. Isso revela como as famílias em diferentes classes sociais transmitem não apenas bens materiais, mas condições simbólicas e culturais.

Sendo assim, ao ingressar na carreira docente as professoras trazem marcas de sua cultura de origem, crenças e um *habitus* que pode ser pensado e analisado como produto de uma história. Ainda que por caminhos distintos, identificamos que o ingresso na docência evidencia a influência do capital cultural familiar.

4.1.2 Vamos brincar de "escolinha"? A escolha pela docência

Embora seja um processo complexo, a escolha pela carreira profissional demonstra como os agentes são impactados pelo contexto em que vivem e pela posição que ocupam na estrutura social (Bourdieu, 2021).

Ao retomar a infância, muitas professoras relembraram o fato de o brincar estar relacionado à docência, trazendo memórias de suas brincadeiras quando criança e relacionando com a vivência que já tinham da escola, como alunas ou na própria família.

> Eu adorava brincar de ser professora, com meu quadro feito com uma madeira e giz era o carvão. A minha sala de aula era muito grande ocupava toda a grama do quintal (Professora 43 – questionário).
>
> Acredito que sim, pois brincávamos muito de escolinha com minha irmã e prima (Professora 22 – questionário).
>
> Desde criança quis ser professora, e quando comecei a entender melhor as coisas, mais ainda, pois minha mãe não é alfabetizada (Professora 44 – questionário).

Para Levindo (2009, p. 5), “historicamente, jogo, brinquedo e brincadeira representam formas singulares de compreensão e apreensão do mundo pelo ser humano, especialmente pelas crianças”. Compreendemos a brincadeira como uma linguagem tipicamente infantil, um elemento fundamental na forma como a criança produz e se apropria da cultura. Enquanto crianças, por meio do faz de conta, do “brincar de escolinha” as professoras tiveram a possibilidade de criar, inventar e se colocar em diferentes papéis, por vezes, projetando suas intenções futuras. Por meio dessa atividade, as crianças exercem uma reprodução interpretativa dos elementos da cultura na qual se inserem. Podemos observar essa relação na fala da professora Ane:

> Então, eu tenho essa foto aqui, que sou eu pequenininha, brincando com a minha boneca. E a minha mãe relata que eu sempre pegava as bonecas e brincava de escolinha, a minha vida inteira foi isso. Então, quando eu não brincava com as bonecas, eu brincava com os meus primos. Sou filha única, então não tinha irmão para brincar, então só com os parentes. E eu brincava sempre de escolinha, sempre gostei bastante disso (Professora Ane – entrevista).

Imagem 5 – Brincando de ser professora

Fonte: dados da pesquisa – 2024: Coisário Professora Ane.

Destacamos o papel do brincar na constituição da identidade das professoras, desvelando seu papel como prática cultural e linguagem de significação do mundo. Muitas professoras citam as brincadeiras de escolinha como forma de representar e/ou imitar as vivências que tiveram enquanto alunas (na escola) ou no âmbito familiar.

Tardif (2021) aponta que, embora a experiência pessoal da escola seja importante na escolha pela docência, o fato de ter familiares na área da educação

reflete um recrutamento ligado à tradição oral no ofício de professor, podendo ser induzidos pelo *habitus* familiar, ou seja, dos momentos de observação e vivência em casa com tarefas ligadas ao ensino.

Podemos identificar a relação entre o *habitus* familiar e a identidade das professoras de bebês, especialmente porque o *habitus* se refere ao conjunto de disposições duradouras, práticas e percepções formadas ao longo da vida de um indivíduo, influenciadas por sua história pessoal e social, incluindo a família. Como aponta Bourdieu (2018), “a formação do *habitus* ocorre inicialmente na família, o *habitus* doméstico, mas a agência mais importante é a educação, onde o capital assume a uma forma institucionalizada”. Outro aspecto a ser destacado pelas professoras na escolha pela docência está na motivação e inspiração pelos professores que tiveram enquanto alunas e que marcaram positivamente a sua história.

> Na minha infância admirava as professoras. Eu tinha quadro, giz e alunos imagináveis (Professora 18).
>
> A escolha pela profissão se deu após adulta quando atuei como secretária escolar, porém tive ótimos professores principalmente na minha infância ainda me recordo da minha primeira professora (Professora 16).

Com isso, compreendemos que a relação com a escola já se encontra estruturada nas professoras e que as etapas anteriores de sua socialização profissional não ocorrem em terreno neutro (Tardif, 2021). Sendo assim, a forma como as docentes decidem se tornar professoras está profundamente conectada à sua trajetória pessoal. Por vezes, essa escolha é influenciada por suas próprias aspirações, interesses e, até mesmo, por meio de uma releitura das experiências que vivenciou. Se a professora teve uma experiência com professores que a inspiraram ou com um ambiente de aprendizado estimulante, ela provavelmente replicará esses elementos em sua prática pedagógica.

Algumas professoras apontam a influência que seus antigos professores do Ensino Superior tiveram em sua escolha pela docência e também na forma de ensinar.

> Eu tenho uma referência muito forte na professora Maria Odete. Ela foi a minha base no olhar para a educação infantil e a primeira infância. Porque até então, quando a gente estudava na licenciatura a educação infantil, era muito ampla. E normalmente a gente se prende muito aos 4 e 5 anos. É muito pouco falado dos 0 aos 3 anos, mas o infantil 1 e o 2 não é falado nada a

> respeito. E ela me mostrou um outro olhar, um primeiro olhar, que eu ainda não conhecia (Mayara – entrevista).

> Eu coloquei aqui que eu tive uma professora, Daiana Camargo, de Ludicidade, e ela me encantou bastante porque ela valorizava muito brincar. Ela falava da brincadeira, como era encantadora, e eu vi isso na vivência aqui com o meu filho, que é realmente isso. Na criança, o mundo deles é brincar. Isso me encantou e fez sentido. E fiquei animada para ir dar aula (Professora Gisele – entrevista).

Ao trazerem suas vivências do Ensino Superior, destacamos a necessidade de repensarmos a formação de professores, tendo em vista as especificidades da docência na Educação Infantil, principalmente no que se refere ao trabalho com os bebês, considerando os saberes necessários para esta faixa etária e as realidades específicas do trabalho cotidiano. Como aponta Tardif (2021, p. 37), “[...] o professor e o ensino constituem objetos de saberes para as ciências humanas e para as ciências da educação”. Entretanto, destacamos que os saberes da formação profissional não se reduzem a uma função de transmissão de conhecimentos, mas procuram incorporá-la à prática do professor.

Para que sejam incorporadas de forma significativa, há a necessidade de um movimento reflexivo sobre sua prática. Destacamos a práxis como um elemento importante para ampliação do capital cultural, porque envolve a reflexão crítica sobre sua própria prática, dando a possibilidade de as professoras transformarem suas experiências cotidianas em conhecimento crítico, que pode ser compartilhado com seus pares, servindo de instrumento para a construção de novas práticas pedagógicas.

Podemos perceber que algumas professoras relacionam sua escolha pela docência com o fato de se identificarem com crianças e a busca por conhecimentos em relação ao desenvolvimento infantil, entendendo a profissão como um espaço de mudança na vida das crianças, assim como a ideia do cuidado e de um espaço seguro ainda se faz bastante forte. A professora 5 aponta:

> Por muitos anos relacionei a minha escolha porque gostava de criança, sempre brincava de escolinha com bonecas e primas, comecei a dar aula na igreja cedo, e outras afinidades. Hoje percebo que a escolha da minha profissão foi compensatória, pois na minha infância meus pais trabalhavam fora e em alguns momentos que não pude contar com os cuidados deles, coisas ruins aconteciam. Inconscientemente isso me fez querer cuidar das crianças, em um lugar seguro (Professora 5).

Durante sua trajetória docente, muitas profissionais passam a refletir a respeito de sua infância como ponto de partida, para, então, compreender-se educadora. A professora 5 traz em sua fala uma reflexão sobre sua escolha pela docência, que a princípio estava ancorada na ideia de “gostar de criança”, o que a fez direcionar suas brincadeiras, atuação na igreja e outras afinidades a este fim. Entretanto, o fato de querer cuidar e dar segurança às crianças está associado ao fato de ela não ter vivido isso enquanto criança. Assim, busca em sua prática pedagógica uma abordagem afetuosa, acolhedora e empática, demonstrando sua preocupação em estabelecer um vínculo afetivo com os bebês.

Como aponta Dubar (2005), o processo de constituição da identidade docente ocorre tanto no interior do indivíduo, na relação com sua subjetividade, quanto nas relações e instituições nas quais interage. Ao final da seção 3 do questionário, as professoras foram questionadas se a docência foi a sua primeira opção de carreira profissional. Vinte e uma professoras responderam que não, tendo quatro professoras que citaram já terem trabalhado como: secretária, vendedora e no setor administrativo. As demais professoras afirmaram ter na docência sua primeira opção de carreira profissional.

Por vezes, a motivação para o exercício da docência é guiada pelo ajuste às chances objetivas (Bourdieu, 2021). Em busca de compreender a escolha pela profissão, apontamos algumas opções para que as professoras assinalassem quais delas justificavam a sua escolha pela docência, para ser professora na Educação Básica. Elas tiveram a possibilidade de escolher quantas alternativas fossem necessárias e, dentre os aspectos apontados, destacamos em ordem crescente:

Quadro 12 – Escolha pela docência

Opções que justificam a escolha pela docência	Número de professoras
Ter afinidade com crianças	33
Pelo interesse em fazer a diferença por meio da educação	30
Por interesse específico pela profissão	30
Pela possibilidade do concurso público	15
Por influência/tradição na família	12
Por oferecer maior estabilidade no trabalho	10
Por ter vivenciado a maternidade	7
Por dar maior acesso ao mercado de trabalho	6
Pelo reconhecimento e atuação profissional	5
Por restrições financeiras	4
Por não ter outra opção	1
Por motivos aleatórios	1
Por não gostar dos outros cursos disponíveis	0

Fonte: dados da pesquisa – instrumento questionário (2022/2023).

Os dados apontam que a escolha pela docência, em sua maioria, está relacionada à afinidade com crianças (33). Podemos perceber esse aspecto nas falas das professoras 22 e 43:

> As principais são o amor das crianças, afeto, a sinceridade, inocência e acredito que meu perfil de professora para essa faixa etária (Professora 22).

> Meu primeiro trabalho foi cuidar de crianças, como babá, eu acredito que sempre tive influência pois sempre gostei de brincar com crianças, tanto que brincava de casinha, escola e boneca até meus 15 anos, com minhas primas e minha irmã (Professora 43).

O interesse em fazer a diferença por meio da educação também teve uma amostragem significativa, sendo assinalada por trinta professoras. A professora 14 demonstra sua satisfação ao ver o desenvolvimento das crianças:

> Gosto de trabalhar com a educação infantil, o trabalho com essa faixa etária é mais gratificante, pois é possível perceber em pequenos detalhes o quanto eles desenvolvem (Professora 14).

Entre outras que foram assinaladas, estão relacionadas às escolhas, dentro de um contexto pessoal, de uma história de vida e de uma carreira profissional. Destacamos que trinta professoras assinalaram sua escolha por interesse específico pela profissão. Dessa forma, Tardif (2014) discute a escolha pela docência a partir de uma compreensão de que os professores constroem sua identidade profissional em um contexto histórico, social e cultural específico. Assim, a escolha pela profissão não é apenas uma escolha individual baseada em vocação ou aptidão natural, mas um processo complexo e dinâmico, que envolve *hábitus*, trajetória e os saberes próprios da profissão.

Compreendemos a Educação Infantil como a primeira etapa da educação que apresenta singularidades em relação aos outros segmentos. Desse modo, buscamos identificar por meio de mais um questionamento, quais foram as principais razões que levaram as professoras a escolherem à docência, especificamente na Educação Infantil. Dentre as razões apontadas, foi possível identificar, no relato de dezoito professoras, que a escolha ocorreu pela afinidade com crianças e com a educação infantil. Considerando as transformações históricas e culturais no que diz respeito à imagem das professoras na sociedade, os dados nos revelam que o imaginário social ainda está fundado na retórica da missão, vocação, dom e maternagem, que atravessam fortemente a história deste grupo profissional. Além do estereótipo de que

a mulher é uma educadora nata e de que seus saberes são adquiridos ao longo de suas vivências pessoais, a feminização docente associa-se, também, às péssimas condições de trabalho, baixa remuneração salarial e a desvalorização profissional.

A defesa da profissionalização docente se faz presente e o campo segue com o desafio de aprofundar o conhecimento sobre a complexidade que envolve as relações educativas e de cuidado na Educação Infantil. Por isso, defendemos a formação inicial no curso de Pedagogia e a formação continuada nos diferentes espaços educativos, como forma de romper com os estereótipos de que a profissão docente depende exclusivamente de dom ou vocação. Por meio do processo formativo, é possível compreender que a competência pedagógica se adquire mediante estudos, experiências profissionais, prática reflexiva e formação contínua.

Conforme Infantino (2013, p. 7), "[...] é no contato com a prática educativa que os estudantes podem desenvolver um pensamento reflexivo e crítico, competência fundamental no trabalho educativo, em particular com a primeira infância". Destacamos o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia como uma oportunidade do estudante se aproximar e vivenciar a sua realidade profissional. Duas professoras apontaram a importância dessa experiência acadêmica em sua escolha profissional.

> Desde o Curso de Formação de Docentes, senti uma afinidade com a Educação Infantil, por meio dos estágios obrigatórios, a experiência com as docências realizadas foi ótima. Posteriormente, meu primeiro emprego foi como auxiliar de turma em uma instituição filantrópica, e ao vivenciar a rotina e a relação com as crianças da Educação Infantil, senti que aquele era o lugar que gostaria de atuar (Professora 24).

> Quando iniciei Pedagogia não tinha muita noção de como era. Sempre achei o trabalho docente difícil. Até que, no segundo semestre do primeiro ano, realizei estágio de observação na Educação Infantil, o qual me apaixonei e entendi o meu propósito. A Educação Infantil é um espaço de acolhimento, de amor, de respeito, de entrega. Escolhi a Educação Infantil pela pureza das crianças (Professora 21).

Para Drumond (2019), "o estágio representa a oportunidade de refletir sobre o processo de formação de professores(as) de Educação Infantil e, também, a possibilidade de problematizar o cotidiano das creches e pré-escolas". No momento do estágio, os acadêmicos (em formação) têm a possibilidade de conhecer o contexto da Educação Infantil, observar as crianças, conhecer e refletir sobre as práticas existentes, entrar em contato com os adultos que trabalham na instituição e também

com as famílias e a comunidade em geral. Tais vivências, observações e relações entre pares, vão colaborando para a constituição da identidade profissional do futuro docente. Dessa forma, destacamos que o estágio tem como sua principal finalidade a formação dos(as) estudantes durante a graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia. E, ao mesmo tempo, é um espaço de reflexão e aprofundamento teórico-prático sobre os conhecimentos e saberes a respeito da docência nas instituições de Educação Infantil.

O reconhecimento na profissão também é um fator apontado por onze professoras, com a visão de que a educação pode transformar a vida das pessoas e a sociedade e de que as crianças são um meio importante para que isso aconteça. Muitas professoras descreveram em seus registros a vontade de fazer a diferença na vida das crianças por meio da educação. Destacamos as falas das professoras:

> Primeiramente que sempre amei a pedagogia, fui catequista na igreja vários anos e amava poder transmitir o conhecimento. Também me tornei mãe e passei a pesquisar e procurar entender o assunto e isso me despertou interesse em ler e conhecer mais e melhor todos esse universo infantil. Eu também sofri *bullying* quando estava no Ensino fundamental 2 e prometi que assim que possível eu seria a melhor professora e faria a diferença na vida dos meus alunos (Professora 41).
>
> Primeiramente por estar enraizada no meu contexto familiar, poder ter a possibilidade de marcar a vida de um aluno de alguma forma e também por ter papel de destaque na sociedade, pois afinal os professores formam as outras profissões (Professora 26).
>
> Eu escolhi ser docente da educação infantil, por que eu acredito que a educação pode mudar a vida das crianças, abrindo oportunidades e transformando a criança em um adulto consciente do seu papel na sociedade (Professora 17).

O ideal da transformação por meio da educação demonstra as concepções que amparam o trabalho docente das professoras citadas. Entretanto, em suas falas, as professoras também buscam o reconhecimento social, tendo em vista a importância de sua profissão. Como destaca a professora 26: “pois afinal os professores formam as outras profissões”. Ainda nesta questão, o registro de quatro professoras demonstrou que elas se reconhecem como formadoras no processo educacional dos bebês, revelam a importância em compreender o desenvolvimento infantil, acompanhar as mudanças nesta fase e colaborar com o processo de forma significativa.

> Tive experiências nos segmentos de creche, pré-escola e fundamental, mas minha paixão sempre foram os bebês, pois nessa faixa etária posso contribuir para a descoberta de mundo deles, despertar o interesse no ensino pedagógico, desenvolver a autonomia deles e a autoconfiança, estimular neles a afetividade, o cuidado e o respeito entre os pares, valores que em muitas famílias tem deixado de lado devido à falta de relacionamentos entre os familiares. Sabendo da importância que a primeira infância tem na vida do indivíduo quero contribuir para que sejam realizados de forma positiva (Professora 5).
>
> A ludicidade, o encanto por trabalhar com crianças, a vontade de fazer a diferença, o interesse por entender como funciona a recepção dos pequenos em relação às propostas (Professora 25).
>
> Interesse por vivenciar o crescimento e evolução de cada criança podendo contribuir para maior autonomia delas o que pode vir a ser de tamanha importância por toda vida (Professora 37).
>
> Além da afinidade com os pequenos, participar e compreender mais sobre o desenvolvimento nessa faixa etária em que o cérebro da criança está a "mil" (Professora 16).

Ao discutirmos a atuação profissional da professora de bebês, o educar e o cuidar são duas ações essenciais para a atuação na creche. Ao observarmos os registros acima, compreendemos que o desenvolvimento e a organização da prática pedagógica se tornam mais consistentes quando a professora tem clareza e consciência de suas concepções. Entretanto, ainda são persistentes os dilemas e desafios que perpassam a profissão. Percebemos no relato de três professoras que a escolha pela docência na Educação infantil está relacionada às oportunidades na área, salário e estabilidade financeira por meio de um concurso público.

> Quando comecei a trabalhar como concursada, era o que oferecia maior salário, por ser 40 horas semanais. Nesse tempo o concurso para professores era dividido em educação infantil (40 horas) e ensino fundamental (20 horas) (Professora 1).
>
> Analisando minha trajetória docente, percebo que até então as oportunidades que me surgiram foram na Educação Infantil. Com isso fui me fazendo professora, cada vez mais percebendo a importância do trabalho com a primeira infância, busco fazer cada vez melhor o meu trabalho (Professora 31).
>
> Primeiramente por aparentemente ser mais fácil de trabalhar com os pequenos, depois me identifiquei muito na educação infantil e por último descobri que em mim mora uma profissional que eu desconhecia (Professora 32).

Dessa forma, compreendemos que a discussão sobre a identidade perpassa as marcas individuais e sociais presentes em cada professora, considerando o processo de construção e reconstrução a partir das experiências vividas e dos campos

nas quais estão envolvidas. Assim, a escolha pela docência está relacionada a diversos fatores, que se entrelaçam e direcionam o caminho de sua profissionalidade. Ainda na terceira seção, solicitamos que as professoras registrassem cinco palavras que viessem à sua mente, quando pensavam em sua escolha pela carreira docente. Utilizamos o aplicativo *WordClouds* para sintetizar as 107 palavras citadas, criando assim uma nuvem de palavras (Imagem 6). Destacamos que as palavras que aparecem em evidência são as que mais foram citadas pelas professoras.

Imagem 6 – Escolha pela carreira docente

Fonte: a autora (2023) – criado de forma *on-line* no aplicativo *WordClouds.*

Ao pensar na sua escolha pela carreira docente, as palavras que mais se evidenciam nos registros são: amor, comprometimento, carinho, paciência, criatividade, respeito, dedicação e estabilidade, além de outras que também demarcam os entendimentos, compreensões e motivações das professoras a respeito de sua escolha pela profissão. Compreendemos que o amor e a dedicação na docência com bebês se manifestam na forma de atenção, paciência e sensibilidade às necessidades de cada criança. Os bebês são especialmente dependentes dos

adultos e para que se sintam bem e seguros é necessário que estabeleçam um vínculo afetivo com a professora. Esse vínculo permite que os bebês se sintam protegidos, explorem o ambiente e interajam com o grupo, proporcionando uma base segura para o desenvolvimento de sua confiança e autonomia no espaço educativo.

Podemos, assim, considerar que a identidade é uma característica singular de cada indivíduo que o distingue dos demais. Contudo, implica-se na dualidade entre a identidade pessoal (para si) e a identidade para os outros, considerando que a identidade pessoal precisa ser reconhecida e confirmada pelos outros (Dubar, 2005). Em nossa sociedade, é comum as pessoas atribuírem definições aos professores e à docência com um olhar romantizado, trazendo os aspectos afetivos em relação à profissão em detrimento da formação profissional, pois para ser professor você precisa ter amor, dedicação, vocação, dom... Tais concepções, presentes no imaginário social em relação à profissão, interferem na imagem que as próprias professoras constroem em relação ao seu trabalho, muitas vezes, abdicando de suas necessidades pessoais e profissionais, pelo bem das crianças e da educação.

A palavra comprometimento destaca-se também na percepção das professoras. Dessa forma, enfatizamos que os aspectos afetivos na docência com bebês precisam estar equilibrados com uma postura profissional, para que o amor e a dedicação se traduzam em práticas pedagógicas planejadas e comprometidas com o processo de aprendizagem. A afetividade não deve ser confundida com atitudes de proteção excessiva ou com uma substituição de papéis familiares. É necessário que as professoras, ao estabelecerem um vínculo afetuoso com os bebês, não se distanciem do olhar pedagógico e profissional sobre suas ações, de modo que o afeto seja um meio de potencializar as capacidades dos bebês e não de criar uma dependência emocional.

Ao falar da docência com bebês, compreendemos a importância de tais sentimentos estarem presentes na prática docente, tendo em vista as necessidades desta fase e a importância da afetividade para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Para Cunha (2015, p. 16), “ser professor significa ser e estar com o humano, significa ser e tornar mais humano o que é humano”. Compreendemos que a identidade profissional docente também está baseada nos aspectos afetivos e na ideia de amor pela profissão. Entretanto, enfatizamos a importância de considerar a profissão em seu aspecto profissional, sendo construída a partir dos conhecimentos e saberes profissionais, para além dos aspectos afetivos. A professora Mayara enfatiza

que não exerce a docência por amor, pois é uma profissional e tem atributos necessários para exercer essa função. Mas, em seu trabalho, o afeto sempre se fará presente no cotidiano com os bebês e, por isso, exerce a docência com amor.

> Todo mundo fala: é Pedagogia **por** amor. Não! É pedagogia **com** amor! Eu sou uma profissional, eu sou uma professora, Mas eu faço com muito amor pelos meus bebês (Professora Mayara – entrevista).

Santos (2007, p. 27) enfatiza que a docência deve ser "[...] compreendida como trabalho, como ato de transformação dos sujeitos, tendo em vista o próprio processo de humanização, que não se faz sem a socialização, a partilha e a produção de conhecimentos". Portanto, constitui-se em uma atividade consciente, teórica e prática e para isso são necessários conhecimentos, métodos, técnicas, instrumentos que precisam se relacionar continuamente, em meio aos desafios que emergem do contexto. A docência se constrói e se reconstrói nas interações cotidianas entre os agentes envolvidos e esse processo demanda pensar, sentir e agir para mobilizar as ações de organização em que o profissional atua. Dessa forma, por meio de suas experiências, o professor atribui significados ao seu trabalho, que se integram a um conjunto de saberes que constituem a base de conhecimento profissional (Santos, 2007).

4.1.3 A mãe/mulher por trás da professora: a docência com bebês e a relação com a maternidade

A maternidade foi um dos elementos apontados pelas professoras em diferentes momentos de sua prática docente, na escolha pela profissão, nas suas atribuições enquanto professora e nas relações afetivas que se desenvolvem nesse contexto. Quando a professora é mãe, ela traz consigo os efeitos do *habitus* decorrente da maternidade e da imagem que carrega diante da sociedade (mãe, bondosa e cuidadora), sendo esse um elemento importante para pensarmos a sua constituição enquanto professoras de bebês. Ainda convivemos com concepções mais ligadas aos fatores biológicos, com forte apelo à maternidade. Dessa forma, o cuidado e a educação das crianças são difundidos de forma prerrogativa às mulheres.

Dentre as participantes, vinte e nove têm um ou mais filhos. E dezessete professoras afirmaram não terem filhos. Durante a fase das entrevistas, as

professoras relataram a influência que a maternidade exerceu na sua escolha pela docência.

