



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ISABELA SARAH TRIGUEIRO CUSTÓDIO DE BRITO

**“É CANSATIVO, MAS É BOM”: DIZERES E FAZERES DE PROFESSORAS SOBRE
O CORPO NA DOCÊNCIA COM BEBÊS**

CAMPINA GRANDE, PB

2025

ISABELA SARAH TRIGUEIRO CUSTÓDIO DE BRITO

**“É CANSATIVO, MAS É BOM”: DIZERES E FAZERES DE PROFESSORAS SOBRE
O CORPO NA DOCÊNCIA COM BEBÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

Campina Grande, PB

2025

ISABELA SARAH TRIGUEIRO CUSTÓDIO DE BRITO

“É CANSATIVO, MAS É BOM”: DIZERES E FAZERES DE PROFESSORAS
SOBRE O CORPO NA DOCÊNCIA COM BEBÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado(a) em: 21/03/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DAS GRACAS OLIVEIRA**
Data: 02/05/2025 08:46:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira

 Documento assinado digitalmente
Marcia Buss Simao
Data: 17/04/2025 15:32:34-0300
CPF: ***.377.009-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Examinadora externa: Profa. Dra. Márcia Buss-Simão

Documento assinado digitalmente
 **CELIA MARIA FERNANDES NUNES**
Data: 23/04/2025 11:12:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora externa: Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes

Documento assinado digitalmente
 **KATIA PATRICIO BENEVIDES CAMPOS**
Data: 23/04/2025 13:25:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora interna: Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos

Campina Grande, PB

2025

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas suas infinitas misericórdias, graça e bondade que têm me sustentado a cada dia e que me fizeram chegar até aqui.

Aos meus pais, Valter e Débora, por todo o amor, carinho e cuidado ao longo da minha vida e pelos sacrifícios que fizeram para que eu pudesse entender o real valor da educação.

À minha irmã, Déborah Cecília, uma companheira de todas as horas, pela paciência e sabedoria com que tantas vezes me ouviu e me ajudou nas mais variadas situações, inclusive no percurso desse mestrado.

Ao meu esposo, Lucas, por todo o apoio e incentivo que me deu, compreendendo minhas ausências e sacrifícios durante esse período.

Às minhas amigas Beatriz e Ivanilda, mulheres que me inspiram, me fazem crescer e que compartilham comigo o amor pelas crianças.

Aos colegas do grupo de estudo durante o mestrado, Kimberlly, Evania, Myllena, Ana Paula, Miguel e Jamily. Nossos encontros foram muito importantes para o avanço da minha pesquisa e, principalmente, para trazer leveza durante a trajetória.

Aos professores e secretárias do PPGED, por fazerem parte dessa jornada, contribuírem para minha formação como pesquisadora e pela prontidão para prestar auxílio sempre que necessário.

Ao professor Dr. Paulo Sérgio da Cunha Farias, por todo o seu incentivo, confiança e parceria desde os tempos da graduação e com o qual aprendi sobre o verdadeiro compromisso docente com a educação.

À minha orientadora, amiga e professora Dra. Maria das Graças Oliveira, que sempre esteve disponível para me auxiliar e me ensinar sobre a formação, não somente acadêmica, mas humana do pesquisador. Também pela parceria em outros projetos e pelas tantas oportunidades que me proporcionou.

Às professoras Márcia Buss-Simão, Célia Maria Fernandes Nunes e Kátia Patrício Benevides Campos, por participarem desse processo e com muito cuidado e atenção contribuírem substancialmente para o aprimoramento deste trabalho.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ) pela concessão de bolsa de estudos.

Finalmente, aos bebês e professoras que me receberam durante essa pesquisa. Meu muito obrigada pela recepção calorosa e parceria em prol da produção de conhecimento científico sobre a docência com bebês.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado teve como objeto de estudo o corpo no exercício da docência com bebês. O problema de pesquisa estabelecido foi o seguinte: quais são as percepções de professoras de um berçário em Campina Grande/PB sobre o corpo no exercício da docência com bebês? Como forma de responder a essa questão, foi realizada uma pesquisa qualitativa de estudo de caso (Bogdan; Biklen, 1994; Sarmiento, 2003) com o objetivo geral de analisar as percepções de professoras de um berçário em Campina Grande/PB sobre o corpo na docência com bebês. A produção dos dados se deu através da observação participante em uma turma de berçário 1 com três professoras e 13 bebês em uma creche pública do município de Campina Grande/PB. Durante a imersão no campo foram feitos registros audiovisuais, com fotografias e videogravações, e em caderno de campo. Além disso, foram realizadas entrevistas individuais com as professoras e um grupo focal com todas elas posteriormente, discutindo aspectos relativos ao corpo na docência com bebês com vistas a revelar suas percepções a respeito do assunto. Os dados produzidos foram organizados e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Como referencial teórico, os estudos de Teixeira (1996; 2007) e Tardiff e Lessard (2014) foram utilizados para a compreensão do universo da docência. A docência com bebês foi analisada a partir de autores como Buss-Simão e Silva (2023), Bittencourt (2020), Silva (2018), Sabbag (2017), Demétrio (2016), Schmitt (2014) e Duarte (2011). As categorias elaboradas a partir da análise do material coletado no campo foram: *O corpo da professora no cotidiano da docência com bebês*; *O corpo como mediador das relações e dos afetos entre professoras e bebês*; e *Implicações das condições materiais e objetivas da docência para o corpo e percepções da professora*. Os resultados revelaram que as professoras desenvolvem algumas técnicas corporais para realizar as demandas da rotina com os bebês, principalmente em relação aos cuidados com alimentação, higiene e sono. Essas técnicas são compartilhadas entre elas no exercício cotidiano da docência. O corpo se mostrou como central no exercício da docência com os bebês, tanto na execução das atividades pedagógicas, quanto no papel de mediador das relações entre os sujeitos. Essa mediação demanda uma disponibilidade corporal das docentes e acarreta desgastes físicos que impactam tanto o fazer docente quanto suas vidas pessoais. As condições objetivas de realização da docência, como a carga horária, a remuneração e o espaço físico da instituição se mostraram como fatores de grande influência no surgimento de desgastes corporais nas docentes e a rotina institucional e burocrática emergiu como um fator de forte implicação no trabalho das professoras com os bebês, bem como no impacto da docência sobre seus corpos.

Palavras-chave: Educação infantil; Corpo; Docência; Professoras; Bebês.

ABSTRACT

This master's research had as its object of study the body when teaching babies. The research problem established was the following: what are the perceptions of teachers from a nursery in Campina Grande/PB about the body when teaching with babies? As a way of answering this question, a qualitative case study research was carried out (Bogdan; Biklen, 1994; Sarmento, 2003) with the general objective of analyzing the perceptions of teachers from a nursery in Campina Grande/PB about the body when teaching with babies. Data production took place through participant observation in a nursery 1 class with three teachers and 13 babies in a public daycare center in the city of Campina Grande/PB. During the immersion in the field, audiovisual records were made, with photographs and video recordings, and in a field notebook. In addition, individual interviews were carried out with the teachers and a focus group with all of them later, discussing aspects related to the body in teaching with babies aiming to reveal their perceptions on the subject. The data produced was organized and analyzed using the content analysis technique (Bardin, 2011). As a theoretical reference, the studies by Teixeira (1996; 2007) and Tardiff and Lessard (2014) were used to understand the world of teaching. Teaching with babies was analyzed from authors such as Buss-Simão e Silva (2023), Bittencourt (2020), Silva (2018), Sabbag (2017), Demétrio (2016), Schmitt (2014) and Duarte (2011). The categories created from the analysis of the material collected in the field were: *The teacher's body in the daily life of teaching with babies; The body as a mediator of relationships and affections between teachers and babies; and Implications of the material and objective conditions of teaching for the teacher's body and perceptions*. The results revealed that teachers develop some body techniques to carry out routine demands with babies, especially in relation to feeding, hygiene and sleep. These techniques are shared among them in the daily practice of teaching. The body proved to be central in the exercise of teaching with babies, both in the execution of pedagogical activities and in the role of mediator of relationships between subjects. This mediation demands bodily availability from teachers and causes physical exhaustion that impacts both teaching and their personal lives. The objective conditions for teaching, such as workload, remuneration and the physical space of the institution, were shown to be highly influential factors in the emergence of bodily wear and tear among teachers, and the institutional and bureaucratic routine emerged as a factor with a strong implication in the teachers' work with babies, as well as the impact of teaching on their bodies.

Key-words: Early childhood education; Body; Teaching; Teachers; Babies.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Professora atendendo demandas de alguns bebês no corredor	50
Fotografia 2 – Bebês interagindo com pesquisadora no berçário	66
Fotografia 3 – Professoras e bebês no momento de alimentação	78
Fotografia 4 – Bebês e professoras em atividades sensoriais	78
Fotografia 5 – Professoras no momento do banho, trocas e soninho	79
Fotografia 6 – Professora e bebês no tatame com livros de banho	80
Fotografia 7 – Sala de referência do B1 banho.....	83
Fotografia 8 – Sequência das principais posições ocupadas pelas professoras no cotidiano do berçário	88
Fotografia 9 – Leitura de história na sala do B1	90
Fotografia 10 – Momentos de alimentação dos bebês no corredor do B1	92
Fotografia 11 – Professoras nas trocas e soninho dos bebês, respectivamente	93
Fotografia 12 – Professoras carregando bebês no colo durante um deslocamento de ambientes	96
Fotografia 13 – Sequência de imagens apresentada à professora Gabriela	98
Fotografia 14 – Sequência de imagens apresentada à professora Iracy	98
Fotografia 15 – Professoras e bebês em relações corporais afetuosas	103
Fotografia 16 – Leitura de história no tatame.....	105
Fotografia 17 – Professora Alice e Paulo	106
Fotografia 18 – Professora Iracy e bebês no tatame	107
Fotografia 19 – Refeitório da creche.....	111
Fotografia 20 – Sequência de imagens apresentada à professora Alice	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da busca no portal BDTD	19
Quadro 2 – Trabalhos selecionados para análise (BDTD)	20
Quadro 3 – Bebês do Berçário 1 em 2023	63
Quadro 4 – Professoras do Berçário 1	63
Quadro 5 – Rotina do B1 no dia 19/12/2023	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

B1 – Berçário 1

B2 – Berçário 2

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

SEDUC – Secretaria de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UVA – Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	13
2- O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O CORPO NA DOCÊNCIA COM BEBÊS? UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	18
2.1 As concepções e o corpo da professora	22
2.2 O cuidado e o corpo como mediadores das relações entre bebês e suas professoras 	25
2.3 A docência no berçário e suas especificidades	30
3- CONSIDERAÇÕES SOBRE O CORPO E A DOCÊNCIA COM BEBÊS	36
3.1 Múltiplos olhares sobre o corpo.....	36
3.1.1 Um breve histórico sobre o conceito	36
3.1.2 O corpo como sujeito da experiência	39
3.1.3 O corpo como objeto cultural.....	42
3.2 Docência com bebês: o encontro de corpos no berçário	46
3.2.1 Professoras e bebês: temporalidades e corporeidades na docência do berçário	46
3.2.2. A centralidade do corpo nas relações entre professoras e bebês	52
4- CAMINHOS METODOLÓGICOS	55
4.1 Considerações sobre a natureza da pesquisa	55
4.1.1 A ética na pesquisa com bebês	57
4.2 O campo empírico e as/os participantes da pesquisa	59
4.2.1 O contexto da Educação Infantil no município de Campina Grande/PB	59
4.2.2 O campo de pesquisa e os sujeitos participantes	61
4.3 A entrada no campo	65
4.4 Os instrumentos de produção de dados.....	67
4.4.1 Observação participante	67
4.4.2 Registros escritos, fotográficos e audiovisuais.....	68
4.4.3 Entrevistas	70
4.4.4 Grupo focal.....	71
4.5 Técnicas de organização e análise de dados.....	72
5- CORPO, COTIDIANO E DOCÊNCIA COM BEBÊS	75
5.1 O cotidiano no berçário	75
5.2 O corpo da professora no cotidiano da docência com bebês	85

5.3 O corpo como mediador das relações e dos afetos entre professoras e bebês	99
5.4 Implicações das condições materiais e objetivas da docência para o corpo e percepções da professora	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS	130
APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO DO BERÇÁRIO.	131
APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	133

1- INTRODUÇÃO

“A pesquisa social é como uma arquitetura. Precisa ser edificada por entre planos, vigas e eixos devidamente escolhidos e combinados que assegurem sua criação – a construção do conhecimento que lhe é peculiar” (Inês Teixeira).

Dou início a este trabalho citando as palavras de Teixeira (2003) quando discorre acerca da pesquisa acadêmica no campo dos estudos sociais. A autora compara as tessituras da pesquisa com um projeto arquitetônico que se sustenta sobre vigas, bases e eixos, indicando que a investigação da realidade social é um complexo composto por muitos atores, processos e temporalidades distintos. Percebo essas nuances ao refletir sobre minha trajetória no mestrado acadêmico em educação. Como apontado pela autora, toda investigação científica se inicia com uma problematização da realidade e essa problematização é uma síntese de três elementos do pesquisador.

O primeiro deles se refere à própria vida do pesquisador, que lhe coloca observações, interrogações e modos de ser que o direcionam nos caminhos da pesquisa. Em minha trajetória, desde os estudos na graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), despertei para o mundo acadêmico a partir dos conselhos de uma professora que me incentivou a lapidar o trabalho de uma disciplina e apresentá-lo em um evento científico. Até então não havia tido contato com a escrita acadêmica, com o ambiente de trocas e diálogos e com a pesquisa nesse âmbito. Tomei gosto por esse meio, aprendendo a cada nova experiência um pouco mais sobre o rigor científico, a vigilância epistemológica e as tessituras próprias da investigação da realidade social, ganhando um interesse crescente pela pesquisa científica.

Além disso, ainda na graduação também tive contato com a Educação Infantil, estudando um pouco sobre as crianças em uma perspectiva nova para mim até o momento, a partir da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011; Gouvêa, 2011). Enxergar as crianças, desde a mais tenra idade, como sujeitos de direitos, potentes e dotados de agência e múltiplas linguagens foi uma descoberta transformadora para mim. Esses estudos me fizeram ter cada vez mais curiosidade sobre as crianças pequenas,

especialmente os bebês, seres fascinantes para mim e ao mesmo tempo muito invisibilizados socialmente.

Um outro elemento apontado por Teixeira (2003) para a problematização da realidade pelo pesquisador são as interlocuções e diálogos estabelecidos entre ele e outros pesquisadores em diversos tempos e espaços ao longo da trajetória. Também percebo isso refletindo sobre minha jornada, uma vez que a partir de trocas com colegas e professores, tanto na graduação como em experiências de estágio e docência na Educação Infantil, pude ter minhas inquietações desenvolvidas e lapidadas. O interesse pelo campo da Educação Infantil desembocou em uma curiosidade mais instigante pela docência com bebês, buscando entender como ela se realiza, suas especificidades e as relações estabelecidas entre os sujeitos.

O último elemento indicado pela autora diz respeito ao pesquisador como sujeito sócio-histórico, que carrega consigo sonhos, desejos, inquietações e indignações. Acredito que a partir da minha experiência profissional trabalhando com bebês e crianças bem pequenas, meu olhar se afunilou para o corpo e sua centralidade na docência com bebês. Talvez por sentir na pele o cansaço, as dores e os prazeres dessa profissão, decidi investigar a realidade das professoras de bebês do município de Campina Grande, no intuito de compreender suas percepções sobre o corpo no exercício de uma docência que é sabidamente corporal (Schmitt, 2014; Demétrio, 2016; Sabbag, 2017; Silva, 2018).

Nesse sentido, embarquei na jornada do mestrado e nela pude ir me constituindo como pesquisadora, com a ajuda dos professores e colegas nas disciplinas, bem como nas orientações individuais, reuniões de grupo de pesquisa e nos momentos solitários de estudo e análise dos dados. Pude entender que o processo da investigação não se resume à produção e análise de dados ou mesmo à escrita da dissertação, mas é muito mais amplo e abrange toda a trajetória transformadora do mestrado. É composto por idas e vindas, escritas e reescritas, leituras e produções em um percurso não linear.

Concordando ainda com Teixeira (2003, p.82), compreendo que “[...] a construção do objeto dá-se na relação teoria-empíria e se inscreve nos domínios da epistemologia”, e por isso reconheço a importância da exaustiva prática de recorrer à teoria para delimitar não só o desenho e projeto da pesquisa, mas ao longo de toda a investigação. Por isso, durante muitos momentos foi necessário o estudo de diferentes autores, pesquisas e questionamentos articulando-os à realidade, tanto encontrada no campo de pesquisa,

como também vivenciada por mim enquanto pesquisadora e sujeito sócio-histórico. Além disso, foram necessários alguns ajustes no percurso e desvios de ideias iniciais para alcançar o caminho da resolução do problema de pesquisa.

Desse modo, foi se delineando a arquitetura da pesquisa que realizamos¹. Decidimos investigar as percepções de professoras de bebês de uma creche municipal em Campina Grande/PB sobre o corpo na docência do berçário. O desejo por trabalhar com as professoras e suas percepções veio a partir do entendimento de que essas são sujeitos sócio-culturais, “[...] atores sociais de grande visibilidade” (Teixeira, 1996, p. 179), que circulam em diversas esferas sociais e são alvos de discussão, debates e críticas em muitos segmentos da sociedade, desde as conversas entre as crianças e demandas de pais até pautas da imprensa e debates políticos. Contudo, poucas vezes as professoras, especialmente as que trabalham com bebês, têm visibilidade no cotidiano de seus trabalhos e espaço para serem ouvidas as suas falas (Gobbato; Barbosa, 2017; Santos, 2020).

Dessa forma, buscamos nesse estudo dar visibilidade a essas profissionais e compreender suas percepções sobre o corpo no exercício da docência no cotidiano, entendendo que essas percepções são formadas a partir das experiências corporais (Merleau-Ponty, 2006). Assim sendo, neste trabalho buscamos responder ao seguinte **problema de pesquisa**: quais são as percepções de professoras de um berçário em Campina Grande/PB sobre o corpo no exercício da docência com bebês? Para alcançar esse desiderato, tivemos como **objetivo geral** analisar as percepções de professoras de um berçário em Campina Grande/PB sobre o corpo na docência com bebês.

Com o intuito de auxiliar a busca por respostas ao problema de pesquisa, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Compreender o que as professoras pensam sobre o corpo na docência com os bebês;
- b) Analisar os modos de ser e fazer corporais das professoras no exercício da docência e nas relações com os bebês.
- c) Identificar as técnicas corporais desenvolvidas pelas docentes no cotidiano do berçário.

¹ A partir desse ponto, passo a escrever a dissertação utilizando a primeira pessoa do plural.

Buscamos, portanto, realizar um estudo de caso (Bogdan; Biklen, 1944; Sarmiento, 2003) cujo percurso teórico metodológico se deu por meio de observações, registros em vídeos, fotos e caderno de campo, e realização de entrevistas e grupo focal com as docentes, como forma de produzir os dados necessários para responder ao problema de pesquisa elaborado. Nos utilizamos da análise de conteúdo (Bardin, 2011) para organizar e analisar os dados com vistas a produzir inferências que nos mostrassem as percepções das professoras sobre o corpo a partir de suas falas. Ressaltamos que nossa pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através do parecer nº 6.413.700.

O presente texto está organizado em quatro capítulos além dessa introdução e as considerações finais. O primeiro capítulo apresenta uma revisão bibliográfica realizada no intuito de possibilitar conhecer o campo de estudos da docência com bebês e o que ele diz a respeito do corpo. O levantamento foi feito na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) buscando os trabalhos sobre a temática nos anos de 2013 a 2023, permitindo compreender um panorama geral das pesquisas sobre o tema nos últimos anos, percebendo as áreas de interesse dos pesquisadores, as lacunas, os principais métodos investigativos utilizados e os resultados encontrados.

O segundo capítulo aborda considerações sobre o corpo e a docência com bebês, oferecendo uma fundamentação teórica para o conceito do corpo com base na História, Filosofia e Sociologia, e abordando as especificidades dessa docência e das relações no berçário.

No capítulo seguinte discorreremos acerca do percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa. Apresentamos a natureza da investigação e tecemos breves considerações sobre a ética na pesquisa com bebês. Também contextualizamos o cenário da Educação Infantil no município de Campina Grande/PB, onde foi realizado o estudo, caracterizamos os participantes da investigação e relatamos o processo de entrada no campo de pesquisa. Apontamos, por fim, os instrumentos de produção dos dados e indicamos as técnicas de análise utilizadas.

O capítulo posterior apresenta e discute os dados produzidos na pesquisa em campo analisando-os à luz do referencial teórico escolhido, reunindo os registros das observações e das falas das professoras nas entrevistas individuais e no grupo focal nas seguintes categorias: *O corpo da professora no cotidiano da docência com bebês*; *O*

corpo como mediador das relações e dos afetos entre professoras e bebês; e Implicações das condições materiais e objetivas da docência para o corpo e percepções da professora. Finalmente, tecemos nossas considerações finais acerca do estudo.

2- O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O CORPO NA DOCÊNCIA COM BEBÊS? UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo, apresentamos um levantamento da produção acadêmica atual sobre o corpo na docência do berçário e tecemos comentários sobre a relação dos estudos encontrados com a temática em investigação. Salientamos que essa discussão objetiva uma aproximação conceitual com a temática do corpo na docência com bebês, tendo um caráter investigativo para um campo de estudos que vem se consolidando academicamente, não se propondo, portanto, a esgotar em sua totalidade o assunto ora estudado.

A revisão de literatura é uma etapa inicial de fundamental importância para a construção toda e qualquer pesquisa, uma vez que, conforme indicam Mattar e Ramos (2021), trata-se de um esforço para elaborar uma síntese das pesquisas sobre o assunto em estudo buscando produzir novos conhecimentos e estabelecer conexões entre as investigações já realizadas.

Buscando, portanto, proporcionar uma maior aproximação com a temática investigada, bem como conhecer o estado do conhecimento do campo da docência no berçário, realizamos um levantamento da produção científica nacional em relação às investigações do corpo na docência com bebês. Para tanto, optamos pelo banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Essa escolha se deu pelo fato de entendermos que é através das pesquisas de mestrado e doutorado que se realiza grande parte da produção de conhecimento sobre uma área da ciência, e o portal escolhido para a busca reúne dissertações e teses de programas de pós-graduação de todo o país, integrando em uma única base de dados de fácil manuseio, sistemas de informação de diversas instituições universitárias brasileiras.

Os trabalhos foram pesquisados no portal a partir de quatro combinações diferentes de palavras-chave. A escolha das palavras-chave se deu com base na relação delas com elementos da temática em estudo, de modo a ampliar nossas possibilidades de encontrar trabalhos que as incluíssem no título, resumo ou em suas próprias palavras-chave. A busca pelos trabalhos abarcou o recorte temporal dos anos de 2013-2023, como forma de oferecer um panorama do campo de investigações nos últimos anos.

Fizemos o levantamento das pesquisas a partir das quatro combinações de palavras-chave apresentadas no quadro 1, e para cada uma delas foi feita uma análise inicial a partir dos títulos e das palavras-chave de todos os trabalhos encontrados. Desse primeiro contato, selecionamos aqueles trabalhos que contemplavam a temática do corpo na docência com bebês, excluindo os que se tratavam de pesquisas da área da Saúde, Educação Física ou Psicologia.

Quadro 1 – Resultados da busca no portal BDTD

Palavras-chave	Resultados	Pré-selecionados	Repetidos	Total
“corpo” AND “bebê” AND “professora”	77	7	-	7
“corpo” AND “professora” AND “educação infantil”	253	10	6	4
“docência” AND “bebês” AND “corpo”	18	5	5	0
“cuidado” AND “bebês” AND “educação infantil”	147	7	4	3
TRABALHOS SELECIONADOS	-	-	-	14

Fonte: Elaborado pela autora em outubro de 2023

Após essa primeira separação, realizamos uma leitura flutuante dos resumos e sumários dos trabalhos selecionados previamente a partir de seus títulos e palavras-chave, com vistas a perceber se eles de fato contemplavam a temática em estudo. Durante esse processo, elaboramos quadros representativos com informações principais sobre as pesquisas selecionadas de acordo com cada combinação de palavras-chave, como forma de organizar os dados encontrados e facilitar o processo de análise dos trabalhos.