> Eu fiz pedagogia quando meu filho nasceu. Eu me encantei com o sorriso dele. Eu vi que ele interagia desde bebê com meu marido. Ele gosta de ambientes abertos, passear, ir ao parque. Está sempre alegre, ele transmite uma alegria muito grande. As pequenas criações feitas na escola, uma fantasia, já deixavam ele muito alegre. E isso foi me encantando. Eu decidi fazer pedagogia por causa dele (Professora Gisele – entrevista).

> E quando o ** foi pra escola, ele foi com um ano e dois meses. E para mim era tudo novo, eu não tinha uma sogra presente, eu não tinha minha mãe, então eu era muito apegada com o meu bebê e de repente eu precisei deixar o meu bebê na escola. Mas ele foi muito bem acolhido, a “profe” foi uma mãe para ele. Mesmo não tendo essa obrigação... Porque a gente sabe a distância da mãe para professora. Mas ela exerceu o cuidar dela com tanto amor que eu me espelhava nela. Então, eu sempre falo nas minhas reuniões de primeiro dia de aula que nós somos parceiras, nós não somos inimigas, mas que eu não aceito dar menos para os meus alunos do que os meus filhos recebem. E eu sei o quanto eles recebem amor das professoras deles. Então, eu sempre confio nelas e hoje eu vejo o reflexo nos meus bebês, que as mães também confiam em mim (Professora Mayara – entrevista).

Ao fazer sua escolha pela docência, as professoras Gisele e Mayara enfatizam a relação afetiva que tem com seus filhos e que assim perpassam para o ambiente escolar. Ao longo da história, podemos perceber uma evolução das atitudes maternas, verificando-se que o interesse e a dedicação à criança não existiram em todas as épocas e em todos os meios sociais. Assim, o mito do amor materno, apresentado por Badinter (1985), representa uma análise crítica a respeito do conceito de amor materno como uma construção social e cultural, em vez de uma expressão natural e inata. Contrariando a crença generalizada em nossos dias, ele não está profundamente inscrito na natureza feminina, mas se apresenta como um sentimento humano e, assim como outro qualquer, pode ser incerto, frágil e imperfeito.

Entretanto, a sociedade tem imposto padrões e expectativas sobre as mulheres, levando a um dilema entre ser uma boa mãe e ser profissional, o que se reflete de maneira intensa no campo da educação, em que a mulher, além de sua identidade de mãe, precisa assumir o papel de educadora. Desse modo, o trabalho docente com bebês coloca a mulher diante de um conflito intenso entre os papéis de mãe e professora. Por vezes, as relações estabelecidas entre a mãe/mulher como educadora nata têm reforçado a ideia de que para ser professora na Educação Infantil faz-se necessário também ser paciente, carinhosa, amorosa, na mesma proporção

que necessita da formação profissional. Tais atributos são importantes na prática com bebês, mas sozinhos não sustentam uma prática com intencionalidade educativa

Barbosa (2009, p. 28) destaca que as propostas educacionais voltadas à educação de 0 a 3 anos eram profundamente questionadas ao longo da história, tendo em vista que “[...] os discursos dominantes afirmavam que os cuidados maternos seriam o modo adequado de educar os bebês e as crianças bem pequenas”. Por vezes, o mito acaba sendo transposto para o trabalho da professora no cotidiano da Educação Infantil e atravessa a prática pedagógica das professoras de bebês, como algo que foi internalizado culturalmente. Podemos perceber essa relação na fala das professoras Mari Iraci, Mayara e Monalisa:

> Uma professora de educação infantil, ela não apenas chega na sala e faz uma atividade e aplica o seu planejamento. Ela acaba sendo mãe, ela acaba sendo enfermeira, ela acaba sendo assistente social, ela acaba sendo cuidadora. Ela não é só uma professora que chega ali e aplica um conteúdo (Professora Maria Iraci – entrevista).
>
> Eu comecei com a experiência que eu tinha como professora regente, mas o olhar de mãe, foi o fundamental (Professora Mayara – entrevista).
>
> Eu falo assim que eu sou muito mãe das crianças porque eles veem na gente uma Mãe! Porque eles têm contato direto, você está ali o tempo inteiro, você canta com eles, você dá de comer, você faz dormir. Tanto que muitas das vezes, ao invés de nos chamarem de professora, eles chamam a gente de mãe. E isso, pra mim, chega a ser um acalento, porque eu penso assim, eu posso fazer esse papel de mãe para eles e isso significa algo para eles, porque eles têm na gente alguém especial. Alguém que tá ali para cuidar, alguém que está ali para ajudar, alguém que está ali para socorrer quando precisar (Professora Monalisa – entrevista).

Compreendemos à docência com bebês como uma prática que, além de envolver habilidades pedagógicas específicas, exige um entendimento profundo do desenvolvimento infantil, incluindo os aspectos emocionais, cognitivos e sociais. O campo ainda está em construção, pois carrega uma complexidade particular por lidar com uma faixa etária em que a dependência emocional e física é intensa, e o cuidado e a educação se entrelaçam de maneira inseparável.

Ao falar da sua prática com os bebês, as próprias professoras associam seu papel enquanto docente, com a figura materna. Nesse contexto, surgem reflexões sobre a relação entre a docência com bebês e as percepções das professoras sobre maternidade, que, muitas vezes, moldam as expectativas, o reconhecimento social e impactam na constituição de sua identidade docente.

Ao questionar as professoras sobre “o que é ser professora de bebês”, algumas trouxeram em sua fala a relação direta com o ser mãe.

> É ser uma segunda mãe, pois a confiança que eles criam em você, o amor que você recebe das crianças é como se fosse mãe. Como a maioria das crianças ficam o dia todo na escola, acabamos nos tornando da família durante aquele ano. Para mim, é gratificante (Professora 22 – questionário).

> É ser uma “mãessora”. Pois não apenas cuidamos, mas também educamos, com os ensinamentos e atividades que realizo com eles (Professora 32 – questionário).

> E eu acredito que eu sou uma professora mãezona, porque eu tenho assim carinho pelos bebês, os bebês são uma joia pra mim. Eu amo todas as turmas, gosto de todas as crianças, gosto de trabalhar com todas as turmas, mas a menina dos meus olhos é o berçário (Professora Mari Iraci – entrevista).

Todavia, Falk (2010) destaca que, pelas suas características, a relação entre a educadora-criança se distingue da relação mãe-criança, considerando suas origens, motivações e elementos que a compõem.

> Para a educação das crianças pequenas que não são seus próprios filhos, não basta o senso comum, nem a espontaneidade, nem o instinto maternal, mas requer uma competência especial, um controle e supervisão continuada. Exigir do educador uma atitude parecida com a de uma mãe, espontânea e instintiva, é perigoso. Apesar de seu caráter pessoal dos cuidados prestados e da dedicação, o educador tem que ser consciente de que é um profissional (Falk, 2010, p. 25).

Por vezes, a idealização do amor materno como um instinto natural e incondicional, muitas vezes é imposto às mulheres e, por extensão, à sociedade. A sociedade frequentemente exige expectativas sobre as mulheres, tanto na maternidade quanto na docência. Espera-se que as professoras adotem um papel maternal em relação aos bebês, promovendo um ambiente acolhedor e protetor, em certos momentos, desconsiderando sua profissionalidade docente, como relata a professora Monalisa.

> Quando assumi a turma, a fala de um dos pais foi: “Eu não sei se ela vai dar conta porque ela não é mãe”. Então, essa fala me deixou muito abalada. Porque não tinha o que eu fazer na época, porque eu realmente não era mãe. Então assim, a minha capacidade enquanto professora foi avaliada por isso, sabe? Questionaram a coordenadora, será que eu seria capaz de dominar uma turma de maternal com nove crianças, sendo que eu não tinha experiência como mãe (Professora Monalisa – entrevista).

Compreendemos que a profissionalidade se baseia no desenvolvimento de competências e da identidade profissional. Inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira, sendo construída de forma progressiva e contínua, sendo, por isso, um processo que permite aos professores apropriarem-se “[...] das práticas, da cultura e dos valores da profissão” (Tardif; Faucher, 2010, p. 35). A experiência que a maternidade gera na mulher não é descartada na profissão, mas para além dos aspectos afetivos e emocionais envolvidos na prática com os bebês, a construção do saber profissional e a profissionalização definem para que a professora desenvolva uma identidade profissional, pois lhe permite se apropriar da cultura, dos valores e práticas características da profissão.

Nesse tópico, identificamos que na docência, especialmente no trabalho com os bebês, a idealização do amor materno pode se manifestar de diversas formas. Muitas vezes, as professoras são vistas como figuras parentais e espera-se que exerçam uma dedicação e um trabalho semelhante a que se atribuíram às mães, causando um conflito de papéis. Entretanto, algumas professoras assumem esse papel em sua prática e, por vezes, essa relação profissional perpassa para o âmbito emocional.

Tais relações impactam na constituição de sua identidade docente, pois a maternidade, muitas vezes idealizada, influencia significativamente como as educadoras se veem e como desempenham suas funções profissionais, assim como o impacto das influências sociais na formação do que se entende por “ser mãe” e “ser professora de bebês”, em diferentes contextos históricos e culturais.

Dessa forma, identificamos que a maternidade é um elemento constitutivo da identidade de algumas mulheres/professoras. Para algumas professoras, a experiência com a maternidade pode moldar suas práticas pedagógicas, trazendo empatia, cuidado e sensibilidade para o espaço educativo.

4.2 “EU NÃO FAÇO POR AMOR, EU FAÇO COM AMOR”: OS SABERES DOCENTES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Ao pensarmos sobre a formação de professores, devemos considerar as realidades inerentes ao trabalho cotidiano, para que, assim, possamos pensar em um espaço formativo que articule os conhecimentos produzidos pelas Universidades e que considere os saberes produzidos pelos professores em sua prática docente.

Tardif (2021) enfatiza que compreender o trabalho dos professores e considerar seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção a respeito de sua formação e também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

Assim como os demais campos, a Educação Infantil possui suas especificidades e seus desafios. Sendo um campo social, possui uma cultura institucionalizada que podemos chamar de *ethos* organizacional (Bourdieu, 2017), ou seja, valores, crenças, normas que estão presentes nesse espaço. Ao adentrarem ao espaço da creche, as professoras interagem com a cultura institucionalizada e são interpeladas pelas *doxas* dos campos. Com base em Bourdieu (2018, p. 156), a doxa refere-se às crenças ou opiniões aparentemente naturais, que são ligadas intimamente ao campo. Com isso, ao incorporarem suas atribuições enquanto professoras de bebês no espaço da creche, deparam-se com especificidades e desafios que impactam na construção e reconstrução de seus saberes docentes, o quais serão tratados neste tópico.

Para discutirmos como se constitui a identidade profissional das professoras de bebês, tendo em vista os saberes docentes, dividimos a categoria em quatro subcategorias: 1) A concepção de bebês e a relação com a prática; 2) As especificidades da prática pedagógica com bebês; 3) Os saberes necessários para a prática docente com bebês; 4) Os desafios enfrentados na docência com bebês.

Quando nos referimos ao docente, sendo esse o profissional que atua diretamente com os bebês na creche, precisamos compreender que ele não tem o atributo do exercício do magistério para “dar aulas”, pois essa docência tem outras peculiaridades que a compõe, as quais partem da concepção de crianças como seres culturais, sociais e políticos (Drumond, 2019). Compreendemos a creche como um espaço educativo em que as vivências e experiências são primordiais para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e, para isso, a professora precisa oportunizar espaços e propostas que potencializem o protagonismo infantil. Sendo assim, os conhecimentos teóricos e práticos sobre a docência com bebês e crianças pequenas precisam ser contemplados nos cursos de Pedagogia, dando subsídios para que as professoras construam novas concepções em relação ao bebê e, assim, ressignifiquem suas práticas.

4.2.1 A concepção de bebês e a relação com a prática

Historicamente, o bebê foi negligenciado diante das suas potencialidades. A ideia de incompletude se refletia nas práticas assistencialistas e compensatórias destinadas a eles, ao longo dos anos. Atualmente, os conhecimentos científicos sobre os bebês revelam suas capacidades, tirando-os do lugar de seres incapazes de compreender e interagir com o mundo. É uma construção ainda recente, tanto na sociedade quanto nas instituições educacionais, a ideia do bebê como um sujeito capaz de interagir com o meio, por meio de sons, balbucios, olhares e expressões que são sua linguagem (Coutinho, 2017; Tebet, 2019).

Por vezes, suas potencialidades são subestimadas por não reconhecermos que os bebês são capazes de muitas coisas e constituírem saberes. Com isso, é importante que o adulto responsável por seu processo educativo esteja presente observando e buscando compreender as suas múltiplas formas de expressar e se comunicar com o mundo, assim como ter concepções bem elaboradas e fundamentadas a respeito dos bebês, pois elas estão diretamente relacionadas com as práticas oportunizadas a eles.

Compreendermos quem são os bebês é primordial para constituir o trabalho docente com esta faixa etária, uma vez que define postura de ação com os bebês. Diferentes percepções são apresentadas e revelam as concepções de bebês das professoras participantes. Algumas professoras demonstram uma concepção mais romantizada em relação ao bebê, destacando suas características.

> São seres que só oferecem, sorrisos gratuitos, abraços espontâneos, carinho inesperado e choro exagerado. É um misto de tudo a cada dia, cada um com sua particularidade, com seu jeitinho, mas todos com um amor incondicional a oferecer depois do vínculo criado (Professora 13 – questionário).

> São pessoinhas cheias de energia, amor, afeto e em constante desenvolvimento, sempre em busca de novas descobertas e aventuras (Professora 44 – questionário).

Podemos perceber nas falas das professoras 13 e 44 uma visão mais romântica em relação ao bebê, como um ser puro e naturalmente bom. Uma concepção que vem frequentemente associada à ideia de que as crianças são seres inocentes e imaculados. Tal concepção pode ser relacionada com a abordagem de Froebel (2001) discutida no terceiro capítulo desta tese, em que a infância é idealizada

como um período de potencial puro e positivo, no qual a educação deve “regar” e estimular as capacidades naturais da criança, para que ela cresça e se desenvolva, assim como deve ser cuidada e respeitada, pois, desse modo, revelará sua natureza boa e criativa. A criança possui uma pureza e uma potencialidade que devem ser cultivadas em um ambiente amoroso, natural e inspirador. E a professora (jardineira) deve proporcionar experiências de modo que a criança possa se desenvolver em harmonia com a natureza e com os valores humanos essenciais.

Percebemos que a concepção do Jardim de infância (espaço escolar), apresentada por Froebel (2001), que remete à ideia do regar para que possa florescer, ainda se faz presente no contexto da Educação Infantil e nas concepções de algumas professoras. Embora este autor esteja entre os pioneiros da Educação Infantil e sua teoria tenha sido importante para o desenvolvimento de práticas de cunho pedagógico, as contribuições desta abordagem conflitam com a concepção atual de criança e infância que defendemos nesta tese. Por meio da concepção apresentada pelo autor, percebemos as influências deixadas no contexto da Educação Infantil e como ainda refletem na constituição da identidade profissional das professoras, principalmente no que diz respeito à docência com bebês.

Segundo Corsaro (2003), os novos estudos sociais da infância vêm contribuindo para que sejam delineadas novas concepções de infância e criança (Corsaro, 2003). Assim, compreendemos o bebê como um agente social, ativo e autônomo para participar da construção de sua própria identidade e influenciar o contexto social em que vive. Destacamos que a experiência vivida pelo bebê na relação de cuidado e educação organizada pelo adulto possibilita que ele vá constituindo sentimentos, revelando seus potenciais, formando uma percepção das pessoas e do ambiente que o rodeia e, assim, formando os traços de sua personalidade. Algumas professoras destacam seu olhar em relação às potencialidades dos bebês:

> Os bebês são incríveis! A facilidade como eles entendem, observam o mundo, a capacidade de eles se conectarem às pessoas que estão próximas, a afetividade, a segurança que eles sentem, tornam-se um elo importante na relação professor e aluno, ajudando no desenvolvimento dos bebês. Se pudéssemos mostrar às pessoas como eles observam e interpretam o mundo, como aprendem as coisas, as pessoas mudariam a forma de dizer que “só cuidamos dos bebês” (Professora 43 – questionário).

> São crianças que se constituem enquanto sujeitos sociais com suas vontades, necessidades e particularidades, as quais devem ser consideradas

> e respeitadas. Possuem diversas potencialidades e são protagonistas neste contexto educacional, ou ao menos, deveriam ser (Professora 24 – questionário).

Observamos nas falas das professoras 24 e 43 um outro olhar em relação aos bebês. Demonstram a potência dos bebês, como aqueles que experienciam o mundo, atribuem sentidos e são capazes de aprender e se desenvolver em contato com o outro e com o meio. Ao olhar para os bebês, a abordagem Pikler traz a ideia de que ainda recém-nascidos, eles são competentes e capazes, considerando o bebê como um sujeito sensível, ativo, competente desde o seu nascimento e, como tal, deve ser tratado com respeito (Falk, 2021).

Sendo a educação dos bebês e crianças uma responsabilidade social e coletiva, Fochi (2013) enfatiza que há a necessidade de se voltar para a experiência pedagógica e refletir sobre como ela deve ser configurada. Uma nova concepção sobre os bebês vem sendo demarcada no campo da educação, por meio de diferentes estudos e autores, como: Barbosa (2010), Coutinho (2016), Fochi (2013) e Tebet (2019), que defendem os bebês como pessoas potentes no campo da interação, da comunicação, das relações sociais e cognitivas. Do mesmo modo, compartilham da emoção e atenção que os adultos lhes dedicam e possuem capacidade para interagir com os outros (pares/adultos), utilizando-se dos recursos de que dispõem, como movimentos corporais, gestos, choros, balbucios, risos, etc. (Coutinho; Caldas, 2022).

Assim, pudemos perceber que as professoras investigadas têm concepções diferentes em relação aos bebês. Compreendemos que a partir do momento que a professora, na creche, reconhece os bebês como ativos e potentes em suas ações e interações, conhece suas especificidades, necessidades e preferências, ela será capaz de planejar, organizar espaços e proporcionar experiências que vão ao encontro de suas potencialidades, dessa forma, seus saberes impactam na constituição de sua prática docente e na constituição de sua identidade profissional.

4.2.2 As especificidades da prática pedagógica com bebês

Ao adentrarmos ao contexto da creche e nos aproximarmos da realidade dos bebês, defendemos que a prática pedagógica nesta etapa exige uma abordagem sensível, cuidadosa e intencional. Diferentemente do trabalho com crianças mais velhas, a educação de bebês é marcada por especificidades, singularidades e necessidades específicas dessa faixa etária

Amparado em Tristão (2004, p. 142), compreendemos que o trabalho com crianças pequenas em ambientes escolares é uma profissão caracterizada pela sutileza. “Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês”. Por vezes, há o entendimento de que o cotidiano com os bebês é composto de momentos cadenciados, com conhecimentos tácitos e rotineiros, que são vividos pelas professoras sem nenhuma intencionalidade pedagógica, ou compreensão de seus objetivos e fins. Algumas ações acabam sendo automatizadas e não vistas como importantes. Desta forma, diversas ações realizadas no cotidiano com os bebês podem passar despercebidas e não refletirem a riqueza da vida diária (Tristão, 2004). Contudo, isso não exime a professora de sua prática pedagógica consistente e coerente.

As professoras foram questionadas se as relações estabelecidas no cotidiano da creche influenciavam na construção de novos saberes. Com base nos dados, quarenta e quatro (44) professoras afirmaram que sim, as relações com os bebês no cotidiano da creche influenciam na construção de novos saberes. Entretanto, uma das professoras respondeu que não influencia e outra professora respondeu que influencia eventualmente.

Enfatizamos que ser professora de bebês exige competências teóricas, metodológicas e também relacionais. Ao verificar o contexto da creche, Gomes (2013, p. 49) aponta algumas características importantes para a relação com as crianças, dentre elas: “a sensibilidade, a disponibilidade física e afetiva, as valorações positivas, a forma como a autoridade é exercida e o equilíbrio das atenções, considerando a diversidade do grupo”.

Sobre a sutileza do trabalho que envolve o cuidado com bebês, por vezes é necessário o envolvimento de seus próprios corpos na atuação profissional em atitudes que envolvem o acolhimento, o colo, o toque, que mobilizam dimensões afetivas e sensíveis, como: a escuta, o olhar atento, o controle da voz, o diálogo, a observação, mediação de conflitos e sentimentos. Essas questões ficam evidentes na fala das professoras Mari Iraci e Mayara:

> Com os brinquedos é a mesma coisa, você precisa ter um olhar muito sensível. Porque se eu pegar um brinquedo ou uma caixa de brinquedo e colocar no chão, não são todos esses bebês que vão querer aquele brinquedo. Então, eu vou trocando o brinquedo. De repente ele está brincando com todos os brinquedos que tem na sala.

> Mas tem bebê que leva dois, três meses com o mesmo brinquedo todos os dias. Então é uma coisa assim, é muito sensível (Professora Mari Iraci - entrevista).

> É no momento da troca, quando a gente está conversando e eu estou brincando com o corpo deles. Esse contato ocorre na hora de pentear o cabelo, por exemplo. Que agora ele já pega o pote, pega o borrifador, me traz, senta na minha frente, porque eles sabem que é o nosso momento. É o sentar no chão para cantar, brincar com eles... Eu sou a professora que gosta de sentar no chão (Professora Mayara – entrevista).

Ao definirmos como objeto desta tese a identidade profissional das professoras de Educação Infantil que atuam com bebês, ressaltamos que a atividade docente é um espaço de trocas e vivências entre os agentes sociais que o afetam. Nesse contexto, destacamos a dimensão da identidade profissional, na qual a professora, além de compartilhar experiências, traz consigo sua pessoalidade, construída ao longo de suas experiências pessoais de vida. As atitudes das professoras refletem diretamente na ação das crianças. Como aponta Falk (2010), as atitudes receptivas e compreensivas por parte das educadoras favorecem a disposição das crianças para adaptar-se ao contexto escolar.

Por meio do diálogo estabelecido entre a professora Gisele e os bebês, percebemos que, durante essas ações, foi criada uma relação de confiança e um vínculo educativo.

> Quando eu só falo, eles ficam olhando desconfiados. Daí quando eu sento lá no meio da sala com eles, já começam a montar um castelo, eles veem mesmo que realmente vira um castelo. E daí eles veem juntos, eles querem participar, eles querem concluir o castelo deles, eles querem aumentar o meu (Professora Gisele – entrevista).

Compreendemos que essa situação ocorre pelo entendimento que a professora Gisele tem em relação ao brincar e a importância desses momentos para estabelecimento de vínculos com os bebês. Destacamos que quando a professora tem clareza e consciência de suas concepções, a prática pedagógica apresenta intencionalidade e é desenvolvida com mais coerência e segurança. Garcia (1999) enfatiza que a aprendizagem da docência ocorre nos momentos de reflexão sobre seu desenvolvimento profissional e sua atuação docente, assim como nas necessidades formativas para desempenhar determinadas funções que emergem de seu cotidiano, levando a professora a buscar novas possibilidades em sua ação docente e compreender os saberes que subsidiam a sua prática.

As participantes foram questionadas a respeito de suas principais atribuições, sendo professoras de bebês. Dentre elas, as professoras destacam as relações de cuidado, buscando atender às necessidades básicas do bebê (higiene e alimentação), as trocas afetivas entre bebê e professora, sendo primordiais para estabelecimento de vínculos e de confiança, e os momentos de socialização por meio das brincadeiras. Vejamos:

> Acolher e receber com muito amor e carinho. O cuidado e a higiene são indispensáveis. Propor um ambiente de afetividade e acolhimento. Proporcionar a aprendizagem e desenvolvimento, por meio de atividades criativas. Realizar o planejamento de atividades observando a idade de desenvolvimento e capacidade de cada um. Orientar e ajudá-lo a enfrentar e a lidar com as dificuldades e frustações durante seu processo de aprendizagem. Proporcionar momentos de integração e sociabilização por meio de brincadeiras, música e momentos afetivos (Professora 43 – questionário).

> Atender às necessidades básicas das crianças (trocar fralda, dar banho, alimentar, trocar as roupas, etc.) Desenvolver em sala de aula as propostas planejadas de acordo com a faixa etária adequada. Realizar atividades sensoriais que envolvam a coordenação motora grossa e fina, percepção visual e auditiva, psicomotricidade, ludicidade, musicalização e oralidade. Estabelecer os valores e combinados. Propiciar momentos para que se socializem e demonstrem afeto pelos colegas e professoras (Professora 26 – questionário).

O cuidar envolve escuta ativa, empatia e construção de vínculos afetivos, mas, na prática pedagógica, não pode estar dissociado do educar. As professoras demonstram em suas falas como essa indissociabilidade acontece em suas práticas:

> Você não educa se você não cuidar, você não cuida se você não educar. E eu trago isso pra minha vida, porque eles são indissociáveis (Prof. Maiara – Entrevista).

> Nos dois primeiros anos que eu trabalhei no berçário, eu fazia questão de receber as crianças todos os dias. Eu as recebia na entrada. E também, gostava de dar o primeiro “mamá”. Porque eles chegam ali e eles vão aprender a confiar em você. E o bebê, a partir do momento que ele confia na professora, porque ele vai aprender a confiar, ele se sente seguro para se desenvolver (Professora Mari Iraci – entrevista).

Destacamos que os bebês possuem diferenças em relação às crianças maiores, que também apresentam singularidades que devem compreendidas pelas professoras que atuam nesta fase. A fala da professora Mayara reflete sua prática, ao compreender as especificidades do trabalho com bebês.

> Eu não sirvo para ser a profe de salto que está sempre arrumada, que vai fazer provas e pensar planejamentos para crianças grandes. Gosto de sentar,

> rolar no chão, sair suja no final do dia. É disso que eu gosto, porque eu sei que é disso que eles precisam (Professora Mayara – entrevista).

Segundo Barbosa (2009, p. 30), a especificidade desta faixa etária "[...] advém de sua totalidade, de sua vulnerabilidade, de sua dependência dos adultos, de seu rápido crescimento e possibilidade de desenvolvimento, das instituições sociais e educativas, além de suas formas próprias de conhecer o mundo".

Podemos afirmar que há especificidades no trabalho com os bebês e que estas influenciam na organização da prática pedagógica, considerando que os bebês têm necessidades que precisam ser atendidas e particularidades que os distinguem das demais etapas. E, com isso, a forma de ensinar também se distingue, é necessário ser uma professora de bebês que considere em suas práticas tais singularidades, como podemos observar nas respostas das professoras a seguir:

> Gosto muito de criar brinquedos e brincadeiras a partir das necessidades deles, observando os marcos que já alcançaram e os que precisam alcançar construo as propostas (Professora 25 – questionário).

> Planejar, investigar, cuidar, brincar, cantar, selecionar músicas boas, dramatizar histórias, desenvolver atividades com as crianças, improvisar modificações no planejamento conforme o interesse das crianças (Professora 19 – questionário).

A professora Monalisa destaca que em sua prática com os bebês ela gosta de levar materiais diferentes e atrativos que vão ao encontro do seu universo lúdico:

> Porque eu sou uma pessoa muito extrovertida, eu gosto muito de cantar, eu gosto muito de dançar. Então, assim, na educação infantil, eu me realizei. Porque eu podia fazer o que eu queria fazer. Eu podia cantar, eu levava as perucas. Eu fazia maquiagem diferente, fazia cabelo diferente. (Professora Monalisa – entrevista)

Imagem 7 – Objetos do Coisário – professora Monalisa

Fonte: acervo pessoal da professora.

As professoras relatam como desenvolvem sua prática docente, considerando os interesses e necessidades dos bebês. Com isso, observamos que a professora busca, na ação dos bebês, a organização de sua prática.

A fala da professora Mari Iraci reflete a importância da relação estabelecida entre o corpo da professora e o corpo do bebê:

> Então você vai ensinar ele a sentar, depois você vai incentivar ele a rolar, e ele vai começar no chão da sala rastejando. Não dá para você pôr material na parede do bebê, tem que ser no chão. Você tem que sentar no chão. Você tem que rolar no chão. Você tem que ser o espumado da sala. Você tem que ser isso. Que o bebê vem por cima de você. Se ele não tiver confiança em você, ele não vem (Professora Mari Iraci – entrevista).

Para que o bebê estabeleça uma relação de confiança com a professora, ele precisa sentir-se seguro e acolhido. De acordo com Tardos (1992, p. 14 *apud* Falk, 2010), a forma como a educadora trata a criança transmite para ela muitas informações. “Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesse, ao passo que os gestos bruscos e rápidos são sinais de indiferença, desatenção e impaciência”. No entanto, cabe ao adulto responsável estabelecer a comunicação com os bebês, desde os primeiros dias de vida, nos momentos de cuidado, que também são momentos educativos, possibilitando criar novas necessidades, novos afetos e novas aprendizagens.

> Então, eu busco sempre cantar com eles no momento da troca de fraldas, gosto de chegar sempre animada. Enquanto eu os faço dormirem, fico olhando para eles e sorrindo. As estagiárias dão risada e falam: por que você ri? Eu respondo que não quero que a última imagem que a criança tenha de mim antes de adormecer, seja uma cara brava, seja uma cara feia. Eu quero que eles saibam que eu estou feliz de estar com eles (Professora Mayara – entrevista).

> É você pegar ele e você saber que aquele bebê é teu. Enquanto ele está ali, você é responsável por esse bebê. Você precisa olhar ele o dia todo, você precisa olhar ele com muito carinho (Mari Iraci – entrevista).

As professoras Mayara e Mari Iraci demonstram em suas falas, que a construção de vínculos afetivos entre a professora e os bebês favorece um ambiente seguro e acolhedor. Amparado em Tardos (2006 *apud* Falk, 2010), compreendemos que o bebê, desde muito pequeno, expressa com seu comportamento o que sente quando o adulto que cuida dele o toca, sorri para ele, o pega no colo, o carrega em seus braços, acolhe seu choro. O bem-estar do bebê depende exclusivamente do

adulto e da forma como ele toca o bebê, as experiências prazerosas durante o tempo que estão juntos (como dormir vendo o sorriso da professora) enriquecem e estreitam o vínculo entre eles. Enquanto, as experiências desagradáveis, como gestos bruscos, podem perturbá-lo, causando angústia e insegurança. Dessa forma, a relação de cuidar e educar perpassa pela afetividade, demonstrando que, para além dos cuidados corporais, há uma relação de carinho e afeto entre a professora e o bebê.

Enfatizamos o corpo do bebê nesta relação, considerando que muitos ainda não verbalizam. Assim, a comunicação transcende à palavra e utilizam-se do seu corpo para comunicar o que sentem, o que querem, seus encantamentos e frustrações. Para Coutinho (2012), a ação social dos bebês ocorre por meio de seu corpo, sendo dotados de sentidos sociais e culturais, e também produtor de sentidos, suas experiências são resultantes de suas interações e aprendizagens realizadas por meio das sensações.

Ressaltamos o contato corporal entre a professora e o bebê, como uma especificidade na prática com os bebês, como relata a professora Mari Iraci:

> O bebê... Ele vai subir em cima de você. Ele vai passar a mão em você. Ele vai te tocar. Ele vai pegar em você. Ele vai te morder. É o dia todo. Não tem como eu fugir disso. E assim, que eles adquirem essa confiança. Então eu sempre penso assim, quem não gosta de sentar no chão não pode ser professora de berçário. Professora de berçário é professora de chão (Professora Mari Iraci – entrevista).

A professora Mari Iraci traz uma reflexão sobre o papel da professora ao envolver o seu corpo nas ações dos bebês, entendendo que suas primeiras experiências são essencialmente corporais e, para isso, a professora também precisa estar disposta a viver intensamente essa experiência corporal. Para isso, ela precisa se colocar na altura da bebê, pegar no colo, sentar no chão, sentir seu toque, percebendo que tudo o que o bebê faz para conhecer, se relacionar e aprender, o faz por meio de ações corporais (Almeida, 2018).

O bebê, diferentemente das crianças maiores, ainda não tem o domínio da fala, por isso a professora precisa desenvolver um olhar atento, uma escuta cuidadosa sobre eles, mantendo sempre uma comunicação ativa, com o entendimento de que ele se expressa e se comunica por meio do seu corpo. Como enfatiza Coutinho (2011, p. 224):

> o corpo é um corpo que fala, que comunica a todo momento, que convoca o outro a uma determinada ação. É um corpo que desloca-se, que aquieta-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante.

Assim, a organização das rotinas precisa estar aliada à necessidade que os bebês tem de movimentar-se, explorar, interagir com seus pares e com o meio em que está inserido.

> Porque eu adoro levar as crianças pra fora de sala de aula porque eles precisam ter essa vivência com o mundo exterior, sabe? Eu fazia aula ao ar livre com eles. Eu os levava para brincarem embaixo das árvores. A gente sentava, colocava uma toalha embaixo das árvores e fazia um piquenique na hora do lanche. Então, eu tentava fazer as coisas diferentes, trazer para eles uma realidade diferente de coisas que podia ser trabalhado fora da sala de aula, sabe? E eu gostava muito disso. Para mim, não era um incômodo. “Ai, meu Deus, um trabalho fazer uma coisa assim”. Não, para mim era tão gostoso, porque era algo que eu gostaria que tivessem feito comigo quando eu era aluna. Acho que é uma forma de você aprender e de você obter um conhecimento saindo da caixinha, da mesa, cadeira, giz, lápis... (Professora Monalisa – entrevista).

A professora Monalisa descreve sobre a importância de explorar diferentes espaços e de “sair da caixinha”, referindo-se às práticas tradicionais que ainda se fazem presentes no contexto da Educação Infantil. Dessa forma, ao atuar com bebês, a professora precisa repensar sua prática pedagógica, tendo em vista que a aprendizagem não acontecerá com todos sentados prestando atenção em sua fala ao ensinar determinado conteúdo, ou fazendo registros escritos em cadernos ou livros. A aprendizagem ocorrerá por meio da interação, do contato, do movimento, da exploração sensorial e de vivências significativas proporcionadas em espaços organizados intencionalmente para eles.

Podemos entender que o trabalho docente se realiza por meio de um *habitus* especificamente profissional, cuja formação ocorre quando a prática docente é bem-sucedida ou, em alguns casos, está sendo influenciada por outro *habitus* profissional. A realização de práticas exercidas de forma individual ou coletiva configura o *habitus*, conforme apontado por Bourdieu (1984), ou seja, essas práticas deixam de ser apenas saberes e configuram-se em comportamentos que determinam as práticas.

Desse modo, a identidade docente é formada tanto pelas aprendizagens formais, como teorias e métodos pedagógicos, quanto pelo que vivencia e incorpora em sua prática. O *habitus* professoral (Silva, 2003) surge das interações diárias, dos desafios e das experiências acumuladas na profissão, o que permite à professora

construir uma identidade enraizada em valores e envolver práticas que guiam suas decisões e ações educativas. Compreendemos que uma professora que trabalha com bebês pode desenvolver um *habitus* centrado no cuidado, na paciência e na empatia, valores que se tornam parte de sua identidade e moldam sua forma de interagir e organizar suas propostas. Assim, o *habitus* consolida uma visão de si mesma como professora de bebês, reforçada nas disposições e práticas que se mostram eficazes em sua experiência.

Defendemos o cuidar na educação infantil como uma dimensão fundamental que complementa o educar. Nessa fase, o cuidado não se restringe apenas aos aspectos físicos, como alimentação e higiene, mas também abrange o emocional e o social. As crianças estão em uma fase de desenvolvimento intenso e a relação com a professora é essencial para promover um ambiente seguro. A fala da professora 24 ilustra isso:

> Um trabalho complexo e desafiador, que exige aprimoramento constante, porém, muito gratificante. Afinal, toda ação educativa é complexa porque, exige que se estude, se dedique e que se construam saberes, pois não há uma “receita” pronta e que sirva a tudo e todos. O caráter desafiador, atribuo ao fato de que há muitos “mitos” que envolvem o trabalho com bebês, que geralmente afastam os docentes da atuação nesta etapa pelo medo e insegurança. Porém, se torna gratificante ao se deparar com um ano letivo cumprido e com avanços observados no desenvolvimento dessas crianças, você sente que seus esforços de maneira geral, valeram a pena (Professora 24 – questionário).

Assim, percebeu-se que a professora 24 se sente realizada com seu trabalho, que de fato é desafiador em razão das necessidades específicas e complexas dessa faixa etária. Além da complexidade que envolve a prática com bebês, as professoras lidam com as marcas históricas e culturais que permeiam o imaginário social sobre o que é ser professora de bebês e suas atribuições, causando medo e angústias em relação à profissão. A professora aponta a formação constante e a busca por novos saberes como fator primordial nesse processo, uma vez que os bebês têm um ritmo de aprendizado, que varia de um para outro; assim, ela destaca o quanto é gratificante acompanhar o crescimento e o desenvolvimento dos bebês e, ao encerrar o ano letivo, percebe que sua prática docente foi exitosa.

Entendemos as instituições de Educação Infantil como espaços formativos tanto para as professoras quanto para os bebês. Ao discutir sobre como é organizado o cotidiano na creche, as professoras participantes enfatizam a importância da rotina

como forma de organização de sua prática docente. A professora 24 ressalta esse aspecto:

> Acredito que boa parte da organização do cotidiano na creche, advém da organização da rotina escolar que é passada para nós professoras pela equipe gestora da instituição, há aspectos que são postos pela rede, mas cabe a cada equipe organizar-se dentro desses, levando em conta as especificidades das crianças e do local de trabalho. Portanto, observo que dependendo da visão que a equipe gestora tem acerca dessa organização da creche, pode engessar as ações docentes focando apenas no cumprimento de horários, mas, se a visão contemplar a flexibilidade que a Educação Infantil exige, favorece que sejam contemplados aspectos da rotina escolar, mas possibilitando que a professora se organize de acordo com as especificidades de sua turma, levando em conta as propostas pedagógicas do dia e imprevistos que surgem (Professora 24 – questionário).

Para a professora 24, a rotina tem como objetivo organizar a vida da professora e dos bebês no cotidiano da creche. Por mais que a rotina escolar seja proposta pela equipe gestora, a professora tem a autonomia de flexibilizar os horários e organizar suas ações, atendendo às particularidades da sua turma.

Barbosa (2006, p. 35) define a rotina como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas escolas”. Sendo assim, está relacionada ao modo como a professora organiza a sua prática, a sequência de atividades que serão desenvolvidas. Na maioria das vezes, são os adultos que acabam determinando o ritmo temporal das experiências na Educação Infantil, por meio de atividades que unificam o tempo, para todos.

Alguns aspectos, como alimentação, higiene, troca de fraldas, troca de roupas, sono, são citados pelas professoras como parte da rotina diária com os bebês, bem como momentos de brincar e atividades pedagógicas. Vejamos:

> Organizo de acordo com os horários das refeições do CMEI, eles têm momentos livres para brincar, momentos de descanso, momentos de atividades pedagógicas (Professora 5 – questionário).

> Recepção/Acolhida com músicas. A primeira refeição: Alimentação saudável: BLW+ mix de frutas. Em seguida, a higienização da boca e fraldas (se necessário). Momento do soninho (breve). Após, vem a segunda refeição: Alimentação saudável - BLW+ mix de frutas. Higiene (troca fraldas/ roupas se necessário); Recreação/atividade: visam o pleno desenvolvimento das crianças tais propostas abordam atividades sensoriais com uso de muitos recursos. A fim de desenvolver a coordenação motora grossa e fina, percepção auditiva e visual, psicomotricidade, ludicidade, musicalização, socialização (Professora 26 – questionário).

> Nossa escola trabalha com as trilhas de aprendizagem, vamos realizando atividades que ajudem a desenvolver a aprendizagem dos nossos alunos. Seguimos a rotina em sala de aula, o que ajuda as crianças a se organizar, temos momentos de brincar, utilizando o pátio de areia, o pátio interno com brinquedos, realizamos passeio pelos espaços da escola, espaços externos para brincar, a música faz parte do nosso dia a dia, mas temos um dia de musicalização com o professor, fazemos uso da biblioteca com contação de história, utilizando a casinha de boneca, sempre organizamos um dia e um horário para realizar as atividades fora da sala, as atividades em sala, busco estar trazendo o lúdico, as experiências, etc. (Professora 43 – questionário).

A rotina no espaço educativo com os bebês demonstra como a professora organiza o seu tempo. Para Saballa (2015), a maneira como o tempo é organizado interfere diretamente nas experiências vivenciadas na escola. Isso porque, muitas vezes, a organização do tempo institucional se sobrepõe às demais temporalidades. O autor destaca a importância da organização institucional para o bom funcionamento da escola, entretanto, ele deve ser planejado com o coletivo, de modo que atenda às especificidades das crianças. Assim, a professora 7 relata:

> Primeiramente ajudando no acolhimento para que se sintam bem, deixo de lado todas as coisas que envolvem a sala e o “pedagógico” focando somente na convivência. Para que se acostumem. Aí sim começamos com uma rotina diária e também ensiná-los que a adaptação vai se seguir com a ajuda de todos (Professora 7 – questionário).

Portanto, a organização da sala determina a vida coletiva, compreendendo o tempo como "[...] uma variável que imprime movimento, ritmo e energia para que as crianças e professores possam viver a experiência da vida coletiva” (Barbosa, 2013, p. 215). Enfatizamos a importância de entender o tempo como um elemento de aprendizagem. Quando nos referimos à prática com bebês, por vezes as ações são repetidas diariamente, pois envolvem o cuidado com as necessidades básicas dos bebês. Com isso, faz-se necessário que as professoras busquem, todos os dias, modos diferentes de realizar as tarefas da vida cotidiana, para que as ações não se tornem mecanizadas.

Saballa (2015, p. 124) destaca:

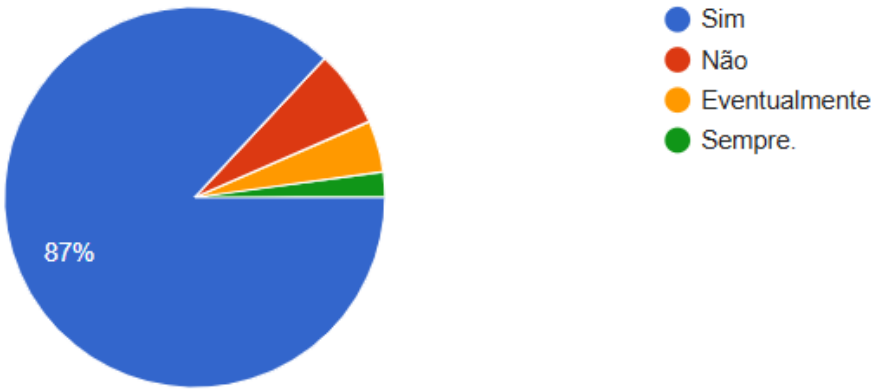
> O tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos. A temporalidade das crianças é o sentido de sua própria existência.

Quando pensamos os bebês, compreendemos que, por muito tempo, eles foram colocados em uma posição de incapacidade, subordinação, como alguém em sua incompletude, visando constantemente conquistas futuras. Quando os compreendemos como sujeitos de direitos, potentes e capazes de estabelecer relação dialógica com o mundo, descontruímos a ideia que se tem na sociedade, que está pautada na perspectiva do “vir a ser”, e passamos a reconhecê-los dentro de suas potencialidades, respeitando seus tempos, ritmos e singularidades.

Barbosa (2010) afirma que, ao nascer, as crianças se deparam com um mundo em processo contínuo de constituição. Sendo assim, ao receber os bebês no espaço escolar, as professoras utilizam-se de seu patrimônio cultural, social e afetivo, buscando práticas de cuidado e educação que consideram mais adequadas para o bem-estar e pleno desenvolvimento dos bebês.

Ao serem questionadas se as especificidades dos bebês influenciam na organização de sua prática pedagógica, 41 participantes responderam que sim e duas professoras responderam que influencia eventualmente. Destacamos que três professoras afirmaram que as especificidades dos bebês não influenciam em sua prática.

Gráfico 2 – Influência das especificidades dos bebês na prática pedagógica



Fonte: dados da pesquisa – 2024.

Dessa forma, a creche torna-se um espaço para além das relações de educar e cuidar, mas um lugar em que ocorre a formação tanto dos bebês quanto das professoras que elaboram saberes a partir de seus conhecimentos e práticas cotidianas. Partilham suas angústias e desafios entre pares, elaboram representações

sobre si mesmas e os significados que atribuem a si e a sua vida social e também realizam trocas afetivas entre os bebês e suas professoras.

Corroborando com os pressupostos de Tardif (2002, 2014) e Nóvoa (2000), de que a identidade profissional se faz em contextos, em interações, ao longo da carreira e trajetória de vida do sujeito, consideramos a creche como um elemento constituinte da identidade profissional docente, sendo este o espaço em que as professoras podem compartilhar suas experiências, angústias e expectativas. Também se constitui como o lócus para formação, aprendizagem e produção de novos saberes. Distanciando-se da visão assistencialista, as professoras buscam nas ações dos bebês e nas relações do cotidiano mobilizar saberes necessários ao trabalho com bebês, problematizar sua prática e desenvolver sua profissionalidade docente.

Com base nos dados apresentados neste tópico, defendemos a tese de que há especificidades na docência com bebês. Consideramos como indícios: as necessidades de cuidado individualizado, o contato físico entre professora e bebê, o carinho e afeto nas relações, a construção de vínculos afetivos, a organização de propostas significativas como formas de promover a aprendizagem, a interação e a socialização entre pares, o uso de brinquedos e brincadeiras que vão ao encontro dos interesses dos bebês, a rotina como forma de organização da prática pedagógica e a individualização da prática, considerando que cada bebê possui um ritmo de desenvolvimento. Destacamos que as vivências, as crenças, experiências pessoais e profissionais de cada professora, as relações estabelecidas no cotidiano da creche, refletem na constituição de sua identidade profissional e na organização de sua prática pedagógica.

4.2.3 Os saberes necessários para a prática docente com bebês

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), ficou definido que os profissionais que atuam com as crianças na Educação Infantil são docentes. A docência é uma atividade complexa, assim, o trabalho na Educação Infantil exige profissionais formados, comprometidos com a infância e com saberes necessários para o exercício profissional.

Ao questionarmos as professoras participantes da pesquisa sobre como foram construídos os saberes necessários para a sua prática docente com bebês, foram

listados alguns fatores para que assinalassem quantos fossem necessários, conforme Quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – Construção de saberes docentes

Como foram construídos os saberes necessários para a sua prática docente com bebês?	**Quantidade de professoras que assinalaram**
Da formação em nível superior (Graduação em Pedagogia)	28
Das práticas exercidas no cotidiano com os bebês	27
Das experiências e vivências individuais	24
Das leituras e estudos que realizo	22
Das experiências coletivas, partilhas com os colegas	20
Das especificidades do trabalho com os bebês	20
Das dificuldades enfrentadas no cotidiano com os bebês	18
Da formação continuada oferecida pela instituição	15
Das participações em eventos, seminários e programas de formação continuada	15
Das parcerias e experiências adquiridas em outras instituições escolares	11
Das necessidades emergentes da prática	11
Da formação continuada (*lato sensu* e *stricto sensu*)	8
Da formação em nível médio (magistério)	6

Fonte: dados da pesquisa – instrumento questionário (2022/2023).

No quadro acima identificamos que os saberes das professoras advêm de diferentes aspectos, sendo os mais citados: a formação inicial e continuada, as experiências individuais e coletivas e as especificidades do trabalho com bebês. Nos dados, podemos perceber que 28 professoras participantes assinalaram que os saberes são advindos da formação em nível superior no Curso de Pedagogia. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006), o curso de Pedagogia passou a ter a responsabilidade de formar professores para a docência. Atualmente, o curso de Pedagogia busca oferecer uma formação consistente, com conhecimentos teóricos e o estágio docente, estabelecendo uma relação teórico-prática e formando os acadêmicos para três tipos de docência: a docência para a creche, para a pré-escola e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, para Drumond (2019), quando nos referimos ao docente, sendo esse o profissional que atua diretamente com os bebês na creche, precisamos compreender que ele não tem o atributo do exercício do magistério para “dar aulas”, pois essa docência tem outras peculiaridades que a compõem, as quais partem da concepção de crianças como seres culturais, sociais e políticos. Assim, compreendemos a creche como um espaço educativo em que as vivências e

experiências são primordiais para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e, para isso, a professora precisa oportunizar espaços e propostas que potencializem o protagonismo infantil.