Após esse processo, fizemos o cruzamento dos dados das buscas por cada combinação de palavras-chave e excluímos os trabalhos que estavam repetidos, isto é, os que apareceram em mais de uma combinação e encontravam-se, portanto, duplicados no quantitativo total. Depois dessa etapa, chegamos a um quantitativo final de 14 trabalhos para constituir o *corpus* desse levantamento. O quadro 2 apresenta os trabalhos selecionados para análise final.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados para análise (BDTD)

Ordem	Título	Ano	Autor/a Orientador/a	Tipo	Lugar
1	“VITÓRIA VAI À ESCOLA: O papel da afetividade na formação de professores da educação infantil”	2013	<u>Autora:</u> Mariana Parro Lima <u>Orientador:</u> Prof. Dr. Adilson Nascimento de Jesus	Dissertação	São Paulo
2	A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente	2014	<u>Autora:</u> Fernanda Gonçalves <u>Orientadora:</u> Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha	Dissertação	Santa Catarina
3	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente	2014	<u>Autora:</u> Rosinete Valdeci Schmitt <u>Orientadora:</u> Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha	Tese	Santa Catarina
4	A educação infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo	2014	<u>Autora:</u> Marlaina Fernandes Roriz <u>Orientadora:</u> Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira	Dissertação	Minas Gerais
5	Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários	2014	<u>Autora:</u> Rosmari Pereira de Oliveira <u>Orientadora:</u> Profa. Dra. Luciana Maria Viviani	Dissertação	São Paulo
6	Concepções e corporeidades docentes na educação infantil	2015	<u>Autora:</u> Érica Carolina Romano <u>Orientadora:</u> Profa. Dra. Maristela Angotti	Dissertação	São Paulo
7	A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras	2016	<u>Autora:</u> Rubia Vanessa Vicente Demetrio <u>Orientadora:</u> Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha	Dissertação	Santa Catarina
8	“Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora...”. O que nos dizem os bebês? Aproximação às práticas de cuidado a partir	2017	<u>Autora:</u> Jacira Carla Bosquetti Muniz <u>Orientadora:</u> Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima	Dissertação	Santa Catarina

	da etnografia na educação infantil				
9	“Porque a gente tem um corpo né... Mas a gente só lembra do corpo quando ele dói!” A centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil	2017	<u>Autora:</u> Samantha Sabbag <u>Orientadora:</u> Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha <u>Coorientadora:</u> Profa. Dra. Márcia Buss-Simão	Tese	Santa Catarina
10	As dinâmicas corporais na docência com bebês	2018	<u>Autora:</u> Isabel Rodrigues da Silva <u>Orientadora:</u> Profa. Dra. Márcia Buss-Simão	Dissertação	Santa Catarina
11	O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil	2019	<u>Autora:</u> Viviane Vieira Cabral <u>Orientadora:</u> Profa. Dra. Kátia Adair Agostinho <u>Coorientadora:</u> Profa. Dra. Rosinete Valdeci Schmitt	Dissertação	Santa Catarina
12	Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação em foco	2019	<u>Autora:</u> Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues <u>Orientadora:</u> Profa. Dra. Maria Inêz Oliveira Araújo <u>Coorientadora:</u> Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos	Dissertação	Sergipe
13	Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliares no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil	2020	<u>Autora:</u> Laís Caroline Andrede Bittencourt <u>Orientadora:</u> Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva	Tese	Minas Gerais
14	Entrelaçamentos: o choro dos bebês e a docência na educação infantil	2023	<u>Autora:</u> Fernanda Pedrosa Coutinho Marques <u>Orientadora:</u> Profa. Dra. Iza Rodrigues da Luz	Tese	Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora em outubro de 2023

Feita a seleção dos trabalhos acima descrita, iniciamos o processo de releitura analítica dos resumos das teses e dissertações, realizando também leituras

complementares de seções dos trabalhos completos, quando da necessidade de esclarecimento sobre algum aspecto da pesquisa, e da leitura na íntegra das pesquisas que dialogassem mais diretamente com o nosso objeto de estudo. Seguindo as orientações de Alves-Mazzotti (2002), optamos por trazer uma síntese do levantamento de forma objetiva com vistas a apresentar o caminho adotado para a construção do objeto de pesquisa, evitando uma descrição monótona sobre uma série de trabalhos acadêmicos.

Desse modo, como forma de apresentar o processo de aprofundamento teórico no objeto de estudo em questão, agrupamos as pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico em três categorias temáticas, a saber: *as concepções e o corpo da professora; o cuidado e o corpo como mediadores das relações entre bebês e suas professoras; e a docência no berçário e suas especificidades*. Essa classificação se deu a partir das aproximações, pontos de divergência e temáticas em comum das pesquisas selecionadas. Por se tratar de pesquisas em um mesmo campo de estudos – sobre o corpo e a docência com bebês –, alguns dos trabalhos abordam temáticas comuns a mais de uma categoria. A classificação adotada considerou as áreas das principais contribuições de cada pesquisa, podendo existir, contudo, diferentes categorizações possíveis.

Um primeiro destaque a ser feito a partir do levantamento realizado é para a grande quantidade de trabalhos desenvolvidos nas regiões Sul e Sudeste do país, consistindo na maioria absoluta, com exceção de apenas uma investigação realizada no Nordeste (Rodrigues, 2019). Nenhum trabalho sobre esta temática foi encontrado tendo sido realizado nas regiões Norte e Centro-Oeste, o que aponta para uma grande lacuna do campo no que diz respeito às investigações sobre o corpo na docência com bebês em regiões mais pobres do país. Tal fato foi apontado por Silva (2018), que indicou uma concentração de estudos desse campo nas regiões Sul e Sudeste. Portanto, buscamos nos inserir nessa lacuna com a presente pesquisa, contribuindo para o campo de estudos sobre a docência com bebês na região Nordeste, mais especificamente em um município da Paraíba.

2.1 As concepções e o corpo da professora

A primeira categoria agrupa trabalhos que versam sobre as concepções das professoras em relação a dimensão corporal e seus próprios corpos. Ela é composta por três pesquisas que investigam essas questões no âmbito da Educação Infantil.

O primeiro trabalho que abre este conjunto é o de Lima (2013) em sua pesquisa de mestrado intitulada *Vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação de professores da Educação Infantil*, que investigou juntamente a professoras da rede pública de Piracicaba/SP a afetividade para a formação docente na Educação Infantil, revelando a importância do contato entre os corpos de adultos e crianças para a construção e significação das relações, entendendo o toque como um encontro entre professoras e bebês. A autora realizou um estudo de caso em uma creche pública com elementos etnográficos, utilizando como instrumentos o questionário e a observação, da qual participaram 22 professoras que trabalham com crianças da Educação Infantil, desde o berçário até à pré-escola.

A autora destacou, entre outras questões referentes à afetividade nas concepções e práticas profissionais das professoras, a falta de consciência por parte delas acerca de seus próprios corpos. Ela afirma que é necessário aos professores tomar consciência das expressões e gestos de seus próprios corpos assim como do corpo das crianças com quem trabalham. Além disso, a linguagem corporal na forma do toque, do contato entre os corpos de docentes e crianças, emergiu como um aspecto fundamental da afetividade na Educação Infantil.

Na mesma direção, a pesquisa *A educação infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo?* de Roriz (2014), volta o olhar para corpo dos professores de Educação Infantil e questiona o lugar que ele ocupa nesta etapa, partindo das concepções dos próprios docentes sobre seus corpos e suas relações com a prática pedagógica. A autora reuniu dados de um questionário aplicado com 80 professores da rede municipal de Belo Horizonte/MG em um curso de aperfeiçoamento sobre Educação Infantil, Infâncias e Arte da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), assim como da participação em um curso de Extensão sobre Linguagem Corporal na Educação Infantil da mesma universidade, somados à sua experiência nas instituições dessa etapa na cidade.

Os resultados do estudo mostram uma heterogeneidade de concepções dos professores sobre o corpo, revelando a dificuldade existente para definir de maneira clara o significado do corpo. A autora identificou com base nos questionários 12 tipos diferentes de representações sociais dos professores em relação ao corpo, apontando que estes, muitas vezes, escolhiam representações diferentes e contraditórias em uma mesma questão. Ela afirma que o distanciamento das questões corporais advindo da falta de

conhecimento acerca da própria corporeidade contribui para que o corpo do professor ocupe um “não-lugar” na Educação Infantil, dificultando o trabalho consciente e intencional com o corpo, tanto do professor como das crianças.

A pesquisa mostrou que a experiência dos professores no curso sobre linguagem corporal conduziu o olhar de muitos deles para si mesmos, levando-os a descobrir seus próprios corpos e modificar suas percepções acerca do corpo. A partir das vivências teóricas e práticas com a linguagem corporal durante o curso de formação continuada, as representações sociais escolhidas inicialmente pelos professores no primeiro questionário para caracterizar o corpo sofreram modificações significativas quando da aplicação de um questionário final. Diminuiu-se a incidência de representações sobre a dicotomia corpo/mente e o corpo como domínio e controle, ao passo que cresceu a adesão à uma perspectiva integrada de totalidade. Dessa forma, o estudo mostra que propostas de formação continuada sobre o corpo e a linguagem corporal com professores de Educação Infantil podem contribuir para uma reflexão acerca de suas concepções sobre o corpo, bem como uma tomada de consciência sobre a própria corporeidade.

A dissertação de Romano (2016) sobre *Concepções e corporeidades docentes na Educação Infantil*, objetivou investigar as relações estabelecidas entre as concepções de professoras da Educação Infantil sobre corpo, criança, a primeira etapa da educação básica e suas próprias corporeidades. Por meio de entrevistas realizadas com três docentes dessa etapa que trabalham na cidade de São Carlos/SP, a autora elaborou quatro blocos temáticos para a condução e análise das falas, são eles: *o olhar sobre a concepção de criança e a finalidade da educação a elas destinada; o olhar sobre a concepção de corpo; o olhar sobre as práticas da educadora infantil no tocante ao lugar que atribui ao corpo a partir da concepção que tem dele; e o olhar sobre o que as concepções e corporeidade revelam acerca dos modos de ser e estar no mundo e na escola.*

Ela destacou como resultados a relevância da reflexão das profissionais sobre as concepções que orientam o trabalho docente, especialmente de corpo, criança e Educação Infantil, para possibilitar uma visão crítica e transformadora da realidade nessa etapa e promover uma educação democrática. Além disso, ela menciona importância da adoção de estratégias de ação no fazer docente para colaborar com as práticas pedagógicas das professoras no sentido de auxiliar as crianças a compreenderem suas corporeidades, indicando o uso de músicas, dança, ginástica e outras atividades em diferentes espaços da instituição utilizadas para trabalhar o corpo e a corporeidade com as crianças.

Romano (2016) aborda também a consideração dos aspectos histórico-sociais das professoras, indicando que as docentes carregam em si as experiências vividas no corpo durante suas histórias, ora identificando-se com elas, ora se diferenciando dos condicionantes sociais e de aprendizagem que viveram. Um achado interessante da autora foi a constatação de que os diferentes tempos de formação e experiência profissional das docentes não influenciaram diretamente suas concepções do corpo ou as relações com a corporeidade, haja vista que duas professoras com tempos bastante distintos apresentaram respostas e práticas similares durante o estudo.

Os trabalhos dessa categoria mostram que as professoras da Educação Infantil, dentre as quais estão as docentes dos berçários, na maioria dos casos não possuem concepções claras e teoricamente fundamentadas sobre o corpo, além de não possuírem consciência acerca de suas próprias corporeidades na docência que exercem. Tal fato pode advir de uma lacuna nos cursos de formação inicial e continuada que abordam de maneira superficial, ou não abordam, a temática do corpo na docência na Educação Infantil (Sabbag, 2017). Isso se torna problemático na medida em que o corpo, embora atravesse e marque a docência nessa etapa (Lima, 2013; Silva, 2018; Bonfim, 2016) ocupa ainda um não-lugar na escola, conforma aponta Roriz (2014), sendo deixado de fora das discussões teóricas e formativas com os professores.

Além disso, pelo fato de serem as concepções que norteiam o trabalho intencional e pedagógico realizado nas instituições (Romano, 2016), não possuir clareza a respeito da dimensão corporal e subsídios teóricos que fundamentem a reflexão acerca do corpo na docência, pode comprometer o trabalho realizado pelas profissionais nesse aspecto e, conseqüentemente, a experiência educativa das crianças. Ademais, os trabalhos de formação continuada aparecem como uma possibilidade interessante para suprir a necessidade apresentada pelas professoras nessa questão, conforme apontado pelo trabalho de Roriz (2014) que mostra uma alteração considerável nas representações sociais dos professores sobre o corpo após a participação no curso de formação continuada ofertado pela UFMG.

2.2 O cuidado e o corpo como mediadores das relações entre bebês e suas professoras

A segunda categoria ajunta pesquisas que retratam o cuidado e o corpo como mediadores das relações entre professoras e bebês. Foram selecionados cinco trabalhos que investigam a questão a partir de combinações de estratégias metodológicas diferentes,

como entrevistas, questionários e observações participantes com grupos de bebês e docentes.

Um deles é a pesquisa de Muniz (2017), sob o título *“Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora...”*. *O que nos dizem os bebês? Aproximação às práticas de cuidado a partir da etnografia na educação infantil*, na qual a autora realizou uma etnografia com bebês em uma instituição pública da rede municipal de Florianópolis/SC, com o objetivo de perceber como eles interrogam as práticas de suas professoras em relação ao cuidar, especialmente nos momentos de alimentação, higiene e sono, e como propõem outros caminhos para tais práticas por meio de diversas linguagens. Ela aponta para o cuidado como uma prática que incide em uma relação de interdependência entre os bebês e os adultos, e analisa as práticas de cuidado das professoras, dos bebês, as linguagens e estratégias deles para manifestar suas necessidades e chamar a atenção das docentes, além das relações entre os tempos dos bebês e os tempos das professoras.

O corpo se evidencia na relação intergeracional entre adultos e bebês, relação também de interdependência na medida em que os bebês apresentam necessidades básicas de cuidado que demandam ações dos adultos, principalmente em se tratando da docência no berçário. A pesquisa destaca as ações de alimentação, higiene e sono, nas quais o corpo ocupa a centralidade dos processos, tanto os corpos dos bebês quanto os das professoras, em uma relação íntima e não meramente funcional. É através da linguagem do corpo, também, que os bebês interrogam as práticas das professoras, experienciando os acontecimentos, expressando-se e se fazendo entender por elas.

Investigando a centralidade do corpo na docência da Educação Infantil, a tese de Sabbag (2017) intitulada *“Porque a gente tem um corpo né... Mas a gente só lembra do corpo quando ele dói!” A centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil*, tem como foco as relações educativas mediadas pelo corpo nessa etapa, desde o trabalho com bebês até com crianças pequenas. Os dados foram obtidos através de questionários e entrevistas com 45 e 13 docentes, respectivamente, de 12 municípios da região metropolitana de Florianópolis/SC, analisando-os a partir da análise de conteúdo.

A autora destaca o corpo como um elemento central nas relações docentes na Educação Infantil, sendo a docência entendida como uma ação relacional, corroborando com a ideia de Teixeira (2007). O corpo é visto como um pilar das interações entre as

professoras e as crianças, de modo que os corpos das docentes são afetados pelas demandas da profissão, assim como pela inadequação das materialidades e espaços. Nos resultados, mostra-se que as docentes participantes da pesquisa são unânimes em afirmar que a docência na Educação Infantil gera desgastes corporais, tanto físicos quanto mentais, mas divergem ao indicar que tais desgastes interferem e afetam as relações estabelecidas com as crianças, umas concordando e outras discordando dessa afirmação.

Um outro aspecto relevante para este levantamento em relação aos resultados de Sabbag (2017) foi a constatação, entre as respostas de professoras de diferentes grupos da Educação Infantil, de que a docência com bebês intensifica as relações corporais já centrais em outros agrupamentos com crianças pequenas, “[...] pois a situação de dependência dos bebês, em relação aos adultos acaba tornando constantes as relações individualizadas, nas quais as professoras se ocupam por alimentar, assear ou acalantar um bebê” (Sabbag, 2017, p. 210).

Não obstante essa centralidade, foi apontado na pesquisa que as docentes direcionam pouca atenção para seus próprios corpos, havendo uma lacuna nas formações inicial e continuada sobre aspectos corporais. As participantes revelaram que nos cursos de formação inicial pouco tempo foi reservado para tratar da Educação Infantil, principalmente em relação aos aspectos objetivos dessa etapa, como o exercício de ações de cuidado enquanto práticas educativas. Sabbag (2017) comenta que essa falta de formação em relação às questões objetivas pode advir de uma concepção comum na sociedade e na academia da docência na Educação Infantil relacionada à maternagem, na qual por serem mulheres, mães, tias e sobrinhas, as professoras não necessitariam de formação nessa questão. Ela questiona ainda

Qual a razão de não haver formação específica para as ações de cuidado individual com as crianças? Pressupõe-se, pelo fato de a grande maioria ser mulher, que saibam trocar fraldas, alimentar um bebê, banhá-los, auxiliar em sua higiene, dentre outras funções? [...] Não se considera, nessa pressuposição, que trocar a fralda de um filho, ou sobrinho é diferente da ação realizada com um bebê na creche? E nas situações em que as professoras em formação, ou professores, nunca realizaram uma ação de higiene, ou alimentação com algum bebê? Nesses casos, aprende-se fazendo? (Sabbag, 2017, p. 212).

Um motivo apontado pela autora explicar para tal fato é que o esforço atual para reforçar as práticas educativas nas creches pode ter gerado um afastamento e negação das práticas de cuidado por serem vistas como assistencialistas, hipótese reforçada pela pesquisa de Oliveira (2014) nas falas dos docentes. A falta de subsídios teóricos para pensar o corpo na docência, bem como a escassez de espaços para reflexão sobre a

temática colabora com os achados da pesquisa de Roriz (2014) e, segundo Sabbag (2017), assinala um desprestígio presente nos cursos de formação inicial em Pedagogia com a etapa da Educação Infantil, uma vez que as grades curriculares dos cursos são destinadas principalmente para aspectos relativos ao ensino fundamental.

Um outro trabalho sobre o corpo na docência com bebês é o de Silva (2018), sobre *As dinâmicas corporais na docência com bebês*, que investiga as dinâmicas corporais nas ações docentes de professoras no berçário. A autora analisa as especificidades das ações corporais de professoras com bebês e busca a relação entre as demandas corporais dos bebês e as de suas professoras. Realizando uma pesquisa de campo do tipo etnográfica, ela reuniu dados a partir de observações e registros escritos, fotográficos e audiovisuais coletados com um grupo de 12 bebês e 2 professoras no município de São José/SC.

Os resultados da investigação corroboram com os achados de outras pesquisas (Duarte, 2011; Roriz, 2014; Demetrio, 2016; Sabbag, 2017), apontando para aspectos como: a relação intrínseca entre as demandas corporais dos bebês e as exigências no corpo das professoras; a disponibilidade corporal das docentes para atender às necessidades dos sujeitos; o desgaste físico intenso das professoras e a pequena atenção dada por elas aos próprios corpos em virtude da correria e grande quantidade de afazeres na creche, além das materialidades inadequadas para o corpo do adulto.

Tal pesquisa colabora diretamente com a construção do objeto de estudo deste trabalho, uma vez que promove uma visão analítica da docência com bebês a partir do direcionamento do olhar para o corpo, permitindo compreendê-lo como um elemento da especificidade da prática docente e mediador das relações das professoras com os bebês. Um outro aspecto relevante que auxiliou na compreensão do cotidiano do berçário foi a noção da intermitência constante das ações docentes nesse contexto, apontadas também por Schmitt (2014) e visualizadas durante o período em campo desta pesquisa, nas quais as docentes são interrompidas durante atendimentos individuais com um bebê pelas ações do coletivo, precisando se utilizar de estratégias, como reorganização do arranjo espacial e das materialidades, para dar conta das demandas de todos.

Já a dissertação de Cabral (2019) sobre *O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil*, apresenta sua pesquisa sobre o corpo dos bebês enquanto elemento constituinte da docência no berçário, analisando como esses corpos incidem nas relações estabelecidas na creche. A partir de um estudo etnográfico

com um grupo de 17 bebês e suas professoras na rede municipal de Florianópolis/SC, a autora concluiu que as relações no cotidiano da creche com o grupo são demarcadas pelas demandas corporais particulares dos bebês. Tais demandas, como já demonstrado por outros estudos acima comentados, mobilizam ações de acolhimento e resposta das professoras para atenderem às necessidades dos bebês.

Nesse sentido, a autora corrobora dados de Muniz (2017) apontando para a interdependência da relação entre professoras e bebês mediada pelos corpos, uma vez que a composição das ações docentes é afetada e cadenciada pelas “manifestações/demandas físicas, sociais e emocionais dos bebês que compõem o grupo” (Cabral, 2019, p. 176). Uma outra contribuição relevante do estudo em questão foi apontar para a dimensão corporal dos bebês não apenas nas relações que estabelecem com outros sujeitos, mas também com o mundo, aprendendo e apreendendo com o corpo inteiro, e, desse modo, ressaltando a linguagem corporal como um importante aspecto do desenvolvimento dos sujeitos. Sobre essa questão, Buss-Simão (2016) afirma que os bebês vivem intensamente as experiências através do corpo, sendo esse o seu meio privilegiado de conhecer o mundo.

A dissertação de Rodrigues (2019), intitulada *Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação em foco*, entra para o grupo de trabalhos que investigam as ações de cuidado com tais sujeitos. A autora empreendeu um estudo qualitativo com sete bebês e uma professora com vistas a observar as ações interativas entre eles e analisar como essas ações se constituem como práticas educativas na Educação Infantil. Para tanto, ela se deteve principalmente na análise das ações de cuidado e educação nos momentos de cuidados pessoais do banho e alimentação nessa turma de berçário 1 no município de Nossa Senhora do Socorro/SE.

A pesquisa revelou que esses momentos de cuidado pessoal entre professora e bebês são marcados por ações interativas significativas, o que os constitui como práticas educativas importantes para o desenvolvimento social, cultural, intelectual, afetivo e cognitivo dos bebês. Tal estudo revela contribuições importantes para o campo pelo fato dessas ações de cuidados com as necessidades biológicas do corpo dos bebês, de alimentação e higiene, comporem grande parte do trabalho docente no berçário, ocupando porção considerável do tempo na creche e causando desgastes físicos nas professoras, como apontado em outros estudos (Muniz, 2017; Sabbag, 2017; Silva, 2018). Desse modo, ao compreender os momentos de cuidado pessoal como práticas educativas

colabora-se com a ideia de indissociabilidade entre o educar e o cuidar na Educação Infantil.

As pesquisas apresentadas nesta seção apontam para o corpo como elemento fundamental na docência com bebês, uma vez que ele se configura como mediador a partir do qual se tecem as relações entre os bebês e outros sujeitos, como suas professoras, as materialidades e diversos produtos culturais. Os corpos das docentes e dos bebês estão implicados em relações de interdependência (Muniz, 2017; Cabral, 2019) articulando as ações dos sujeitos em interação a partir das demandas e respostas de uns para com os outros. O cuidado aparece como dimensão sempre presente nessa docência, haja vista que atender as demandas corporais dos bebês são uma atribuição de suas professoras, como a higiene e a alimentação. Tais atividades, porém, são marcadas pela afetividade, não se restringindo a uma prática assistencialista, mas, pelo contrário, a vivências corporais potentes e significativas para os sujeitos envolvidos.

Tais questões vão ao encontro do que defende Teixeira (2007) quando trata da condição docente, afirmando que esse é um ofício da ordem do humano que envolve sujeitos socioculturais. Dessa forma, estão envolvidos no processo educativo sujeitos que se relacionam a partir de seus corpos, uma vez que “[...] ao possibilitar o reconhecimento de si e do outro, a corporeidade permite a sociabilidade humana, envolvendo aspectos que extrapolam o biofísico” (Teixeira, 1996, p. 192). Nesse sentido, é a partir de seus corpos que as professoras e os bebês participam dos processos educativos que se desenrolam nos berçários.

A pesquisa desenvolvida no presente trabalho buscou investigar as percepções das professoras sobre o corpo na docência no berçário, haja vista a centralidade do corpo como mediador de suas ações e relações com os bebês. Para tanto, nos acostamos aos estudos ora apresentados como fonte de subsídios teóricos que nos permitem compreender a maneira como a docência no cotidiano do berçário é marcada pelas ações de cuidado individuais e coletivos com os bebês, se delineando a partir das dinâmicas corporais envolvendo os corpos que se encontram nesse espaço.

2.3 A docência no berçário e suas especificidades

A terceira e última categoria elaborada, agrupa pesquisas sobre a docência no berçário e as particularidades que tornam o trabalho com bebês específico dentro do universo da Educação Infantil, reunindo um conjunto de seis trabalhos.

O primeiro deles é o de Gonçalves (2014), intitulado *A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente*, que se trata de um mapeamento da produção nacional de pesquisas sobre a prática pedagógica com crianças de 0 a 3 anos entre os anos de 2008 a 2013, com base no banco de teses e dissertações da CAPES. A partir do estudo de um corpus de 13 trabalhos, a autora elaborou quatro categorias de análise, a saber: 1) *Estudos sobre a especificidade docente*; 2) *Estudos sobre as práticas pedagógicas*; 3) *Estudos sobre o desenvolvimento infantil*; 4) *Estudos sobre a função social da creche e relações com a família*. Em relação às especificidades da docência com bebês, a autora afirma que os dados revelam particularidades próprias do trabalho com essa faixa etária, caracterizadas pelas ações de cuidado que constituem dimensões educativas, sendo essa docência marcada pelas relações, isto é, pelo compartilhamento de experiências entre a professora e os bebês.