Além do espaço formativo, as vivências e experiências individuais e coletivas são aspectos apontados pelas professoras na constituição de seus saberes. Ao questionar as professoras sobre quais saberes são necessários para a prática docente com bebês, obtivemos diferentes respostas, que foram agrupadas e categorizadas com base nos saberes docentes, proposto por Tardif (2014), as quais constam no quadro 14:

Quadro 14 – Saberes necessários para a prática docente com bebês

Saberes experienciais: Aspectos afetivos/emocionais	- Amor, empatia. - Afeto, carinho, paciência, otimismo. - Além do pedagógico, é extremamente necessário saber cuidar de crianças. - Além do saber acadêmico, precisamos de direções teóricas para nortear o nosso trabalho para o melhor desenvolvimento das crianças, precisamos ter o saber da paciência e perseverança. - Cuidado, carinho, paciência são essenciais. - Primeiramente precisa de amor para a prática docente, se você não gostar de criança e principalmente de bebê. está no lugar errado, pois eles são muitos dependentes em determinados aspectos. - Gostar do que faz e se colocar no lugar das crianças
Saberes pedagógicos: Especificidades dos bebês	- Precisamos conhecer a fase de desenvolvimento destas crianças para assim nortear nosso trabalho. - Escuta sensível, observação. - Conhecer o desenvolvimento dos bebês, suas particularidades e especificidades. - Conhecer a proposta da SME e buscar atividades que englobem o que é necessário. - Inclui um processo de ensino e aprendizagem que valorize a criança, para que ela encontre sua identidade como ser humano por meio do respeito à singularidade que cada um possui, entendendo as crianças da maneira como elas são. - O saber teórico, saber sobre nutrição e introdução alimentar, saber sobre os marcos de desenvolvimento, compreender a necessidade e proporcionar estímulos, ter a consciência de que se tratam dos primeiros dias mais importantes da vida toda de cada criança. - Pedagogia afetiva. A criança aprende a partir da experimentação, importância do trabalho com sentidos, estímulos motores, cantigas e músicas estimulando a oralidade, jogos simbólicos, utilização de símbolos, entre outros.
Saberes da formação profissional	- As etapas de desenvolvimento humano. Conhecer sobre a Pedagogia de Emmi Pikler, Maria Montessori e outras pedagogias alternativas. - Piaget, Vygotsky e Freinet. - Ciência da Natureza, Motricidade, Conhecimentos Pedagógicos, Primeiros Socorros, Cuidados com os bebês... - Ludicidade, psicomotricidade, afetividade

Fonte: dados da pesquisa – instrumento questionário (2022/2023).

As falas representam a percepção que as professoras têm a respeito de sua prática e dos saberes necessários para exercê-la. No primeiro grupo, categorizado como saberes experienciais, compreendemos que as professoras se referem ao conhecimento prático que adquirem ao longo de sua carreira, da vivência cotidiana com os bebês e das situações diversas enfrentadas na creche.

> No começo eu tinha o tom de voz muito baixo, até hoje meu tom de voz não é perfeito, eu sempre estou tentando melhorar cada dia. Mas antes era mais fechada ainda a minha voz e eu fui vendo a necessidade de falar um pouco mais alto pra ser compreendida. Porque se eu falar baixo demais, a criança nem olha pra mim, né? E isso tá me ajudando a construir essa identidade de professora, porque eu sempre fui uma pessoa muito quieta, e para ser professora não pode, né? (Professora Gisele – entrevista).

Os saberes também estão relacionados a aspectos afetivos e emocionais, destacam-se palavras, como: amor, empatia, paciência, perseverança. Entretanto, tais sentimentos se entrelaçam aos saberes na visão de algumas professoras.

> É distribuir alegria, dar carinho, ensinar a andar, é um ato de amor e doação sem limites (Professora 41 – questionário).

> Conhecer a si mesmo, ampliar sua paciência, tolerância, exercitar o carinho (Professora 35 – questionário).

No segundo grupo, identificamos que algumas professoras apontam os saberes disciplinares ou pedagógicos (Tardif, 2014) como importantes na construção de seus saberes. Destacam a importância de embasar teoricamente suas práticas, a partir dos saberes disciplinares adquiridos a partir da formação inicial ou continuada:

> Hoje, quem direciona o nosso trabalho é a Emmi Pikler. E quem nos apresentou foi a pedagoga nos momentos de formação. Trouxe os trabalhos dela e do Paulo Fochi. E eu achei muito legal, porque quando eu fui para a especialização, os dois autores já estavam sendo discutidos. Então, agora eles embasam o meu trabalho. E foi a partir de muito estudo, que eu comecei a trazer o olhar deles em relação aos bebês, para a minha prática (Professora Mayara – entrevista).

Destacamos os saberes mais específicos, que estão relacionados às especificidades do trabalho com bebês, sendo necessário conhecer sobre as fases do desenvolvimento infantil, aspectos da oralidade, conhecimentos básicos sobre alimentação e cuidados com o bebê, assim como a estimulação por meio de propostas que envolvem música, jogos, cantigas, entre outros, que vão ao encontro do universo

infantil. Também foi destacada a importância da observação e da escuta sensível, validando a voz dos bebês e de sua família no processo educativo.

O terceiro grupo aponta os saberes profissionais que foram adquiridos formalmente por meio da formação inicial ou continuada, como importantes em sua prática. As professoras destacam a importância do embasamento teórico e de conhecer teóricos e suas abordagens relacionadas à infância, à criança e ao bebê, especificamente, bem como conhecimentos relacionados à ludicidade, motricidade, entre outros.

> São múltiplos os saberes necessários e ao meu ver, em constante aprimoramento, nunca acabados. Sejam os advindos da formação inicial (conhecer o desenvolvimento infantil, as metodologias, planejamento, avaliação, rotina escolar), formação continuada (discussão e estudo sobre as necessidades dos bebês, práticas possíveis e necessárias, troca de experiências com outras professoras e com a coordenação pedagógica) (Professora 24 – questionário).

Defendemos que os conhecimentos teóricos e práticos sobre a docência com bebês e crianças bem pequenas precisam ser contemplados nos cursos de Pedagogia, dando subsídios para que as professoras construam novas concepções em relação ao bebê e, assim, ressignifiquem suas práticas.

Os dados apontam que muitas professoras buscam conhecimentos e saberes na formação continuada oferecida pela instituição, na formação *lato* e *stricto sensu* e por meio da participação em eventos, seminários e programas de formação continuada, além das leituras e estudos realizados pela própria professora.

> Eu gosto de pesquisar. Fui pesquisar. Fui buscar um pouco mais de conhecimento. Como eu tenho bastantes sobrinhos, também eu acredito que isso faz parte, né? Lógico que é um conhecimento empírico, mas é, vem aqui pra cá e você acaba nessa vida. E eu trabalhei, por muito tempo com crianças, eu trabalhei com um projeto em uma igreja. E lá abrangia todas as crianças, todas as faixas etárias. Então eu vinha sempre trabalhando conversando ali, e depois eu fui buscar conhecimento mesmo (Professora Mari Iraci – entrevista).

Dentre as pesquisadas, 54,3% (25 professoras) concluíram especialização na área da Educação e oito estão cursando. Temos uma professora com Mestrado concluído na área e outra professora que está cursando. Das pesquisadas, 23,9 (11 professoras) não têm nenhum curso de pós-graduação.

Gráfico 3 – Pós-graduação

Fonte: dados da pesquisa (2024).

A professora Mayara destaca a importância da formação *stricto sensu* para sua prática docente:

> Hoje, olhando enquanto docente de tantos anos, eu vejo a importância das coisas que são pontuadas na pós, na especialização. Talvez hoje, já seja apresentado para as meninas na formação inicial, porque eu vejo os estagiários trazendo um outro olhar, e eu senti que na minha vez não teve tanto isso. E isso eu senti falta, porque se eu estivesse ouvido falar no brincar heurístico lá atrás, nos elementos naturais, na manipulação e exploração de uma maneira como hoje se traz, eu teria nesses 10 anos (quase 10 anos) um outro olhar de quando eu comecei, de fato, como professora regente (Professora Mayara – entrevista).

Entendemos a formação como um processo contínuo, que abrange desde a formação inicial até à formação permanente e a trajetória profissional do professor. Dessa forma, compreendemos que a formação inicial fornece a base dos saberes necessários para o exercício da docência, mas para que ocorra o desenvolvimento profissional docente, o professor precisa seguir estudando e aperfeiçoando-se constantemente.

> Tanto na graduação, quanto na pós-graduação, eles falam bastante sobre a importância do berçário, né? Mesmo que eu não tenha estágio no berçário, não tive essa oportunidade de fazer, mas é falado bastante sobre o berçário, sobre a importância do trabalho com os bebês. A música é muito importante no trabalho com o berçário, porque o trabalho é mais de estimulação, então você não vai pegar uma atividade, digamos, de pintura e dar para um bebê, mas vai dar possibilidades dele explorar (Professora Mari Iraci – entrevista).

Além do espaço formativo, as vivências e experiências individuais e coletivas são aspectos apontados pelas professoras na constituição de seus saberes.

Destacamos que a combinação e a integração desses três tipos de saberes são essenciais para a prática docente. É importante reconhecermos que a docência com bebês vai além de apenas dominar um conteúdo acadêmico, envolve também habilidades práticas desenvolvidas ao longo da carreira e uma base sólida de formação teórica que suporta e enriquece as práticas pedagógicas cotidianas. Assim como aponta a professora:

> Ser professor de educação infantil mais especificamente do maternal não tem uma receita pronta e acabada. É claro que é necessário você ter conhecimentos pré-definidos do que é ser professor, e o que é estar em sala de aula, visto que a Formação de Docentes (Magistério) te ensina a parte prática da educação infantil no contexto geral e na Faculdade (graduação) você adquire conhecimentos teóricos. O professor do maternal tem que ter em mente, que esse aluno não tem a sua oralidade desenvolvida, então ele usa do choro para se comunicar, sendo esses os aspectos expressivos que dão significado aos seus desejos e necessidades. Então devo estar atenta a qualquer choro criando assim, um vínculo entre professor e aluno. E isto vai muito além de um saber adquirido em sala, e sim uma experiência de vida, uma verdadeira troca de sentimentos, muito carinho e compreensão, eles estão se descobrindo e descobrindo o mundo a sua volta (Professora 7 – questionário).

O exercício da docência depende de conhecimentos específicos e as demandas práticas do campo educacional exigem saberes estratégicos para que os profissionais tenham condições favoráveis e expor suas opiniões, questionamentos e enfrentamentos diante das disputas que ocorrem no campo. Assim como apontam Bourdieu e Passeron (2014), ter o domínio de conhecimentos possibilita momentos de interações nos jogos de forças que são travados nos campos, permitindo que surjam confrontos com as ideias alheias, questionamentos pelos agentes envolvidos em vez de simples aceitação dos princípios defendidos por aqueles que possuem posições dominantes. Entretanto, tais mudanças somente ocorrem quando a formação do docente está baseada em um processo crítico, reflexivo, gradativo e singular, que valide as vozes e desenvolva o sentimento de pertença a um grupo.

4.2.4 Desafios na prática com bebês

Amparados em Cunha (2015, p. 32), ressaltamos que “a maioria dos professores tem uma autoimagem profissional positiva e uma opinião favorável acerca da importância social da sua profissão”. Entretanto, a sociedade nem sempre pensa da mesma forma, a falta de incentivo e reconhecimento, as exigências, atribuições,

sobrecarga de trabalho e desempenho de muitos papéis, são fatores que acabam contribuindo para o mal estar docente e uma crise na identidade profissional. Com isso, as professoras relatam as dificuldades encontradas em suas atribuições:

> É uma tarefa desgastante, pouco reconhecida, em que todos palpitam, mas não ajudam. Com muitos desafios e aprendizagens, mas com muito carinho e amor envolvido (Professora 1 – questionário).
>
> Ser professora de criança pequena é trabalhoso, requer muita atenção e cuidado. Precisamos cuidar de todos, estar atenta a tudo e ao mesmo tempo também cuidar de seus pertences. Fazer tudo para todos ao mesmo tempo (Professora 21 – questionário).
>
> Tento trabalhar da melhor forma possível, mas vejo pouco incentivo, muita cobrança sem uma ajuda com ideias para trabalhar com essa faixa etária. O cuidar prevalece nessa faixa etária, pois é um momento de grande aprendizado, andar, falar, comer o que exige tal cuidado (Professora 1 – questionário).

As professoras problematizam suas práticas, tendo em vista que suas atribuições são desgastantes e pouco reconhecidas. A sociedade, em geral, tende a subestimar a importância da educação nos primeiros anos de vida. Isso está relacionado com a percepção que se tem a respeito da Educação Infantil, da formação dos profissionais e das condições de trabalho. Gobato e Barbosa (2017, p. 27) apontam que:

> as creches e as pedagogias para a educação e o cuidado da pequena infância em espaços de educação coletiva ainda são processos novos e pouco valorizados socialmente, pois incorporam o baixo valor social que os bebês, as crianças bem pequenas e as mulheres têm nas sociedades ocidentais.

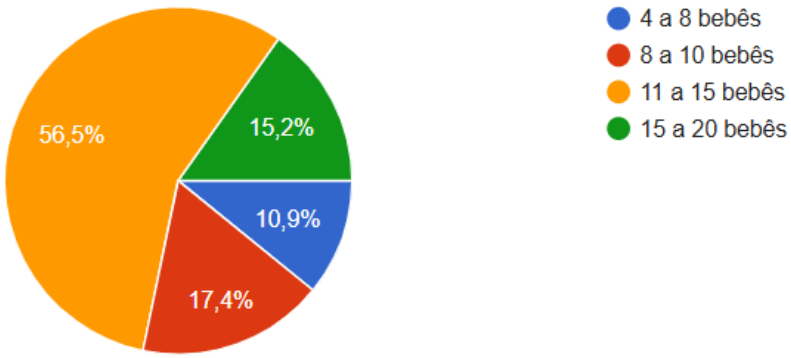
Tendo em vista que o trabalho com bebês envolve o educar e o cuidar, a prática de cuidado infantil acaba sendo associada a algo natural, instintivo, associado com a figura feminina/materna que está por trás da professora. Em muitos contextos, o trabalho com bebês é visto como “intelectualmente” mais fácil, do que com as crianças mais velhas. Tais percepções podem levar a uma visão equivocada de que não é necessária uma formação pedagógica especializada para esse trabalho, impactando na valorização docente, nas condições de trabalho e remuneração.

Atualmente, a docência requer uma formação que integre, por um lado, aspectos culturais, éticos e estéticos nas diversas linguagens expressivas e, por outro, que valorize a construção de processos que fortaleçam a autoestima e a identidade dos professores (Barbosa, 2009). Mas, para isso, precisam ser pensadas políticas

públicas efetivas que amparem as professoras em suas práticas, favorecendo o seu processo formativo, seu desenvolvimento profissional e, consequentemente, a constituição de sua identidade profissional.

Dentre as dificuldades relatadas pelas professoras, está o número de bebês na turma. Ao questionar às professoras, percebemos que esse cenário não se faz presente nas instituições, tendo em vista que 26 professoras têm de 11 a 15 bebês em sua turma e sete professoras trabalham com 15 a 20 bebês em sua turma.

Gráfico 4 – Número de bebês por turma



Fonte: dados da pesquisa – 2024.

Atualmente, a legislação prevê que na etapa da creche, são cinco crianças de até 1 ano por adulto; oito crianças de 1 a 2 anos por adulto, e 13 crianças de 2 a 3 anos por adulto. Entretanto, esse fato não se faz presente na maior parte das turmas de bebês e acaba afetando o trabalho docente, como podemos perceber na fala das professoras:

> Então... Temos a questão de ser só duas professoras para os bebês. Não são nem duas, né? É uma professora regente e uma assistente. Então, é muito pouco, para muita criança. A gente está querendo ou não está voltando para a época em que era só depósito de criança. Não está pensando no desenvolvimento e sim em depositar criança. Da forma como está, fica difícil desenvolver um trabalho com qualidade mesmo para os bebês. Quem está lá em cima não sabe como funciona a real, uma sala de aula (Professora 12 – questionário).

> Com tantos bebês em sala, as vezes a preocupação é de cuidar para que eles voltem bem, que eles não se machuquem, porque, querendo ou não, o espaço é amplo, né? E qualquer coisa se torna uma arma na mão dos bebês. Então, é bem difícil assim quando tem muitos. Mas as professoras da rede são guerreiras. Elas se viram! Quem tá lá em cima não sabe como funciona realmente uma sala de aula (Professora 19 – questionário).

As angústias apontadas pelas professoras demonstram a precarização do trabalho docente, além da desvalorização profissional. O descumprimento da Lei, no que se refere ao número de bebês em sala, causa preocupação, angústia e revolta. Nos dados do gráfico identificamos que 26 professoras atuam em turmas com 11 a 15 bebês com a faixa etária de até 2 anos e sete professoras enfrentam o desafio do trabalho com 15 a 20 bebês em sala. Em conformidade com o que prevê a legislação, cinco professoras atuam com turmas com 4 a 8 bebês e oito professoras em turmas com 8 a 10 bebês. Destacamos que as orientações em relação ao número de bebês são propostas visando garantir que o cuidado e a educação sejam de qualidade, considerando que o trabalho com bebês exige atenção individualizada e cuidados específicos. Entretanto, é humanamente impossível atender às necessidades básicas de tantos bebês ao mesmo tempo. O processo educativo fica comprometido e os bebês acabam sendo expostos à negligência em relação à sua saúde, segurança e bem-estar.

A professora 12 traz sua inquietação em relação ao número de professoras por turma, tendo em vista que uma exerce a função de professora regente e outra de assistente. Diante disso, vale repensarmos a relação existente entre a professora e a auxiliar de turma. Barbosa (2009) aponta que ambas dividem o mesmo espaço educativo e atendem um grupo de bebês e suas famílias. Contudo, há uma grande diferenciação salarial nas funções, na carga horária de trabalho e tipo de atividade realizada, tendo em vista que umas ficam responsáveis em cuidar e outras em educar, rompendo com a indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Diferentemente do ensino fundamental, que o professor atua sozinho em sua sala, na Educação Infantil o trabalho precisa ser conjunto, em parceria com outro adulto, que tenha saberes e conhecimentos específicos, para que possa compartilhar e gerir diferentes aspectos do espaço educativo e sua organização.

Por vezes, a escola se apresenta como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos. E também como “um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados, contribuindo, assim, para a conservação ou a transformação de sua estrutura” (Bourdieu, 2011, p. 50). Dessa forma, a constituição da identidade e profissionalização docente se faz em meio a um longo processo de lutas, reivindicações e resistência à estrutura e políticas públicas que desqualificam o

professor e sua prática e visam manter a precarização, desvalorização e secundarização do trabalho docente.

Outro ponto destacado como um desafio na prática com bebês está relacionado à organização de propostas voltadas aos bebês no contexto educativo. As características dos bebês exigem que o cotidiano seja muito bem planejado e organizado de acordo com suas necessidades. A criação de materiais, espaços, vivências e momentos envolvendo os bebês, exigem preparo e disponibilidade das professoras.

> Nem sempre há um olhar específico para os bebês. Fica aquele geral e igual para todo mundo. E o bebê querendo ou não, quando é uma apresentação de festa junina, por exemplo, é uma festa, eles não vão fazer, né? Até porque é muita gente, eles vão ficar olhando pra mil coisas e não vão fazer o que eles fazem em sala. Isso já acontece com os grandes. Mas não é pensado, nem um pouquinho pensado os bebês (Professora Ane – entrevista).

> A questão que a Secretaria vem cobrando agora, em relação aos espaços de interesses. Então, como que eu vou criar um espaço de interesse para um bebê? Para eles tudo é interessante, né? (Professora 19 – questionário).

Em muitas instituições de Educação Infantil, ainda encontramos dificuldades em compreender que os bebês possuem singularidades, que os diferem das crianças maiores. Para Barbosa (2009, p. 30):

> A especificidade das crianças de zero a três anos advém de sua totalidade, de sua vulnerabilidade, de sua dependência dos adultos (em especial da família), de seu rápido crescimento e possibilidade de desenvolvimento, das instituições sociais e educativas, além de suas formas próprias de conhecer o mundo.

Enfatizamos que as situações do cotidiano, os conhecimentos construídos a partir das necessidades, as crenças e experiências pessoais e profissionais refletem na constituição da identidade enquanto docentes. Consideramos que, ao trabalhar com bebês, a professora tem uma responsabilidade emocional e afetiva que perpassa o processo educativo, bem como o trabalho exige competências e saberes docentes diferentes dos requeridos em outras faixas etárias. Isso faz com que a professora reinvente sua prática, revisite suas concepções e construa uma identidade mais versátil, capaz de lidar com a multiplicidade desse contexto.

Considerando que os bebês possuem suas particularidades, as práticas pedagógicas com esta faixa etária são muito específicas e, com isso, podem surgir

desafios pertinentes a elas, por diversas razões. Um dos comportamentos comuns a esta faixa etária são as mordidas.

> Aconteceram algumas vezes já de uma criança morder a outra. E na hora eu me senti sem chão, porque eu ensinei que não era pra morder e mesmo assim foram lá e morderam. E daí a gestão da escola me ajudou muito, porque eu fiquei muito abalada com a situação e fui conversar com a pedagoga e com a diretora. Elas falaram para eu me acalmar que isso é normal, faz parte da idade deles, porque eles são bebês. Eles estão na fase em que tudo eles põem na boca, tudo eles querem morder e acontece de morder o amigo e não precisava eu me abalar tanto com isso. E daí elas me incentivaram a seguir em frente, porque quando eu fico sem chão, a vontade é de sair dali, porque eu penso: Nossa, tudo que eu fiz não adiantou em nada (Professora Gisele – entrevista).

As mordidas são características relativamente comuns entre os bebês, especialmente em contextos coletivos e podem ocorrer por diversas razões, relacionadas com o estágio de desenvolvimento em que se encontram. Para os bebês, a boca é uma das principais formas de conhecer e explorar o mundo, e morder pode ser uma maneira de experimentar sensações, especialmente quando estão na fase do nascimento dos dentes. Assim, “morder também passa a ser um meio de interagir com o mundo, de perceber a consistência de um objeto e também de provocar reações” (Fonseca, 2016, p. 13).

Além disso, a mordida pode ser uma forma de comunicação em momentos em que os bebês ainda não possuem habilidades de linguagem para expressar sentimentos ou necessidades. À medida que os bebês vão se apropriando da cultura do local em que estão inseridos e com a mediação das professoras, eles vão superando esse comportamento e lidando com essa situação de outra forma. Mesmo sendo uma característica passageira, afetou a prática docente da professora Gisele. Mesmo tendo conhecimento sobre o assunto, por vezes, sente-se frustrada diante da situação, levando-a questionar seu trabalho enquanto docente.

Essa é uma situação que extrapola o âmbito da escola, pois envolve a cobrança por parte das famílias:

> A cobrança dos pais em relação ao cuidado é bem frequente. E tem situações, que por vezes é inevitável de acontecer. São coisas de criança. Mordidas, cair, se machucar. E aí o pai vinha questionar: mas o que a profe estava fazendo, que não viu?! Talvez a profe estava cuidando dos outros 15, né? E essas coisas chateiam a gente, deixam a gente um pouco cabisbaixa, mas são coisas corriqueiras (Professora Ane – entrevista).

Podemos perceber na fala da professora Ane, que a prática docente não se limita apenas à interação na escola. Tratando-se de bebês, a relação com as famílias é algo frequente. A cobrança em relação ao trabalho das professoras é um reflexo das expectativas que as famílias e a sociedade têm sobre a educação e o cuidado com bebês.

A falta de reconhecimento da complexidade do trabalho com bebês e o desconhecimento das condições de trabalho das professoras, também podem ser causas de cobranças, tendo em vista que, em muitas situações, as professoras trabalham com turmas grandes e em condições que nem sempre são ideais. Percebemos que o trabalho pedagógico com bebês apresenta especificidades que, por vezes, desafiam as professoras em suas práticas. Tais situações demonstram atribuições, funções e cobranças que nem sempre a professora consegue lidar, o que leva a um questionamento de sua profissionalidade docente, tanto pela própria professora quanto pelas famílias dos bebês.

Dessa forma, enfatizamos a importância de contemplar, na formação inicial ou continuada, discussões voltadas aos bebês e suas especificidades que assegurem que as professoras se sintam seguras para atuar com essa faixa etária e os desafios que ela carrega. Desse modo, Barbosa (2009, p. 36) aponta que as professoras da educação infantil “[...] estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada”.

Todavia, o *habitus* como matriz de atuação do indivíduo, por vezes em situações cotidianas, leva a professora a agir sem refletir sobre suas ações, apenas reproduzindo estruturas anteriormente bem-sucedidas. No caso da educação, a consciência crítica do professor e os conhecimentos específicos da docência são primordiais para que as mudanças sejam possíveis e superem a ideia de racionalidade técnica, de aplicabilidade que, muitas vezes, são associadas ao trabalho do professor. Mas a docência abrange uma teia de saberes, que dizem respeito às competências e habilidades, ao saber/fazer/pensar uma prática reflexiva, que estão relacionadas com a constituição da identidade do professor.

4.3 AS MARCAS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO PERCURSO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

Ao falarmos da formação de professores, compreendemos que esse processo se efetiva desde a formação inicial da professora e se estende por toda a vida profissional buscando o desenvolvimento da competência pedagógica e a profissionalização docente. (Imbernón, 2009).

Quando pensamos na formação docente (inicial e continuada) para as professoras de bebês, consideramos que a creche requer uma profissional qualificada, com sólida formação teórica e prática, em que possa unificar as relações de cuidar e educar em sua prática cotidiana. Assim, buscar constantemente a pesquisa e embasamento teórico para sua prática, para que possa exercer uma docência que tem como foco o bebê, considerando-o como sujeito ativo, potente e ativo na construção do seu conhecimento, com sensibilidade para adentrar em um universo de especificidades que caracterizam a ação educativa, com olhar atento, escuta sensível e compreensão do seu papel na aprendizagem e desenvolvimento daquele que se humaniza por meio do seu trabalho.