Novamente, assim como nos trabalhos anteriormente mencionados, a autora percebeu a partir da análise da produção científica que a dimensão do corpo nas práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas demarca uma especificidade dessa docência. Ela afirma que “[...] as crianças usam o corpo para comunicar e interagir de forma intencional e para interpretá-los exige que os professores *estejam disponíveis* para responder às manifestações comunicacionais dos bebês” (Gonçalves, 2014, p. 89). Desse modo, o corpo aparece enquanto linguagem comunicativa e expressiva dos bebês, além de ser mediador das relações entre eles e as professoras e do trabalho realizado por elas no cotidiano da creche.

A tese de Schmitt (2014), *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*, teve como objetivo conhecer e analisar as relações sociais constituídas entre tais atores no contexto de uma creche em Florianópolis/SC durante um ano em duas turmas, sendo uma de 15 bebês e outra de 15 crianças bem pequenas, juntamente com suas respectivas professoras. A autora realizou um estudo etnográfico e partiu de uma perspectiva de que a docência na Educação Infantil se constitui nas relações com o outro.

Sua pesquisa contribuiu para os estudos do campo da docência com bebês com o importante conceito de *multiplicidade simultânea* das relações que ocorrem no contexto pesquisado, uma vez que nas salas dos berçários ocorrem muitas atividades concomitantes, tanto das professoras sobre ou com os bebês, quanto deles entre si e com o ambiente. A autora afirma que “[...] esta composição relacional indica a existência de

uma ação docente não-linear, dada a condição de uma policronia, que envolve uma série de ações simultâneas vividas pelos diferentes atores que compõem este contexto” (Schmitt, 2014, p. 11). Ela ainda aponta em seu trabalho para a centralidade da dimensão corporal observada nas relações entre as professoras e os bebês, tanto no contato direto como na visibilidade das ações deles.

Já na pesquisa intitulada *Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários*, Oliveira (2014), inspirada nas abordagens biográficas, empreendeu um estudo qualitativo com oito professores de crianças de 0 a 2 anos, sendo sete mulheres e um homem na cidade de São Paulo/SP. Ela entrevistou os docentes na busca por identificar em suas narrativas aspectos que apontassem para o processo de construção de suas identidades profissionais, amparando-se nos estudos culturais. Os dados da pesquisa apontaram para as especificidades existentes na docência com bebês, principalmente as relativas ao cuidado.

A autora também destacou a existência de um binarismo na fala dos professores em relação ao cuidar e educar, associando o primeiro a práticas do passado, em uma perspectiva assistencialista, e o educar a um novo ideal do papel do docente, semelhante ao ocorrido na pesquisa de Sabbag (2017). Diante desse antagonismo, ela verificou diferentes estratégias dos docentes para valorizar sua profissão, ajustando suas práticas com os bebês às representações de um modelo ideal de docência. Além disso, evidenciou-se a articulação de múltiplos saberes na prática pedagógica com bebês, indicando um processo de hibridação de culturas.

A pesquisa de Demetrio (2016), *A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras*, reforça aspectos do trabalho de Roriz (2014) na medida em que investiga a dimensão corporal enquanto especificidade da docência com bebês, analisando como as professoras desses sujeitos compreendem o lugar ocupado pelo corpo na educação no berçário. A autora se utilizou da aplicação de questionários com 12 professoras de bebês da rede municipal de Florianópolis/SC e realizou um diálogo interdisciplinar na análise dos dados. A dimensão corporal apresenta-se, mais uma vez, como uma especificidade do trabalho pedagógico com bebês, marcando intensamente o que a autora chama de “ações de cuidado”, “ações de brincadeira” e “ações de comunicação”.

Há um destaque no trabalho também para o desgaste no corpo da professora de bebês, uma vez que as relações estabelecidas com esses sujeitos são mediadas pelo corpo, exigindo das docentes uma disposição corporal para atender às demandas físicas, emocionais e afetivas dos bebês. Demetrio (2016) indica ainda a recorrente prática de compartilhamento da docência com um outro profissional em virtude dos desgastes físicos dessas professoras, afirmando que “[...] o compartilhamento da responsabilidade educativa dos bebês com uma terceira professora ou a diminuição do número de bebês por grupo é uma alternativa que qualifica o trabalho no grupo de bebês” (Demetrio, 2016, p. 138).

Ainda investigando as práticas de professoras de bebês, Bittencourt (2020) em sua tese *Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliares no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil*, volta o olhar para a docência com bebês na perspectiva social, buscando compreender a experiência de profissionais que trabalham com tais sujeitos em jornada integral. Para tanto, ela realizou uma pesquisa qualitativa com observação participante em duas turmas de bebês, contando com registros em vídeo, diário de campo e entrevistas semi-estruturadas com 9 professoras e uma auxiliar em uma instituição de Educação Infantil em Belo Horizonte/MG. A autora apontou para o caráter ainda em construção da identidade docente das profissionais que trabalham com bebês, de acordo com a literatura científica da área.

Um dos pontos de discussão do trabalho foi o que a autora chamou de “ações sutis” que marcam a docência com bebês, envolvendo conhecimentos e competências técnicas, teóricas, metodológicas, sociais e culturais. Ela propõe ainda um olhar para a dimensão integrativa entre as lógicas de ação e a dimensão sensorial mobilizadas nas ações de cuidado e educação com bebês, o que permite compreender a abrangência da constituição social da experiência de professoras e auxiliares que trabalham nos berçários.

A tese de Marques (2023), cujo título é *Entrelaçamentos: o choro dos bebês e a docência na educação infantil*, aborda um aspecto muito presente na docência com bebês, a saber, o choro de tais sujeitos. Na pesquisa, a autora objetivou compreender como o choro dos bebês interfere nas relações educativas desenvolvidas em uma turma de berçário em Belo Horizonte/MG. Ao analisar filmagens realizadas em momentos de atividades dirigidas, a autora constatou que é nessas situações que há maior interferência do choro dos bebês na prática docente.

Os resultados do estudo mostraram que diante da prevalência de uma rotina institucionalizada em detrimento de atividades autônomas dos sujeitos, as ações e expressões dos bebês sinalizavam o controle e disciplinamento dos corpos exercido pelas professoras, bem como seu desinteresse nas atividades propostas. Ademais, a autora apontou que nos momentos em que não havia atividades institucionais específicas, as professoras demonstravam maior disponibilidade corporal e afetiva diante das manifestações dos bebês, havendo uma menor incidência do choro.

Os trabalhos acima apresentados revelam a maneira como a docência com bebês se destaca como um exercício específico da profissão na Educação Infantil, uma vez que é marcada pelas relações em uma dimensão profundamente corporal e afetiva, que mescla as ações educativas das professoras com as práticas de cuidado e afetividade. Desse modo, as ações das professoras tomam contornos diferentes do trabalho com crianças maiores, na medida em que o cuidar e o educar, comuns em toda essa etapa, assume formas específicas de ações e vivências junto aos bebês. Tal questão revela uma demanda de grande abrangência de fundamentação teórica para o trabalho e uma multiplicidade de saberes agregados para subsidiar a prática pedagógica com bebês.

Nesse sentido, diante do levantamento e estudo realizados, algumas considerações podem ser tecidas brevemente. Salientamos novamente a escassez da produção científica nacional sobre a docência com bebês nas regiões mais pobres do país, como Norte e Nordeste, havendo uma concentração significativa de estudos em alguns estados específicos das regiões Sul e Sudeste, como Santa Catarina (7), São Paulo (3) e Minas Gerais (3). Embora esse quantitativo revele a existência de pesquisadores e grupos de pesquisa bem estabelecidos que desenvolvem pesquisas relevantes sobre área em estudo nessas cidades, ele aponta também para a necessidade de investigações dessa temática em outras localidades do território nacional.

Além disso, percebemos que alguns aspectos sobre a docência no berçário são mais amplamente investigados nos trabalhos, sendo reforçados por mais de uma pesquisa e consistindo em pontos de consenso na produção, tais como: a docência com bebês como uma vertente do trabalho docente que difere das demais práticas Educação Infantil, possuindo suas especificidades (Gonçalves, 2014; Schmitt, 2014; Oliveira, 2014; Demetrio, 2016; Cabral, 2019; Bittencourt, 2020); a centralidade do corpo na docência com bebês (Muniz, 2017; Sabbag, 2017; Silva, 2018; Cabral, 2019; Rodrigues, 2019); as grandes demandas físicas e disponibilidade corporal das professoras que trabalham no

berçário (Schmitt, 2014; Sabbag, 2017; Silva, 2018), assim como a falta de reflexão e formação adequada das docentes para lidar com o corpo e as questões corporais no cotidiano educativo (Lima, 2013; Roriz, 2014).

Diante disso, a presente pesquisa busca contribuir para o campo de estudos do corpo na docência com bebês inserindo-se na lacuna apresentada, investigando as percepções sobre o corpo e a docência de professoras de bebês em um município na Paraíba, trazendo o foco para a discussão dessa temática na região Nordeste.

3- CONSIDERAÇÕES SOBRE O CORPO E A DOCÊNCIA COM BEBÊS

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico que fundamenta conceitualmente a pesquisa. Para tanto, primeiramente discutimos o conceito de corpo a partir de uma abordagem interdisciplinar, trazendo um breve panorama histórico e contribuições a partir dos campos da História, Filosofia e Sociologia. Em seguida, exploramos a temática da docência com bebês, tratando do encontro dos corpos dos bebês e suas professoras no berçário, bem como da centralidade do corpo no exercício dessa docência.

3.1 MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE O CORPO

3.1.1 Um breve histórico sobre o conceito

O corpo tem sido objeto de estudo de muitos campos da ciência ao longo dos séculos, como Educação Física, Filosofia, Sociologia, Medicina, Antropologia, entre outros. Contudo, a História mostra que o início dos pensamentos sobre o corpo remete às épocas da antiguidade. Sendo uma elaboração social e cultural (Le Breton, 2007), o corpo e as concepções a ele referentes sofreram – e ainda sofrem – as influências das mudanças sociais, históricas e culturais ao longo dos anos, recebendo significações e carregando valores simbólicos de acordo com o contexto histórico de cada época.

Sant’Anna (2011) aponta para a grande dificuldade de se elaborar uma história do corpo, afirmando que há maior viabilidade e adequação em realizar-se investigações sobre diferentes ambições de governá-lo e organizá-lo de acordo com interesses e contextos distintos ao longo do tempo. Nessa mesma perspectiva, Soares (2003, p. 15) aborda a conexão existente no corpo entre natureza e cultura, inscrevendo nele marcas das vivências históricas, de modo que “em sua visibilidade, o corpo permite alegoricamente, ser interpretado e lido como texto escrito pela sociedade à qual pertence”. Sendo assim, a sociedade humana em diversas localidades, com suas culturas variadas e em momentos históricos diferentes criou e continua a criar representações do corpo que orientam os modos de ser e viver dos sujeitos.

Vigarello (2003) ressalta a diversidade de modos de representação e formas de habitação do corpo, assinalando a abundância de territórios do corpo nas culturas e épocas. O autor propõe três faces da existência corporal, cada qual com suas próprias particularidades e histórias. A primeira delas é o princípio da eficácia, que diz respeito à

capacidade de ação do corpo diante dos objetos, como habilidades, movimentos e resistência. A segunda face é o princípio da propriedade, que se refere à apropriação de um território pessoal, sobre a qual o autor destaca importância uma vez que “suas variantes históricas revelam deslocamentos de sensibilidade, que se referem não somente à relação com o outro, mas, também, para consigo mesmo” (Vigarello, 2003, p. 22). A última face é o princípio da identidade, que abrange as manifestações expressivas dos sujeitos e de pertencimento e emissões de sentidos.

Uma análise histórica das concepções de corpo ao longo do tempo, nesse sentido, revela a existência de diferentes formas de pensá-lo nos períodos da história humana. Na antiguidade grega, conforme elucida Proscêncio (2010), os filósofos atribuíam ao corpo um lugar subalterno em relação à mente. Essa era tida como o espaço próprio da razão, moral e sabedoria. Platão, em sua teoria da dicotomia entre mundo sensível (das matérias) e inteligível (das ideias), concebeu o corpo como lugar de aprisionamento da alma, e condenou à imperfeição todo conhecimento advindo dele, uma vez que a essência das coisas estaria apenas nas ideias e as formas materiais seriam cópias imperfeitas das formas imutáveis existentes no mundo inteligível (Platão, 2001). Aristóteles, por sua vez, percebia o corpo como sendo um instrumento da alma, conferindo-lhe parte importante no processo de produção do conhecimento. Ambos os filósofos, portanto, admitiam a superioridade da mente sobre o corpo.

Essa dicotomia entre intelecto e corpo perdurou e se acentuou durante a Idade Média, onde o domínio intelectual foi exercido pela Igreja Católica. Roriz (2014) explica que os dogmas religiosos contribuíram para uma visão negativa do corpo, associado ao pecado e à necessidade de busca pela pureza e conseqüente abstenção dos prazeres. A alma, nessa concepção, era considerada imortal e elevada, exercendo primazia sobre a dimensão material. Logo, a dualidade entre corpo e mente advinda da tradição filosófica platônico-aristotélica ressignificou-se na oposição entre corpo e espírito, devendo este dominar os prazeres, desejos e comportamentos corporais.

Com o renascimento, a visão teocêntrica predominante no período anterior foi substituída progressivamente pelo antropocentrismo, marcado pelo humanismo, ascensão da ciência e confiabilidade na racionalidade humana. Nesse contexto, a oposição entre razão e corpo acirrou-se, principalmente a partir da contribuição de René Descartes que propunha a separação entre corpo e mente dando destaque ao intelecto como meio de obtenção do saber científico. Ele concebia a realidade como dividida entre a *res extensa*

(composta pela matéria, aquilo que é tangível e, portanto, desprezível) e a *res cogitans* (caracterizada pela consciência, o lugar do pensamento). A existência humana seria marcada pelo pensamento, a partir de sua célebre expressão *cogito ergo sum* (penso, logo existo) (Reis, 2011). O cérebro, então, seria o órgão mais importante por ser o *locus* da inteligência, contribuindo para o que Araújo (2004) aponta como a hipervalorização do trabalho mental, ocupando o corpo uma relação de subserviência ao intelecto.

Na contemporaneidade, contudo, o surgimento de novas tendências de pensamento sobre o corpo colaborou para o rompimento com o dualismo existente entre ele e a cognição a partir da noção da integralidade do sujeito, como será comentado posteriormente a partir da teoria de Merleau-Ponty (2006). No entanto, apesar de novas teorias terem emergido defendendo perspectivas diferentes, concepções pautadas no dualismo entre corpo e mente são bastante presentes ainda na sociedade contemporânea. Em se tratando do âmbito educacional, Proscêncio (2010) revela que pode ser observado o predomínio dessa concepção dual de corpo e mente, na qual a prioridade é dada para a formação intelectual e a dimensão corporal é tratada separadamente.

Tal fato pode ser percebido, no campo de estudos no qual a presente pesquisa está inserida, a partir de concepções fragmentadas de professoras da Educação Infantil a respeito do cuidar e educar, binômio indissociável de acordo com a legislação educacional, mas constantemente separado nas falas e práticas de algumas profissionais. Trabalhos como os de Oliveira (2014) e Sabbag (2017) revelam que há uma associação das práticas de cuidado a técnicas e ações assistencialistas vinculadas às necessidades do corpo e, portanto, por vezes desvalorizadas, enquanto outras atividades consideradas puramente pedagógicas são mais prestigiadas e associadas ao desenvolvimento cognitivo.

Desse modo, é possível perceber que as práticas pedagógicas de professoras na Educação Infantil são afetadas pelas maneiras como elas pensam sobre o corpo, seja de forma consciente ou inconscientemente. Pesquisas como as de Proscêncio (2010) e Silva e Ferreira (2020) mostram que é a partir das percepções sobre o corpo e seus desdobramentos que as professoras orientam a ação docente em relação às práticas corporais nos espaços educativos. Nesse sentido, é possível afirmar que uma visão dual de corpo e mente pode subsidiar práticas pedagógicas que não valorizem o corpo enquanto linguagem, expressão, modo de ser no mundo e apreensão com os sentidos. No berçário, isso pode se revelar, por exemplo, a partir de uma rotina que prioriza ações de

cuidado mecânicas, aligeiradas, impessoais e dissociadas das atividades consideradas educacionais.

Diferentemente dessa perspectiva, defendemos neste estudo uma visão fenomenológica sobre o corpo, oposta a concepção dualista, uma vez que o entendemos como modo de ser-no-mundo (Merleau-Ponty, 2006). No item a seguir, expomos a perspectiva teórica à qual nos filiamos.

3.1.2 O corpo como sujeito da experiência

Com base nos estudos da Filosofia, a corrente teórica da fenomenologia representada principalmente por Merleau-Ponty, enxerga corpo e mente constituindo uma unidade, havendo, dessa forma, uma integração entre o sensível e o inteligível, em contraposição às concepções anteriores (Roriz, 2014). Para o filósofo, a fenomenologia se trata de um estudo das essências que busca compreender os sentidos e significados atribuídos aos fenômenos pelos sujeitos em suas consciências, uma vez que “não há uma palavra, um gesto humano, mesmo que distraídos ou habituais, que não tenham uma significação” (Merleau-Ponty, 2006, p. 16).

O autor defende que o corpo se articula com a mente e produz significados, dando sentido ao mundo em que vive o sujeito. Dessa forma, ele quebra a tradição platônica de menosprezo ao corpo e aos conhecimentos advindos dos sentidos e confere à dimensão corporal um novo status como fonte de conhecimento assim como a razão, dotando-a de intencionalidade. Nesse sentido, para Merleau-Ponty o corpo é fenomenológico, expressivo e intencional. Ele é sempre consciência de algo, e através de suas percepções captura o mundo e lhe dá significado. O corpo é visto, portanto, a partir de uma ótica fenomenal, distanciando-se dele enquanto objeto, como na ciência clássica, e passando a observá-lo como modo de ser-no-mundo, apontando para a existência humana como corporal (Merleau-Ponty, 2006; Reis, 2011).

Partindo dessa visão fenomenológica, em sua obra *Fenomenologia da Percepção* (Merleau-Ponty, 2006), o autor supracitado apresenta o corpo como o mediador da vivência dos sujeitos no mundo, intermediando a relação destes com os objetos, através da qual são produzidos os sentidos e significados na consciência, de modo que ela “só emerge como ato reflexivo a partir do que é percebido pelo corpo” (Reis, 2011, p. 39). Ele lança mão do conceito de corpo-vivido, ou corpo próprio, para desvinculá-lo da noção de objeto e relacioná-lo como sujeito da percepção, afirmando a ideia de que

[...] sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total. Assim, a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em idéia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade (Merleau-Ponty, 2006, p. 269)

Nessa perspectiva, as percepções – apreensão e construção de sentidos – se fazem no e pelo corpo a partir da experiência sensorial no mundo, haja vista que os sentidos fazem parte do corpo e não podem ser dissociados dele e da mente. O próprio autor na obra acima mencionada aponta para a unidade existente entre os sentidos e o corpo na percepção dos fenômenos, de modo que as percepções sensoriais se dão concomitantemente às percepções mentais. Ele afirma:

[...] não traduzo os ‘dados do tocar’ para a ‘linguagem da visão’, ou inversamente; não reúno as partes do meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim; elas são meu próprio corpo (Merleau-Ponty, 2006, p. 206).

Desse modo, conforme indica Nóbrega (2008), a perspectiva de percepção para Merleau-Ponty está imbricada na ideia de movimento. Ele rompe com a noção de corpo-objeto e defende uma percepção de um sujeito encarnado, “do sujeito que olha, sente e, nessa experiência do corpo fenomenal, reconhece o espaço como expressivo e simbólico” (Nóbrega, 2008, p. 142). O corpo é, então, tido como uma unidade complexa, integrada em uma totalidade composta pelas dimensões física, intelectual, emocional, afetiva, social, expressiva e artística.

Sendo assim, apresenta-se uma nova tendência no estudo do corpo com o conceito de corporeidade, entendida como “[...] uma atitude de valorização e desenvolvimento humano, que considera a totalidade do ser em suas várias dimensões [...] de forma integrada e não mais dicotômica” (Proscêncio, 2010, p.53), o que, conseqüentemente, implica na concepção do corpo como uma totalidade complexa e não-fragmentada. Araújo (2004) apresenta o conceito de corporeidade como sendo pós-dualista do organismo vivo, contribuindo para o rompimento de uma visão segmentada do indivíduo. Daolio, Rigoni e Robli (2012) afirmam que

Na medida em que Merleau-Ponty busca romper com a oposição entre natureza e cultura, ele elabora uma noção de corporeidade que considera, a princípio, o corpo (carne) como modo de apreensão sensível do significado, o qual não é possível de ser reduzido à ordem da natureza humana. Se, para ele, as percepções e as apreensões do mundo estão fundamentadas num corpo biológico, concomitantemente elas são definidas pela sociedade e pela cultura específica de cada grupo (Daolio; Rigoni; Robli, 2012, p. 186).

Nesse sentido, o conceito de corporeidade entendido a partir da perspectiva teórica adotada permite compreender o corpo vivo em sua totalidade, em movimento, experiências e relações sociais. Em se tratando da docência com bebês – objeto de estudo da pesquisa em questão – as noções de corpo, corporeidade e percepção em Merleau-Ponty trazem contribuições importantes para pensar a relação dos corpos no berçário. Por conceder ao corpo um novo estatuto na produção do conhecimento, relacionando as faculdades mentais aos órgãos dos sentidos, o autor confere legitimidade às experiências sensoriais, uma vez que se vive, sente, percebe, pensa e, conseqüentemente, se conhece através do corpo. Tal fato permite compreender a maneira como os bebês se utilizam de seus corpos para compreender o mundo e construir sentidos sobre ele.

Durante o tempo em que estão no berçário, os bebês aprendem o mundo principalmente a partir dos sentidos (Buss-Simão, 2016). Le Breton (2016) afirma que “[...] a condição humana é corporal. O mundo só se dá sob a forma do sensível. Não há nada no espírito que em primeiro lugar não se tenha hospedado nos sentidos” (Le Breton, 2016, p. 24). Tais assertivas dialogam com os conceitos de corpo, corporeidade e percepção em Merleau-Ponty, expandindo-os e complementando essa noção através da compreensão da unidade entre sentidos e cognição, o que revela um processo complexo e articulado de produção de significações pelos bebês a partir das experiências vivenciadas pelos sentidos, que desencadeiam novas percepções.

Além disso, a obra de Merleau-Ponty permite também uma análise mais profunda sobre a docência no berçário. As maneiras pelas quais as professoras se relacionam com os bebês e desempenham as ações do cotidiano, nos momentos de troca, alimentação, contação de histórias e na rotina da creche, podem parecer irrefletidas ou automáticas. Contudo, a respeito de situações como estas, o autor afirma que

Em um acontecimento considerado de perto, no momento em que é vivido, tudo parece caminhar ao acaso: a ambição deste, tal encontro favorável, tal circunstância local, parecem ter sido decisivos. Mas os acasos se compensam e eis que essa poeira de fatos se aglomera, desenha certa maneira de tomar posição a respeito da situação humana, desenha um *acontecimento* cujos contornos são definidos e do qual se pode falar (Merleau-Ponty, 2006, p. 17).

Sendo assim, uma reflexão fenomenológica sobre essas situações revela que toda ação é, na verdade, uma tomada de posição em virtude de uma percepção sobre aquele fenômeno, de modo que a maneira como as professoras se relacionam com seus próprios corpos e os dos bebês na docência decorre também de suas percepções sobre eles. Diante

dessas ponderações, algumas indagações emergem, tais como: De que maneira as professoras percebem seus corpos e agem de acordo com essas percepções no cotidiano do berçário? Como elas percebem os corpos dos bebês? Elas fazem isso de maneira consciente ou inconscientemente?

Tais questionamentos serão retomados posteriormente na pesquisa com vistas a analisar e compreender as relações entre o corpo e a docência no berçário a partir das falas das professoras.

3.1.3 O corpo como objeto cultural

Na Sociologia, autores como Le Breton (2007) e Rodrigues (1980) apontam para a construção de um pensamento sobre o corpo em uma perspectiva cultural. Rodrigues (1980) apresenta a cultura como um sistema de representações que estabelece coletivamente e, explícita ou implicitamente, nas consciências individuais modos de classificar e ordenar o mundo, as coisas e as relações sociais, tornando inteligíveis as dimensões objetivas da realidade e estabelecendo aquilo que é considerado normal, anômalo ou ambíguo, como o desvio e a norma, o sagrado e o profano. O corpo, nesse sentido, é também construído socialmente, e cada sociedade a partir da sua cultura seleciona aspectos comportamentais, físicos, afetivos e morais que consideram reprováveis, devendo ser inibidos, e adequados, que serão socializados aos indivíduos através da educação, de modo a garantir a existência de determinadas práticas naquele grupo social.

Isso se mostra através de muitos aspectos corporais que são alvos de regulações construídas social e historicamente, como as regras de etiqueta, convenções de comportamentos, gestos e movimentos esperados em determinadas ocasiões e lugares, e até mesmo na aparência dos sujeitos. O autor afirma que “[...] a cultura dita normas em relação ao corpo; normas que o indivíduo tenderá, à custa de castigos e recompensas, a se conformar” (Rodrigues, 1980, p. 41), sendo essas normas introjetadas nos sujeitos pelos processos educativos de modo a aparentarem como naturais para todos. Nesse sentido, um atributo da educação consistiria no ato de introduzir determinados valores e regras nos indivíduos que orientariam seus comportamentos e relações com o mundo e a sociedade.

Le Breton (2007) discorre sobre uma sociologia do corpo na qual este é visto como objeto de estudo a partir, também, de sua construção social e cultural. Ele mostra como a

relação entre os usos corporais e a cultura na qual o indivíduo está inserido se manifesta, destacando que “[...] a condição do homem (e a extensão física de sua relação com o mundo) está sob a égide do universo de sentidos que adere a ele e mantém o vínculo social” (Le Breton, 2007, p. 65). Apesar da estrutura biológica ser semelhante a todos os indivíduos, o autor destaca algumas questões que diferenciam os modos de ser e usar o corpo a partir de diferenças culturais, como as marcas de gênero, as concepções sobre a deficiência, os fatores de classe social e raça, bem como o controle político sobre o corpo. Ele afirma ainda que “[...] a biologia desaparece ante o que a cultura lhe empresta de aptidão. Se o corpo e os sentidos são os mediadores de nossa relação com o mundo, eles não o são senão através do simbólico que os atravessa” (Le Breton, 2016, p. 25).

Tal autor segue a mesma linha do antropólogo Marcel Mauss, que utiliza a noção de técnicas corporais para compreender “[...] as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (Mauss, 2003, p. 401). Partindo do estudo e análise, no início do século XX, de diferentes técnicas de natação e marchas de soldados, bem como de suas transformações ao longo do tempo e variações de sociedade para sociedade, o autor define o entendimento de técnica como um ato tradicional eficaz que é transmitido pelos sujeitos e do corpo como o primeiro e mais natural instrumento do homem, seu objeto e meio técnico. Ele mostra como cada sociedade tem seus hábitos próprios, isto é, como os modos de uso do corpo se manifestam de maneiras diferentes conforme as culturas.

Isso se dá, para o autor, também em virtude dos processos educativos, que através do prestígio social daqueles que ensinam, difundem usos e costumes do corpo para os indivíduos desde a infância, como a forma de andar, as posições das mãos, as maneiras corretas de se sentar, entre outros hábitos, havendo uma sobreposição da noção de educação à simples imitação de gestos ou comportamentos. Mauss (2003) ressalta também a existência de uma variação das técnicas do corpo por sexos e por idade, demonstrando as marcas do gênero nos usos sociais do corpo, assim como o ensino e adestramento nos corpos das crianças com vistas à educação e ao rendimento.

Traçando um paralelo entre o conceito de técnicas corporais e a docência de professoras de bebês, é possível ponderar acerca de quais as técnicas corporais utilizadas por elas no exercício dessa docência, na medida que o trabalho pedagógico no berçário envolve o cuidar e educar, próprios da Educação Infantil, como nos momentos de banho, trocas e acalento, e para tal realização podem existir maneiras próprias das professoras

desenvolverem essas ações. Essa docência envolve uma *disponibilidade corporal* por parte das professoras, que pode ser compreendida como uma conduta pedagógica na qual elas devem estar disponíveis, corporalmente, para entender e atender as “[...] manifestações das/os bebês, expressas e presentificadas pelo corpo, que comunicam com o choro, com os gestos e com os olhares” (Buss-Simão; Silva, 2023, p. 11).

Desse modo, por envolver essa disponibilidade do corpo da professora para atender às necessidades de todos, a docência com bebês acarreta muitos desgastes físicos oriundos das movimentações corporais constantes e repetitivas e pode propiciar a criação e uso de técnicas corporais por parte das docentes como uma forma de cuidado com seus próprios corpos. Cabe, então, recorrer aos escritos de Foucault (1985; 2004) ao tratar do cuidado de si, quando ele parte da filosofia grega antiga para discutir a cultura de si adotada pelos pensadores da época e podada durante períodos posteriores, na qual o indivíduo deveria exercer um cuidado consigo mesmo. Em suas palavras,

O preceito segundo o qual o convém ocupar-se consigo mesmo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber (Foucault, 1985, p. 50).

Nesse sentido, o cuidado de si envolve conhecer-se, comprometer-se com a liberdade, compreender e exercer seu papel social. Dessa forma, o cuidado de si é um princípio ético que envolve também o cuidar do outro, na medida é uma prática ao mesmo tempo individual e social, isto é, em referência ao outro (Sabbag, 2017). A partir das implicações sociais, é possível perceber que na docência no berçário as professoras empreendem ações que podem envolver o cuidado de si quando, por exemplo, incorporam técnicas corporais que lhes permitam zelar pela sua saúde e integridade físicas, ao passo que fazem isso ao cuidar do outro, a saber, os bebês. Além disso, a prática de cuidar do outro no berçário envolve também o cuidar de si dos próprios bebês, uma vez que as docentes estimulam a autonomia, independência e o conhecimento de si por esses sujeitos.

Podemos recorrer novamente à Foucault (1987) também a partir da afirmação de Proscêncio (2010), de que na escola há o adestramento dos corpos das crianças, submetendo-os a regras e ao controle pela instituição. Sobre isso, cabe mencionar o conceito de “corpos-dóceis” do autor, na medida em que dizem respeito ao resultado do

processo de formação de corpos domesticados, sobre os quais se inscrevem regras, normas e formas de disciplina com o intuito de formar subjetividades que se enquadrem com o desempenho de funções de acordo com os interesses dominantes.

O autor afirma que “[...] se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. E a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico” (Foucault, 1979, p. 148), vigorando então a união entre o corpo analisável e o corpo manipulável através do adestramento e docilização. Nesse sentido, “[...] é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1987, p. 163).

Essa disciplina e o processo de docilização dos corpos apontados pelo autor podem ser vistos no contexto escolar a partir da vigilância exercida nos corpos das crianças, no controle dos gestos, dos vestuários, dos tempos e espaços desde a Educação Infantil, determinando lugares proibidos e permitidos, impondo rotinas inflexíveis e selecionando comportamentos incentivados e coibidos. Até mesmo o mobiliário das instituições, como através do predomínio de berços e cercados em berçários, pode revelar indícios de intenções de aprisionar e controlar os corpos dos sujeitos.

Em se tratando do cotidiano do berçário, tais fatos podem ser observados a partir de algumas ações de controle das professoras sobre os corpos dos bebês, interrompendo suas ações em virtude de uma demanda da rotina, como banho ou alimentação, transportando as crianças ou modificando suas posições em momentos de brincadeiras livres, impondo uma forma correta de realizar uma ação – como se sentar e ficar parado para ouvir uma história – ou utilizando-se de meios para assegurar que os bebês fiquem quietos, parados e submissos, como através do uso de desenhos animados após momentos de agitação, como foi observado durante a pesquisa de campo.

Diante disso, contribuições do campo da Sociologia para a compreensão do objeto de estudo em questão, a partir dos autores mencionados, vão no sentido de colaborar para a análise do corpo dos sujeitos pesquisados enquanto construção social, que influencia e sofre influência da cultura e das relações sociais. Nesse sentido, tanto os corpos dos bebês quanto os de suas professoras estão inseridos social e culturalmente, relacionando-se no contexto dos berçários, de modo que se torna importante refletir sobre as maneiras como esses sujeitos sociais interagem a partir de seus corpos no ambiente da instituição, como

as técnicas corporais utilizadas pelas professoras no trabalho e a forma como são vistas as demandas corporais dos bebês.

O próximo item discutirá sobre a docência com bebês, discorrendo sobre seus corpos e o de suas professoras, e no tocante a como essa docência possui especificidades que a distinguem do trabalho que se realiza na Educação Infantil de forma geral.

3.2 DOCÊNCIA COM BEBÊS: O ENCONTRO DE CORPOS NO BERÇÁRIO

A docência com bebês configura-se como uma vertente da profissão docente, sendo caracterizada por demandas próprias e especificidades. Devido às demandas de cuidado com os bebês, é comum atrelar-se a essas docentes a figura materna, de cuidado feminino, como algo instintivo e natural (Cerisara, 2002). Essa visão parte de uma perspectiva de desvalorização da profissão, bem como de uma imagem dos bebês como seres passivos e incapazes. Longe disso, a docência com bebês exige formação, inicial e continuada, para preparar a professora para lidar com as especificidades da educação no berçário. Uma dessas especificidades é a centralidade do corpo no estabelecimento de relações entre a professora e os bebês.

Nesse sentido, nas próximas seções iremos discutir, primeiramente, sobre os sujeitos que protagonizam a educação nos berçários – os bebês e suas professoras –, discorrendo na sequência sobre a centralidade do corpo no estabelecimento das relações nesse espaço.

3.2.1 Professoras e bebês: temporalidades e corporeidades na docência do berçário

Quando tratamos dos processos educacionais no berçário é comum que esses sejam vistos sob a ótica dos bebês apenas ou somente das professoras. No entanto, defendemos neste trabalho que tanto estes quanto aqueles sujeitos participam em relação próxima do cotidiano educacional. Dessa forma, consideramos ser necessário conhecer melhor o que a literatura científica discute sobre tais sujeitos. Para tanto, nos utilizamos do campo teórico da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005; Mollo-Bouvier, 2005, Gouveia, 2011), dos estudos da docência com bebês (Barbosa, 2010; Schmitt, 2014; Sabbag, 2017; Silva, 2018) e da condição docente (Teixeira, 1996; 2007).

A infância, de acordo com Mollo-Bouvier (2005), é o espaço social que acolhe a criança e insere-a na cultura, promovendo sua socialização em um processo não linear, do qual ela participa ativamente, ajustando-se a si, ao outro e ao ambiente social. Como

um espaço privilegiado de aprendizado e socialização, a infância pode incorporar as múltiplas dimensões do ser criança, propiciando o desenvolvimento integral desses indivíduos. Nesse sentido, destaca-se a potência desses sujeitos que exploram o mundo e produzem suas próprias culturas infantis (Gouvêa, 2011).

Sarmiento (2005) apresenta a infância como uma categoria geracional, isto é, uma categoria estruturante que permite, juntamente com outras como raça e etnia, por exemplo, compreender a esfera do social. Ele afirma que

a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (Sarmiento, 2005, p. 366).

Nesse sentido, a infância pode ser vista como uma categoria permanente da estrutura social que reúne as crianças desde bebês em suas respectivas infâncias, a partir do entendimento destas como atores sociais que são tanto transformados pela sociedade quanto agentes transformadores desta (Corsaro, 2011). Os bebês, portanto, inserem-se na discussão sobre as infâncias também a partir de suas especificidades e, nessa perspectiva, são vistos como atores sociais potentes, sujeitos complexos, ativos e multidimensionais.

Com a plasticidade cerebral em sua capacidade máxima, isto é, estando no período ótimo para o estabelecimento de conexões neurais e, conseqüentemente, de aprendizagens, os bebês possuem um elevado potencial de desenvolvimento, envolvendo-se em ricas experiências de conhecimento e descobertas sobre si e sobre o mundo. Richter e Barbosa (2010, p. 88) afirmam que o bebê é “[...] muito ágil e inventivo; é poderoso em sua capacidade básica de se auto-organizar, autogerir, autoadministrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados”.

A pediatra húngara Emmi Pickler desenvolveu estudos sobre bebês a partir de experiências no instituto Lóczy em Budapeste após a Segunda Guerra Mundial. Ela defendia a ideia de que os bebês não precisam da intervenção direta do adulto para movimentar-se em seus corpos, assumindo e modificando diferentes posições a partir de suas próprias intenções e repertórios motores. Para ela, os bebês desde recém-nascidos são “[...] indivíduos competentes e capazes de perceber os devidos ajustes que precisam para estar nas posições mais adequadas, equilibradas e confortáveis e, especialmente,

devem ser tratados com respeito” (Fochi, 2013, p. 43). Nesse sentido, a autora colabora para essa visão respeitosa sobre os bebês, enxergando-os como sujeitos ativos, potentes e, nas condições adequadas, capazes de desenvolver atividades de forma autônoma.

Uma das especificidades dos bebês diz respeito à maneira como a linguagem corporal é utilizada por eles, uma vez que “[...] as suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos” (Richter; Barbosa, 2010, p. 87). É através do corpo, enquanto meio privilegiado de conhecer o mundo, que eles vivem as experiências nos primeiros anos de vida, a partir de seus múltiplos sentidos.

Contudo, a autonomia e potência dos bebês caminha lado a lado com a dependência física que eles possuem em relação aos adultos, principalmente nos primeiros meses de vida. Tal fato é sinalizado por Silva e Neves (2020) ao afirmarem que a dimensão da idade cronológica dos bebês é, ao mesmo tempo, potente e vulnerável, sendo eles *virtuosamente incompletos*, na medida em que transformam os contextos histórico-culturais dos quais participam enquanto demandam sensibilidade e cuidados dos adultos. As autoras apontam ainda que

A ideia de potência e a agência dos bebês, então, se constitui na ação com o Outro e não deve esconder sua fragilidade e dependência. Ou seja, a dependência, nesse caso, se dá em processos de alteridade. Esse posicionamento quer evitar o risco de manutenção de dualismos que, ao focalizar a agência dos bebês possa omitir sua dependência dos cuidados de adultos ou desconsiderar o cuidado como ética nas relações professora-bebê na Educação Infantil (Silva; Neves, 2020, p. 8).

Nesse sentido, para que haja um equilíbrio na prática com os bebês, oferecendo os cuidados necessários com sensibilidade e respeito às suas agências e autonomia, é necessária uma compreensão deles como sujeitos da história e de direitos (Barbosa, 2010). É nesse contexto que introduzimos a discussão sobre as professoras de bebês, profissionais responsáveis pelo cuidado e educação desses sujeitos nas instituições de Educação Infantil. Entendemos, com base em Teixeira (1996), que as professoras de bebês, assim como eles, são sujeitos socioculturais, isto é, são seres que não se limitam a sua escolha profissional, mas são mulheres² que circulam em diversas esferas da sociedade ocupando diferentes posições, tais como mães, filhas, esposas, amigas, estudantes, participantes de clubes e igrejas, entre outros pertencimentos.

² Na absoluta maioria dos casos, as profissionais que trabalham na docência com bebês são mulheres, fato que é comum na Educação Infantil, conforme aponta Cerisara (2002).

Enxergar as professoras como sujeitos socioculturais implica em não as reduzir às suas práticas docentes, mas considerar suas constituições histórico-sociais, nas quais se situa, também, a profissão que exercem. Ainda tomando como base as reflexões de Teixeira (2007), percebemos que a docência, que se funda na relação entre as professoras e, neste caso, os bebês, tem a particularidade de considerar as diferentes temporalidades que se encontram nas salas dos berçários. Sabe-se que as professoras vivem temporalidades muito distintas dos bebês, que iniciam sua jornada na sociedade, e tal fato traz implicações importantes para a prática docente. Nas palavras da autora, as docentes no tempo/lugar de gerações adultas

[...] têm uma responsabilidade específica nesta relação. Estão encarregados de acolher, apresentar e interrogar o mundo junto a estes novos chegantes. Responsabilizando-se pelo trabalho com a cultura, com a memória cultural, devem construir bases para que as novas gerações, apropriando-se do passado, possam reinventar a vida em comum, realizando o novo de que são portadores, livrando-se do risco de repetir o já feito; afastando o esquecimento, para que o passado não se repita (Teixeira, 2007, p. 431).

A docência com bebês é, desse modo, relacional por excelência (Tristão, 2004) e tal relação, que existe e fundamenta a docência em todas as suas formas, é mais profunda no berçário, sendo marcada pelas emoções, afetividade e corporeidade dos sujeitos envolvidos. Duarte (2018, p. 3) afirma que “[...] adultos e bebês agem reciprocamente um sobre o outro, um com o outro e um para o outro, estabelecendo, portanto, uma relação de trocas”, através da qual se constituem como indivíduos sociais. Nesse sentido, as professoras de berçários estão envolvidas em uma relação próxima com os bebês e, a partir das especificidades deles, desenham em conjunto uma docência que adquire contornos diferenciados das demais etapas educacionais.

Duarte (2018) destaca como uma das especificidades dessa docência, com base nas falas de professoras de bebês, a comunicação diferenciada. Pelo fato de não se utilizarem da fala convencional, os bebês se comunicam através dos gestos, choro, olhares e expressões, isto é, da linguagem corporal. Dessa forma, as professoras necessitam estar atentas e ter olhares sensíveis para interpretar as manifestações dos bebês. Além disso, elas se envolvem nesse diálogo corporal comunicando-se com eles também através de diversas formas, como por exemplo da voz, do toque, das expressões, do cuidado, entre outras (Pereira, 2009).

Uma outra especificidade apontada pela autora é o tempo dos bebês, que difere consideravelmente das crianças maiores. Os bebês demandam maiores cuidados, como

alimentação, higiene e sono, e estes acontecem no ritmo próprio deles, ocupando grande parte da rotina do grupo e do trabalho das professoras (Muniz, 2017). Tais demandas não se dão de forma linear, mas acontecem constantemente, uma vez que os bebês necessitam de trocas e sono, por exemplo, ora em momentos diferentes, ora coincidentes. Esse fato contribui para a multiplicidade simultânea de atividades que ocorre no berçário, conforme aponta Schmitt (2014), uma vez que nas salas de berçário as professoras dividem sua atenção em muitas atividades ao mesmo tempo, exercendo uma condição de polivalência (Schmitt, 2014; Silva, 2018). Uma fotografia capturada durante a pesquisa de campo demonstra bem essa questão:

Fotografia 1 – Professora atendendo demandas de alguns bebês no corredor



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

A fotografia extraiu um momento no qual a professora estava sentada no chão brincando com dois bebês, quando um terceiro, chorando, lhe pediu colo e ela o pegou para consolar. Enquanto ainda o consolava, ela precisou limpar o nariz de uma bebê próxima. Essa imagem revela um fragmento comum da rotina no berçário, quando a docente necessita realizar atividades simultaneamente, não deixando de prestar atenção nos bebês ao seu redor, de modo a zelar pela segurança deles e cuidando para que não incorram em interações de conflito. Além disso, mostra como os atendimentos individuais – como consolar um bebê que chora, ou limpar o nariz de um outro – são constantemente interrompidos pelas demandas do coletivo, conforme apontam Schmitt (2014), Silva (2018) e Buss-Simão e Silva (2023).

Dessa forma, a rotina do berçário demanda das professoras planejamento e organização do espaço e das materialidades de modo a possibilitar que enquanto elas cuidam de atendimentos individuais, como trocas de fraldas e banhos, os demais bebês possam, em segurança, se envolver em atividades educativas e explorar materiais ricos em diferentes possibilidades de experiências. Silva (2018) afirma que

A multiplicidade simultânea se revela tanto nessa condição polivalente no atendimento individual, em que não se trata de uma ação a cada tempo, mas muitas ações ao mesmo tempo, como também pelo fato das professoras se envolverem intensamente nessa ação, desloca a professora da centralidade do grupo e possibilita que os bebês tenham mais tempo para outras relações entre si, com os espaços e materiais, que não são dirigidas de forma imediata pelas professoras. As professoras não estão em todas as cenas mediando as ações de forma direta, mas é preciso a organização de espaços propícios em que os bebês possam estabelecer múltiplas relações entre si e com o ambiente (Silva, 2018, p. 27).

Nesse sentido, o trabalho com bebês exige flexibilidade das docentes, uma vez que as demandas são muitas e suas ações são interrompidas constantemente. Também exige sensibilidade para perceber as sutilezas das ações cotidianas que muitas vezes passam despercebidas, como trazer um bebê para perto do grupo, prestar atenção na linguagem corporal deles e zelar pela temperatura do ambiente, por exemplo, conforme apontam Silva (2018) e Bittencourt (2020). Essa última ação foi percebida durante a pesquisa em campo, quando as professoras costumavam desligar o ar-condicionado da sala do berçário durante o momento do banho dos bebês, para que eles não sentissem frio ao saírem do banheiro, embora as próprias docentes ficassem com calor devido ao esforço físico da atividade, causando desconforto nelas.

Essa é, inclusive uma outra marcante especificidade dessa docência, uma vez que há unanimidade no campo científico ao afirmar a intensidade do desgaste corporal das professoras de bebês (Demétrio, 2016; Sabbag, 2017; Duarte, 2018; Silva, 2018; Cabral, 2019). Isso se dá porque essa docência se exerce corporalmente, no e com o corpo. Para além da corporeidade enquanto dimensão constitutiva do sujeito professor (Teixeira, 1996), as professoras trabalham com o corpo, pois é através dele que consolam os bebês, cuidam de suas demandas, brincam, dançam e organizam o espaço.

Em virtude da importância do corpo para as relações entre os sujeitos no berçário, bem como para a compreensão do problema de pesquisa deste estudo, o próximo item se dedica a discutir a centralidade da dimensão corporal para as relações na docência com bebês.

3.2.2 A centralidade do corpo nas relações entre professoras e bebês

A docência com bebês, conforme apontado anteriormente, é uma profissão essencialmente relacional que envolve as professoras e os bebês em uma relação muito próxima, entrelaçada com as emoções, os cuidados e a afetividade (Rodrigues, 2019). Tal relação acontece a partir dos corpos dos sujeitos, uma vez que uma marca da especificidade dessa docência é a centralidade dos corpos tanto dos bebês quanto das professoras nas atividades cotidianas do berçário. Isso ocorre porque os bebês vivem o corpo intensamente, explorando a si próprios e ao mundo através de seus movimentos e sentidos.

O movimento autônomo se destaca como uma atividade de extrema relevância no desenvolvimento dos bebês, uma vez que se refere à possibilidade de livre exploração de seu corpo e do espaço. Tardos e Szanto-Feder (2004) afirmam que

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos (Tardos e Szanto-Feder, 2004, p.48).

O movimento autônomo, nesse sentido, é possibilitado a partir da exploração corporal realizada pelo bebê, na medida em que se encontra em um ambiente seguro que proporciona sua exploração ativa sem a intervenção constante de adultos ou o controle e cerceamento de seus movimentos espontâneos. O corpo, nesse sentido, se constitui como um elemento central do desenvolvimento desses sujeitos, uma vez que as atividades, aprendizagens e experiências artísticas, sociais e culturais se dão corporalmente e os bebês se utilizam de seus corpos para além da dimensão biológica.

No entanto, além de analisar as experiências corporais dos bebês, é válido ressaltar que o corpo da própria professora também figura nesse processo educativo, relacionando-se corporalmente com esses sujeitos. As necessidades de cuidado dos bebês, sejam elas de higiene, alimentação, sono, atenção, consolo, entre outras, trazem implicações e desgastes para as professoras, uma vez que as demandas corporais das professoras na docência com bebês têm origem, sobretudo, nas demandas corporais dos bebês (Schmitt, 2014; Buss-Simão; Silva, 2023).

Esses corpos das docentes são muitas vezes invisibilizados tanto nos debates acadêmicos quanto nas políticas públicas. Bahia, Mochiutti e Reis (2022), investigaram o lugar que os corpos das professoras ocupam no processo educativo da primeira infância e apontaram uma invisibilidade desses corpos nas pesquisas sobre educação com bebês,

ressaltando sua importância para o trabalho com tais sujeitos, uma vez que tal trabalho envolve grandes demandas corporais, afetivas e emocionais. Os corpos das professoras são afetados pelas demandas da docência com bebês em virtude da dependência física que eles têm, fazendo com que elas tenham que desempenhar diversas funções para garantir que as necessidades de todos sejam atendidas, conforme aponta Muniz (2017).

Recuperando o conceito de multiplicidade simultânea das relações no berçário, de Schmitt (2014), a condição polivalente das professoras revela-se diante das múltiplas demandas colocadas pelos vários bebês ao mesmo tempo, de modo que estas precisam realizar atendimentos individualizados, como trocar uma fralda ou dar um banho, enquanto desempenham outras funções, como conversar com outros bebês, observá-los para garantir a segurança de todos, ou até mesmo conduzir o grupo com uma canção ou história (Schmitt; Rocha, 2016). Buss-Simão e Silva (2023) caracterizam essas ações como *relações individuais intermitentes*, pelo fato de serem constantemente interrompidas pelas demandas de ordem do coletivo. Estas relações são constituintes e propulsoras da multiplicidade de atividades realizadas simultaneamente pelas professoras.

Essa multiplicidade simultânea das ações no berçário exige das docentes uma disponibilidade corporal para atender as demandas colocadas pelos bebês, isto é, exige que estas estejam disponíveis ao alcance deles, prontas para se levantar, abaixar, pegá-los no colo, acalantar e mudar de posição constantemente de acordo com as necessidades deles. Isso requer que as docentes ocupem uma posição terrena, na horizontal, para que possam realizar esses movimentos, bem como estar disponíveis aos bebês que sobem em suas pernas, buscam toque, colo e aconchego corporal (Silva, 2018). Compreender a disponibilidade corporal como conduta pedagógica na docência com bebês, conforme propõem Buss-Simão e Silva (2023), parte do pressuposto de que

A proximidade entre os corpos (adulto e criança) deve ser o que fundamenta as ações das professoras, entendendo que essa relação é intrínseca à docência com as crianças pequenininhas, tendo-se, assim, uma compreensão da significância que esse contato tem para que se estabeleça uma relação de segurança e confiança (Duarte, 2018, p. 2).