Sendo assim, buscamos reconhecer as especificidades da docência com bebês de zero a 18 meses que orientam os processos de formação inicial e continuada das professoras de bebês. A categoria divide-se em duas subcategorias: 1) O olhar para os bebês na formação inicial; 2) Seguimos na caminhada: a formação continuada das professoras de bebês.

Neste tópico, destacamos e reconhecemos a necessidade da formação inicial e continuada para a construção de saberes específicos para a docência com bebês e para a atuação profissional na creche, sendo um elemento constitutivo da identidade profissional docente das professoras.

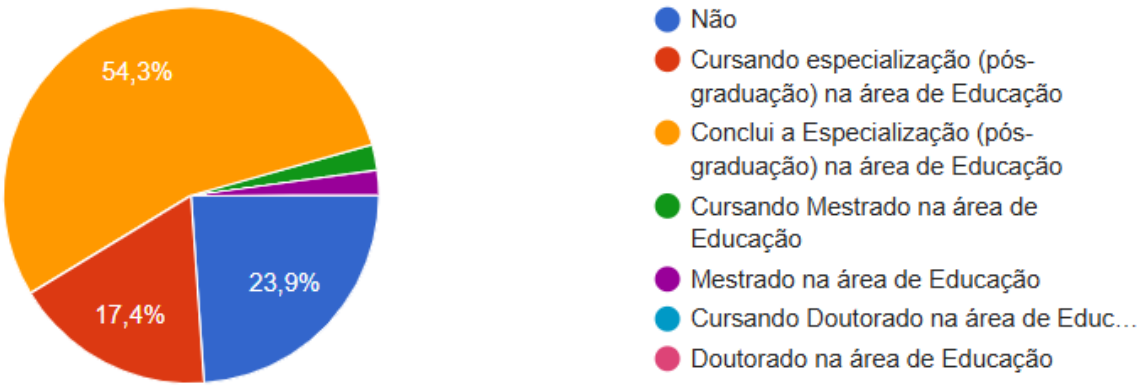
4.3.1 O olhar para os bebês na formação inicial

Por muitos anos, o trabalho com bebês em espaços institucionais foi realizado por profissionais sem formação específica, pois o cuidado e a educação das crianças pequenas eram vistos apenas como um direito assistencial da família e não como uma responsabilidade educacional. Esse cenário foi se modificando ao longo dos anos e constituindo legalmente a importância de uma formação consistente às professoras que atuam nesta etapa.

A legislação vigente (Brasil, 1996) ainda permite a formação de professores em nível médio, por meio do curso Normal para atuação na Educação Infantil. Ao questionar as professoras sobre sua formação inicial, treze (13) participantes afirmaram terem realizado o Curso de Formação de docentes em nível técnico – modalidade Normal. Dentre essas participantes, sete (7) possuem atualmente a formação em nível médio, com o Curso Normal. Destacamos a importância da formação adquirida no Curso Normal ser fundamentada com a continuidade dos estudos em níveis superiores, como a graduação em Pedagogia, permitindo que as profissionais se aprofundem em diferentes áreas da educação e se qualifiquem ainda mais para a docência com os bebês.

Como apresentado no capítulo 2, a maioria (36) das professoras participantes tem formação em nível superior no Curso de Pedagogia. E durante esse processo formativo, vinte e oito professoras concluíram seu curso em uma Instituição Privada e 18 professoras em uma Instituição Pública.

Gráfico 5 – Formação Inicial



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Compreendido como a primeira etapa da formação docente, Garcia (1999) aponta que o processo de formação inicial é realizado em instituições específicas, por profissionais especializados, seguindo um currículo que define a sequência e o conteúdo instrucional do programa. A metodologia dessa formação deve fomentar por meio de diferentes experiências, processos reflexivos sobre a educação e a realidade social.

Uma vez que a formação de professores ocorre em contextos específicos, entendemos a formação universitária no curso de Pedagogia como imprescindível para a atuação profissional e constituição da identidade docente. Entretanto, Gomes (2013) enfatiza que ainda há fragilidades na formação de professores, especialmente para a Educação Infantil, que ainda se mostra distante das práticas pedagógicas requeridas para o trabalho com bebês. O curso de Pedagogia tem o compromisso de contemplar na formação inicial as particularidades do âmbito da Educação Infantil, o que o diferencia das demais licenciaturas. Além da formação, deve-se observar as especificidades do trabalho com bebês, refletir sobre a identidade da professora e os reflexos em sua prática docente. Porém, ainda nos questionamos sobre: qual espaço os bebês ocupam nos currículos da formação inicial?

Para Bourdieu (1990), o campo intelectual é um campo de produção de bens simbólicos. Sendo assim, quando olhamos para a matriz de um curso, é possível compreender os elementos que os professores formadores consideram importantes na formação do pedagogo. Quando nos deparamos com a organização curricular, constatamos fragilidades no que diz respeito à educação de bebês e suas especificidades. Algumas disciplinas ofertadas são voltadas especificamente para a Educação Infantil e outras trazem em suas ementas somente considerações acerca desta etapa (Tozetto; Martinez; Kailer, 2019). Entretanto, o olhar específico para os bebês e suas particularidades não é expresso nos registros, ficando a critério de cada professor formador a forma como aprofundará a temática. E, por vezes, algumas temáticas específicas relacionadas aos bebês acabam não sendo contempladas.

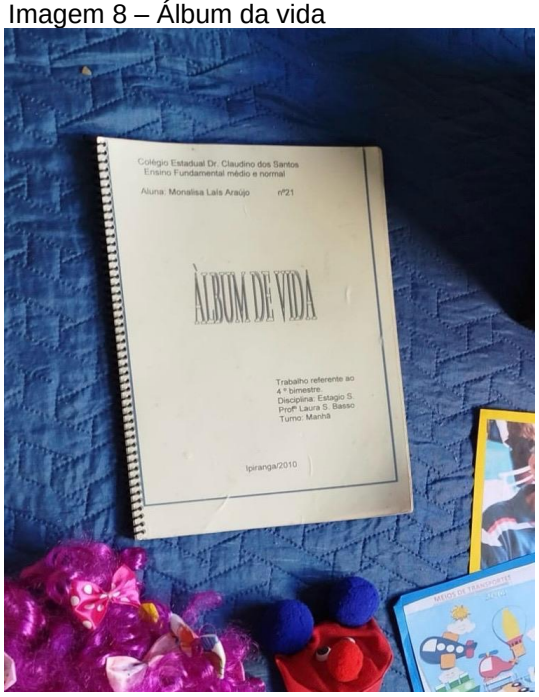
Ao discutirmos a identidade profissional das professoras de bebês, compreendemos que sua constituição perpassa a vida profissional, considerando que ela se inicia com a escolha pela profissão, passando pela formação inicial e vai se constituindo na troca entre pares e nos diferentes espaços educativos onde se desenvolve a profissão. O processo formativo no Curso Normal e na Licenciatura em Pedagogia influencia na constituição da identidade das professoras, sendo marcada por três fatores:

1. A sua experiência enquanto aluna na formação inicial, sendo ela positiva, como aponta a professora Monalisa.

> Eu tive uma professora muito querida, a qual eu trago no meu coração. E ela fez, durante o magistério, na verdade, durante o quarto ano do magistério, a gente confeccionar um álbum da vida e foi algo que me marcou

> muito. Eu pude trazer lembranças da minha vida, desde o meu nascimento. Ela tinha outro nome, ela falava que era um portfólio. Daí, ela falou assim pra mim, Monalisa, quando você sair do magistério, você pode continuar colocando coisas, porque a tua vida não vai acabar agora. Você vai ter uma faculdade, você vai ter uma família, você vai dar continuidade nesse trabalho (Professora Monalisa – entrevista).

Imagem 8 – Álbum da vida



Fonte: dados da pesquisa – 2024: Coisário Professora Monalisa

Ou com experiências negativas, que podem ser ressignificadas. A professora Mayara aborda situações ocorridas em sua infância, que impactaram em sua constituição enquanto docente, revelando situações e traumas vivenciados enquanto criança, que hoje a fazem refletir sobre que tipo de professora ela quer ser.

> Eu tinha uma professora que não me deixava ir ao banheiro e eu precisava muito. Então, eu não queria ser essa professora para outras pessoas, porque eu sei o que eu passei e o quanto isso me marcou na minha infância, porque eu tinha pavor das professoras até o segundo ano do ensino fundamental. Então eu tenho trauma desse ano escolar. E essa Mayara de hoje, jurou que nunca ia ser como aquela professora (Professora Mayara – entrevista).

2. Pelo incentivo e admiração por determinados professores:

> Eu acredito que foi a questão das minhas professoras, né? Da identidade das minhas professoras, que querendo ou não, eu enraizei, aquilo que eu trouxe comigo e carrego até hoje. De professora para professora (Professora Ane – entrevista).

> No último ano, eu falei para a professora Laura que não queria mais fazer magistério, porque eu estava muito insegura na questão de escrever. E todo estágio tinha que escrever. A introdução, a conclusão e aquilo me dava um

> desespero. Aí ela olhou para mim e falou assim: Monalisa, você está no quarto ano, você vai se formar. Você vai desistir agora? Você não vai desistir. E isso foi muito significativo para mim. Porque nunca ninguém falou assim para mim, eu acredito em você. Você vai conseguir, você vai ter um diploma, você não vai desistir. E ela fez isso. Então assim, para mim foi muito significativo e muito importante. Tanto que eu trouxe para vocês a foto da minha formatura do magistério. Ela estava lá, ela me entregou o canudo nesse dia. Daí ela falou pra mim assim, você viu que vale a pena? Aí eu olhei pra ela e falei: eu vi, professora. É muito triste, falar que a gente não acredita em si mesmo, mas a gente vê que tem pessoas que acreditam e que investem nisso, investem no potencial da gente, é muito gratificante (Professora Monalisa – entrevista).

> Tem uma professora que me ajudou muito, que foi assim, um exemplo de professora para mim: a Patrícia Freitas. Ela é uma pessoa muito especial. Todas as professoras da Faculdade oportunizaram tudo o que eu precisava assim, acredito que ali elas me ajudaram a tornar-se professora. Direcionaram, né? Elas direcionam e a gente que vai atrás (Professora Mari Iraci – entrevista).

De acordo com as manifestações das professoras, pode-se identificar a influência das professoras do Ensino Superior na constituição de sua identidade profissional. Destacam a identidade das docentes, que foram sendo incorporadas à sua própria identidade, assim como a construção dos saberes e conhecimentos teóricos que contribuíram para se tornarem professoras. A professora Monalisa destaca o incentivo recebido por sua professora durante seu processo formativo.

Em consonância com Gomes (2013, p. 55), entendemos a formação “como uma ação que dá forma, que se traduz na construção de processos de identidades profissionais”. Assim, o exemplo e incentivo que recebem durante a formação pelos docentes formadores pode moldar uma visão mais ampla e respeitosa sobre o seu papel enquanto professoras de bebês, permitindo que elas desenvolvam uma identidade segura, comprometida e sensível com a educação.

3. Na elaboração de saberes a partir de autores apresentados e discutidos na graduação e dos conhecimentos específicos para a prática com os bebês.

> Eu gostei muito do Paulo Freire, que me apresentaram na graduação. Eu li o livro: Pedagogia da Autonomia, e isso me ajudou bastante. Então, eu até anotei aqui uma passagem dele: “Ensinar exige segurança e competência profissional, assim como rigorosidade metódica, tanto no estímulo da capacidade crítica do aluno, quanto no ensino de conteúdos e atitudes extras.” Então, isso foi muito importante para mim, porque eu notei que tudo que as crianças sabem, elas querem saber o porquê, como faz, elas querem interagir. Elas precisam participar e isso tudo é muito importante (Professora Gisele – entrevista).

> Esses livros que escolhi para colocar no Coisário, tem a ver com a faculdade, com a temática que foi o meu TCC e também com os conhecimentos adquiridos durante a minha trajetória na faculdade (Professora Mari Iraci – entrevista).

Imagem 9 – Livros escolhidos pela professora para o Coisário

Fonte: dados da pesquisa – 2024: Coisário Professora Mari Iraci.

Os professores de ensino superior são responsáveis por proporcionar o acesso ao conhecimento científico, constituindo a base teórica que fundamenta a prática na Educação Infantil. Como podemos observar nas falas das professoras Gisele e Mari Iraci, para além da transmissão de conhecimento, esse trabalho envolve a reflexão crítica a respeito da prática profissional.

Imbernón (2000) enfatiza que a formação inicial desempenha o papel fundamental de fornecer bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, pois marca o início da socialização profissional e da adoção de princípios e regras práticas. Dessa forma, essa formação deve garantir:

> [...] uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida (Imbernón, 2011, p. 63).

Em se tratando da formação de professoras de bebês, evidenciamos a necessidade da construção de referências para fundamentar a docência com esta faixa etária. Para isso, é necessário formar professores capazes de compreender a docência na creche, respeitando suas singularidades, seus direitos, com propostas

educativas que não reproduzam o trabalho docente dos demais níveis de ensino, mas que considerem as especificidades dessa faixa etária. Nesse sentido, as professoras destacam a necessidade de organizar sua prática, considerando as características da turma e dos bebês.

> A sala é única, mas cada bebê é um indivíduo diferente. Eu acredito que a gente sempre tem que ter esse respeito pela individualidade da criança. Por mais que eu esteja trabalhando numa sala coletiva, que tem todas as crianças, mas cada um é um. Eu tenho que respeitar o tempo e o espaço deles, eu tenho que respeitar o amadurecimento deles, nas minhas atividades, no meu planejamento, eu acredito que eu tenho sempre que estar respeitando isso (Mari Iraci – entrevista).

> Quando a gente estava na licenciatura, a discussão sobre a educação infantil era muito ampla. E normalmente a gente se prendia muito aos 4 e 5 anos e pouco se falava de bebês. Então, na minha concepção, eu sabia que existia as turmas menores, turmas de crianças pequenas. Mas quando vamos planejar uma atividade para crianças maiores, vamos xerocar uma atividade, vamos pensar ali uma trilha, um numeral... Mas isso, para as crianças grandes e aonde ficavam os pequenininhos? (Professora Mayara – entrevista).

Um ponto destacado pela professora Mayara é a invisibilidade dos bebês nas licenciaturas. Há um olhar geral para a Educação Infantil e propostas para essa faixa etária, entretanto, o olhar específico para os bebês não é contemplado. Concordamos com Gomes (2013, p. 57), ao afirmar que a "[...] formação universitária constitui parte importante da trajetória profissional, pois trata-se do momento do contato com o campo profissional." Sendo assim, os conhecimentos relacionados aos bebês devem estar presentes no Curso de Pedagogia, oportunizando às futuras professoras os conhecimentos necessários sobre a organização da prática pedagógica para a atuação com os bebês.

Ao considerarmos as pesquisas e estudos da pesquisadora na área da Educação Infantil, especificamente os bebês, enfatizamos que é preciso reconhecer que na prática com bebês não damos aula, promovemos experiências. Os registros não são escritos e nem sempre podem ser enviados para a casa. Os materiais e mobiliários precisam estar à altura dos bebês, para que possam explorar e desenvolver sua autonomia. As propostas precisam ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. E os espaços? A organização com mesas, carteiras e quadro não se encaixa nesta fase. O chão é o melhor aliado dos bebês, pois ali eles podem deitar, rolar, rastejar, engatinhar, andar, movimentando-se de maneira livre e explorando todo seu potencial por meio do seu corpo. Assim, os espaços educativos precisam ser

seguros, acolhedores e adaptados às necessidades dos bebês. Por vezes, o desconhecimento dessas especialidades pode assustar e causar angústias às professoras, como aponta a professora Mari Iraci:

> Muitas vezes o que acontece, o professor se assusta no começo do ano. Porque todo professor quer o aluno pertinho na hora do momento da assembleia. E quando você pega uma turma de berçário que eles ficam longe, dá uma impressão que eles estão te rejeitando. Mas não é eu, é a idade deles, é a faixa etária que tem que ser respeitada (Professora Mari Iraci – entrevista).

Além das características sobre a organização da prática pedagógica, faz-se necessário conhecer o bebê e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ao discutir os bebês, percebemos que as discussões na área da Psicologia se fazem presentes no curso de Pedagogia, ao tratar das etapas de seu desenvolvimento, com referência em Piaget.

> A gente vai anotando cada etapa de desenvolvimento. E em relação a essas etapas, a gente vê isso na graduação, mas às vezes a gente não imagina que vai trabalhar com bebês e acaba passando despercebido (Gisele – entrevista).

> Olha, o que eu lembro do teórico que a gente vê na graduação, é mais sobre o Piaget que eles explicam. Falam sobre os estágios da criança, do desenvolvimento... Mas a prática vem estando ali né?! Você vai, pesquisa, você vê o que é uma criança ou um bebezinho que precisa mais do cuidado. A realidade da Pedagogia, é mais do teórico, é bem sucinto mesmo. A gente aprende, realmente na prática (Professora Ane – entrevista).

Ainda se faz presente nos discursos das professoras a dicotomia entre a teoria a prática. Identificamos na fala da professora Ane, a ideia de que a profissão se faz na prática. Entretanto, consideramos que ao formar professores(as) para a Educação Infantil, devemos pensar em uma forma de educação em que os saberes da experiência são fundamentais, sem desconsiderar o aprofundamento teórico necessário para embasar as práticas docentes.

A profissionalização do educador da infância não está ligada somente à formação, como aponta Gomes (2020, p. 27), “[...] mas ocorre com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenções em situações especificas”. Sendo assim, não transcorre de forma individual e estanque, mas continua por todo o período de atuação profissional e com um processo grupal de aperfeiçoamento.

Dessa forma, compreendemos que o processo de formação inicial tem como objetivo promover mudanças, melhorias e inovações, sendo compreendido tanto como estratégia para mudanças específicas quanto como estratégia voltada para mudanças organizacionais**.** No entanto, para alcançar melhorias, os professores precisam encontrar soluções para situações práticas; é fundamental que o professor parta da prática e retorne a ela, em um ciclo contínuo de transformação (Imbernón, 1998).

Ao observar o contexto histórico e social da docência com bebês, compreendemos que a profissão de professora de bebês ainda está em construção. Portanto, para discutir uma nova formação é necessário que os conteúdos e a matriz curricular sejam revistos, de modo a garantir a aquisição de novos conhecimentos e saberes para atuação com bebês. E além dos conhecimentos teóricos, o conhecimento da realidade do contexto educativo e observação das práticas, para que, assim, possam constituir sua identidade profissional.

4.3.2 Seguimos na caminhada: a formação continuada das professoras de bebês

A formação continuada objetiva ser um momento de aprendizado, de busca em atender às demandas que emergem da realidade escolar, de partilhas entre os pares, satisfação e enriquecimento pessoal e profissional do docente, compreendendo que cada professor desenvolve seu trabalho a partir de uma realidade específica.

Para Imbernón (2011), a formação continuada deve ser contínua e considerar as necessidades dos educadores, as demandas do contexto escolar e as transformações culturais e socias. Assim, não pode ser vista como um evento isolado, mas como um caminho que se inicia na formação inicial e se prolonga ao longo da carreira docente. É importante que tenhamos clareza de que esse processo ocorrerá durante toda a carreira do professor e, aos poucos vai sendo aprimorado e aperfeiçoado, reconstruindo constantemente o objetivo de melhorar a prática pedagógica e, consequentemente, o processo educacional.

> Dessa maneira, a formação continuada defendida se faz na interface entre os conhecimentos teóricos, metodológicos, que permitirão a reflexão do professor que já está em contato com a prática. A relação integra a prática pedagógica do professor e a teoria, o que ele sabe e o que precisa ensinar, mas transpõe uma lógica puramente racionalista, de um arbitrário cultural imposto ao docente. Esse processo pode promover a reflexividade do

> professor, algo que se distancia de um conhecimento nele inculcado (Domingues, 2023, p. 56).

Ao discutirmos a formação continuada das professoras de bebês que atuam na Educação Infantil, precisamos compreender que se trata de um campo específico, que possui características, concepções e agentes determinados, sendo o campo um espaço social estruturado, um campo de forças em que há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade que se exercem no interior desse espaço (Bourdieu, 1997, p. 96). Dessa forma, “[...] as políticas de formação continuada refletem as relações entre os demais campos e também as interfaces dentro do próprio subcampo da formação de professores” (Domingues, 2023, p. 60).

Ao questionarmos as professoras sobre a participação em cursos de capacitação ou formações continuadas para a faixa etária dos bebês, obtivemos os seguintes dados, organizados no quadro 15 a seguir:

Quadro 15 – Formação continuada

Sim, participo dos cursos de formações oferecidos pela SME e ou instituição que trabalho.	19 professoras
Sim, participo dos momentos de formação oferecidos na instituição e busco cursos de formações fora da escola.	19 professoras
Sim, mas com pouca frequência.	4 professoras
Não, a instituição não oferece formação continuada.	1 professora
Não, mas gostaria se tivesse oportunidade.	3 professoras
Não, porque não tenho interesse.	0
Não, porque onde trabalho não há um incentivo para isso.	0

Fonte: instrumento de pesquisa – questionário (2023).

Observamos que trinta e oito professoras afirmaram participar de cursos de formações, sendo esses oferecidos pela instituição ou em cursos fora da escola. Os dados apontaram que duas professoras da Rede privada e uma professora da Rede Pública não participam da formação continuada, mas gostariam, se tivessem oportunidades. E uma professora da Rede pública que não participa por falta de oportunidade na instituição. Consideramos que tais oportunidades podem estar relacionadas às condições objetivas ou subjetivas das professoras.

A abordagem apresentada por Gaio (2023, p. 103) nos ajuda a compreender como ocorre o processo de formação continuada:

> A formação continuada é aqui vista como aquela que acontece durante toda a carreira docente, após a formação inicial, acontece em um contínuo e contribui para a prática pedagógica. Consideramos que a formação continuada não se dá a partir da acumulação ou apenas transmissão de novos conhecimentos, mas, sim, a partir de um processo de reflexão crítica. A formação continuada pode envolver cursos, palestras, pós-graduação, entre outras formações realizadas pelos docentes, mas o destaque principal é para a formação que acontece na própria escola e que tem como elemento central a realidade escolar e as necessidades da prática.

Evidenciamos que a formação continuada não está restrita a cursos prontos, previamente elaborados aos docentes, mas envolve conhecimentos, saberes da prática e das experiências profissionais, que contribuem para o processo de ação e reflexão, visando melhorias em sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, destacamos a importância de a formação continuada não ficar restrita a uma somatória de cursos aligeirados que não promovem a aprendizagem das professoras. Tendo em vista que a formação continuada se relaciona diretamente com a realidade das professoras e de sua instituição, faz-se necessário repensarmos as formações advindas de empresas privadas ou profissionais que não vivenciam a realidade da escola, com formações previamente elaboradas e homogêneas, sendo encaminhada a todas as instituições, sem atender às demandas emergentes em cada espaço escolar e, que na maioria das vezes, não estabelece uma relação direta que contribua para a prática das professoras.

Considerando que trinta e três participantes da pesquisa são atuantes na Rede Municipal, buscamos analisar o Referencial Curricular para a Educação Infantil do município de Ponta Grossa (Ponta Grossa, 2020), visando identificar a visão e organização da SME, em relação à formação continuada.

Dessa forma, o referido documento destaca a formação continuada como uma ação da SME para melhoria da qualidade no atendimento da Educação Infantil, compreendendo que esse processo impacta diretamente nas práticas pedagógicas dos professores. O RCEI (Ponta Grossa, 2020) destaca que a SME tem como objetivo estimular os profissionais da educação do município a buscarem continuamente sua qualificação profissional. Para isso, são oferecidos cursos e oficinas, desenvolvidos dentro e fora horário de trabalho, implementando esforços por meio do programa de formação continuada e também estimulando os professores na busca de titulações em cursos de graduação e pós-graduação.

> Entendemos que essa iniciativa revela aos professores a preocupação da Secretaria Municipal de Educação em valorizá-los pessoal e profissionalmente. Da mesma forma, como possibilita aos profissionais da educação oportunidades de desenvolver uma postura reflexiva sobre o processo de ensino e aprendizagem, direcionando seu olhar na amplitude que o referido processo tem norteado e ressignificado seu papel enquanto orientador na produção de conhecimento. Portanto, entendemos que os cursos de formação continuada possibilitam aos professores dirigir o olhar docente para questões relevantes da escola, do aluno, do currículo, da avaliação como um pesquisador que analisa e problematiza situações do cotidiano escolar, levantando hipóteses e aliando teorias e práticas de forma inventiva na formulação e resolução de problemas, buscando qualidade e significação de conceitos e conhecimentos (Ponta Grossa, 2020, p. 29).

Destacamos a necessidade de garantir às professoras de bebês o acesso a cursos de formação continuada capazes de contribuir com o desenvolvimento dos saberes específicos e necessários ao seu trabalho. Tendo em vista as especificidades do trabalho com bebês, ainda há fragilidades no que diz respeito à formação específica para essa etapa.