Como forma de alcançar o que defendem Tardos (1992) e Rodrigues (2019), isto é, relações corporais sensíveis, agradáveis e respeitadas com os bebês, pressupõe-se que as professoras deveriam estar sempre atentas e conscientes em suas ações de cuidado com eles como forma de assegurar a qualidade e densidade delas, atestando para seu caráter relacional e educativo. No entanto, é comum que para que isso aconteça as professoras

prestem mais atenção nos corpos dos bebês e se esqueçam dos seus, que sofrem desgastes físicos prolongados, uma vez que as ações que mais demandam fisicamente, como banho e trocas, são realizadas individualmente com os bebês e, dessa forma, se repetem muitas vezes ao longo do dia. Sabbag (2017) discorrendo sobre as demandas corporais na docência com bebês afirma que

Considerando a dependência dos bebês em relação aos adultos não é incomum que estes últimos privilegiem as necessidades dos primeiros em relação às suas próprias. Ignorem dores, sensações de desconforto, cansaço, desgaste corporal, problemas musculoesqueléticos, dentre outros (Sabbag, 2017, p. 132).

Nesse sentido, é comum que os corpos das professoras estejam em constante movimento durante o cotidiano no berçário e, desse modo, é possível perceber que estes figuram também na docência com bebês, com suas exigências, cansaços e impactos advindos das relações travadas no e pelo corpo.

Esses corpos, portanto, tanto os dos bebês como os de suas professoras, se encontram no berçário e estabelecem relações através das quais se dão o processo educativo dos primeiros e o exercício docente dos segundos. Falar de relações, nesse sentido, implica em pensar nos vínculos, afetos e materialidades que perpassam o contato estabelecido e firmado entre esses sujeitos no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

4- CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os percursos de realização propriamente dita da pesquisa, a saber, os caminhos e procedimentos metodológicos adotados. Inicialmente, caracterizamos a investigação quanto à classificação de sua natureza, tecemos considerações sobre a ética na pesquisa com bebês e apresentamos o contexto da pesquisa e as/os participantes, caracterizando brevemente a realidade da Educação Infantil no município de Campina Grande/PB e da instituição onde foi realizada a pesquisa, bem como as/os sujeitos da investigação. Em seguida, discorremos sobre a maneira como se deu o processo de entrada no campo e o delinear investigativo com as/os participantes. Na sequência indicamos os instrumentos e técnicas utilizados para a produção dos dados apontando, por fim, as técnicas de análise de dados adotadas.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A NATUREZA DA PESQUISA

Com o intuito de realizar um estudo investigativo sobre as percepções de professoras de bebês sobre o corpo no exercício dessa docência, entendemos que seria necessário um caminho metodológico que nos permitisse, além de ouvir as próprias professoras, também acompanhar o cotidiano dessas docentes junto aos bebês, com vistas a desvelar as articulações presentes, ou não, entre suas falas e as atividades realizadas na prática pedagógica cotidiana. Isso se deu a partir de nossa compreensão da relevância dos estudos do cotidiano, isto é, da realização de uma investigação que inserisse e situasse a pesquisadora na realidade investigada de modo a possibilitar a compreensão real do problema de pesquisa escolhido, haja vista que “[...] a vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (Heller, 2016, p. 26). Por esse motivo, optamos pela realização de um estudo de caso.

O estudo de caso é uma metodologia de pesquisa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 89) “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”, isto é, corresponde a uma investigação que se debruça sobre um fenômeno específico com vistas a compreender esse acontecimento particular. Entendemos como Rabitti (1999) que o estudo de caso é uma opção de pesquisa bastante propícia para a análise qualitativa de uma experiência específica, pois permite que o pesquisador possa se inserir no campo empírico e acompanhar o dia a dia dos sujeitos e contextos pesquisados. Por essa razão

optamos por tal caminho metodológico, uma vez que, dessa forma, pudemos realizar uma imersão no contexto pesquisado do berçário e participar do cotidiano juntamente com as professoras e os bebês.

A partir de uma discussão sobre os diferentes paradigmas científicos possíveis para uma investigação do tipo do estudo de caso, Sarmiento (2003) aponta para o caminho de um *interpretativismo crítico*, que permita ao pesquisador compreender as subjetividades e significações produzidas pelos sujeitos nas relações sociais sem, no entanto, deixar escapar a dimensão política e as condições de poder que atravessam o cotidiano. O autor afirma que

Interpretar a ação e a sua simbolização pelos atores sociais no contexto organizacional da escola, sem descurar suas dimensões políticas, pode bem ser a síntese de uma perspectiva que se revê no quadro do paradigma interpretativo, com abertura ao paradigma crítico. A ênfase está colocada nas dimensões hermenêuticas, sem que se ignore que toda a interpretação global é também a análise das condições de poder em que ocorre a ação, nem se iluda na própria dimensão política do ato interpretativo (Sarmiento, 2003, p. 144).

Nos acostamos a essa perspectiva também por compreender que as percepções das professoras sobre o corpo na docência com bebês, que são o objeto de estudo desse trabalho, se situam a partir do contexto em que essas docentes se inserem e, portanto, devem ser compreendidas a partir de uma análise também política e crítica do cotidiano. Para tanto, optamos por também ouvir as vozes das professoras para, a partir das suas falas, depreender uma leitura mais próxima da realidade, articulada à convivência com elas no berçário.

Nesse sentido, fizemos o esforço de ouvir as docentes com uma escuta atenta, não apenas em alguns momentos de conversa específicos, mas também durante suas falas espontâneas no cotidiano do berçário. Sarmiento (2003) aponta ainda que

[...] é nesse ato de ouvir quem fala sobre o seu próprio fazer, na alteridade radical do seu dizer, que se reconhece a presença de uma diferença que se comunica intersubjetivamente, e, por essa via, ganha densidade e significado a “democraticidade do olhar sociológico” (Sarmiento, 2003, p. 147).

Desse modo, realizamos um estudo de caso no intuito de compreender o cotidiano das professoras no berçário e possibilitar um entendimento mais amplo sobre suas percepções em relação ao corpo na docência com bebês. Articulamos, para isso, a realização de observação participante, entrevistas e um grupo focal como instrumentos metodológicos complementares para enriquecer a produção dos dados no estudo de caso e ampliar o olhar para a realidade pesquisada, bem como para as dimensões

intersubjetivas das ações (Sarmiento, 2003). A produção dos dados será comentada de forma específica posteriormente.

4.1.1 A ética na pesquisa com bebês

A pesquisa realizada teve como foco as professoras e suas falas, a partir do objetivo de compreender suas percepções sobre o corpo na docência no berçário. Contudo, por se tratar de uma pesquisa da realidade cotidiana do berçário, os sujeitos envolvidos no processo de produção dos dados foram tanto as professoras quanto os bebês, uma vez que buscamos compreender também as relações corporais entre tais sujeitos. Nesse sentido, torna-se necessário discorrer brevemente sobre os aspectos éticos do estudo.

É sabido que investigações que envolvem seres humanos necessitam de um maior escrutínio ético, em virtude de oferecerem riscos a sujeitos reais, sejam esses riscos de natureza física, financeira, psicológica ou moral. Desse modo, existe uma série de exigências e trâmites institucionais necessários para que seja aprovada uma pesquisa desse tipo. Em se tratando de estudos cujos participantes são crianças, conforme aponta Corsaro (2011), as preocupações com possíveis violações ou prejuízos são ainda maiores, buscando garantir a integridade e respeito a tais sujeitos e seus direitos (Brasil, 1990).

Dessa forma, as questões éticas na pesquisa se iniciam muito antes da entrada no campo empírico. Para o estudo realizado, buscamos inicialmente obter as permissões institucionais e burocráticas que autorizam a realização da pesquisa, tanto junto ao Comitê de Ética do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), como com a Secretaria de Educação do município (SEDUC-CG) e a instituição de creche escolhida. De posse delas, na sequência conversamos com as professoras explicitando os objetivos, justificativa e métodos da pesquisa e convidando-as a participar do estudo. Após uma resposta afirmativa das docentes, elaboramos um documento explicativo sobre o estudo para ser entregue aos familiares dos bebês.

O consentimento para participar da pesquisa é uma etapa de fundamental importância, pois protege os participantes informando-lhes sobre o estudo, prestando esclarecimentos adicionais, se necessário, e garantindo-lhes seus direitos, como o de desistir a qualquer momento da participação sem prejuízos de qualquer natureza para o sujeito. Para a presente pesquisa, buscamos o consentimento das professoras e dos familiares dos bebês, seus representantes legais diante da menoridade deles, através de

termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que foram entregues, assinados e devolvidos. Todas as professoras aceitaram prontamente participar do estudo, porém cinco famílias não autorizaram a participação de seus filhos, sem apresentar justificativa para tanto. Estes foram excluídos das gravações, fotografias ou quaisquer outras atividades relacionadas a pesquisa.

Contudo, para além do consentimento oferecido pelos familiares, em se tratando de uma pesquisa também com bebês, é necessário ponderar sobre o assentimento de tais indivíduos, entendido para além do consentimento formal como um indicador da aceitação do próprio participante em fazer parte daquele estudo, obtido a partir de procedimentos diferenciados que considerem as especificidades dos sujeitos, como crianças e bebês (Coutinho, 2019). Nesse sentido, nos utilizamos de alguns questionamentos de Gonçalves, Buss-Simão e Debus (2020) sobre a ética na pesquisa com bebês, a saber:

Como incluir as vozes dos bebês, já que eles ainda não falam? Como garantir uma ética mediante a recolha de dados, respeitando o direito de participação (ou não) na pesquisa? Em quais momentos eles autorizam a aproximação e a possibilidade de lançar mão dos recursos filmicos e fotográficos? (Gonçalves; Buss-Simão; Debus, 2020, p. 202).

As autoras discorrem sobre princípios da pesquisa com bebês, apontando que eles se comunicam através de diversas linguagens que não a fala convencional, mas se utilizam de gestos, sorrisos, choro, movimentos, balbucios, entre outros, para se comunicar de forma eficiente com os adultos e seus pares. Dessa forma, o indivíduo que se aventura em uma pesquisa com bebês deve buscar o assentimento deles através de um olhar sensível para perceber suas manifestações, ainda que tímidas ou sutis, de permissão ou recusa em sua presença, diante da câmera fotográfica, da aproximação e outros movimentos da investigação. Diante disso, torna-se necessário

O exercício de *auscultar* os bebês, assumindo-os enquanto atores sociais que comunicam por linguagens outras e, assim alargarmos a compreensão acerca do que seria ouvir ou escutar, avançando, no sentido de ampliar o sentido semântico das palavras (Gonçalves; Buss-Simão; Debus, 2020, p. 209).

Nessa perspectiva, buscamos além do consentimento dos familiares e responsáveis pelos bebês, captar também o assentimento deles durante o estudo. A aproximação gradual e respeitosa, mantendo certa distância a princípio e procurando perceber primeiro as manifestações dos bebês foi necessária para entender a expressão do desejo deles em participarem ou não do estudo. Para tanto, seguimos as orientações apontadas por Fochi (2013), observando com um olhar sensível os gestos, movimentos e

posturas dos bebês em relação à pesquisadora e à câmera fotográfica de modo a interpretá-los como uma demonstração de recusa/aceite de participar ou não do estudo e respeitar a integridade e vontade deles.

Além disso, inspirados pelo conceito de “radar ético” defendido por Skånfors (2009) e comentado por Buss-Simão (2012), buscamos exercitar também uma vigilância e sensibilidade éticas ao longo da investigação, tanto em relação aos bebês quanto às professoras, procurando refletir constantemente sobre suas ações e reações diante da pesquisadora e dos movimentos da pesquisa, como no registro e produção de dados, também ponderando acerca das implicações diretas e indiretas do estudo para os participantes envolvidos e o cotidiano do berçário.

Soma-se a isso o cuidado com a proteção da identidade dos bebês. Kramer (2002) comenta sobre os vários desafios éticos em realizar pesquisas com crianças de diversas idades, uma vez que há uma necessidade de proteger os sujeitos, preservando suas identidades e direitos, bem como de ouvir suas vozes e lhes dar e espaço durante a pesquisa, não reduzindo-os a números ou letras. Nesse sentido, ao longo deste texto optamos por utilizar nomes fictícios, tanto para os bebês quanto para as professoras, assim como preservar seus rostos, buscando não expor suas imagens por completo e garantir o anonimato dos participantes. Os nomes das professoras foram escolhidos por elas mesmas e os dos bebês foram apontados pela pesquisadora.

4.2 O CAMPO EMPÍRICO E AS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.2.1 O contexto da Educação Infantil no município de Campina Grande/PB

O município de Campina Grande está localizado no estado da Paraíba, na região Nordeste do Brasil, e situa-se no Planalto da Borborema. Com cerca de 419.379 habitantes em uma extensão territorial de 591,658 km², de acordo com dados do IBGE (2022), o município é considerado um importante polo industrial e tecnológico na região, sendo um centro universitário com mais de 21 universidades e faculdades, entre elas três instituições públicas – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Culturalmente, o município é conhecido por promover a maior festa de São João do mundo, com 30 dias de festejos juninos no mês de junho, organizados pela prefeitura e abertos ao público geral.

Politicamente, Campina Grande apresenta aspectos do modelo patrimonialista, conforme aponta Morais (2022). Tal fato é evidenciado pela tradição familiar presente na condução da política no município, na qual algumas famílias ou partidos políticos específicos se alternam no comando da prefeitura ao longo dos anos. A persistência dessa tradição patrimonialista nos processos eleitorais do município é articulada com o modelo de administração pública adotado, marcado pelo gerencialismo e a lógica empresarial no setor público. A autora supracitada afirma que

Ao observar o contexto da gestão pública municipal, é possível perceber que os aspectos da cultura patrimonialista e a tendência modernizadora gerencialista conseguem coexistir, em um processo de hibridização entre o moderno e o atrasado, atuando simultaneamente para legitimar os direitos ao poder (Morais, 2022, p. 73).

Desse modo, o município segue a lógica organizacional do mercado, tendência bem presente na administração pública brasileira decorrente da adoção de modelos de políticas neoliberais desde a década de 1990 quando, num momento de reestruturação produtiva, houve reformas que buscaram adequar o setor público aos moldes flexíveis e produtivistas mercadológicos, atendendo às exigências de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Frigotto; Ciavatta, 2003; Santos, 2006).

A educação no município é organizada pela Secretaria de Educação (SEDUC), cujas atribuições, de acordo com o portal online da prefeitura, são: a responsabilidade de gerência da educação no município e o desenvolvimento do seu padrão de ensino, além do dever de ofertar Educação Infantil em pré-escolas, escolas e creches, atendendo as crianças com programas de alimentação e material didático-escolar, promovendo cursos de qualificação profissional e realizando programas de ações culturais. A política educacional do município, contudo, também possui como eixo condutor o gerencialismo, evidenciado pelas parcerias público-privadas estabelecidas entre a prefeitura e grandes empresas, como o Instituto Alpargatas e a Fundação Lemann, que além de programas específicos para crianças e instituições, ofertam também formações para professoras/es e gestoras/es das escolas e creches.

Pode-se afirmar que o interesse da gestão municipal em estabelecer parcerias público-privadas, “[...] para além do fortalecimento do gerencialismo das formações dirigidas aos gestores escolares, também é uma estratégia para manter o controle sobre o trabalho do gestor escolar e, por meio do trabalho deste, o controle sobre o trabalho

docente” (Morais, 2022, p. 96). Esses fatos contribuem, portanto, para a instauração de uma lógica competitiva e burocrática nas instituições escolares, nas quais o trabalho da/do docente é precarizado e o poder da gestão é usurpado por grandes empresas que defendem os interesses do mercado.

Em relação à Educação Infantil, o município possui 44 creches em funcionamento. Destas, 25 possuem berçários. A pesquisa de Nery (2023) traçou um perfil das profissionais que trabalham com bebês com base em um questionário aplicado com a totalidade das professoras, 51 no ano de 2022, e respondido por 25 docentes, cerca de 49% do total. A autora percebeu que a maioria das docentes era composta por mulheres entre 30 e 39 anos (35%) e 50 anos ou mais (32%). Além disso, 45,8% eram casadas e 72% tinham filhos.

Um dado importante encontrado nessa pesquisa é que 36% das docentes respondentes possuíam vínculo efetivo com a prefeitura no ano de 2023, de modo que 64% eram contratadas como prestadoras de serviço, isto é, via contrato temporário. Isso revela a tendência existente nas políticas municipais de precarização do trabalho docente, que se dá através da ampliação da jornada de trabalho, do desmonte da carreira, da adoção de medidas de avaliação e responsabilização, entre outras questões apontadas por Silva (2018). Isso pode ser visto na medida em que, como aponta a nossa pesquisa, professoras prestadoras de serviço tem de, muitas vezes, optar por três expedientes seguidos de trabalho com vistas a conseguir um salário melhor, o que pode vir a comprometer a saúde física e mental das docentes.

Santos (2020) discorre sobre o que ela chama de “solidão profissional das professoras de bebês”, um sentimento que advém da

ausência e/ou restrição de políticas públicas, que desembocam na terceirização, no pagamento de baixos salários, na falta de reconhecimento/valorização, de condições de trabalho, de espaços-tempos institucionais e contínuos para a partilha e reflexão sobre suas práticas (Santos, 2020, p. 352).

Esses fatos corroboram com a afirmação da ótica neoliberal na condução das políticas educacionais no município, instalando uma lógica competitiva e burocrática que precariza o trabalho do professor e busca controlá-lo, explorando-o muitas vezes com condições materiais inadequadas de trabalho enquanto exige dele resultados de acordo com metas produtivas.

4.2.2 O campo de pesquisa e os sujeitos participantes

A pesquisa realizada contou com a participação das professoras e bebês que compunham uma turma de Berçário 1 de uma creche municipal de Campina Grande/PB, cujo nome será preservado por questões éticas (assim como os das/dos participantes) sendo denominada neste estudo como creche Carambola. Essa creche se situa na zona urbana do Município de Campina Grande, num bairro de periferia com cerca de 8.446 habitantes (IBGE, 2010). A creche Carambola é uma das duas que atendem a comunidade desse bairro e foi inaugurada no final do ano de 2006, com o funcionamento efetivo iniciado em fevereiro de 2007, atendendo crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, do berçário à pré-escola. A partir dos 6 anos, as crianças vão para outras instituições escolares no bairro.

Sua estrutura física é composta pela sede da creche, que atende às turmas de berçário 1 e 2 e os maternais, e um prédio anexo na mesma rua, que comporta as salas das turmas de pré I e II. A sede possui jardim, recepção, sala de direção, sala de repouso infantil (dormitório), biblioteca, 05 salas de referência, pátio coberto, solário e parque infantil, além de banheiros adultos e infantis, e salas de apoio para serviços como refeitório (infantil), cozinha, lactário, lavanderias e rouparias.

A organização e funcionamento na sede da creche ocorre separadamente para as turmas de berçários e maternais, de modo que as refeições são preparadas e servidas em locais separados, bem como os banheiros, lavanderias e áreas de serviço são distintos para esses grupos. Tal organização permite que o trabalho ocorra de modo eficiente, respeitando os horários diferenciados das rotinas dos grupos e não sobrecarregando a equipe de profissionais envolvidos nesses serviços.

A pesquisa na turma de berçário 1 se estendeu ao longo do segundo semestre de 2023 e primeiro de 2024, de modo que adentramos na instituição logo após uma mudança ocorrida na dinâmica dos berçários, na qual a turma de berçário 1 passou a ocupar uma outra sala na instituição, que anteriormente era de uma turma maternal e foi ligeiramente adaptada para receber os bebês. Tal mudança se deu em virtude do grande número de crianças no grupo do berçário 2, que foi dividido em duas turmas que ocuparam as duas salas dos berçários (1 e 2), fazendo com que o berçário 1 fosse para um outro espaço.

Dessa forma, a turma de B1 que acompanhamos era integral, isto é, havia uma única turma de berçário que funcionava o dia inteiro com os mesmos bebês, das 07:00 às 17:00, de modo que eles passavam a maior parte do dia na instituição. As professoras no ano de 2023 eram as mesmas no turno da manhã e tarde, e estavam matriculados 15 bebês

no grupo, porém ao chegar na creche fomos informados que um deles não estava mais frequentando a instituição por problemas de saúde, de modo que restavam 14. Durante o período de observações, no entanto, um outro bebê também deixou a instituição, devido a questões familiares. No quadro abaixo apresentamos a relação dos bebês que compunham a turma e fizeram parte do estudo, suas datas de nascimento e as idades que tinham quando adentramos na instituição. É válido ressaltar que seus nomes reais foram preservados, de modo que foram indicados nomes fictícios para eles pela pesquisadora.

Quadro 3 – Bebês do Berçário 1 em 2023

Nome	Data de nascimento	Idade em novembro de 2023
Daniela	15/07/2022	1 ano e 4 meses
Heitor	25/04/2022	1 ano e 7 meses
Eloíse	16/07/2022	1 ano e 4 meses
Dante	28/09/2022	1 ano e 2 meses
Ayla	06/04/2022	1 ano e 7 meses
Paulo	25/11/2022	1 ano
Guilherme	18/05/2022	1 ano e 6 meses
Joaquim	05/07/2022	1 ano e 4 meses

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às professoras, foram quatro as que participaram do estudo, sendo todas as três que acompanhavam o grupo na jornada integral em 2023 e uma nova professora que entrou para o B1 no ano de 2024. Apresentamos no quadro abaixo algumas informações das docentes.

Quadro 4 – Professoras do Berçário 1 em 2023

Nome	Data de nascimento	Idade durante a pesquisa	Formação	Vínculo de trabalho
Gabriela	11/10/1988	35 anos	Licenciatura em Pedagogia – UFPB; Especialização	Efetivo
Iracy	27/10/1993	30 anos	Licenciatura em Pedagogia - UVA	Contrato

Alice	16/03/1979	45 anos	Licenciatura em Pedagogia - UVA	Contrato
Laís	14/02/1996	28 anos	Licenciatura em Pedagogia – UFCG; Mestrado em Educação	Efetivo

Fonte: Elaborado pela autora

A professora Gabriela, trabalhou no berçário ao longo de toda a pesquisa. Em 2023 ela acompanhava a turma no horário integral, de modo que das 07:00 às 11:00 ela trabalhava, mas tinha seu horário de almoço, quando ela se alimentava na própria instituição e descansava até retornar ao berçário às 13:00. Já em 2024, ela acompanhava a turma do berçário apenas pelo turno da manhã, das 07:00 às 11:30. Ela residia em um município vizinho, a cerca de 30 km de Campina Grande, e fazia o trajeto de sua casa para a creche todos os dias via transportes públicos e mototáxis. A professora Gabriela era casada, tinha três filhos e era formada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), possuindo especialização na área da Educação Infantil.

As professoras Iracy e Alice eram contratadas pelo horário integral (07:00-11:00 e 13:00-17:00) mais o período denominado de “soninho”, correspondente ao horário das 11:00 às 13:00 no qual os bebês estavam, geralmente, dormindo. Como esse coincidia também com o horário de almoço das professoras, elas ficavam na sala com os bebês e se revezavam para irem almoçar rapidamente no refeitório da creche, retornando diretamente para a sala ao terminarem a refeição.

A professora Alice trabalhou no berçário durante os anos de 2023 e 2024, permanecendo na mesma carga horária informada anteriormente. Ela era divorciada e tinha dois filhos jovens. Sua formação é em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). A professora Iracy acompanhou a turma do berçário no ano de 2023 e em 2024 trabalhou no maternal. Ela também tinha formação em Pedagogia pela UVA, era solteira e não tinha filhos durante o período da pesquisa.

A professora Laís ingressou no berçário no ano de 2024. Ela possui formação em Pedagogia e Mestrado em educação pela UFCG, tendo um vínculo efetivo com a

prefeitura como professora de Educação Infantil. Em 2024 ela permaneceu no berçário em ambos os turnos da manhã e tarde, tendo seu horário de almoço assegurado para o descanso. Sua contribuição para a pesquisa se deu durante o referido ano, participando do grupo focal com as demais docentes, como será exposto posteriormente.

4.3 A ENTRADA NO CAMPO

O início da pesquisa de campo propriamente dita se deu no mês de novembro de 2023. Após recolher todas as autorizações necessárias, entramos em campo para acompanhar o cotidiano da turma de berçário 1 na creche Carambola. Inicialmente, optamos por nos aproximar aos poucos, respeitando a privacidade dos sujeitos, tanto os bebês quanto as professoras, e permitindo que fôssemos aceitos e convidados por eles para participar mais ativamente das atividades ao longo do tempo.