> Atualmente, a Secretaria tem oferecido bastante coisa. O nosso Congresso, as formações e oficinas na escola... Mas é difícil ter algo totalmente específico para os bebês. Acho que ainda tem poucas coisas voltadas para a prática com bebês, né? (Professora Ane – entrevista).

Tendo seu programa de formação continuada estabelecido, o RCEI (Ponta Grossa, 2020) apresenta as possíveis temáticas a serem abordadas com os professores nos cursos de Formação Continuada em serviço ou fora dele e, ao analisá-lo, não identificamos temáticas específicas voltadas aos bebês, sendo previstas formações voltadas a:

> Metodologias ativas; Metodologia de Projetos; Planejamento e organização do trabalho pedagógico; Literatura infantil; Alfabetização na perspectiva do letramento; Produção de texto; Matemática no cotidiano infantil; Jogos e brincadeiras; Arte e educação; Avaliação da aprendizagem; Gestão escolar; Teatro como forma de expressão; Resgate de brincadeiras folclóricas; Educação Inclusiva; Diversidade cultural; Musicalização (Ponta Grossa, 2020, p. 30-31).

O documento apresenta as temáticas de forma geral, mas analisamos o cronograma[13] de formações do ano de 2024 (março – outubro) e identificamos as seguintes formações voltadas especificamente ao segmento creche:

[13] Cronograma disponível em: https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/cronograma-de-formacoes

Quadro 16 – Cronograma de formação continuada – Rede Municipal de Ponta Grossa 2024

Mês	Temática da formação continuada
Fevereiro	Palestra: Educação e Humanização: como acolher todas as crianças? Público-alvo: Equipe Gestora, Professores(as) e Assistentes da Educação Infantil Palestrante: Cassiana Magalhães
Março	Oficina: A organização dos Tempos e Espaços na Creche Sexta Feira Público-alvo: Professores(as) do Segmento Creche dos CMEIs (1 representante por CMEI)
Abril	Oficina: A Importância da Literatura na Educação Infantil Público-alvo: Professores(as) do Segmento Creche (1 representante por CMEI)
Maio	Não identificado
Junho	Oficina: Compartilhando Práticas e Saberes para o Segmento Creche Público-alvo: Professores do Segmento Creche (1 representante por CMEI)
Julho	Não identificado
Agosto	Não identificado
Setembro	Não identificado
Outubro	Oficina: O trabalho pedagógico com o segmento Creche Público-alvo: 1 professor do segmento Creche por unidade.

Fonte: *site* da SME – análise da autora (2024).

Por meio da análise feita no cronograma de formações do ano de 2024, identificamos cinco momentos de formação continuada, com a temática voltada especificamente para os bebês e com o público-alvo direcionado a esta etapa. Um dos momentos foi realizado em forma de palestra e os demais em forma de oficinas. Entretanto, as oficinas são restritas a um representante por CMEI, o que dificulta o acesso de todos as professoras à formação.

Destacamos que a formação continuada possibilita a criação de um novo perfil profissional, a constituição da sua identidade, a ressignificação da prática e, consequentemente, a sua profissionalidade docente. Concordamos com Nóvoa (2002), quando ele afirma que “formar é formar-se” e de que o ofício de formador é mais do que fazer, do que ser: é tornar-se.

> Essas formações vêm mais para nos tirar da caixinha do: “você está aqui só para fazer isso, sabe? Ela vem para nortear o trabalho e um papel que muitas das vezes está desvalorizado e por vezes, desproporcional com aquilo que a gente tem visto hoje em dia. Porque muitas pessoas pensam só: “ah, eu só vou fazer o meu serviço e pronto, sabe?” Então, os cursos que são oferecidos vêm trazendo o olhar para a parte humana das crianças, a parte emocional, a parte social e também, a parte lúdica, que é bastante significativa na educação infantil (Professora Monalisa – entrevista).

Compreendemos a formação como um processo essencial para o desenvolvimento profissional das educadoras, como uma prática reflexiva e crítica que envolve o fortalecimento das competências docentes, a troca de experiências e a

construção de saberes. Imbernón (2011) enfatiza que a pesquisa desempenha um papel fundamental na formação continuada, uma vez que permite que os educadores se tornem agentes ativos na construção de seu conhecimento. É por meio da pesquisa que o professor “detecta e resolve problemas e, nesse contexto, pode crescer como indivíduo” (Imbernón, 2011, p. 79).

> A formação continuada é extremamente importante e isso falta às vezes para nós. Não digo da minha vontade porque eu gosto de estudar, mas eu sei que tem colegas professoras que estagnam no tempo não buscam (Professora Mayara – entrevista).

A professora Mayara chama a atenção para a importância da pesquisa como processo de formação contínua. Ao envolver-se em um modelo de formação que envolve a pesquisa, as professoras têm a oportunidade de refletir sobre sua própria prática, buscar temas de seu interesse e construir novos saberes para realizar mudanças em sua prática. Por isso, defendemos que a escola seja o lócus privilegiado da formação, para que atenda às demandas das professoras, dando ênfase aos saberes por elas produzidos e também buscando reconhecer as diferentes necessidades de acordo com o desenvolvimento profissional de cada uma.

Dessa forma, é possível identificar, em suas práticas, quais são as fragilidades, os desafios e suas necessidades formativas. Romanowski (2007) defende que a formação continuada seja contextualizada, ou seja, o eixo condutor precisa ser a prática dos professores e suas problemáticas. Sendo assim, deve ser entendida como um processo permanente e ser assegurada a todos, sendo essa uma necessidade intrínseca de cada educador.

Compreendemos que há especificidades no trabalho da professora de bebês, que a diferencia de outras etapas de ensino, sendo ela a responsável por mediar os conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos, sem perder de vista a sensibilidade para as linguagens da/na infância. A prática docente requer conhecimentos específicos sobre o bebê e seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, assim como dos documentos normativos dessa etapa.

Defendemos que a formação continuada aconteça a partir das necessidades de sua prática docente e que esteja vinculada às especificidades do trabalho pedagógico com essa faixa etária. Com formações específicas, que auxiliem as docentes nas suas necessidades e em propostas que atendam às demandas do

cotidiano e contribuam para uma aprendizagem significativa, visando ao pleno desenvolvimento dos bebês e possibilitando às professoras a constituição de sua identidade profissional docente e de seu desenvolvimento profissional.

Mesmo diante das lacunas identificadas na formação continuada para professoras de bebês, verificamos que as professoras reconhecem a necessidade da formação continuada para a construção de saberes específicos da docência e suas contribuições para a sua atuação profissional, sendo esse um elemento constitutivo da sua identidade profissional docente.

4.4 QUEM SOU EU? A PROFESSORA DE BEBÊS! IDENTIDADE E RECONHECIMENTO DE SUA PROFISSÃO

No decorrer desta tese, viemos discutindo a identidade profissional docente das professoras de bebês, à luz das ideias de Dubar (2005). Dessa forma, compreendemos a identidade como um processo complexo e dinâmico que envolve interação entre as dimensões pessoais, sociais e institucionais do ser professor. Em seu conceito de identidade profissional, Dubar (2005) destaca que a construção da identidade é resultado de um constante movimento entre os significados que o indivíduo atribui a si mesmo (identidade pessoal) e as expectativas e reconhecimentos que o contexto social e profissional impõe (identidade social).

No caso das professoras de bebês, esse processo envolve a articulação entre a formação acadêmica, os saberes docentes, a prática pedagógica com bebês e suas especificidades, o reconhecimento social e as exigências da instituição de ensino, bem como as concepções de infância e educação infantil presentes na sociedade. A identidade profissional dessas professoras não é estática, mas construída ao longo de sua trajetória, a partir das relações que estabelecem com os outros – tanto com os colegas de trabalho e gestores quanto com as famílias e com as próprias crianças.

Nesta categoria, buscamos caracterizar os elementos constitutivos que emergem da prática docente como importantes na constituição da identidade profissional das professoras de bebês. Para isso, foram organizadas as subcategorias: 1) O papel da Gestão escolar na constituição da identidade profissional; 2) “Nós precisamos crescer juntas”! A troca entre pares e o reconhecimento na profissão.

4.4.1 O papel da Gestão escolar na constituição da identidade profissional

Discutimos ao longo desta tese, que Dubar (2005) destaca dois eixos importantes na constituição identitária: a identidade para si e a identidade para o outro. Para as professoras de bebês, a identidade para si envolve a construção de um sentido de pertencimento e reconhecimento de sua competência profissional, enquanto a identidade para o outro se relaciona com o reconhecimento que elas recebem de colegas, famílias e da instituição educativa. Ao questionar as professoras sobre o reconhecimento de sua profissão, as professoras Gisele e Mari afirmam que se sentem reconhecidas pela equipe de gestão escolar:

> Ah, eu me sinto reconhecida, principalmente pela gestão, porque eles estão sempre ali ao meu lado, me apoiando, me dando novas ideias, me auxiliando no que eu preciso, tirando as dúvidas e tudo mais (Gisele – entrevista).

> Em relação a minha diretora e minhas gestoras aqui, acredito que elas reconhecem o meu trabalho. Tanto que eu fiquei dois anos com um berçário e esse ano eu pedi para sair, pois eu queria dar um giro pelas outras turmas. Como eu gosto de trabalhar com Música, eu gosto de trabalhar projetos relacionados à música com todas as turmas (Mari Iraci – entrevista).

Ao reconhecer o trabalho da equipe gestora enquanto ação mediadora e fio condutor das ações organizadas no contexto escolar, reconhecemos que o seu papel também é essencial na constituição da identidade profissional das professoras de bebês. A valorização profissional e o suporte pedagógico que recebem, influenciam na qualidade do trabalho realizado e no ambiente escolar como um todo. Uma gestão escolar que reforça a importância e a complexidade do trabalho com bebês, cria um contexto favorável para que as professoras desenvolvam sua identidade profissional de forma segura e consistente.

Compreendemos que a gestão escolar tem um importante papel na constituição da identidade profissional das professoras de bebês, tendo em vista que a escolha das turmas pode advir de uma tomada de decisão coletiva que considere os saberes, a formação, afinidade e identificação da professora com a faixa etária. Nesse sentido, a professora Mari Iraci coloca:

> Eu pedi pra diretora que eu queria ser a professora do berçário. E ela me atendeu, ela sabe que eu gosto, ela me atendeu e eu fiquei muito feliz, porque o berçário é uma joia, todos eles são, mas o berçário é uma joia muito preciosa (Professora Mari Iraci – entrevista).

Entretanto, a professora 24 aponta que passou a atuar em outro segmento, em razão da visão fragilizada da gestão, no que diz respeito ao perfil da professora:

> Ocorreu em minha trajetória profissional, devido à perspectiva da gestão escolar que acreditava que as professoras da creche deveriam ter a vivência da maternidade, dessa maneira, para evitar desgastes e embates, passei a atuar no segmento pré-escola (Professora 24 – questionário).

A situação vivenciada pela professora 24 demonstra uma concepção fragilizada da gestão escolar no que diz respeito à competência pedagógica da professora. Mesmo tendo passado por um processo formativo no curso de Pedagogia, há o entendimento de que a vivência da maternidade seria essencial para ocupar esse espaço junto aos bebês. Novamente, trazemos as reflexões de Badinter (1985), ao considerar que a idealização do amor materno, como algo inato e essencialmente ligado à feminilidade, acaba limitando as possibilidades das mulheres e desvalorizando seu papel na sociedade, seja no âmbito pessoal ou profissional. Dessa maneira, a professora tem sua identidade profissional questionada, reduzindo o trabalho docente à ideia de cuidado materno natural, desconsiderando as complexidades da profissão e a importância da formação específica.

Ao longo da carreira profissional, Dubar (2005) aponta que a constituição enquanto sujeito ocorre a partir dos grupos de pertencimento e das relações estabelecidas com os membros e as instituições em que atuam, em que são incorporadas as crenças, as imagens e os costumes de sua sociedade e do seu grupo, formando, assim, o *habitus*. Dessa forma, as relações são estabelecidas pela ação que os membros dos grupos exercem, e é por intermédio das realizações das práticas que o indivíduo passa pelo processo de transformação.

> Em relação ao processo de avaliação, eu observo as crianças, eu converso com a família e conto com o apoio da gestão. Penso que isso influencia na minha construção enquanto professora, porque eu sozinha não saberia como lidar com isso. Na situação de uma bebê que não se alimenta, eu não tenho como impor para aquela criança que ela precisa comer, se eu tento forçar ela a comer e ela se joga no chão, ela pode até se machucar. Eu sozinha não tenho como lidar com essa situação, então eu tenho que passar para gestão e buscar resolver com o auxílio da mãe (Professora Gisele – entrevista).

Na fala de Gisele, compreendemos que a definição e o reconhecimento do papel da professora de bebês como uma profissão específica somente serão possíveis à medida que o trabalho conjunto seja amplamente compreendido. E, para

isso, é necessário o reconhecimento de toda a comunidade escolar e da gestão, em relação a um atendimento que respeite as singularidades dos bebês, que constitua princípios educativos próprios e priorize uma formação específica. A professora 19 expressa que:

> Atualmente, no trabalho, sim. Com a nova gestão, a gente percebe isso, que a gente é reconhecido. Já SME não, né? Pela secretaria, nós professoras não somos reconhecidas. Porque a demanda de trabalho é grande, de documentação que vem deles lá, que a gente tem que fazer, é bastante, mas aí a gente tem a hora-atividade e eles acham que aquilo é suficiente, né? Mas infelizmente não é (Professora 19 – questionário).

Cabe à gestão escolar e educacional fortalecer o reconhecimento do papel das professoras de bebês, ao valorizar a educação infantil como etapa essencial no desenvolvimento e aprendizagem, eliminando o estigma de que o trabalho com bebês é apenas “assistencial”, mas que tem cunho educativo. A valorização é fundamental para que as professoras se percebam como profissionais e não apenas como cuidadoras e assim fortaleçam a construção de uma identidade baseada na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, com competência pedagógica diante dos saberes necessários a esta etapa e comprometimento em relação ao cuidado especializado que essa fase exige.

4.4.2 “Nós precisamos crescer juntas”! A troca entre pares e o reconhecimento na profissão

A troca entre pares na docência com bebês é essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas, para a construção de saberes e para o fortalecimento da identidade profissional. Conforme Tardif (2002):

> É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (Tardif, 2002, p. 52).

Quando as professoras discutem suas práticas e percepções sobre a etapa da creche, elas estão construindo uma identidade coletiva. Isso contribui para o fortalecimento da profissão e para a legitimação do trabalho com bebês como uma

área de conhecimento especializada. As professoras Gisele e Ane demonstram, em suas falas, como as trocas entre pares contribuem para seu trabalho docente:

> Quando eu entrei, eu não tinha experiência, eu não sabia como falar com aquela criança, para ela seguir uma regra, para ela ajudar o amigo... E daí eu fui observando, principalmente o ano passado, porque como corregente eu ia um pouco em cada sala, trabalhando com os projetos. Então eu fiquei observando em todas as turmas, como que as outras professoras faziam. E daí eu fui observando fazendo igual, fui imitando, né? E assim eu fui construindo a minha identidade (Professora Gisele – entrevista).

> A gente tem uma troca também com o grupo do WhatsApp, né? Professoras que são de bebês, nós vamos trocando algumas ideias. E nas formações que são feitas pelas próprias pedagogas, de forma mensal. Inclusive, eu vou ter uma formação sexta-feira sobre literatura infantil. E aí a gente vai pegando coisinhas e vai aplicando, né? Tentativa e erro (Professora Ane – entrevista).

> É, a gente tem a dificuldade inicial mesmo, mas a gente sempre recorre a nossas orientadoras, né? Temos a AP e tem a pedagoga. A AP, é o nosso apoio pedagógico, a gente sempre tem um pouco menos de contato. Mas sempre que ela vem ao CMEI, ela orienta a pedagoga e depois a pedagoga nos orienta (Professora Ane – entrevista).

A partir das falas das professoras, identificamos três aspectos importantes na relação entre pares: a aprendizagem da docência por meio da observação da prática de uma professora mais experiente; a colaboração entre as professoras na troca de experiências e os momentos de formação e mediação da gestão escolar na construção de saberes. Evidenciamos que a troca entre pares não diz respeito somente ao espaço da sala, mas também em relação às demandas observadas, potencialidades e desafios presentes na Educação Infantil, assim como em momentos de reflexões e pesquisa sobre sua própria prática.

A troca entre pares é fundamental para a construção da identidade profissional das professoras de bebês, pois oferece um espaço de cooperação, aprendizado, reflexão e fortalecimento de vínculos profissionais que moldam a forma como elas se percebem e são percebidas em sua prática. Podemos perceber essa relação na fala da professora Mari Iraci:

> Era a primeira turma de berçário, uma novidade da nossa escola. E a nossa sala foi bem reconhecida e o nosso trabalho também, graças a Deus. E a gente se esforçava bastante. E eu, como sempre, vou lá e converso bastante com a minha diretora, com a pedagoga, falando com elas dos meus anseios. Eu preciso disso, eu quero fazer isso, eu acredito que precisa ser feito isso para melhorar o nosso trabalho. Elas sempre me ouvem. E eu ouço elas também. Tem essa troca. A gente precisa crescer juntas, porque nós não temos um adversário aqui (Professora Mari Iraci – entrevista).

Por meio do diálogo com seus pares, seja com a gestão escolar ou colegas de turma, a professora teve a oportunidade de refletir sobre suas práticas e incorporar novas perspectivas. Nóvoa (1992, p. 15) adverte que a identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto: identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Ao compartilhar suas experiências, desafios e possibilidades, as professoras desenvolvem uma compreensão mais profunda do valor de seu trabalho e das especificidades da docência com os bebês. Essas trocas promovem o reconhecimento e a validação de experiências e conhecimentos acumulados, elementos importantes para que as professoras se sintam valorizadas, confiantes e reconhecidas em sua profissão.

Além disso, a troca entre pares permite que as professoras encontrem apoio emocional e social, fatores essenciais para a formação de uma identidade profissional positiva. Ao questionar as professoras, se elas se sentem reconhecidas pelos seus colegas de profissão, 33 professoras afirmaram que sim. Entretanto, 11 professoras afirmaram que o reconhecimento acontece eventualmente e/ou em momentos esporádicos. Já duas professoras afirmaram não serem reconhecidas.

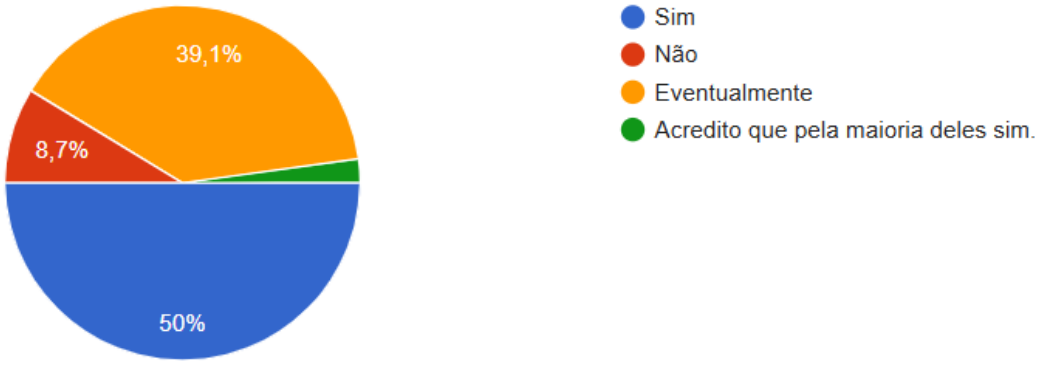
Gráfico 6 – Reconhecimento pelos colegas de profissão

Fonte: dados da pesquisa (2024).

O trabalho com bebês pode ser desafiador e exaustivo e contar com o suporte e a compreensão de colegas que enfrentam as mesmas situações ajuda a criar uma rede de suporte, conforto e compreensão. Essa rede contribui para que as professoras se sintam parte de uma comunidade profissional unida por objetivos comuns, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de identidade.

O reconhecimento das professoras de bebês por parte das famílias é essencial para fortalecer sua identidade profissional e promover uma relação de confiança e respeito entre a escola e as famílias. Ao questionar as professoras se elas se sentem reconhecidas profissionalmente por parte das famílias, vinte e três professoras responderam que sim e uma professora que “acredita que sim”. Tiveram onze professoras que assinalaram que esse reconhecimento acontece eventualmente e quatro professoras alegaram não serem reconhecidas.

Gráfico 7 – Reconhecimento pelos pais/responsáveis dos bebês



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quando as famílias valorizam o trabalho das professoras, elas ajudam a legitimar a profissão e a importância da educação infantil, especificamente, da docência com bebês. Entretanto, algumas professoras ainda enfrentam desafios no reconhecimento de suas atribuições no contexto da creche e de sua profissionalização docente. Destacamos a fala da professora 46 e da professora Mari Iraci.

> E isso foi um desafio, eu acho que conquistar a confiança das mães. Então na primeira reunião eu preciso falar meu nome, minha idade, mostrar meus filhos... Porque as mães de bebês, elas se preocupam quando a professora não tem filhos, porque eles acham que a “profe” que não tem filhos, ela não vai cuidar com o amor (Professora 46 – questionário).

> Não dá para generalizar... Mas no olhar dos pais, de muitos deles, não digo que de todos... Mas tem alguns que pensam que você só está ali, só para dar de mamar e trocar fraldas. Isso é fato, é aqui e em qualquer lugar (Professora Mari Iraci – entrevista).

Percebemos nas falas das professoras que a falta de entendimento e reconhecimento do seu trabalho, em relação aos bebês, demonstra que as famílias ainda não compreendem o valor e a complexidade da docência e suas

particularidades nessa etapa. Dessa forma, a aproximação entre a família e a escola torna-se um ponto importante para que eles compreendam a dimensão educativa do trabalho com bebês, para além do cuidar. Barbosa (2010, p. 7) destaca a importância da interação entre a família e a escola:

> A pluralidade de encontros favorece a construção de laços, a confiança e a troca. Mesmo antes do ingresso dos bebês na creche, é preciso que as famílias conheçam a escola e tenham tido a oportunidade de compreender e discutir o projeto pedagógico. Uma relação de confiança dos pais ou responsáveis com a escola facilita estabelecer vínculos seguros dos bebês com a instituição.

Ressaltamos que os esclarecimentos em relação à função da Educação Infantil, especificamente da creche, demonstram aos pais que este espaço educativo não está restrito a uma relação de conveniência, em que o bebê é deixado por um tempo, apenas para ser cuidado enquanto os pais trabalham. Mas que há intencionalidade no trabalho docente desenvolvido.

Em algumas situações, o reconhecimento não é verbalizado, mas demonstrado por meio de atitudes, como relata a professora Mari Iraci:

> Eu tenho uma criança que foi meu aluno no ano passado e o nosso grupo era girafa. E no final do ano, quando eu tirei as coisas da sala, ele levou o painel que identificava a porta. Este ano, a mãe trouxe como símbolo dele, a girafa. Então para mim, isso é muito importante. Porque é sinal que a mãe valorizou todo aquele trabalho que nós fizemos com os bebês e o símbolo da sala. E o bebê gostou tanto, que ele continua com a girafa (Professora Mari Iraci – entrevista).

O fato de ter o símbolo do grupo escolhido pela família demonstra a valorização do trabalho realizado pela professora Mari Iraci durante todo o ano. Esse reconhecimento legitima sua prática e influencia na constituição de sua identidade profissional docente, considerando que esse processo é influenciado pelas relações sociais que a professora estabelece.

Para Dubar (2005), a identidade somente pode ser compreendida e interpretada em relação ao outro e ao seu reconhecimento. Ao valorizarem esse papel, as famílias reforçam a importância da formação, da experiência e do compromisso das professoras, contribuindo para que elas se sintam respeitadas e motivadas, o que impacta significativamente em sua prática docente. Essa valorização

ajuda a construir uma identidade profissional fundamentada no reconhecimento e no esforço que envolve o trabalho com bebês.

Ainda, é comum ouvirmos denominações diversas ao se referir à professora, principalmente na Educação Infantil. As participantes relatam nomenclaturas, como: tia, tia da creche, professorinha, cuidadora, babá. “Aquela que “só fica” com os bebês, utilizadas por pais e colegas de trabalho. Ao questioná-las sobre como preferiam ser chamadas, a maioria das professoras prefere ser chamada de professora ou por seu próprio nome.

Freire (2021, p. 30) enfatiza que “ensinar é profissão, que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco”. Assim, ser professora implica assumir uma profissão. Compreendemos que ao se tratar de bebês, a tarefa de ensinar exige amorosidade, criatividade, afetividade, assim como competência científica, pois é uma tarefa profissional. Com isso, a crítica com a identificação da figura da professora associada com a figura de tia não significa menosprezar ou diminuir esse papel, mas de valorizar algo que é fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que a exigência política por sua formação permanente faz parte de seu processo. Sendo assim, podemos compreender que “a valorização social da função de professora está fundada no reconhecimento de sua importância para a formação de indivíduos participantes da construção da sociedade e dos seus bens e valores” (Freire, 2021, p. 21).

Defendemos que o reconhecimento social também é um elemento constitutivo da identidade profissional docente. Quando as colegas de profissão, a equipe de gestão escolar, as famílias e a comunidade em geral reconhecem o trabalho das professoras, ajuda a elevar o *status* e a percepção social da profissão. Em um campo de disputas e constantes lutas, essa valorização vai dando espaço e visibilidade aos bebês e suas professoras, fazendo com que a sociedade reconheça o trabalho desenvolvido pelas profissionais que trabalham com bebês.

Á luz de Bourdieu, entendemos que essa atuação se insere em um campo de forças e disputas simbólicas, em que o reconhecimento profissional está diretamente ligado à distribuição desigual dos capitais – econômico, social, cultural e simbólico. Ser professora de bebês é produzir saberes, é gerar capital cultural, é ocupar um espaço que, por muito tempo, nos foi negado.

Compreendemos que o espaço profissional é um campo atravessado por relações de poder e disputas por capital simbólico — e neste campo, as professoras de bebês ainda lutam para legitimar seu lugar como produtoras de saber e transformação social. A prática, longe de ser instintiva ou secundária, constitui-se como um saber-fazer específico, que requer tempo, formação, investimento e respeito. Portanto, pensar a identidade docente com bebês é também pensar os mecanismos de reprodução e ruptura que estruturam a escola e suas hierarquias internas.

Por isso, a nossa luta é também política: lutar pelo lugar no campo da educação é lutar pela qualidade da educação infantil como direito social. E assim, nos colocamos em movimento, para romper com a lógica que reduz o trabalho com bebês à extensão de cuidados maternos e reafirmar que as professoras são profissionais da educação, produtora de saberes e agentes políticas. E assim, ir construindo a sua identidade profissional na travessia entre o afeto e a resistência, entre o gesto delicado e a afirmação combativa de que ser professora de bebês é, sim, uma profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da caminhada enquanto docente, surgiram inquietações em relação à identidade profissional das professoras de bebês. “Eu não consigo ser professora, trabalhando com bebês”. Tal afirmação ecoa do início ao fim desta tese e nos faz pensar, refletir, pesquisar e ir em busca de caminhos que nos apontem, de fato, como se constitui essa identidade profissional docente.

Com o entendimento de que a identidade é o resultado de uma construção social, esta pesquisa de Doutorado partiu da seguinte questão problematizadora: Quais são os elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês? A motivação para esta pesquisa ocorreu no ensejo de analisar os elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês, tendo em vista os saberes e as práticas docentes vividas no contexto da creche. Em busca de responder a esse questionamento, elegemos como campo de pesquisa as instituições de Educação Infantil (públicas e privadas) de Ponta Grossa que atendem turmas de bebês. As agentes participantes da pesquisa são professoras que atuam ou já atuaram em turmas de bebês.

O aporte teórico adotado para fundamentar o objeto desta pesquisa partiu da perspectiva Epistemológica de Bourdieu (1983, 1994, 2004), em que foram utilizados os conceitos de campo e *habitus* e nos estudos sobre o conceito de identidade construídos em Dubar (2005; 2009). A presente pesquisa foi mobilizada pela tese de que há especificidades na docência com bebês, sendo que as vivências, as crenças, experiências pessoais e profissionais de cada professora, as relações estabelecidas no cotidiano da creche e o reconhecimento da profissão refletem na constituição de sua identidade profissional docente.

Defendemos, ao longo deste estudo, que a relação entre o *habitus* e a identidade docente é estreita, pois o *habitus* contribui para a formação dessa identidade, oferecendo uma base de comportamentos e valores com os quais as professoras se identificam. À medida que vivenciam as atribuições e práticas inerentes à profissão, internalizam padrões de comportamento, normas éticas e modos de estabelecer relações com os colegas, familiares e os próprios bebês. Esses elementos tornam-se parte do *habitus* e, com o tempo, consolidam-se como aspectos centrais da identidade docente.

Entre os caminhos da docência, pudemos identificar que a identidade profissional das professoras que atuam com bebês no munícipio de Ponta Grossa – PR, é formada por vários elementos interligados que refletem aspectos pessoais, acadêmicos, pedagógicos, sociais e afetivos. Cada um desses elementos contribui para a constituição da identidade profissional, orientada pelos saberes docentes e pelas especificidades do trabalho com bebês. Entre os caminhos da docência, os principais elementos constituintes dessa identidade, incluem:

1) A trajetória pessoal e familiar das professoras, considerando seus primeiros passos na escolha pela profissão;
2) Os saberes docentes e as especificidades da prática pedagógica com bebês;
3) As marcas da formação inicial e continuada no percurso profissional das professoras;
4) A identidade e reconhecimento de sua profissão no meio social em que estão inseridas.

Identificamos, a partir dos dados da pesquisa, que as marcas familiares se fazem presentes na constituição da identidade profissional das professoras. Sendo a família, o primeiro grupo social no qual constituímos nossa identidade, muitas influências advêm deste espaço e, dessa forma, ela desempenha um papel crucial na formação da identidade e das posições sociais das professoras, influenciando suas aspirações, escolhas e chances de sucesso na carreira. Para algumas professoras, esse processo de escolha foi atrelado às chances objetivas, tendo familiares como incentivo e inspiração para essa escolha.

Amparados em Bourdieu (2021), constatamos que a escolha pela carreira profissional demonstra como as professoras são impactadas pelo contexto em que vivem e pela posição que ocupam na estrutura social. As brincadeiras relacionadas à docência, enquanto crianças, relacionam-se com a vivência que já tinham da escola, enquanto alunas ou na própria família. Outro aspecto destacado pelas professoras na escolha pela docência foi a motivação e inspiração que tiveram enquanto alunas pelos(as) professores(as) e que marcaram positivamente a sua história. Os dados também apontam que a escolha pela docência, em sua maioria, está relacionada à

afinidade com crianças, pelo interesse em fazer a diferença por meio da educação e pelo interesse específico pela profissão e por uma carreira profissional.

O Estágio Supervisionado na formação inicial é apontado como um importante elemento constituinte, tendo em vista que as vivências, observações e relações entre pares colaboram para a constituição da identidade profissional do futuro docente, assim como se constitui um espaço de reflexão e aprofundamento teórico-prático sobre os conhecimentos e saberes a respeito da docência com bebês.

Ao pensar na sua escolha pela carreira docente, as palavras que mais se evidenciaram nos registros foram amor e comprometimento, dentre outras que também demarcam os entendimentos, compreensões e motivações das professoras a respeito de sua escolha pela profissão. Quando se fala da docência com bebês, enfatizamos a importância da afetividade na prática docente, tendo em vista as necessidades e os vínculos estabelecidos nessa fase. Entretanto, os aspectos afetivos precisam estar equilibrados com uma postura profissional, para que tais sentimentos se traduzam em práticas comprometidas e intencionais, contribuindo para um processo de aprendizagem que considere o bebê em sua totalidade.

Identificamos na escolha pela profissão, nas suas atribuições enquanto professora e nas relações afetivas que se desenvolvem no contexto da creche, a presença da maternidade como um dos elementos mais apontados pelas professoras. Assim, compreendemos que por trás de uma professora, tem uma mulher que traz consigo expectativas sociais em relação ao seu papel na sociedade, muitas vezes atribuindo à ideia de educadora nata, relacionando o cuidado e a educação das crianças de forma prerrogativa às mulheres.

No âmbito escolar, quase sempre, as professoras são vistas pela sociedade como figuras parentais e esperamos que exerçam uma dedicação e trabalho semelhante à que se atribui às mães, causando, muitas vezes, uma crise em sua identidade profissional. Por outro lado, as professoras que são mães, ou se reconhecem neste papel, assumem em sua prática “atitudes maternais”, moldando suas práticas pedagógicas, trazendo empatia, cuidado e sensibilidade para o espaço educativo e, por vezes, essa relação profissional perpassa para o âmbito emocional.

Na categoria dois, buscamos caracterizar os saberes docentes e as especificidades da prática pedagógica com bebês. A compreensão de quem são os bebês é um ponto primordial para constituir o trabalho docente com esta faixa etária, pois tais concepções definem as práticas realizadas e a postura profissional docente

diante dos bebês. Assim, os saberes impactam na constituição de sua prática pedagógica e de sua identidade profissional. Entendemos que ao reconhecer os bebês como ativos e potentes em suas ações e interações, ao conhecer suas especificidades, necessidades e preferências, as professoras serão capazes de proporcionar experiências que vão ao encontro de suas potencialidades.

Defendemos que os bebês possuem particularidades que os diferenciam das crianças maiores e que o trabalho docente nesta etapa apresenta especificidades. A partir da análise realizada, percebemos que as professoras evidenciam os saberes experienciais, relacionando a aspectos afetivos e emocionais, como: o estabelecimento de vínculos afetivos, contato corporal, escuta e olhar atento às necessidades das crianças, conhecimentos básicos relacionados à higiene e alimentação, amor aos bebês e identificação com a faixa etária.

Em relação aos saberes pedagógicos, apontamos os saberes mais específicos, que estão relacionados às especificidades do trabalho com bebês, sendo necessário conhecer sobre as fases do desenvolvimento infantil, aspectos da oralidade, conhecimentos básicos sobre alimentação e cuidados com o bebê, assim como a estimulação por meio de propostas que envolvem música, jogos, cantigas, entre outros, que vão ao encontro do universo infantil. E, por fim, destacamos a importância de embasar teoricamente suas práticas, a partir dos saberes disciplinares adquiridos na formação inicial ou continuada, como importantes em sua prática. Considerando tais especificidades, emergem os desafios na prática das professoras, dentre eles: as mordidas, cobrança das famílias em relação ao cuidado, número de bebês por turma, número reduzido de professoras para atendimento aos bebês (sendo uma professora e uma assistente), falta de valorização e reconhecimento de suas atribuições. Nessa categoria ficou evidente que o trabalho pedagógico com bebês apresenta especificidades que desafiam as professoras em suas práticas e, por vezes, traz cobranças e questionamentos de sua profissionalidade docente, tanto pela própria professora quanto pelas famílias dos bebês.

Na categoria três, intitulada “As marcas da formação inicial e continuada no percurso profissional”, reconhecemos como as particularidades da docência com bebês de zero a 18 meses orientam os processos de formação inicial e continuada das professoras participantes. Apreendemos a necessidade da formação inicial e continuada para a construção de saberes para a docência com bebês e para a atuação profissional na creche, sendo um elemento constitutivo da identidade profissional

docente das professoras. Ao olhar para a formação inicial, identificamos que o processo formativo no Curso Normal e na Licenciatura em Pedagogia influencia na constituição da identidade das professoras, sendo marcada por três fatores: a sua experiência enquanto aluna, o incentivo e admiração por determinados professores e na elaboração de saberes a partir de autores apresentados e discutidos na graduação e dos conhecimentos específicos para a prática com os bebês. Também se destaca, na fala das professoras, a importância de a formação inicial contemplar em sua matriz curricular a discussão e o aprofundamento a respeito de conhecimentos e saberes para atuação com bebês, assim como a aproximação com o contexto escolar, por meios das práticas de estágio supervisionado, para que, assim, possam constituir sua identidade profissional.

Dessa forma, utilizamos desta tese para defender a formação na Universidade – especificamente o Curso de Pedagogia como lócus da formação e requisito obrigatório para o trabalho na Educação Infantil, tendo em vista que é no Ensino Superior que o conhecimento científico é oportunizado, dando bases teóricas e metodológicas necessárias para o exercício da docência com bebês.

Compreendemos que a formação continuada possibilita a criação de um novo perfil profissional, a constituição da sua identidade, a ressignificação da prática e, consequentemente, a sua profissionalidade docente. Entretanto, identificamos nas falas e na análise feita do cronograma de formação continuada do munícipio (apenas para as instituições públicas) que ainda faltam formações específicas sobre os bebês para atender às demandas que emergem da realidade escolar. Mesmo diante das lacunas identificadas na formação continuada para professoras de bebês, as professoras reconhecem a necessidade da formação continuada para a construção de saberes específicos da docência e suas contribuições para a sua atuação profissional, sendo esse um elemento constitutivo da sua identidade profissional docente.

E, por fim, concluímos com a categoria quatro: “Quem sou eu? A professora de bebês! Identidade e reconhecimento de sua profissão”, em que discutimos a valorização e o reconhecimento da profissão aos olhos da gestão escolar, das colegas de trabalho e das famílias dos bebês. A valorização e o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas professoras são fundamentais para que elas se percebam enquanto profissionais e não apenas como cuidadoras e, assim, fortaleçam a construção de uma identidade baseada na indissociabilidade entre o cuidar e o

educar, com competência pedagógica diante dos saberes necessários a esta etapa e comprometimento em relação ao cuidado especializado que essa fase exige. A troca entre pares é apontada como uma possibilidade importante no contexto da creche, seja entre professoras, pedagogas e assessoras pedagógicas (APs), para que as professoras possam construir novos saberes, trocar experiências e enfrentar os desafios cotidianos, criando uma rede de apoio, conforto e pertencimento, contribuindo, assim, para a constituição de sua identidade profissional docente.

Com os objetivos propostos, a pesquisa traz resultados que respondem à questão norteadora e confirma a nossa tese de que as especificidades na docência com bebês, incluindo as vivências, as crenças, experiências pessoais e profissionais de cada professora, o reconhecimento da profissão e as relações estabelecidas no cotidiano da creche, refletem na constituição de sua identidade profissional e na organização de sua prática pedagógica, uma vez que a identidade não é fixa, “nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re) construída” (Dubar, 2005, p. 135).

Defendemos a relevância desta pesquisa, ao olhar para as professoras de bebês e dar visibilidade ao seu trabalho, considerando sua trajetória e vivências no âmbito pessoal, acadêmico e profissional. Destacamos que o objeto da tese é a identidade profissional docente das professoras que trabalham com bebês, com isso, a nossa busca é pelo reconhecimento e valorização desta profissional, rompendo com a visão assistencialista e romantizada sobre a creche e suas professoras, para a busca de uma profissionalização docente.

Ao longo da investigação, pudemos olhar para o percurso histórico, cultural e social da Educação Infantil. Compreendemos que este campo vem se constituindo a cada dia, dentro de um contexto de lutas, conquistas e transformações. Durante muito tempo, os bebês foram invisibilizados, descritos e definidos a partir de suas fragilidades e incompletudes. Atualmente, os estudos e pesquisas na área caminham na direção de reconhecer os bebês como sujeitos culturais e potentes no campo das relações sociais e da cognição.

Ao longo do percurso, questionamos: O que fazem os bebês? Podemos afirmar que os bebês observam, procuram, pensam, sentem, agem, comunicam e exploram o mundo a partir do seu corpo. E ao compreender a potência dos bebês, defendemos o acesso a um processo de aprendizagem e desenvolvimento que os considerem dentro de suas singularidades, uma prática pedagógica consistente, intencional e significativa. Ao dar visibilidade aos bebês olhamos para a professora

que trabalha no contexto da creche, enfatizando sua importância e dedicação dentre deste processo.

E continuamos... O que podem as professoras diante dos bebês? Defendemos que a prática pedagógica voltada aos bebês precisa ser embasada teoricamente, consistente e reflexiva, sem desconsiderar as relações de afeto e cuidado extremamente necessárias para essa fase. Entretanto, ainda percebemos a invisibilidade dos bebês e suas especificidades nos documentos oficiais, na legislação e nos processos formativos. Faz-se necessário que os documentos oficiais, as leis e as políticas públicas contemplem os bebês em suas particularidades e não apenas no que diz respeito ao acesso à creche. Considerando que eles estão adentrando ao espaço escolar cada vez mais cedo, precisamos pensar na professora que trabalha com eles cotidianamente: no seu processo formativo, na organização de suas práticas, nas suas condições de trabalho, remuneração e na valorização e reconhecimento de sua docência, sendo esta marcada por tantas sutilezas.

Mas afinal, quem são as professoras de bebês?

Entre os caminhos da docência, percebemos que entre o engatinhar e os primeiros passos, há um processo de constituição da identidade profissional. Defendemos a identidade profissional docente como um conceito dinâmico, em constante movimento. Consideramos que nunca estamos prontos, mas seguimos em um constante processo de busca, inquietações e questionamentos. Entendemos que os elementos constituintes de sua identidade são moldados pelo contexto social, cultural e econômico, além da formação inicial e continuada, dos conhecimentos adquiridos, da prática profissional e das experiências e desafios enfrentados no dia a dia. A maneira como as professoras se veem em relação à sua profissão e seu sentimento de pertencimento também são aspectos importantes de sua identidade. Igualmente relevantes são os princípios éticos que guiam suas ações, os valores pessoais e suas crenças sobre educação, aprendizagem, seu papel na sociedade e as exigências do ambiente social, como a família e a escola. Esses elementos são influenciados ainda pelos vínculos históricos e pela valorização social e profissional, que inclui remuneração, oportunidades de carreira, reconhecimento, atratividade e condições adequadas de trabalho. Dessa forma, entendemos que os elementos constituintes interagem de maneira dinâmica para formar a identidade singular de cada professora.

Do engatinhar aos primeiros passos... Olhamos para trás e vemos que o caminho se faz ao caminhar. Em um processo dinâmico, constituímos nossa identidade. Olhamos em frente e percebemos que a caminhada continua e mais do que caminhar, é preciso correr. Ainda há perguntas em busca de respostas. Em meio aos estudos, pesquisas e inquietações desta tese, deixo aqui um questionamento final: sendo a docência com bebês, uma experiência que nos move, nos desloca, nos instiga e nos desafia: Quem somos nós diante dos bebês?

Somos professoras!

Um questionamento que não pode ficar sem respostas. Ser professora de bebês é colocar o corpo e o coração no cotidiano, é reconhecer as sutilezas do olhar, do gesto e da escuta, a essência do cuidar e do educar. E para tanto, a busca é por reconhecimento, valorização e melhores condições de trabalho. Afirmar-se como professora de bebês é também reivindicar o direito de existir profissionalmente, em um espaço historicamente desvalorizado. É exigir condições dignas para sua atuação profissional, com formação continuada, remuneração justa e espaços que respeitem a complexidade do fazer docente, assim como os saberes necessários para atuação nesta etapa. É lutar pelo reconhecimento da profissão, pela visibilidade das sutilezas que a constituem e pelo fortalecimento da categoria docente como agente transformador, pois educar bebês é um ato pedagógico, político e profundamente humano. Que essa luta siga pulsando, nos estudos, nas práticas e nas políticas públicas, com a firmeza de quem cuida, educa e resiste.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. O bebê interroga a sociologia... **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

ABREU, B. C. M.; DORNELLES, L. V. **Bebês como potência de vida**: corporeidade e sensorialidade na Educação Infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ALMEIDA, I. C. de. **O corpo em movimento na Educação Infantil**: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ALMEIDA, N. R. F.; MOCARZEL, M. S. M. V. Direitos Humanos de bebês e crianças pequenas: um olhar direcionado à Abordagem Pikler. **Revista Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 13, n. 31, p. 185-204, set./dez. 2021.

ANFOPE. **Documento final do XIII Encontro Nacional da Anfope**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.anfope.org.br/documentos-finais/. Acesso em: 10 jan. 2025.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 107-120, maio/ago. 2002.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Regina Azevedo. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARBOSA, M. C. S. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010. p. 1-17.

BARBOSA, M. C. S. (org.). **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para Construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Básica; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura**: teoria e prática, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, A. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, 2003.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

BITENCOURT, L. C. A. **Docência com bebês**: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto – Portugal: Porto editora, 1994.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo, Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d´água, 2003.

BOURDIEU, P. **Esboço para uma auto-análise**. Lisboa: Edições 70, 2005.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa sociológica. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Editado por Michael Grenfell; tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **Senso Prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Sociologia Geral**: *habitus* e campo: Curso no Collège de France (1930-2002). Petrópolis: Vozes, 2021. v. 2.

BOURDIEU, P. **Sociologia Geral**: lutas de classificação: Curso no Collège de France (1981-1982). Petrópolis: Vozes, 2020. v. 1.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. ***Réponses**:* pour une anthropologie réflexive. Paris: Seuil, 1992.

BRAGA, A. B. **Professoras de berçário**: uma análise sobre os saberes que embasam suas práticas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC-SEF, 1998. v. 1, 2, 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica: Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, 2017. 396 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Altera a Constituição da República Federativa do Brasil, para dispor sobre a fiscalização das contas públicas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2006. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Altera a Constituição da República Federativa do Brasil, para dispor sobre a vinculação de receitas e o atendimento de crianças de até 6 anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT,

aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 77, de 29 de janeiro de 2025**. Divulga o valor do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica para o exercício de 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-77-de-29-de-janeiro-de-2025-610281446. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – PNE/Ministério da Educação. Atualizado em 30 de junho de 2023. Brasília, DF: INEP, 2023.

BROERING, A. de S. A “descoberta” da infância ocidental na modernidade: quais crianças foram “colocadas nesse berço”? **Revista Linhas**, p. 270-285, 2015.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimentos. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: http://lab.bc.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-deperiodicos/. Acesso em: 10 dez. 2024.

CERISARA, A. B. **Construção da identidade dos profissionais de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Conape**. 2018. Disponível em: https://fnpe.com.br/conape2018/. Acesso em: 4 set. 2023.

CORSINO, P. Trabalhando com projetos na educação infantil. *In*: CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

COUTINHO, A. M. S. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

COUTINHO, A. M. S. O corpo dos bebês como lugar do verbo. *In*: ARROYO, M.; SILVA, M. R. S. (org.). **Corpo – infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

COUTINHO, A. M. S. O corpo e a ação social dos bebês na creche. **Poiésis**, Tubarão, v. 4, n. 8, p. 221-233, jul./dez. 2011.

COUTINHO, A. M. S. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 105-114, set./dez. 2017.

COUTINHO, A. M. S.; SILVEIRA, A. D. As políticas de priorização para o acesso ao direito à educação infantil em creches. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 64-84, maio/ago. 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A Lentes teóricas para o estudo da construção da identidade docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 9-34, 2016.

CUNHA, A. C. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

DOMINGUES, T. G. **A formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná**. 2023. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

DRUMOND, V. Estágio e docência na educação infantil: questões teóricas e práticas. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-13, e-13856.2019.209209218358, 2019. Disponível em: http://www.uepg.br/olhardeprofessor. Acesso em: 9 out. 2024.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. A. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: EDUSP, 2009.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** São Paulo: Autores Associados, 2004.

FALK, J. (org.). **Abordagem Pikler**: educação infantil. Tradução de Guillermo Blanco Ordaz e Carmen Moraes. 2. ed. São Paulo: Omnisciência, 2010.

FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos.** A experiência Pikler-Lóczy. 4. ed, São Paulo: Ed. Ominisciência. 2021.

FOCHI, P. **Afinal o que os bebês fazem no berçário**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, P. S. **"Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?"**: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FONSECA, F. F. **Mordida na Educação Infantil**: uma saia justa para os educadores. 2016. 18 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Faculdade São Judas Tadeu, Rio de Janeiro, 2016.

FORMOSINHO, J. **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d´água, 2021.

FROEBEL, F. W. A. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena C. Bastos. Passo Fundo: EdUPF, 2001.

GAIO, V. M. **O caminho se faz ao caminhar**: a constituição das práticas dialógicas das pedagogas da educação básica e seus princípios organizadores. 2023. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 3. ed. rev., atual. e ampl. Chapecó: Argos, 2018.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

GOBATTO, C.; BARBOSA, M. C. S. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, 2017.

GOMES, M. de. O. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓM, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Seec). **Painel de Monitoramento do PNE**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne. Acesso em: 17 jul. 2023.

INFANTINO, A. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. **Olhares**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 7-39, maio 2013.

KAILER, P. G. L. **A formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa, PR**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

KENSCHIKOWSKY, L. **O coordenador pedagógico**: experiências e saberes de formação na perspectiva de professores na Educação Infantil. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LAHIRE, B. Campo. *In*: CATANI, A. M. *et al*. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 64-66.

LEITE, M. I. M. **Trajetórias de professoras de bebês**: as identidades de um grupo profissional. Orientadora: Rosimeire Costa de Andrade Cruz. 2021. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

LEVINDO, D. C. Infância, brincadeira e cultura. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 37-46, jul./dez. 2009.

MACENHAN, C. **Saberes e práticas docentes na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2015.

MARCELO GARCÍA, C. Formação de **professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, A. C. F. **A Construção das Identidades Profissionais das Professoras de Bebês**. 2014. (Dissertação de Mestrado) – Universidade do Minho, Instituto de Educação, Porto, 2014.

MELLO, S. A. Bebês e crianças pequenininhas como sujeitos: participação e escuta. *In*: MELLO, S. A.; COSTA, S. A. da. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: Editora CRV, 2017. cap. 2.