Dessa forma, nos posicionamos nas extremidades dos espaços ocupados, observando e adotando uma posição de horizontalidade própria da experiência no berçário, pois entendemos como Silva (2018, p. 88) que “[...] a condição docente, para escutar os bebês exige estar na posição terrena, estar na horizontal, junto ao chão”, fato que foi visível na conduta de suas professoras e, por isso, também na nossa. Buscamos também não interferir na rotina ou nas ações dos sujeitos envolvidos, com vistas a observar a realidade cotidiana da turma da forma mais fiel possível.

De início não fizemos muitas capturas fotográficas ou em vídeo, por entender que precisávamos ser mais familiares para os bebês e professoras para iniciar esses registros, nos atendo mais ao caderno de campo e deixando tais capturas para as semanas seguintes. Ao longo das visitas, a relação com os sujeitos foi se tornando mais próxima. Acompanhamos a rotina do grupo de forma integral, por cerca de 8 horas a cada dia, almoçando juntamente com as professoras na própria instituição. Tal fato permitiu que nos aproximássemos mais delas, nos envolvendo em conversas informais e partilhando de assuntos relativos tanto à experiência no berçário quanto a temas diversos, principalmente durante o momento do soninho, no qual os bebês dormiam e as professoras e nós permanecíamos na sala.

Em relação aos bebês não houve estranhamentos iniciais através de choro ou demonstração de desconforto da parte deles, mas a grande maioria não parecia prestar muita atenção com nossa presença na sala, com exceção de um deles – Dante – que desde o início olhava em nossa direção e já buscava colo ou afeto. Com o passar das semanas,

percebemos que os bebês se familiarizaram com nossa presença, chegando cada vez mais perto, pedindo colo e se envolvendo em brincadeiras compartilhadas.

Algo que chamou muito a atenção e despertou a curiosidade de muitos deles foram os instrumentos de registro, tanto o caderno e caneta como o smartfone onde foram capturados os vídeos e fotografias. Quando os viam, muitos queriam manipulá-los, o que era permitido por nós em alguns casos, como o caderno e, por vezes, o smartfone. Porém, quando buscavam algo que pudesse machucá-los, gerar disputa ou danificar a estrutura da sala, como a caneta, por exemplo, optávamos por despertar o interesse deles para outros objetos ou ações que não lhes oferecesse risco. As imagens abaixo retratam Guilherme manipulando o caderno de campo e Heitor se apoiando nas pernas da pesquisadora quando estavam todos no tatame da sala durante uma tarde na instituição.

Fotografia 2 – Bebês interagindo com pesquisadora no berçário



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Além de nos aproximar mais dos sujeitos no decorrer das observações, também pudemos auxiliar as professoras em alguns momentos da rotina, como no deslocamento de ambientes, fosse ajudando com os bebês ou carregando brinquedos ou outros materiais, e em alguns momentos de alimentação, quando uma professora precisava se ausentar e podíamos ocupar seu lugar servindo a refeição aos bebês.

Dessa forma, com o passar das semanas fomos nos inserindo nas dinâmicas do cotidiano no berçário, compreendendo melhor a rotina das professoras, bebês e instituição de forma geral, bem como percebendo como se desenrolavam as relações entre os sujeitos. Fomos nos tornando mais familiares com eles, de modo que percebemos as professoras cada vez mais confortáveis com nossa presença a observar, participar e registrar, nos tratando como se fôssemos parte do grupo. Os bebês também pareciam nos

reconhecer, se relacionando mais intimamente conosco durante as atividades na instituição.

4.4 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Para a realização de uma pesquisa de estudo de caso, são necessários instrumentos e técnicas de produção de dados que permitam ao pesquisador acompanhar os fenômenos cotidianos e registrá-los, de modo a recuperar esses momentos posteriormente para análise e interpretação. Dessa forma, apresentamos na sequência as técnicas e instrumentos escolhidos para a geração dos dados na pesquisa em questão, a saber, a observação participante, os registros escritos e audiovisuais, as entrevistas e o grupo focal com as docentes.

4.4.1 Observação participante

A observação participante é entendida por Azevedo e Betti (2014, p. 298) como uma interessante estratégia metodológica “[...] para reduzir as diferenças existentes entre observador e observado, possibilitando que o pesquisador viva com mais propriedade a realidade cultural de um determinado grupo”. Pauta-se na interação direta entre pesquisador e sujeitos da pesquisa de forma contínua e prolongada.

Optamos por essa modalidade de observação pelo fato dela permitir ao pesquisador acompanhar de perto a realidade na qual está inserido durante a investigação, compartilhando as atividades com os sujeitos participantes. Buscamos com isso vivenciar juntamente com as professoras e bebês o cotidiano do berçário, partilhando com eles a rotina na creche, desde os momentos coletivos, como propostas de arte ou explorações sensoriais, até os momentos de cuidado individual, como alimentação e trocas.

Além disso, também fizemos essa escolha por entendermos que pesquisas com bebês exigem a participação daquela/daquele que pesquisa, uma vez que são recorrentes as interações dos bebês com as pessoas ao seu redor, demonstrando curiosidade ou afeto, bem como as demandas de auxílio do adulto mais próximo, como durante o deslocamento deles, quedas ou interações conflituosas entre os pares – mais comumente as mordidas. Conforme aponta Schmitt (2014), a observação participante como estratégia investigativa é uma maneira de aproximar o pesquisador das diferentes formas comunicativas dos bebês. Durante os momentos de observação no berçário ao longo da pesquisa, por exemplo, frequentemente alguns bebês se achegavam para explorar curiosamente o

caderno de campo, a caneta ou o celular com o qual eram capturadas as imagens, iniciando interações comunicativas e afetivas com a pesquisadora.

As observações no berçário foram realizadas após a escolha da instituição que seria o campo empírico, com base na existência de turma de berçário 1 e na aceitação de participar da investigação, bem como das devidas autorizações do CONEP através do parecer nº6.413.700, da SEDUC-CG mediante a entrega do termo de anuência, da gestão da creche e dos sujeitos pesquisados, as professoras e os responsáveis pelos bebês, através da assinatura de termos de consentimento (TCLE).

Elaboramos a priori um roteiro de observação para nortear nosso olhar no campo, direcionando-o para as atividades da rotina e o encontro dos corpos das professoras e bebês no cotidiano durante os cuidados, comunicações e atividades. Ele foi utilizado de maneira flexível como um apoio para a investigação, mas quando da entrada propriamente dita no campo, as próprias observações e experiências junto aos sujeitos serviram de diretrizes para orientar o olhar investigativo em relação ao problema de pesquisa.

4.4.2 Registros escritos, fotográficos e audiovisuais

Como forma de registrar os momentos e as interações observadas e vivenciadas durante a pesquisa de campo, optamos por diferentes técnicas. Uma delas, talvez a mais simples e comumente utilizada em pesquisas observacionais, foi o registro no caderno de campo. Este consistiu em um simples caderno de pauta e uma caneta esferográfica carregados em todos os momentos pela pesquisadora no campo, servindo como um suporte para anotar e detalhar as sequências de atividades que se davam durante o cotidiano no berçário, permitindo, assim, uma compreensão temporal e linear da rotina do grupo ao longo das observações.

Além disso, o caderno possibilitou também registrar nossos pensamentos, sentimentos e reflexões provocados a partir do encontro com a realidade e mediados pelos estudos anteriores. Após cada dia de imersão na creche, as anotações rápidas e muitas vezes rabiscadas no caderno eram revisitadas, complementadas e transcritas em um arquivo digital que reuniu, posteriormente, todos os registros da pesquisa de campo no intuito de organizar os dados e facilitar o processo de análise.

Apesar de serem fundamentais para a pesquisa, os registros escritos não dão conta de capturar integralmente a realidade do cotidiano, necessitando de outras técnicas

complementares. Optamos por realizar capturas fotográficas e gravações em vídeo (imagem e áudio), como forma de possibilitar revisitar inúmeras vezes os episódios registrados e nos atentar a diferentes elementos para análise nas visualizações distintas. Utilizamos a fotografia, portanto, como documento e registro de percurso, de acordo com Silva (2016), compreendendo que

Estes registros auxiliam no momento da análise como reconstrução do percurso de pesquisa, como identificação de detalhes que não foram percebidos no momento da presença em campo e, também como evidência de algumas situações que possam ganhar maior clareza com recurso da imagem (Silva, 2016, p. 75).

Entendemos que a captura de imagens, tanto estáticas quanto em vídeo, é importante para auxiliar o pesquisador no trabalho de desvelar os acontecimentos da realidade cotidiana, pois permitem a análise de um mesmo fenômeno a partir de variados ângulos, possibilitando observar minúcias e pequenos eventos que passariam despercebido no momento do ocorrido, “[...] estudando-as minimamente, uma vez que é possível vê-las e revê-las tantas vezes quantas forem necessárias” (Horn, 2013, p. 13). Kramer (2002) afirma que a fotografia

É, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar (Kramer, 2002, p. 52).

Nesse sentido, a autora citada apresenta a fotografia como um objeto cultural que é intermediado pelo equipamento técnico de captura, pelo fotógrafo (no caso, a pesquisadora), e pela interferência daquele que contempla a imagem. Dessa forma, cada fotografia carrega consigo as subjetividades daquele que a capturou, em um determinado momento, ângulo e posição, demonstrando o que é considerado válido e interessante para ele e não sendo, portanto, um documento neutro. As fotografias retiradas durante a pesquisa foram reunidas em arquivos digitais organizados primeiramente pela data de captura e posteriormente, após uma análise e seleção iniciais, agrupadas em arquivos correspondentes a cada docente participante no estudo. Desse modo, em cada arquivo docente estavam contidas fotografias que registravam cenas em que evidenciavam o corpo daquela professora específica em relação com os bebês durante o trabalho no berçário.

Os registros em vídeo foram utilizados como um recurso rico e potente que permitiram analisar os eventos do cotidiano de forma mais profunda do que a fotografia,

possibilitando também extrair imagens estáticas em sequência para análise. Optamos por fazer captações curtas e médias em diferentes momentos da rotina de modo a registrar variadas situações da realidade pesquisada (Gonçalves; Buss-Simão; Debus, 2020). As gravações realizadas durante o período de observação foram agrupadas em arquivos digitais e separadas pela data de captura, sendo descritos no título o fenômeno que registravam e organizadas para posterior análise.

4.4.3 Entrevistas

Em pesquisas da área de Ciências Sociais, de maneira geral, é comum o uso de entrevistas como modo de compreender a forma de pensar e agir dos participantes envolvidos no estudo (Lüdke; André, 1986). Através do estabelecimento de um diálogo entre entrevistador e entrevistado busca-se obter informações importantes para o entendimento do problema de pesquisa a partir da fala do participante, revelando suas crenças, subjetividades e modos de pensar e agir. Discorrendo sobre a entrevista na pesquisa qualitativa, Gaskell (2008) afirma que ela

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e 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 (Gaskell, 2008, p. 65).

Nesse sentido, escolhemos trabalhar também com a técnica de entrevista como forma de estabelecer uma interação mais direta com as professoras do berçário e compreender, a partir de suas próprias falas, suas percepções sobre o corpo e à docência no berçário. Para tanto, realizamos entrevistas semi-estruturadas com as professoras no formato individual (Gaskell, 2008). Este tipo de entrevista, conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 34), “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”, o que nos pareceu mais adequado no intuito de conduzir o diálogo de forma leve.

Inspirados pela pesquisa de Bonfim (2020), resolvemos recuperar alguns registros fotográficos capturados durante o período de observação para serem utilizados como mediadores durante as entrevistas. O uso da fotografia como recurso de mediação foi escolhido como forma de estimular a fala das docentes, bem como de analisar a fala dos próprios sujeitos retratados nas imagens sobre as cenas do cotidiano, uma vez que “[...] uma única imagem contém em si um inventário de informações acerca de um determinado momento passado; ela sintetiza no documento um fragmento do real visível, destacando-o do contínuo da vida” (Kossoy, 2012, p. 113).

Kossoy (2012) afirma ainda que as fotografias propõem uma verdade relativa, uma vez que são atravessadas pela subjetividade daquele que as capturou. Desse modo, ouvindo as vozes das professoras buscamos encontrar uma narrativa mais fiel aos fatos, desvinculando-os do olhar da pesquisadora/fotógrafa e indo ao encontro da experiência real dos sujeitos pesquisados. Partindo, pois, do entendimento de que “observar e registrar os pequenos detalhes na prática educativa abrem um campo de possibilidades no que se refere à reflexão sobre crianças e professores e o exercício da profissão” (Bonfim, 2020, p. 93), buscamos selecionar fotografias que registrassem as professoras e os bebês em atividades comuns no cotidiano do berçário e colocá-las para apreciação e análise das próprias docentes.

As entrevistas ocorreram no ano de 2024 durante o mês de fevereiro. Elas se deram no formato remoto e foram feitas através da plataforma Google Meet, a pedido das próprias docentes, uma vez que dessa forma não haveria necessidade de deslocamento físico das participantes. A opção por realizar as entrevistas alguns meses após a entrada no campo se deu em virtude de compreendermos que o diálogo com o entrevistado flui de forma mais natural e tranquila quando há uma relação bem estabelecida deste com o entrevistador. Desse modo, optamos por realizar as conversas após algum tempo de observação na creche pois pudemos perceber uma maior abertura das professoras com relação à pesquisadora, compartilhando pensamentos e experiências sem maiores restrições. As conversas foram gravadas e transcritas para serem analisadas posteriormente.

4.4.4 Grupo focal

Após as entrevistas, optamos por realizar um grupo focal com as professoras pesquisadas. O grupo focal é uma técnica de geração de dados em pesquisas de diversas áreas que se constitui pela reunião de sujeitos representantes de um ou mais grupos a serem pesquisados para discutir coletivamente determinada questão a partir de suas experiências pessoais, orientados por um mediador e um instrumento de tópico-guia. Habowski e Conte (2020) comentando Gatti (2005) afirmam que o grupo focal

É indicado para os trabalhos de pesquisa tecidos junto a questões que a própria experiência provoca, brotando de inquietações levantadas coletivamente, partilhadas, debatidas e que necessitam ficar abertas para que sejam ressignificadas como um efeito de retomada crítica da prática profissional e, assim, passam a ser aprofundadas nas comunidades de investigação (Habowski; Conte, 2020, p. 11).

Desse modo, a opção pela realização de um grupo focal com as professoras se deu no intuito de propiciar um diálogo coletivo com elas sobre o corpo na docência com bebês. Percebemos durante o período de observação que muitas vezes elas conversavam informalmente sobre essa questão, e ainda durante as entrevistas algumas se referiam às experiências das colegas no que diz respeito ao desgaste físico ou às técnicas corporais utilizadas por todas no cotidiano. Por isso, a partir do entendimento de que a partilha na discussão sobre essa questão seria enriquecedora para melhor compreender o problema de pesquisa, planejamos a organização do grupo focal.

Devido ao contexto das professoras no ano de 2024, no qual uma das docentes que estava no B1 em 2023 foi realocada para uma turma de maternal e uma nova professora ocupou o seu lugar, optamos por convidar essa nova docente para participar também da discussão. Dessa forma, o grupo focal foi realizado no mês de maio de 2024, após um convite presencial às professoras na creche. Em virtude de duas das docentes residirem em municípios vizinhos, foi solicitado por elas que o grupo focal ocorresse de forma online, pedido endossado pela gestão da instituição em razão da carga horária das professoras que trabalhavam em dupla jornada.

Diante disso, buscamos compreender a melhor maneira de conduzir o grupo focal de forma remota e, para tanto, nos acostamos aos estudos de Alves *et al.* (2023), Oliveira *et al.* (2022) e Abreu, Baldanza e Gondim (2005). Optamos por realizá-lo pela plataforma Google Meet, por entender que a ferramenta de áudio e vídeo de forma síncrona seria a que melhor propiciaria o diálogo e compartilhamento entre as participantes, além de já ser uma ferramenta familiar para todas as professoras. Agendamos o grupo focal com as docentes e o realizamos de maneira síncrona, com a mediação da pesquisadora a partir de um instrumento de tópico-guia com questões relativas ao corpo no exercício da docência com bebês. Com o consentimento das participantes, a sessão foi gravada teve seu áudio transcrito para ser analisado posteriormente.

4.5 TÉCNICAS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Após dois meses de observações na creche, perfazendo cerca de 60 horas de participação, iniciamos o processo de organização e análise dos dados produzidos durante esse período. Essa foi uma fase longa e exaustiva da pesquisa, uma vez que exigiu idas e vindas ao material por diversas vezes, testando diferentes possibilidades de agrupamento, buscando subsídios teóricos para compreender os registros e examinando-os

repetidamente. Escolhemos como técnica principal para essa etapa a análise de conteúdo, com base em Bardin (2011), que pode ser definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 42).

Nesse sentido, ela diz respeito a um método que utiliza técnicas de maneira sistemática para descrever, compreender e interpretar mensagens em relação às condições em que foram produzidas, revelando significados, sentidos e conhecimentos implícitos no conteúdo através do processo de inferência, recorrendo a indicadores. Para tanto, Bardin (2011) propõe três etapas básicas que constituem o processo da análise de conteúdo de forma a possibilitar uma interpretação científica que equilibre os polos do rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.

A primeira etapa é a pré-análise, que se caracteriza como uma fase de organização do material. Nela o pesquisador deve operacionalizar os dados, sistematizar as ideias centrais, e elaborar indicadores para guiar a interpretação posterior. Esse é um momento de contato inicial com o material produzido, no qual o pesquisador realiza uma leitura flutuante e se deixa invadir por impressões provocadas pelos dados. Na pesquisa em questão, durante essa fase buscamos organizar os dados produzidos tanto durante a observação, sistematizando os registros escritos, de imagens e vídeo em pastas e arquivos digitais para facilitar a etapa seguinte, assim como o material das entrevistas e grupo focal. Com esses, fizemos a transcrição das respostas das professoras, organizamos os textos e fizemos uma leitura inicial para primeiras aproximações com o conteúdo das mensagens.

A fase seguinte é a de exploração do material, que consiste na administração sistemática das decisões tomadas na etapa anterior (Bardin, 2011). Nesse momento, o pesquisador se debruça sobre os dados e os examina repetida e exaustivamente, de modo a compreender semelhanças, diferenças e padrões no material, codificando-o, isto é, transformando os dados sistematicamente a partir da agregação deles em unidades “as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 2011, p. 103). Para o nosso estudo, optamos por elaborar categorias a posteriori, ou seja, exploramos inicialmente o material sem haver categorias pré-definidas, de forma que

estas surgiram a partir dos próprios dados, daquilo que eles nos revelaram sobre o cotidiano.

Por fim, a última etapa na análise de conteúdo é a fase de tratamento dos dados e interpretação, na qual as categorias elaboradas durante a exploração do material são interpretadas à luz do referencial teórico do estudo de modo a produzir inferências e gerar descobertas sobre o problema de pesquisa. Nesse momento, nos debruçamos sobre o material já classificado anteriormente e nos dedicamos a interpretá-lo com base tanto nas descobertas advindas do cotidiano quanto nos saberes científicos, propondo uma articulação entre eles como forma de produzir as inferências sobre o corpo no cotidiano da docência com bebês.

Após explorar inicialmente o material produzido durante a pesquisa de campo, elaboramos três categorias analíticas para a discussão dos dados em maior profundidade. A primeira delas é *O corpo da professora no cotidiano da docência com bebês*, uma categoria criada a partir da reunião de dados das falas das professoras e das observações em campo que analisam os movimentos dos corpos docentes no cotidiano do berçário, abordando algumas percepções das professoras sobre a temática, bem como suas principais demandas na docência e estratégias elaboradas por elas para cumprir as exigências da rotina.

A segunda categoria é *O corpo como mediador das relações e dos afetos entre professoras e bebês*, que analisa como as relações estabelecidas entre esses sujeitos é intermediada pelo corpo através do contato físico, diálogo, emoções, afetividade e cuidados. Essa categoria foi elaborada por meio da junção de dados que abordavam relações entre professoras e bebês, bem como falas das docentes que evidenciavam suas percepções sobre os corpos dos bebês e sobre a natureza afetiva, relacional e corporal da docência no berçário.

A terceira e última categoria é intitulada *Implicações das condições materiais e objetivas da docência para o corpo e percepções da professora*, e analisa as relações entre as condições de realização da docência, como estrutura, carga horária e materialidades, e a experiência corporal das professoras, abordando também suas percepções acerca dessa docência e como essas são afetadas pelas condições objetivas.

No próximo capítulo serão apresentadas as análises dos achados da pesquisa, organizados nas categorias acima, à luz do referencial teórico estudado.

5- CORPO, COTIDIANO E DOCÊNCIA COM BEBÊS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dados produzidos durante o período de observação participante no berçário e nas conversas com as professoras, tanto nas entrevistas quanto no grupo focal, analisando-os à luz do referencial teórico escolhido para a pesquisa, mais especificamente a partir dos estudos sobre o cotidiano, o corpo e a docência com bebês. Nesse sentido, objetivamos analisar as percepções das professoras sobre o corpo na docência com bebês com base na articulação entre as observações do cotidiano e as inferências produzidas através da partilha da fala entre as docentes. Além dessas questões, buscamos compreender também a maneira como elas percebem seus corpos e os dos bebês, bem como a dinâmica estabelecida entre eles no cotidiano do berçário e a interferência das condições objetivas de trabalho no corpo das professoras.

Para tanto, situamos primeiramente a organização cotidiana da rotina da turma, fazendo uma descrição densa do trabalho realizado pelas professoras diariamente. Em seguida, apresentamos as categorias analíticas elaboradas para organizar os dados e discutimos nossas considerações com base na articulação entre o cotidiano do campo de pesquisa e a produção científica especializada.

5.1 O cotidiano no berçário

Partilhamos aqui do mesmo entendimento de Heller (2016) sobre o que seja cotidiano, isto é, da vida cotidiana como sendo a vida do homem inteiro. Nesse sentido, os sujeitos participam da vida cotidiana com todos os aspectos que compõem suas individualidades. Nas palavras da autora, na cotidianidade “colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (Heller, 2016, p. 24). Desse modo, a vida cotidiana não se refere a atividades rotineiras ou mecânicas, mas sim à vida como ela acontece no dia a dia envolvendo todas as dimensões dos seres humanos.

A autora discute sobre como a vida cotidiana é também heterogênea, compondo-se de diferentes atividades para as quais são atribuídos conteúdos e significações diversas, ocupando também diferentes posições hierárquicas em relação à importância dada a elas. São exemplos dessas atividades a organização do trabalho, as relações familiares, o lazer, o descanso, entre outras. Tal aspecto corrobora, em se tratando do objeto de estudo dessa

pesquisa, com as ideias de Teixeira (1996) em relação à docência, quando afirma que essa é uma das dimensões que compõem os sujeitos socioculturais que são os professores. O trabalho desempenhado pelos sujeitos é parte importante da vida cotidiana, contudo não é a sua totalidade.

Buscamos nesta seção apresentar e discutir um recorte da cotidianidade observada por nós durante o período de observação no berçário, quando pudemos acompanhar de perto a realidade da docência das professoras com os bebês durante alguns meses. Fazemos isso imbuídos do entendimento de que, embora essa tenha sido uma realidade particular observada, a docência no berçário possui especificidades que a caracterizam e que podem ser generalizadas para outras realidades laborais semelhantes, haja vista o caráter particular e genérico que envolve a cotidianidade. Heller (2016) aponta para essa dinâmica indicando que o indivíduo sempre é, simultaneamente, particular e genérico, afirmando ainda que

Também o genérico está “contido” em todo homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. Assim, por exemplo, o trabalho tem frequentemente motivações particulares, mas a atividade do trabalho – quando se trata de trabalho efetivo (isto é, socialmente necessário) – é sempre atividade do gênero humano. Também é possível considerar como humano-genéricos, em sua maioria, os sentimentos e as paixões, pois *sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana*. Assim, na maioria dos casos, o particular não é nem o sentimento nem a paixão, mas sim seu modo de manifestar-se, referido ao eu e colocação a serviço da satisfação das necessidades e da teleologia do indivíduo (Heller, 2016, p. 28).

Diante disso, compreendemos que uma análise pormenorizada dos dados produzidos na realidade particular observada no berçário pode contribuir para o entendimento da docência com bebês de um modo geral, por carregar em si elementos da atividade cotidiana comuns a professoras que trabalham em realidades semelhantes. Passamos, portanto, a apresentar uma descrição densa (Geertz, 2008) do cotidiano no berçário, situando a rotina do grupo e as principais atividades realizadas pelas docentes no dia a dia.

Durante o período de observação no berçário pudemos constatar uma rotina que permitia a organização das atividades no tempo e no espaço, tanto desta turma específica, quanto em relação ao funcionamento da instituição como um todo, como pudemos ver a partir dos momentos de alimentação e banho que implicavam no trabalho de outros profissionais, como a merendeira e auxiliares de limpeza. As rotinas podem ser entendidas como “[...] produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como

objetivo a organização da cotidianidade” (Barbosa, 2000, p. 43), e embora possuam elementos fixos, como os horários das refeições, por exemplo, podem ser flexíveis e acolher o inesperado (Gobbato; Barbosa, 2019).

Ao longo dos meses vivenciamos diferentes momentos no berçário, como dias ensolarados e outros chuvosos, bebês doentes e alguns faltosos, ausência de professoras por demandas sindicais e presença de outros profissionais na turma, além ocasiões de funcionamento em meio período em virtude de alguma programação institucional. No entanto, apesar das particularidades de alguns eventos caracterizadas pela unicidade e irrepetibilidade dos acontecimentos (Heller, 2016), podemos considerar as observações em seu conjunto e extrair delas uma rotina-base que descreve o cotidiano da docência no berçário.

A turma de berçário acompanhada era integral, isto é, os bebês chegavam à instituição às 07:00 e saíam por volta das 17:00, passando o dia inteiro com as mesmas três professoras que, portanto, trabalhavam os dois turnos com o grupo. Pudemos perceber que, de maneira geral, o dia se iniciava na sala de referência, com os bebês chegando e sendo trocados pelos seus familiares ou responsáveis que os levavam à creche. Nessa troca eles retiravam suas roupas de casa e vestiam roupas da creche, camisetas e shorts brancos, iguais para todos. Após esse momento, os bebês ficavam na sala com as professoras brincando com materiais ou brinquedos disponibilizados por elas e que faziam parte dos recursos da sala, como bolas de plástico, mesas interativas ou brinquedos com materiais reciclados, como garrafas pet, latas de leite ou outras embalagens plásticas.

Por volta das 07:40 os bebês tinham a primeira refeição na creche, um lanche. As refeições quase sempre eram servidas no corredor na frente da sala de referência da turma, onde ficavam seis cadeirões que acomodavam alguns bebês. As professoras em todas as refeições observadas adotaram a mesma dinâmica nesses momentos, na qual duas delas ficavam em pé servindo cada uma a 3 bebês nos cadeirões, enquanto outra se sentava em um tapete no chão com os demais bebês e servia a eles simultaneamente. É válido ressaltar que a maioria dos bebês não comia sozinhos, de modo que as professoras lhes davam a comida na boca.

Fotografia 3 – Professoras e bebês no momento de alimentação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

De maneira geral, após o lanche, as professoras promoviam alguma atividade planejada com os bebês, fosse ela de exploração sensorial, como aconteceu em alguns dias diferentes, com maisena, esponjas e água, por exemplo, contação de história ou brincar livre. Em alguns dias nesses momentos os bebês eram levados a outros ambientes da instituição, como o solário ou o pátio.

Fotografia 4 – Bebês e professoras em atividades sensoriais



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Após essas propostas, as professoras preparavam os bebês para o almoço, servido aproximadamente às 10:00. Elas seguiam a mesma dinâmica indicada anteriormente para servir as refeições. Em vários dias, ocorreu atrasos para a chegada da comida, mas nesses episódios as professoras permaneciam com os bebês nessa formação aguardando o alimento, algumas vezes comentando sobre a impaciência ou sono dos bebês e da

inconveniência do atraso para a rotina. O fragmento abaixo retirado das anotações do caderno de campo exemplifica uma situação dessa natureza.

Às 09:40 as professoras levaram os bebês para a área da alimentação deles, que fica no corredor da sala do B1. Nesse dia, o almoço atrasou e elas ficaram esperando com os bebês. Iracy se sentou no chão e ficou com 3 no tatame, Gabriela ficou olhando 5 nos cadeirões, observando se eles não iriam se virar ou levantar a mesa e cair, reclamando quando faziam isso, e Alice estava com Paulo no colo, passeando pelo corredor e indo em busca do almoço. Dimitri estava com muito sono e dormiu antes do almoço chegar. As professoras decidiram colocá-lo no berço e separar seu almoço para que comesse depois de acordar. Os outros também estavam cansados e impacientes, e as professoras tentavam acalmá-los dizendo que o almoço estava chegando. Quando a refeição finalmente chegou, às 10:10, Iracy que estava no tatame deu comida a 4, enquanto as outras duas que estavam de pé deram comida aos 6 que estavam nos cadeirões, 3 para cada (Caderno de campo 14/11/2023).

As refeições aconteciam rapidamente, uma vez que cada professora se dividia para servir a mais de um bebê ao mesmo tempo. Desse modo, em menos de dez minutos todos os bebês já estavam alimentados e seguiam para a sala de referência, onde as professoras davam sequência à rotina com o momento dos banhos. Durante a manhã, quando algum bebê necessitava de troca por fazer cocô era comum que uma professora já desse banho nele, de modo que este não tomaria um outro banho nesse momento. Ele iria direto para o berço onde seria balançado por uma outra docente, uma vez que após o almoço era o momento do “soninho”. Dessa forma, uma professora ocupava a função de dar banho enquanto outra fazia as trocas dos já banhados e a terceira colocava os bebês nos berços e os balançava. Nesse momento, geralmente, todos os bebês dormiam.

Fotografia 5 – Professoras no momento do banho, trocas e soninho



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Os bebês normalmente estavam todos dormindo por volta das 11:00, momento no qual uma das professoras, que era efetiva, se retirava da sala para o seu horário de almoço e descanso, retornando às 13:00. As outras duas professoras, que eram contratadas pelos

dois turnos e o horário do soninho, se revezavam para irem almoçar rapidamente no refeitório da creche e retornar para a sala. Lá elas ficavam no celular, sentadas ou deitadas no tatame descansando, conversando ou fazendo alguma demanda de planejamento ou produção de materiais enquanto os bebês dormiam.

Quando algum bebê dava sinais de choro ou indícios de que iria acordar muito cedo, elas se levantavam e iam balançar o berço. Em conversa com as docentes, elas afirmaram que em turmas iniciais nas quais os bebês são mais novos, esse momento do sono é mais intenso para elas, uma vez que os bebês ainda estão se acostumando ao ritmo da creche e demoram mais a dormir ou acordam mais vezes. Com os bebês maiores, o sono é mais regular. De maneira geral, durante as observações os bebês começavam a acordar a partir das 12:30, e na medida em que despertavam eram retirados dos berços e colocados no tatame da sala, recebendo um livro de banho para manusear.

Fotografia 6 – Professora e bebês no tatame com livros de banho



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Conforme todos iam acordando, as professoras davam brinquedos para eles brincarem na sala. Por volta de 13:45 era servido um suco para os bebês e, para tanto, a mesma dinâmica das refeições era adotada. No período da tarde as professoras passavam mais tempo fora da sala, durante nossas observações, levando os bebês para os corredores para brincar com brinquedos.

Às 15:10 era servido o jantar dos bebês de acordo com a mesma dinâmica e, semelhantemente ao período da manhã, após a refeição eles retornavam para a sala para o momento dos banhos. Dessa vez eles eram banhados e trocados vestindo as roupas de casa, com as quais haviam chegado à creche no período da manhã. Após o momento de

banhos, os bebês ficavam na sala com as professoras brincando ou assistindo TV enquanto aguardavam os familiares ou responsáveis começarem a chegar a partir das 16:30.

Para exemplificar melhor a rotina observada ao longo das observações na creche, o quadro abaixo traz de maneira clara as principais atividades realizadas durante um dia de observação no mês de dezembro de 2023. Nele indicamos também os principais espaços ocupados pela turma na instituição.

Quadro 5 – Rotina do B1 no dia 19/12/2023

Horário	Local	Atividade	Ações
07:00	Sala do B1	Chegada	Professoras recebem os bebês e os responsáveis trocam suas roupas
		Brincar livre	Bebês brincam com brinquedos de materiais reciclados
07:40	Corredor do B1	Lanche	Professoras servem o lanche
08:00	Corredor do B2	Brincar livre	Bebês brincam com bolas e brinquedos
08:40	Sala do B1	Assistindo TV	Professoras colocam os bebês para assistir desenhos musicais na TV
			Professora dá banho nos bebês
09:40			Professora desliga a TV e coloca músicas na caixa de som para dançar com os bebês
09:54		Almoço	Bebês ficam impacientes esperando o almoço
10:18			Professoras servem o almoço
10:32		Soninho	Professoras balançam os bebês nos berços
11:40	Refeitório	Almoço das professoras	Professoras se revezam para almoçar
13:20	Sala do B1	Bebês acordam	Professora troca as fraldas dos bebês conforme vão acordando
			Bebês brincam com brinquedos de encaixe
14:10	Corredor do B1	Lanche	Professoras servem suco aos bebês
	Corredor do B2/ Corredor do B1	Brincar livre	Bebês brincam com instrumentos musicais de brinquedo
15:10	Corredor do B1	Jantar	Professoras servem refeição aos bebês

15:18	Sala do B1	Banhos e trocas	Professoras arrumam os bebês para irem para casa
			Bebês assistem TV enquanto esperam seus pais
16:40		Saída	Pais e responsáveis começam a chegar para buscar os bebês

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse dia ocorreu uma situação que se repetiu em outras visitas, quando a turma do B1 precisou ser realocada durante algum momento. O fragmento do caderno de campo abaixo caracteriza o acontecido:

As professoras deram o lanche (suco) aos bebês no corredor do B1 como fazem normalmente, seguindo o esquema de duas servindo nos cadeirões e uma no tapete. Depois que os bebês terminaram, elas resolveram ficar pelos corredores e pegaram instrumentos musicais de brinquedo para os bebês (teclados, guitarras, violões e alguns livros musicais da Galinha Pintadinha). Fomos inicialmente para o corredor do B2B próximo à sala do B1. Os bebês estavam empolgados com os instrumentos e a música que tocava na caixinha de som. Guilherme veio até mim e me mostrou o teclado rosa de plástico, sinalizando para que eu tocasse e sorrindo após ouvir o som. Depois pegou o brinquedo e o levou para mostrar a outra professora. Passado algum tempo, as professoras moveram o grupo para mais adiante no corredor, na frente da sala do B2A, porque a parte do B2B seria utilizada por aquela turma. Porém, após alguns minutos nesse novo espaço, a outra turma do B2 demandou sua parte no corredor e as professoras dos bebês levaram o grupo para o corredor do B1, afastando os cadeirões e fazendo com eles uma barreira dividindo os dois corredores (Caderno de campo 19/12/2023).

Percebemos em nossas análises do material produzido que os bebês ocupam poucos espaços na creche, se situando principalmente na sala de referência e nos corredores tanto do B1, onde fazem as refeições e algumas propostas, como no do B2, que é mais amplo e preferido pelas professoras. Contudo, por ser um corredor de passagem para salas de outras turmas, frequentemente é demandado por elas e os bebês têm de ser realocados. Durante o período de observação não presenciamos os bebês no espaço do tanque de areia da instituição. Em alguns dias pudemos acompanhá-los explorando os espaços do solário e do pátio em propostas diferentes. A seguir apresentamos algumas imagens da sala de referência do B1 em 2023.

Fotografia 7 – Sala de referência do B1





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

A respeito dessa questão, podemos refletir sobre como os espaços ocupados pelos bebês e suas professoras se configuram. De maneira geral eles não possuem muita mobília ou elementos que atendam diretamente as necessidades de ambas as partes, tanto do adulto quanto do bebê. Na sala de referência, por exemplo, aos bebês se destinam os berços e um tatame com algumas almofadas que são importantes, mas não dão conta das necessidades deles completamente, destacando-se a ausência de elementos como um espelho ou uma estante de livros adequada que os coloque disponíveis para eles a qualquer momento. Além disso, os brinquedos e materiais ficam, em sua maioria, em prateleiras altas somente ao alcance de adultos. Tal fato vai de encontro ao que propõem

Oliveira, Marques e Neves (2023) ao afirmarem que a organização dos espaços na Educação Infantil deve considerar as particularidades dos sujeitos envolvidos e guiar-se pelas especificidades da área, o que não foi visto no espaço do berçário.

Em se tratando das professoras, o espaço também não as considera, uma vez que na instituição não há um ambiente de descanso onde possam se recuperar das demandas cotidianas, bem como um refeitório adequado com mobília correspondente ao tamanho adulto. Além disso, na sala dos bebês as professoras não têm um apoio além do chão e de uma única cadeira que durante as observações ficava encostada na parede e só era usada por uma mesma professora durante o momento do soninho dos bebês. Sobre essa questão, Carvalho e Rubiano (2010) afirmam que as características físicas dos ambientes comunicam mensagens simbólicas aos sujeitos, revelando a intenção e os valores daqueles que controlam o espaço.

Nesse sentido, os espaços ocupados pelos bebês parecem demonstrar uma não valorização deles e de suas professoras, na medida em que esses não têm espaços que considerem as suas demandas na totalidade, além do fato de ocuparem em grande parte do tempo os corredores, ambientes de trânsito constante de pessoas que acabam por atrapalhar e interromper as atividades cotidianas, como alimentação e propostas pedagógicas. Recorremos novamente a Oliveira, Marques e Neves (2023, p. 18) para ressaltar a importância da organização dos espaços para acolher os bebês, “[...] para que eles/as tenham uma qualidade nos usos do tempo e nas relações estabelecidas nesse contexto coletivo”. Partindo desse entendimento, pode-se perceber na creche pesquisada a carência de uma organização intencional do espaço considerando os bebês e suas professoras, suas necessidades, direitos e interesses, questão que será discutida de maneira mais aprofundada posteriormente.

Nos próximos itens serão apresentadas e discutidas as categorias analíticas dos dados produzidos na pesquisa.

5.2 O corpo da professora no cotidiano da docência com bebês

A primeira categoria analítica, *O corpo da professora no cotidiano da docência com bebês*, apresenta os dados que apontam para os corpos das professoras no trabalho do berçário, dando visibilidade aos seus movimentos, demandas, falas e silêncios. As respostas das professoras analisadas nessa seção discutem suas percepções acerca de seus

próprios corpos, das muitas atividades desempenhadas no dia a dia do berçário e de algumas estratégias utilizadas por elas para dar conta da rotina na creche. Iniciamos retomando a discussão já feita anteriormente a partir da teoria de Merleau-Ponty (2006), recuperando os postulados do autor acerca do conceito de percepção para discutir os dados produzidos junto ao coletivo das professoras.

Para ele, há uma unidade dos sentidos no corpo para a produção de significados sobre os fenômenos, havendo uma simultaneidade entre a produção de percepções sensoriais e mentais. Sendo assim, a construção de sentidos e significados pelos sujeitos se dá a partir das experiências dos fenômenos vivenciadas no corpo, sendo o movimento fundamental para a percepção. Nóbrega (2008, p. 142) afirma que o corpo é nessa perspectiva um campo criador de sentidos, “[...] isto porque a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência”.

Dessa forma, compreendemos que as percepções das professoras de bebês sobre o corpo nessa docência são construídas no dia a dia do berçário, uma vez que o exercício da docência nesse contexto é intensamente corporal e elas vivenciam essa docência através do corpo, percebendo os fenômenos cotidianos por meio dele, pois como aponta Merleau-Ponty (2006, p. 2011) “[...] reciprocamente, todo hábito perceptivo é ainda um hábito motor, e ainda aqui a apreensão de uma significação se faz pelo corpo”. Também consideramos que a análise das falas sobre o cotidiano é pertinente em virtude da atividade cotidiana ser vivenciada pelo sujeito inteiro, em todas as suas dimensões, como indica Heller (2016). Assim sendo, nos debruçamos sobre as falas das docentes buscando capturar, através das inferências realizadas (Bardin, 2011), suas percepções sobre o corpo na docência com bebês.

Um primeiro aspecto que se destacou nas respostas das professoras foi a percepção de muitas delas do corpo como um meio para a realização de ações, tanto no exercício do trabalho quanto nas relações com os bebês. Elas demonstraram perceber seus corpos como meio através do qual trabalham e que, portanto, recebe muitas demandas no cotidiano e carece de cuidados específicos. As respostas das professoras apresentadas a seguir revelam a compreensão das docentes acerca dessa questão:

O nosso corpo é um instrumento fundamental no trabalho, principalmente no berçário, requer muito do seu corpo [...]. Muitas vezes, a gente acaba pegando dois, um num braço e um no outro [...], eu tento me policiar, quando eu vejo

as meninas pegando o bebê, eu: "não, pegue só um" (Professora Laís, excerto do Grupo Focal, 2024).

Não tem como ficar no berçário sem movimento, né? E a gente acaba sendo assim... é... um instrumento deles, né? [...] Passa a ser um instrumento. Porque requer muito movimento. Eles precisam muito da gente. Então a gente tá sempre se movimentando, se abaixa, se levanta (Professora Iracy, excerto do Grupo Focal, 2024).

As professoras demonstram através de suas falas que percebem o corpo como um instrumento através do qual realizam a docência no berçário. Essa noção de instrumento assemelha-se ao princípio da eficácia proposto por Vigarello (2003), na medida em que a existência corporal é vista a partir capacidade para a realização de diferentes ações. Desse modo, as atividades do cotidiano com os bebês implicam em muitas demandas corporais, como movimentos repetitivos e desgastantes para as professoras.

A fala da professora Iracy revela uma compreensão acerca da relação desse corpo com os bebês, enxergando-o como um recurso também utilizado por eles, uma vez que há uma disponibilidade corporal da professora, como apontam Buss-Simão e Silva (2023), para atender as necessidades colocadas por eles, sejam elas de natureza fisiológica, social ou emocional. Nesse sentido, é muito comum ver os bebês recorrendo aos corpos das professoras seja para sanar alguma atividade que desejem, como alcançar um objeto, por exemplo, ou para suprir uma necessidade afetiva no momento, buscando apoio no colo, nas pernas ou nos braços das docentes.

Essa percepção do corpo enquanto meio implica também em olhar os movimentos executados por ele no dia a dia. As professoras foram unânimes em destacar a grande quantidade de atividades realizadas simultaneamente por elas no berçário, o que faz com que não haja muito tempo para descanso, seja ele físico ou mental, durante o trabalho com os bebês. E diante da multiplicidade de ações no cotidiano, esse meio, a saber, o corpo, torna-se esquecido. É consenso nas respostas das professoras que a intensidade das atividades na rotina da creche faz com que seus corpos sejam negligenciados nesse espaço, isto é, para atender às constantes demandas dos bebês, elas deixam de lado as preocupações consigo mesmas e concentram suas atenções neles, o que causa impactos bastante perceptíveis em seus corpos fora do expediente de trabalho.

Relatos como a convivência com dores e limitações de movimentos foram recorrentes nas falas das professoras, como sendo uma forma do corpo manifestar os impactos da docência com os bebês e da falta de cuidados com o físico no dia a dia. A pesquisa de Sabbag (2017) traz dados semelhantes a estes a partir das vivências de

professoras de bebês do sul do país, fato que torna mais sólida a argumentação sobre o caráter desgastante da docência com bebês e corrobora com as percepções das professoras deste estudo.

Em relação às demandas corporais na docência com bebês, são frequentes no trabalho delas as ações de se levantar e abaixar-se, se curvar e pegar em peso ao levantar bebês ou mover berços, entre outros movimentos. Apresentamos abaixo algumas fotografias selecionadas da pesquisa que exemplificam as mais recorrentes posições ocupadas pelos corpos das professoras na rotina cotidiana da docência com bebês.

Fotografia 8 – Sequência das principais posições ocupadas pelas professoras no cotidiano do berçário





Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

As fotografias acima revelam um aspecto já apontado por diversas pesquisas sobre a docência com bebês, a saber, a disponibilidade corporal, comentada anteriormente, que o trabalho no berçário exige das professoras. Elas precisam estar dispostas a suprir as demandas dos bebês através de seus próprios corpos, sejam essas demandas de afeto, cuidados, consolo ou outras. Desse modo, para atenderem às demandas do cotidiano, as professoras lançam mão de diversas estratégias que visam facilitar o trabalho e permitir que ele seja realizado de forma eficiente, principalmente objetivando o cumprimento da rotina institucional da creche e o atendimento das demandas.

Uma dessas estratégias é a divisão de tarefas entre as professoras, uma vez que a regência da turma é compartilhada por três docentes. O compartilhamento da docência entre dois ou mais professores é uma forma de organização comum na Educação Infantil, configurando-se em uma das especificidades dessa etapa, quando os docentes partilham as atividades e responsabilidades de uma turma, isto é, trata-se de uma ação conjunta das docentes “[...] que compartilham o cuidado e a educação de crianças cotidianamente” (Silva; Trevisol, 2022, p. 1210). Autoras como Duarte (2011) e Demétrio (2016) mostram que especialmente na docência com bebês, o compartilhamento entre docentes é uma

necessidade característica do trabalho com essa faixa etária, uma vez que a multiplicidade simultânea de ações e demandas inviabilizam uma docência individual, sendo necessária a presença de pelo menos dois adultos para a prática docente.

Durante o período de imersão no cotidiano do berçário, pudemos perceber que as professoras sempre dividiam as tarefas, articulando-se para que uma conduzisse a proposta enquanto as outras prestavam auxílio ou realizavam algum atendimento individual com uma criança. Tal fato foi observado em momentos de leitura literária, por exemplo, quando uma docente lia o livro e outra auxiliava reproduzindo os movimentos do personagem com um boneco, enquanto a terceira dava banho em um bebê que demandava essa ação para se juntar ao grupo posteriormente. As imagens abaixo registram um episódio dessa natureza.

Fotografia 9 – Leitura de história na sala do B1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Essa articulação entre as docentes pôde ser vista não só nos momentos de atividades dirigidas, mas também nas dinâmicas cotidianas de ações de cuidados com os bebês. Ao discorrer sobre o momento do banho durante uma entrevista, uma das professoras comentou sobre essa partilha no trabalho cotidiano:

Tinha dia que a gente dividia assim: eu dava banho em 7, aí Gabriela dava banho nos outros... aí como eu já tava às vezes no embalo, às vezes ela dizia "eu dou banho nesses", aí eu dizia "não, mulher, tu vai trocando enquanto eu tô aqui". Porque era aquela tensão, aquela coisa... "ó o menino no berço", "o menino vai subir no berço". Aí eu dizia, "não, deixa que eu aproveito e já dou banho em todos", aí ela já trocava, colocava a roupinha e Iracy já ficava olhando eles lá no tatame. A rotina era essa (Professora Alice, excerto da Entrevista, 2024).

A fala professora revela que as atividades docentes eram compartilhadas entre as professoras de maneira igual, mas nem sempre da mesma forma, se adaptando às situações cotidianas. Em vez de dividir igualmente a quantidade de bebês para cada uma dar banho no mesmo número de crianças, elas por vezes optavam por dividir as tarefas em uma forma de linha de produção, de modo a agilizar o trabalho e garantir que ele fosse realizado de maneira mais tranquila, haja vista a existência de uma tensão entre as professoras devido às possibilidades de conflito ou perigo entre os bebês que esperavam enquanto elas desempenhavam essas funções. É possível afirmar a respeito dessa questão, que existência de um espaço organizado para os bebês, com materiais e possibilidades de atividades autônomas para eles, poderia auxiliar as docentes, amenizando os conflitos e diminuindo as chances de perigo entre os bebês.

A opção por essa organização e divisão das funções entre as docentes indica ainda a existência de técnicas corporais, conforme defende Mauss (2003), desenvolvidas pelas professoras para tornar o trabalho mais eficiente para elas na rotina cotidiana. Durante os momentos de refeição, por exemplo, elas sempre adotavam a mesma dinâmica de formação, com duas em pé servindo o alimento aos bebês nos cadeirões e uma sentada no chão com os demais. É válido ressaltar que em quase todas as observações que fizemos, as professoras ocuparam as mesmas posições, isto é, a que se sentava no chão com os bebês na maioria das vezes era Iracy, talvez por ser a mais jovem das três e, provavelmente, a com maior disposição física, uma vez que essa posição ocasiona maior desgaste no corpo em virtude da curvatura das costas exigida para servir aos bebês.

Fotografia 10 – Momentos de alimentação dos bebês no corredor do B1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Durante os banhos, trocas e soninho observamos a organização comentada pela professora na fala acima, revelando técnicas próprias que eram seguidas por elas em diversas as ocasiões. Enquanto uma professora dava banho nos bebês a outra colocava as fraldas e vestia a roupa neles conforme saíam do banheiro, ao passo que a terceira os levava do trocador para os berços e os balançava. Em todas essas funções, as ações desempenhadas pelas professoras seguiam os mesmos passos e eram desempenhadas de forma muito semelhante, de modo que a referência às técnicas corporais comentadas por Mauss (2003) se fez muito clara.

As maneiras como as professoras se utilizavam de seus corpos durante essas ações havia sido apropriada por elas e transmitida como uma técnica, isto é, uma forma eficiente de execução de uma determinada atividade. Desse modo, a partir do que o autor supracitado discute a respeito da maneira como os sujeitos aprendem formas específicas de agir, como no andar, no sentar-se e até mesmo em atividades como nadar e marchar, percebemos que as professoras também compartilhavam de técnicas desenvolvidas no exercício do seu labor com as crianças.

As funções exercidas pelas professoras nessa dinâmica variavam diariamente, de modo que todas davam banho, trocavam e balançavam os bebês em turnos diferentes, mas as ações eram desempenhadas de forma semelhante em todas as vezes.