NOGUEIRA, C. M. M. Agente. *In:* CATANI, A.M. *et.al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Pensadores & Educação).

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, R. P. de. **Entre a fralda e a lousa**: um estudo sobre identidades docentes em berçários. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A supervisão pedagógica da formação inicial de professoras no âmbito de uma comunidade de prática. **Infância e educação**: Investigação e práticas, Lisboa, n. 4, p. 42-68, set. 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. Publisher: Cortez Editora, 2002.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico – prática. Campinas: Papirus, 2003.

PONTA GROSSA. **Referenciais Curriculares**: Educação Infantil. Ponta Grossa: Prefeitura Municipal; Secretaria Municipal de Educação, 2020.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SABALLA, R. C. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

SANTOS, A. P. dos. Reconstrução de um novo “sujeito” a partir da educação natural de Rousseau. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 195-209, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PONTA GROSSA. **Registro Escolar Educação Infantil - outubro 2024**. 2024. Disponível em: https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/TOTAL-GERAL-OUTUBRO.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

SENADO NOTÍCIAS. **Lei prorroga vigência do Plano Nacional de Educação até dezembro de 2025**. 2024. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/07/26/lei-prorroga-vigencia-do-plano-nacional-de-educacao-ate-dezembro-de-2025. Acesso em: 7 jan. 2025.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

SILVA, M. da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003.

SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, maio/ago. 2005.

SILVEIRA, G. L. **Berçário como lugar**: significações segundo profissionais de educação infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2013.

SINDICATO DOS PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ. **Pisos salariais**. 2021. Disponível em: https://sinpropar.org.br/pisos-salariais/. Acesso em: 9 out. 2024.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. 2. ed. São Paulo: Omnisciência, 2017.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. *In*: ALVES, M.; MACHADO, E. (org.). **O pólo de excelência**: caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente balho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARGA, L. G. **Os diplomatas brasileiros sob a perspectiva relacional**: o campo dos diplomatas e o campo político. 2017. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

TEBET, G. (org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

TOZETTO, S. S.; BULATY, A. Formação e saberes compreendidos numa relação com o trabalho docente. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 3, p. 55-68, 2012.

TOZETTO, S. S.; MARTINEZ, F. W. M.; KAILER, P. G. da L. A formação inicial de professores: os cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Paraná. **Práxis Educativa**, *[S. l.]*, v. 15, p. 1-18, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.14106.005. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14106. Acesso em: 3 ago. 2023.

TRISTÃO, F. C. D. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**: UFSC, v. 6, n. 9, p. 1-14, jan./jun. 2004.

VEIGA, I. P. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VOLTARELLI, M. A.; MONTEIRO, M. I. Aprendizagem docente na educação infantil: saberes de professoras que atuam nas creches. **Educação**: Teoria e Prática. Rio Claro, v. 27, n. 55, p. 369-388, maio/ago. 2017.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
IZABELLE CRISTINA DE ALMEIDA

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE DOUTORADO –
ENTRE OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA: ASPECTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DE BEBÊS

Prezado (a) professor (a)
Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa de doutorado, realizada pela pesquisadora Izabelle Cristina de Almeida, sob a orientação da professora Dra. Suzana Soares Tozetto, cujo objeto de estudo é a identidade docente das professoras de educação infantil que trabalham com bebês. O instrumento utilizado será um questionário, que auxiliará na caracterização dos participantes da pesquisa, sendo organizado em quatro etapas: contexto pessoal, formação acadêmica, atuação profissional e prática docente com os bebês. A pesquisa tem como objetivo central analisar como se dá a construção da identidade docente, tendo em vista os saberes que os professores constroem para enfrentar os desafios vividos no contexto da creche e as especificidades do trabalho com bebês. Desde já, agradecemos a sua participação.

✓ 1ª ETAPA: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO – CONTEXTO PESSOAL

a) Nome
b) Idade
c) Gênero:
( ) Feminino
( ) Masculino
( ) Prefiro não dizer
( ) Outro
d) Estado civil:
e) Você tem filhos?
( ) Não tenho filhos
( ) Sim, tenho um (a) filho (a)
( ) Sim, tenho dois filhos (as)
( ) Sim, tenho três filhos (as)
( ) Sim, tenho mais de três filhos.

f) Há familiares que são professores?
( ) Sim
( ) Não

g) Qual a profissão dos seus pais?

h) A escolha pela docência, está relacionada a aspectos da sua infância? Quais?

✓ 2ª ETAPA: FORMAÇÃO ACADÊMICA

- Sendo a Educação Infantil, uma etapa da Educação Básica. Quando criança, você frequentou esta etapa de ensino?

( ) Sim
( ) Não
Se sim, com quantos anos você ingressou na Educação Infantil?

- Em que tipo de escola você cursou sua educação básica?
  ( ) Toda em escola pública.
  ( ) Toda em escola privada (particular).
  ( ) A maior parte em escola pública.
  ( ) A maior parte em escola privada (particular).
  ( ) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

- Qual curso de ensino médio você concluiu?
  ( ) Magistério de nível médio.
  ( ) Ensino médio tradicional.
  ( ) EJA – Educação de Jovens e adultos.
  ( ) Outro. Qual?

- Você realizou o Curso de Formação de docentes - Normal, em nível médio?
  ( ) Sim
  ( ) Não

- Quanto a sua formação acadêmica:
  ( ) Concluiu o Curso Normal (Magistério)
  ( ) Está cursando graduação (licenciatura) em Pedagogia
  ( ) Está cursando outra graduação (curso superior)
  ( ) Concluiu graduação (licenciatura) em Pedagogia
  ( ) Concluiu outra graduação (curso superior)? Qual?

- A sua graduação foi realizada em:
  ( ) Uma instituição pública
  ( ) Uma instituição privada
  ( ) Outro

- Já iniciou e/ou concluiu algum outro curso superior?
  ( ) Sim.
  ( ) Não.
  Em caso afirmativo, qual?

- Possui pós-graduação?
  ( ) Não
  ( ) Cursando especialização (pós-graduação) na área de Educação
  ( ) Conclui a Especialização (pós-graduação) na área de Educação
  ( ) Cursando Mestrado na área de Educação
  ( ) Mestrado na área de Educação
  ( ) Cursando Doutorado na área de Educação
  ( ) Doutorado na área de Educação

- A docência, foi a sua primeira opção de carreira profissional?
  ( ) Sim
  ( ) Não

- Nas opções a seguir, alguma delas justifica sua escolha pela docência? (Marque todas as opções que considerar necessário).

( ) Ter afinidade com crianças.
( ) Por dar maior acesso ao mercado de trabalho.
( ) Por influência/tradição na família.
( ) Por ter vivenciado a maternidade.
( ) Por interesse específico pela profissão.
( ) Pelo reconhecimento e atuação profissional
( ) Pelo interesse em fazer a diferença por meio da educação.
( ) Por não gostar dos outros cursos disponíveis.
( ) Por não ter outra opção.
( ) Por oferecer maior estabilidade no trabalho.
( ) Por restrições financeiras.
( ) Por motivos aleatórios.
( ) Pela possibilidade do concurso público.
Outras. Qual(is)? _____

- Cite as **principais razões** que levaram você a **escolher** a docência na **Educação Infantil.**

- Quando você pensa na sua escolha pela carreira docente, quais são as 5 palavras que vêm à sua mente?

✓ **3ª ETAPA: ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

- Trabalha em uma instituição escolar:
  ( ) Pública
  ( ) Privada

- Há quanto tempo trabalha na área da educação?
  ( ) 6 meses há um ano
  ( ) 1 a 3 anos
  ( ) 3 a 5 anos
  ( ) 6 – 10 anos
  ( ) 11 – 15 anos
  ( ) 16- 20 anos
  ( ) 21 – 25 anos

- Há quanto tempo trabalha nesta instituição?
  ( ) 6 meses há um ano
  ( ) 1 - 3 anos
  ( ) 3 - 5 anos
  ( ) 6 – 10 anos
  ( ) 11 – 15 anos
  ( ) 16 - 20 anos
  ( ) 21 – 25 anos

- Há quanto tempo trabalha com bebês?
  ( ) 6 meses há um ano
  ( ) 2 - 5 anos
  ( ) 6 - 10 anos
  ( ) 11 – 15 anos
  ( ) 16- 20 anos

( ) 21 – 25 anos

- Qual a faixa etária da turma em que você trabalha?
  ( ) 6 a 8 meses
  ( ) 9 a 11 meses
  ( ) 12 meses a 18 meses
  ( ) 18 meses a 2 anos

- Número total de bebês que você tem em sala:
  ( ) 4 a 8 bebês
  ( ) 8 a 10 bebês
  ( ) 11 a 15 bebês
  ( ) 15 a 20 bebês

- Qual a sua carga horária semanal de trabalho nesta Escola?
  ( ) 20h
  ( ) 40h

- Qual o seu vínculo de trabalho?
  ( ) Concurso Público – Rede Municipal de Ensino
  ( ) Teste seletivo - Rede Municipal de Ensino
  ( ) Instituição privada

- Sua remuneração mensal está entre:
  ( ) R$1.000,00 - R$ 1.500,00
  ( ) R$1.600,00 - R$ 2.000,00
  ( ) R$2.100,00 - R$ 2.500,00
  ( ) R$2.600,00 - R$ 3.000,00
  ( ) R$3.000,00 - R$ 4.000,00
  ( ) Mais de R$ 5.000,00

- Em uma escala de 0 a 5 (sendo 5 a maior e 0 a menor) qual o seu nível de satisfação em relação a sua atuação profissional neste momento?

- Você se sente reconhecida profissionalmente pelas suas colegas de trabalho?
  ( ) Sim
  ( ) Não
  ( ) Eventualmente

- Você se sente reconhecida profissionalmente pelos pais e/ou responsáveis dos bebês?
  ( ) Sim
  ( ) Não
  ( ) Eventualmente

- Em uma escala de 0 a 5 (sendo 5 a maior e 0 a menor), como você percebe a valorização da sua atuação profissional diante dos demais professores e etapas de ensino?

- Diante dos aspectos a seguir, quais você considera importante para o seu desenvolvimento e reconhecimento profissional enquanto professora de bebês?
  ( ) Formação docente
  ( ) Formação Continuada

( ) Experiência profissional
( ) Valorização social do trabalho na educação
( ) Remuneração
( ) Carreira
( ) Condições favoráveis de trabalho
( ) Atratividade na profissão

✓ 4ª ETAPA: A PRÁTICA DOCENTE COM BEBÊS

- Tendo a vivência diária na creche, como você descreve os bebês? Quem são eles?
- Você gosta de trabalhar nas turmas de bebês?
  ( ) Sim
  ( ) Não
  ( ) Outro
- Trabalhar com bebês foi uma decisão sua?
  ( ) Sim
  ( ) Não
  Outro: _____
- Se pudesse escolher, trabalharia com outra faixa etária? Qual?
- Você já trabalhou em outra etapa da educação? Qual?
- Para você, o que é ser professora de bebês?
- Quais denominações as pessoas utilizam para se referir a você, enquanto professora dos bebês?
- Como você gosta de ser chamada pelas famílias e/ou demais colegas de trabalho?
- Cite quais são as suas principais atribuições sendo uma professora de bebês?
- Quais saberes são necessários para a prática docente com bebês?
- Como foram construídos os saberes necessários para a sua prática docente com bebês? (Assinalar quantas forem necessárias)

  ( ) Da formação em nível médio (magistério)
  ( ) Da formação em nível superior (Graduação em Pedagogia)
  ( ) Da formação continuada oferecida pela instituição
  ( ) Da formação continuada (lato sensu e stricto sensu)
  ( ) Das participações em eventos, seminários e programas de formação continuada.
  ( ) Das leituras e estudos que realizo.
  ( ) Das experiências e vivências individuais
  ( ) Das experiências coletivas, partilhas com os colegas.
  ( ) Das parcerias e experiências adquiridas em outras instituições escolares.
  ( ) Das práticas exercidas no cotidiano com os bebês
  ( ) Das necessidades emergentes da prática
  ( ) Das dificuldades enfrentadas no cotidiano com os bebês
  ( ) Das especificidades do trabalho com os bebês

- As especificidades na docência com bebês, influenciam na organização de sua prática pedagógica?
  ( ) Sim
  ( ) Não
  ( ) Eventualmente

- As relações estabelecidas com os bebês no cotidiano da creche, influenciam na construção de novos saberes?
  ( ) Sim
  ( ) Não
  ( ) Eventualmente

- Como você organiza o cotidiano na creche? Quais aspectos interferem nessa organização?

- Como você percebe as ações e propostas para bebês em sua instituição? (Assinalar quantas forem necessárias)

  ( ) Há poucas ações e propostas que atendem as especificidades dos bebês.
  ( ) Existem diversas ações e propostas que contemplam as especificidades dos bebês.
  ( ) O espaço é bem organizado e adequado para atender os bebês.
  ( ) O espaço é limitado e há poucos recursos para atender essa faixa etária.
  ( ) O número de bebês é o ideal para que seja desenvolvido um trabalho de qualidade.
  ( ) Há muitos bebês na sala, o que dificulta na execução das propostas e ações pedagógicas.
  Outro: _____

- Você costuma participar de cursos de capacitação ou formações continuadas voltadas para essa faixa etária dos bebês?

  ( ) Sim, participo dos cursos de formações oferecidos pela SME e ou instituição que trabalho.
  ( ) Sim, participo dos momentos de formação oferecidos na instituição e busco cursos de formações fora da escola.
  ( ) Sim, mas com pouca frequência.
  ( ) Não, a instituição não oferece formação continuada.
  ( ) Não, mas gostaria se tivesse oportunidade.
  ( ) Não, porque não tenho interesse.
  ( ) Não, porque onde trabalho não há um incentivo para isso.

- Como você descreve o seu trabalho, enquanto professora de bebês, considerando as ações de cuidar e educar?

- Você gostaria de participar da próxima etapa desta pesquisa? Deixe seu e-mail para contato.

APÊNDICE B – CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG
Universidade Estadual de Ponta Grossa Av. Carlos Cavalcanti, 4748 - Uvaranas. Bloco da Reitoria, Sala 22, Campus Universitário. CEP: 84030-900. Ponta Grossa-PR. E-mail: propespsecretaria@uepg.br. Fone: (42) 3220-3282. Horário: Segunda a Sexta, 8h às 12h e 13h às 17h.

CARTA PARA OBTENÇAO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a)

Eu, Izabelle Cristina de Almeida, portadora do RG 9.571.757-8, doutoranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa, estou desenvolvendo uma pesquisa, sob orientação da Professora Drª Suzana Soares Tozetto, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEPG). A investigação possui como tema os aspectos da identidade e dos processos formativos das professoras de bebês, com o objetivo de discutir como se dá a construção da identidade docente, tendo em vista os saberes que os professores constroem para enfrentar os desafios vividos no contexto da creche e as especificidades do trabalho com bebês.

A pesquisa justifica-se ao compreender que as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil influenciam a construção da identidade das professoras. A sua participação na referida pesquisa será no intuito de prestar colaborar com informações e vivências acerca da construção identidade do professor de bebês.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, e a coleta de dados se dará por meio da observação do contexto escolar e da entrevista narrativa, prevista para acontecer de forma presencial, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Riscos e benefícios: Tendo em vista que a pesquisa envolve seres humanos, apresentam riscos em menor grau. Pode apresentar riscos referentes ao desconforto dos participantes durante o processo. Buscaremos evitar essa situação garantindo o sigilo da identidade e diálogos que possibilitem ao participante se expressar e compreender as diferentes opiniões a serem levantados pelos dados analisados. Os benefícios da pesquisa podem ser diretos ou indiretos aos participantes. Os benefícios diretos estão relacionados ao movimento de reflexão da prática e as contribuições do

presente estudo pautados nas possibilidades de analisar principais aspectos constitutivos da identidade da professora de bebês e os saberes mobilizados pelos professores que trabalham com bebês na construção da sua identidade. Os benefícios indiretos relacionam-se à contribuição social aos demais professores e gestores do campo da Educação Infantil, sendo relevante no contexto educacional e formativo.

Sua participação será de extrema importância para essa pesquisa. Sua identidade será preservada e mantida em sigilo absoluto em todas as informações publicadas e escritas. A participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhuma restrição.

Haverá o acompanhamento e assistência durante todo o processo investigativo, mantendo o contato direto para que o participante seja beneficiado com os resultados e não haja desconforto. O(a) Sr.(a) tem o direito de ser mantido(a) informado(a) sobre os resultados da pesquisa, podendo entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail *** a fim de sanar qualquer dúvida. Não haverá remuneração de qualquer espécie para participação na pesquisa, bem como despesas decorrentes com esta participação.

Tendo sido orientado quanto ao teor da pesquisa e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, peço que exprima o seu livre consentimento em participar, e colaborar. Abaixo está o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado dúvida.

( ) Sim, aceito. Declaro ter sido informado e desse modo concordo em participar, na condição de voluntário, do projeto de pesquisa acima detalhado.
( ) Não aceito.

_____

Assinatura do participante da pesquisa

_____	_____
Izabelle Cristina de Almeida	Suzana Soares Tozetto
(Pesquisadora responsável)	(Professora orientadora)

APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

Universidade Estadual de Ponta Grossa

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ilmo(a) Sr (a). Coordenador (a) e/ou Diretor (a)

A professora Izabelle Cristina de Almeida, encontra-se realizando estudo em nível de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Ensino-Aprendizagem. A investigação possui como tema de pesquisa a identidade profissional de professoras de Educação Infantil que trabalham com bebês, com o objetivo de analisar como se dá a construção da identidade docente, tendo em vista os saberes que os professores constroem para enfrentar os desafios vividos no contexto da creche e as especificidades do trabalho com bebês. Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre Educação Superior e a Educação básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração dos educadores, da equipe gestora e pedagógica desta importante Instituição de Ensino de Educação Básica, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Na certeza de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Atenciosamente

Profª. Drª Susana Soares Tozetto — Orientadora/UEPG/PPGE

Izabelle Cristina de Almeida — Doutoranda/UEPG/PPGE

APÊNDICE D – CARTA DE CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

PPGE - UEPG
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado
UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa

Estimada Professora

Você está sendo convidada para participar de uma pesquisa de doutorado, realizada pela pesquisadora Izabelle Cristina de Almeida, sob a orientação da professora Dra. Suzana Soares Tozetto, cujo objeto de estudo é a identidade profissional docente das professoras de educação infantil que trabalham com bebês. O instrumento utilizado será um questionário online, que auxiliará na caracterização dos participantes da pesquisa, sendo organizado em quatro etapas: contexto pessoal, formação acadêmica, atuação profissional e prática docente .

A pesquisa tem como objetivo analisar como se dá a construção da identidade profissional docente, tendo em vista os saberes que os professores constroem para enfrentar os desafios vividos no contexto da creche e as especificidades do trabalho com bebês. Entendemos que compreender a identidade das professoras de bebês, nos permite dar visibilidade tanto aos bebês, quanto ao trabalho profissional docente desenvolvido com essa etapa.

Sua participação é muito importante! Acesse o QR Code para responder ao questionário online.

Agradecemos desde já!

Atenciosamente,

Prof.ª. Drª Susana Soares Tozetto
Orientadora/UEPG/PPGE

Prof.ª ª Me Izabelle C. de Almeida
Doutoranda/UEPG/PPGE

APÊNDICE E – ORIENTAÇÕES PARA A ENTREVISTA

Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Orientações para a entrevista

Olá professora

Ao tratar da constituição da identidade docente, entendemos que esse processo se dá desde o seu nascimento e vai se consolidando ao longo da vida do indivíduo, influenciado por diferentes fatores. Para que nosso momento de entrevista seja mais significativo, conto com a sua colaboração.

Primeiramente, gostaria que escolhesse um caixa, fica a seu critério o tamanho, se ela será decorada ou não... E para essa caixa, daremos o nome de “Coisário”. Esse “Coisário” será nossa espaço de memórias! Ele irá carregar fotos, objetos, lembranças de coisas e momentos importantes em sua vida.

Para a nossa entrevista, peço que rememore sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional e reflita sobre os caminhos que te trouxeram até aqui. Para ajudar neste processo, peço que coloque algo dentro dele, que represente cada etapa:

- Contexto pessoal: Fotos ou relatos que representem momentos importantes da sua vida pessoal na sua relação com a docência.
- Contexto acadêmico: O nome de um professor, disciplina, livro, autor, entre outras coisas, que influenciou sua formação acadêmica.
- Contexto profissional: Um ou mais objetos que representem a sua profissão e/ou a sua prática docente.

No dia da nossa entrevista, peço que leve seu “Coisário” com os elementos solicitados. Conto com a sua colaboração e dedicação para que este momento seja significativo e prazeroso.

Entendemos que compreender a identidade das professoras de bebês, nos permite dar visibilidade tanto aos bebês, quanto ao trabalho profissional docente desenvolvido com essa etapa.

Agradeço novamente a sua participação nesta pesquisa!

Doutoranda: Izabelle Cristina de Almeida

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AS PROFESSORAS DE BEBÊS

Organização das entrevistas:

Solicitar antecipadamente às professoras, a organização de uma caixa (Coisário) com elementos que irão auxiliar na construção da entrevista. Fazer a entrevista com as professoras em três etapas: contexto pessoal, contexto acadêmico, contexto profissional. A cada etapa, solicitar que as professores coloquem nesta caixa elementos que ajudem a constituir sua identidade profissional docente.

- Contexto Pessoal: fotos que representem momentos importantes da sua vida na sua relação com a docência.
- Contexto acadêmico: um professor, livro, autor que influenciou sua formação.
- Contexto profissional: objetos que representem a sua profissão

Questões norteadoras da entrevista

Olá professora,
Você está sendo convidada para participar de uma pesquisa de doutorado, realizada pela pesquisadora Izabelle Cristina de Almeida, sob a orientação da professora Dra. Suzana Soares Tozetto, cujo objeto de estudo é a identidade docente das professoras de educação infantil que trabalham com bebês. O instrumento utilizado será a entrevista semiestruturada. A pesquisa tem como objetivo geral analisar os elementos constitutivos da identidade profissional das professoras de bebês, tendo em vista os saberes e a prática docente vivida no contexto da creche. Sua participação será de extrema importância para essa pesquisa. A participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem nenhuma restrição. Tendo sido orientada quanto ao teor da pesquisa e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, peço que exprima o seu livre consentimento em participar, e colaborar. Aceita participar?

Pode falar seu nome completo? Qual a sua formação acadêmica? Turma em que atua? Trabalha na rede pública ou privada?

Como você gostaria de ser identificada na pesquisa? Com seu próprio nome ou um nome fictício? Qual você escolhe? Você autoriza a utilizar seu próprio nome na pesquisa? (Assinatura do termo de consentimento).

1. Ao tratar da constituição da identidade docente, entendemos que esse processo se dá desde o seu nascimento e vai se consolidando ao longo da vida do indivíduo, influenciado por diferentes fatores. Por isso, solicitamos que fizesse o Coisário, para rememorar e refletir sobre esse processo. Pedimos que você separasse fotos que representem momentos importantes da sua vida na sua relação com a docência. O que essas fotos representam em sua trajetória pessoal e profissional?

2. Para você refletir: Como me tornei professora de bebês? Quais caminhos eu percorri para chegar até aqui? A escolha pela docência, está relacionada a aspectos da sua infância? Quais?

3. Em relação ao seu contexto acadêmico, foi solicitado o nome de um professor, disciplina, livro, autor, que influenciou em sua formação acadêmica. Pode explicar sua escolha?

4. Quais aspectos de sua formação foram determinantes para tornar-se professora de bebês?

5. Você escolheu o nome de um professor, disciplina, livro, autor, entre outras coisas, que influenciou sua formação acadêmica. Pode explicar sua escolha?

6. Como você descreve o seu trabalho, enquanto professora de bebês? Explique o objeto escolhido para sua profissão.

7. Quais atribuições você tem sendo professora de bebês? Como isso interfere na sua identidade docente?

8. Descreva/Narre um episódio ou situação (pedagógica ou não) que aconteceu no espaço educativo e que marcou sua docência com bebês.

9. Em sua formação inicial foi contemplada o estudo e práticas direcionadas aos bebês? E na formação continuada? Fale um pouco sobre.

10. Como você compreende os bebês? Quais propostas você realiza com eles?

11. Você já sentiu dificuldades nesse processo? Se sim, poderia relatar quais os desafios enfrentados na prática docente com bebês? De que forma isso influencia ou influenciou na constituição de sua identidade docente?

12. Como se dá a relação com a família dos bebês? E com a gestão escolar? Você sente-se reconhecida?

13. Ao pensar na constituição de sua identidade enquanto professora de bebês, que elementos foram determinantes?

14. Finalizando, gostaria que você refletisse e respondesse: Quem sou eu depois do ingresso na carreira docente com bebês? Descreva quem é essa professora....