Fotografia 11 – Professoras nas trocas e soninho dos bebês, respectivamente



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Essa forma de organização semelhante a uma linha de produção fabril pode se dar também em virtude das exigências da rotina institucional. Percebemos que algumas atividades no berçário, como as atividades dirigidas e os momentos de alimentação e trocas, ocorriam quase sempre de maneira rápida dentro de alguns minutos, e com o passar dos dias percebemos cobranças de outros profissionais em relação a isso. Em uma ocasião uma auxiliar de limpeza adentrou na sala do berçário em momentos diferentes perguntando às professoras se todos os bebês já haviam tomado banho, para levar as toalhas e as roupas usadas para serem lavadas e limpar o banheiro.

Tal fato pode demonstrar uma das razões pelas quais as professoras adotam esses modos de fazer no cotidiano, isto é, para facilitar e agilizar os processos no berçário, de modo a contribuir para o trabalho de outros profissionais na creche. Contudo, nesse cenário é possível questionar qual o lugar ocupado pelos bebês no processo ou, em outras

palavras, como os direitos e interesses desses sujeitos são viabilizados e priorizados no cotidiano do berçário diante de práticas uniformizadoras e homogeneizantes que visam o cumprimento de uma rotina? Tendo em vista a função principal da Educação Infantil, de cuidar e educar as crianças, pode-se afirmar que a qualidade do trabalho com os bebês é comprometida quando da prevalência da rotina sobre os sujeitos, de modo que ela se torna um instrumento alienador, como afirma Barbosa (2010):

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos (Barbosa, 2010, p. 45).

É nesse cenário que a rotina institucional se revela como sendo um dos fatores de maior impacto no cotidiano observado do berçário e, conseqüentemente, nas relações entre as professoras e bebês e seus corpos. Percebemos que muitas das dinâmicas das atividades giravam em torno do cumprimento dessa rotina, de modo que as ações das professoras não pareciam colocar em primeiro lugar os interesses e direitos dos bebês, nem mesmo os seus próprios, mas sim ser a melhor forma encontrada por elas para dar conta das exigências da rotina, que se mostrava organizada de forma inflexível, enrijecida e, em certos pontos inegociável, como nos momentos de uniformização das ações de modo a conduzir todos os bebês a uma mesma atividade que permitisse um funcionamento mais homogêneo e eficiente da rotina, como o momento de todos dormirem, comerem ou realizarem uma atividade ao mesmo tempo.

Essa questão lança luz para as rotinas burocráticas que compõem o dia a dia de muitas instituições de Educação Infantil de maneira geral, uma vez que nas palavras de Barbosa (2010), *por amor ou por força*, as rotinas sempre estarão presentes nas creches. A referida autora discorre em sua tese sobre como as rotinas são uma importante categoria pedagógica responsável por estruturar o trabalho cotidiano, mas alerta também para esta possibilidade dela tornar-se um instrumento alienador para os sujeitos. Ela afirma que

Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos (Barbosa, 2010, p. 45).

Dessa forma, não apenas a experiência dos bebês é comprometida, mas também o trabalho das docentes. Sobre essa questão, a leitura de Rodrigues (1980) permite compreender que as técnicas utilizadas pelas professoras para realizar as atividades cotidianas se apresentam, portanto, como marcas sociais da organização do tempo, dos

materiais e dos espaços na creche, isto é, da rotina, que conformam os modos de ser e fazer a docência a partir do contexto social em questão e acarretam em consequências negativas tanto para a formação integral dos bebês, como para o aumento do desgaste laboral das docentes, visto que nesse processo de agilizar as atividades e dar conta das demandas rotineiras, as professoras realizam ações que desgastam seus corpos.

Recorrendo novamente às técnicas elaboradas para o momento de higiene, percebemos que quando uma só professora dá banhos em vários bebês durante o mesmo turno, isso ocasiona um grande desgaste físico nela, principalmente em suas costas e braços. Tal desgaste poderia ser amenizado se essa atividade se desenvolvesse ao longo do dia em um maior período e fosse dividida entre as professoras de modo que cada uma cuidasse de alguns bebês. Percebemos, a partir das observações no campo e das respostas das professoras, que muitas vezes a rotina do berçário se assemelha ao comentário da autora acima, emergindo como uma forma de organização rígida que orienta as ações das professoras e limita suas relações com os bebês, uma vez que dita os tempos e espaços das atividades e ainda inviabiliza contatos mais demorados e aprofundados entre os sujeitos.

Tal fato suscita diversas reflexões e questionamentos sobre o trabalho e o cotidiano no berçário, tais como: qual a participação das professoras na montagem da rotina do grupo? Essa rotina é determinada coletivamente? E de que maneira as ações e desejos dos bebês são considerados na rotina? Essas são questões que levantam outras discussões e devem ser aprofundadas em estudos específicos sobre essa temática, mas que dialogam diretamente com o objeto deste estudo, uma vez que nessa perspectiva, o que orienta a docência no berçário não são as necessidades, interesses e direitos de cuidado e educação dos bebês ou de suas professoras, mas sim as exigências de uma rotina institucional que aliena esses sujeitos e implica em muitos desgastes para as docentes.

Nesse cenário, as principais atividades realizadas pelas professoras a partir das exigências da rotina do trabalho com bebês lhes causam uma série de desgastes físicos e emocionais. Especialmente no início do ano letivo, quando os bebês são menores e mais dependentes fisicamente, os desgastes são maiores nos corpos das professoras, uma vez que todas as ações e deslocamentos têm de ser realizadas por elas, fazendo com que o colo das docentes seja bastante demandado. Tal fato pode ser visto na fotografia abaixo, capturada em um momento de deslocamento do pátio para a sala de referência, quando cada professora precisou carregar dois bebês no colo.

Fotografia 12 – Professoras carregando bebês no colo durante um deslocamento de ambientes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024)

Além disso, em se tratando das demandas corporais desse trabalho as docentes são unânimes em afirmar como são grandes os desgastes proporcionados pelos movimentos realizados repetidas vezes ao longo do dia de trabalho.

A gente se senta várias vezes no tatame, se levanta várias vezes no tatame, porque são bebês. Os bebês mal... tem uns que não se sentam, sempre cai de lado, chora pra não ficar sentado, chora pra não ficar deitado, aí a gente fica um pouco, um pouquinho com ele assim... se senta e bota ele perto das pernas, né? Pra apoiar um pouquinho ele e fica um pouquinho brincando com os brinquedos, aí levanta, troca fralda, aí na hora de dar o leite... isso é... pronto, eu tô o dia todo, isso é o dia todinho. [...] Também balançar pra dormir, que eles ainda não estão adaptados no berço. Tem uns que ainda a gente bota e tenta. Tem outros que não. Aí é que tem... aí é braço... O corpo não aguenta não, hein? (Professora Alice, excerto da Entrevista, 2024).

É tudo automático, é rápido, ali você se abaixa... um bebê chora, você tem que pegar, botar no braço, tem a questão de quando vai para o soninho e colocar no berço, aí tem que botar o bebê no braço... tem a questão do banho. [...] do corpo da gente... que, assim, sofre uma descarga muito grande. Você tá ali abaixada com o bebê... tá numa rodinha... um precisa de colo, você tem que dar... você tem que se levantar pra fazer uma troca, né? [...] a gente continua ali, é na ativa, sempre observando... um chora... vai lá, balança, isso... a questão de uma mamadeira, a gente tem que ir no lactário... pede, para poder alimentar aquela criança para aquela criança voltar a dormir (Professora Iracy, excerto da Entrevista, 2024).

No berçário, a gente tem aquela questão de se senta no tatame, pega o bebê, se levanta, acalenta um pouco ou qualquer coisa, então até na questão de uma vivência [...] ou trocar de roupa, ou colocar na cadeira, ou colocar no berço e tirar, tudo isso que você coloca, você tira, você vai dar banho, você traz, você sempre fazendo o seu esforço ali (Professora Gabriela, excerto da Entrevista, 2024).

É comum, nesse sentido, conforme aponta Sabbag (2017) que as professoras não atentem para os seus próprios corpos durante a realização dessas atividades cotidianas, percebendo-os apenas quando descansam ao sentirem dores, frequentemente nas costas, desconfortos e cansaço excessivo. Sobre essa questão, Heller (2016) explica que a vida cotidiana exige um pragmatismo do pensamento, de modo que as ações são orientadas por formas de pensamento econômicas que permitem a execução das atividades. Ela afirma que

Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, andologia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. [...] Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana (Heller, 2016, p. 44).

Dessa forma, seria possível pensar que as professoras adotam técnicas corporais baseadas nas demandas cotidianas, sem necessariamente refletirem demoradamente sobre essas ações, bem como sobre os impactos que elas causam em seus corpos, uma vez que a responsabilidade maior que elas têm é com os bebês e seus focos estão nas ações desempenhadas com eles, buscando garantir a segurança deles e o cumprimento das tarefas da rotina. Esse corpo da professora, portanto, mostra-se como protagonista das ações educativas no berçário juntamente com os bebês, uma vez que os sujeitos não se dissociam de seus corpos, mas vivem neles de maneira plena as atividades cotidianas e experiências significativas. Entretanto, diante da multiplicidade de ações no cotidiano do berçário, os corpos das professoras são meios de realização de muitas funções diferentes, mas não tão constantemente são objeto de reflexão por parte das docentes.

Apontamos aqui uma antinomia, isto é, uma contradição na maneira como as professoras lidam com seus próprios corpos, na medida em que eles, embora não sejam invisíveis e sejam sentidos por elas constantemente, são silenciados durante o cotidiano do trabalho diário. Isso pode advir do senso de responsabilidade destas em relação aos bebês, sujeitos dependentes e mais frágeis que, portanto, demandam maior cuidado e atenção das professoras, bem como do compromisso delas com o cumprimento da rotina institucional. Em vista das muitas atividades que ocorrem no berçário de forma concomitante, as professoras têm de fazer uma opção de onde irão prestar atenção e responder às demandas, optando na maioria das vezes pelo cuidado com os bebês. Ao ver imagens de sua própria prática, a professora Gabriela indicou essa questão:

Fotografia 13 – Sequência de imagens apresentada à professora Gabriela



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

*Aí eu vendo aqui ó..., se senta, aí fica meio que acororado.... dá essa atenção a eles... Ai é na questão do corpo. O corpo da professora, você vê que fica de lado, aquela atenção assim... tipo, "ai, eu já tenho que me abaixar assim...", "não tô sentada, eu tenho que ficar já assim, com essa postura..." e tudo. [...] Ali... o dia a dia, no berçário, eu não tenho isso de pensar de postura, de corpo, tudo... fica de lado. **Para a gente sempre estar dando essa atenção a eles, né? Essa atenção que eles têm que ter. [...] Você ter que dar conta ali da rotina da creche. Tudo das responsabilidades que você meio que esquece. É no automático.** "Eita, um menino ali", "eita, eita...", e você vai... sabe? Aquela coisa. E aí não dá tempo de você ser aquela coisa: "não tenho que me abaixar assim..., eu tenho que levantar assim...". Isso fica praticamente esquecido (Professora Gabriela, excerto da Entrevista, 2024).*

Ao analisar a sequência de imagens que se segue, a professora Iracy também comentou sobre a opção do cuidado com os bebês em detrimento do corpo da professora:

Fotografia 14 – Sequência de imagens apresentada à professora Iracy



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Só que a gente olhando assim a questão da coluna, né? A forma da gente se sentar, quando você vê, olha essas fotos assim, o que não é o correto, né? E a gente acaba que tá ali, naquela vivência, naquele ritmo, tudinho. A gente não

acaba assim pensando na gente, né? Na questão do sentar, da questão da postura, né? (Professora Iracy, excerto da Entrevista, 2024).

As docentes reconhecem que não dão atenção aos próprios corpos durante o cotidiano de trabalho porque dão prioridade aos bebês, cuidando de suas necessidades e bem-estar. Essa opção é feita não a partir de um desconhecimento a respeito da importância de cuidar dos próprios corpos, uma vez que as professoras reiteram essa necessidade em suas falas:

O seu corpo é muito importante para você estar ali, para você estar bem. Você tá com, assim, equipamento também, os equipamentos pra coluna né, esses equipamentos de fisioterapia para que possa se cuidar, cuidar do corpo que é muito importante, da mente também, né, porque a correria da gente é grande (Professora Iracy, excerto da Entrevista, 2024).

Recorrendo novamente a Heller (2016), podemos explicar esse fenômeno a partir da ideia de que “[...] o pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade *imediata* de pensamento e ação na cotidianidade” (Heller, 2016, p. 38). Nesse sentido, embora as professoras atribuam importância em suas falas ao cuidado consciente com o corpo, durante as atividades cotidianas, que se sobrepõem uma à outra, elas optam por unidades imediatas de pensamento e ação que têm como foco o cuidado com os bebês, haja vista esse ser o trabalho e responsabilidade delas. As professoras afirmam ter consciência dessa responsabilidade, demonstrando sentir a tensão de possíveis perigos ou conflitos entre os bebês e o alívio quando do término do dia de trabalho sem que haja intercorrências:

*E quando vão todos, assim, bem para a casa... que eu digo, **tem que ter cuidado, porque quando vão todos bem, sem ter acontecido nada, a gente fez tudo certinho...** Ai eu digo às meninas: "**é um alívio**". Pronto, todo dia sai todos, a gente entrega aos pais tudo ok, pronto, tá tudo ótimo para mim (Professora Alice, 2024).*

Dessa forma, o corpo das professoras é deixado de lado no cotidiano, mas não deixa de protagonizar a ação educativa e de ser sentido por elas, ainda que após o expediente. Esse mesmo corpo protagoniza também as relações estabelecidas entre os sujeitos no berçário, temática que será explorada no item seguinte.

5.3 O corpo como mediador das relações e dos afetos entre professoras e bebês

A segunda categoria analítica, denominada de *O corpo como mediador das relações entre professoras e bebês*, apresenta os dados provenientes de falas das professoras e situações que apontam para a relação entre os sujeitos estabelecida através de seus corpos, no toque, no cuidado e nos diálogos cotidianos.

Como já mencionado em seções anteriores do trabalho, partimos de uma compreensão do corpo como unidade integrada e indivisível do sujeito, sendo este o modo-de-ser no mundo e o sujeito da própria experiência (Merleau-Ponty, 2006). Nesse sentido, o corpo é o mediador das relações estabelecidas pelas pessoas com o mundo, com os demais objetos e entre si. Essa é uma questão claramente vista nos berçários, de modo que diversos trabalhos já têm apontado para a centralidade do corpo no estabelecimento das relações entre bebês e professoras nas creches (Sabbag, 2017; Silva, 2018; Cabral, 2019; Bonfim, 2020).

Os bebês sabidamente conhecem e vivenciam o mundo através dos sentidos, de uma maneira mais intensa do que os adultos, embora estes também o façam. Le Breton (2016, p. 11) afirma que “[...] o indivíduo só toma consciência de si através do sentir. Ele experimenta a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo”. Essa é uma ideia que parece ser compartilhada pelas professoras participantes da pesquisa, uma vez que no cotidiano foram vistos momentos em que elas incentivavam os bebês a explorarem seus sentidos diversos, tanto em atividades planejadas para esses fins – como em propostas sensoriais com água e outras texturas – como também em momentos da rotina, durante a alimentação ou brincadeiras livres. As professoras afirmam que os bebês são sempre ativos, exploradores, seres curiosos que através do movimento buscam conhecer a realidade que os cerca, como mostra o excerto a seguir:

É um corpo que tá sempre em movimento, que não para, que quer explorar, que quer conhecer o ambiente [...] E que não para, um corpo totalmente em movimento, ativo (Professora Laís, excerto do Grupo Focal, 2024).

Tal percepção é apoiada por autores como Richter e Barbosa (2010) e Silva e Neves (2020) que indicam como os bebês são sujeitos históricos, de direito e, ainda, muito potentes para realizar atividades de maneira autônoma, havendo as condições adequadas para isso. Tardos e Szanto-Feder (2004, p. 41) afirmam que a criança é “[...] ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia”, o que corrobora a percepção das professoras de pensar os bebês como sujeitos sempre em movimento devido à fase do desenvolvimento em que se encontram.

Tal noção abordada pelas professoras sobre os bebês possibilita uma compreensão das dinâmicas corporais na relação das docentes com esses sujeitos. Por serem seres de muito movimento, a docência no berçário, na perspectiva das professoras, se trata também

de um ofício da ordem da ação, no qual o corpo da professora acompanha a todo instante o corpo do bebê. Elas afirmam:

A gente sempre tá em movimento junto com eles (Professora Gabriela, excerto do Grupo Focal, 2024).

Requer movimento, bastante movimento do corpo da gente também (Professora Alice, excerto do Grupo Focal, 2024).

Porque a gente segue o fluxo deles, o ritmo deles. Então, a gente que tem que se adaptar, né, aos ritmos deles. Então, tem que estar sempre ali, acompanhando (Professora Laís, excerto do Grupo Focal, 2024).

Nessa ótica, pode-se dizer que a docência no berçário requer movimento constante, um movimento coordenado entre o corpo da professora e o corpo do bebê, o que implica em um trabalho intenso das professoras para estarem sempre atentas ao grupo, uma vez que cada bebê é um sujeito próprio e, dessa forma, se todos estão constantemente se movimentando e se engajando em atividades nem sempre iguais, as docentes precisam se coordenar conjuntamente para que consigam dar assistência a todos os bebês. Nesse sentido, o compartilhamento das atividades se torna um elemento fundamental para a prática pedagógica no berçário, na medida em que as professoras lançam mão de estratégias para dividir o trabalho e acompanhar todos os bebês (Schmitt, 2014; Oliveira; Teixeira, 2020). A professora Iracy indica essa questão:

Então, eles são muito ativos, né? E a gente sempre tá de olho. Sempre tá com uma turminha, outra professora tá com outro grupo, né? E a gente vai se dividindo (Professora Iracy, excerto do Grupo Focal, 2024).

A divisão em pequenos grupos, ainda que em um mesmo ambiente, é uma das estratégias utilizadas pelas professoras diante da impossibilidade de uma única docente acompanhar um grupo de 15 bebês que se movimentam e exploram o ambiente ao mesmo tempo. A organização do espaço em cantos de atividades com a exploração de materiais diferentes surge como uma opção interessante para possibilitar que os bebês se envolvam em atividades significativas e, conseqüentemente, a professora possa observar vários bebês sem a necessidade de intervenção direta, como também foi indicado por Silva (2018).

Isso contribui para que haja uma maior qualidade no andamento das propostas no grupo, uma vez que percebemos durante o período de imersão no berçário que os momentos nos quais os bebês tinham poucas opções de atividades eram os que eles mais buscavam e disputavam o colo das professoras, de modo que a centralidade da atividade na professora se mostrou inversamente proporcional às possibilidades de atividades

autônomas oferecidas aos bebês através diferentes propostas e materiais. Sobre essa questão concordamos com Tardos e Szanto-Feder (2004, p. 44) quando colocam como fatores fundamentais para que haja uma prática satisfatória tanto para o bebê quanto para a docente “[...] que a criança tenha liberdade de movimentos e que tenha alguma coisa com que ocupar-se, relacionada com o seu desenvolvimento”.

Desse modo, um ambiente adequado com materiais e propostas interessantes e que permitam a atividade autônoma do bebê são imprescindíveis para possibilitar um trabalho tranquilo com esses sujeitos, permitindo que a professora observe o desenvolvimento deles e os ajude apenas quando necessário, fazendo com que as atividades sejam centralizadas nas ações dos bebês, e não na professora.

Nesse sentido, percebemos que a docência no berçário demanda muito do corpo como um todo – físico, afetivo e mental – uma vez que o trabalho de planejamento, envolvimento, organização, condução e participação da professora nas atividades com os bebês é fundamental para direcionar o andamento que se seguirá no cotidiano na creche. Em relação à essa questão, as professoras destacaram a entrega total de si mesmas para a docência no berçário como sendo um aspecto importante desse trabalho, como mostra a fala a seguir:

Precisa estar inteira, precisa estar entregue no berçário. Você tem que estar ali 100% para eles, por eles [...] então, enfim, tem que estar entregue. O berçário é isso. E tanto é que só tem uma cadeira, ninguém se senta. Eu acho que assim, é o tempo todo se movimentando. Então, assim, é 100% movimento. O berçário é movimento (Professora Laís, excerto do Grupo Focal, 2024).

A fala apresentada mostra como a professora compreende a docência com os bebês. Ela a percebe como um ofício que demanda mais do que a realização de atividades, mas sim uma entrega, uma atitude de disponibilidade de corpo e mente para acompanhar os bebês em seus movimentos, destacando inclusive a presença de uma única cadeira na sala do berçário que não é utilizada normalmente, o que revela a intensidade e constância do trabalho realizado.

Nesse ponto, chamamos atenção para o aspecto relacional que envolve o corpo no exercício dessa docência, na medida em que é através dos seus corpos que os bebês se relacionam também com as professoras, manifestando suas vontades, necessidades e desconfortos através do choro, sorrisos, expressões faciais, toques, gestos e balbucios. Essa é uma relação mútua que instaura um diálogo corporal (Pereira, 2009), no qual os bebês e professoras se comunicam através da linguagem de seus corpos. Estas se colocam

disponíveis corporalmente para serem acessíveis aos bebês que buscam atenção, carinho, suprimento e acalento através do toque, do colo, das falas ou afagos.

Em diversos momentos durante as observações no berçário pudemos enxergar essa realidade. Os bebês constantemente buscavam os corpos das professoras, subindo em seus colos ou em suas pernas quando elas estavam sentadas no chão, chorando e estendendo os braços quando estavam em pé ou engatinhando atrás delas enquanto estas se deslocavam. Esse fato torna-se ainda mais expressivo quando enfocamos no início do ano letivo, quando os bebês estão sendo inseridos pela primeira vez em um contexto de educação coletiva e são mais novos. Nessa fase de inserção na creche, o choro é constante entre os bebês que sentem a separação do núcleo familiar, o que ocasiona uma demanda maior pelo colo das professoras que os acalma e acalenta, como indica Buss-Simão (2019).

Fotografia 15 – Professoras e bebês em relações corporais afetuosas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Percebemos, desse modo, como a docência com bebês é marcada pela afetividade que atravessa o contato corporal. Buss-Simão (2019) argumenta que as emoções estão profundamente entrelaçadas com as ações de cuidado e educação que compõem a docência com bebês, de modo que desempenham uma função social a partir da qual os bebês se relacionam com o meio onde estão inseridos e com os demais sujeitos. Wallon (1968) defende uma natureza contagiosa das emoções desde os primeiros dias de vida dos bebês, que através delas mobilizam os adultos em “[...] uma primeira forma concreta e pragmática de compreensão, ou melhor, de participacionismo mútuo” (Wallon, 1968, p. 149).

Dessa forma, a manifestação afetiva através das emoções por meio do corpo é um primeiro recurso dos bebês para interagirem socialmente, se relacionando com os demais sujeitos, objetos e ambientes. Na medida em que observam as manifestações visíveis das emoções dos bebês em seus gestos, rostos e movimentos, os adultos lhes atribuem sentidos e respondem dando-lhes atenção, carinho, consolo ou mesmo suprimindo uma demanda física, como troca ou alimentação. Assim, estabelecem uma relação afetiva e corporal. Demétrio (2016) afirma que

Os gestos, os movimentos, as expressões do rosto e até mesmo as mãos e o olhar afetivo da professora comunicam ao bebê as intenções de cuidado e educação do adulto [...] Esse posicionamento educativo de responder aos bebês e de estabelecer um diálogo por meio do olhar, do gesto, da expressão do rosto, do afeto, da conversa e do toque, significa que o adulto compreende o seu papel de mediador nessa relação, atribuindo sentido às ações, explicando-lhes os significados socialmente construídos e, acima de tudo, em seu lugar de adulto responsável, reconhece o lugar da criança, como potente e ativa, nessa relação (Demétrio, 2016, p. 126).

Um grande exemplo do caráter afetivo da relação marcada pelo contato corporal foi o vínculo observado durante a pesquisa entre a professora Alice e o bebê Paulo. Desde os primeiros dias de observação foi possível perceber a relação muito próxima compartilhada pelos dois. Frequentemente Paulo estava no colo dessa professora e quando não, muitas vezes ele chorava e buscava esse contato estendendo-lhe os braços ou engatinhando até ela. A professora comentou que esteve com Paulo desde a sua chegada à creche aos quatro meses de idade, tendo se apegado profundamente a ele.

Em diversas ocasiões foi possível observá-la conversando atentamente com Paulo, dando-lhe beijos e abraços e compartilhando momentos afetivos individualizados com ele. Durante um momento de leitura de história pela professora Alice, a centralidade do corpo na relação dela com Paulo pôde ser claramente visualizada. Apresentamos abaixo a descrição do relato retirada do caderno de campo:

Estávamos na sala do B1 durante o revezamento das professoras para tomar café e os bebês brincavam no tatame com garrafas e mesas interativas. Enquanto Gabriela estava no refeitório, Alice e Iracy conversaram entre si comentando que era hora da história³. Então elas guardaram os brinquedos e colocaram os bebês no tatame em um semicírculo e Iracy entregou livros de banho para cada um deles. Após poucos minutos de exploração, ela recolheu

³ A referência das professoras à “hora da história” parece demonstrar uma forma de organização da rotina com base na lógica escolar de momentos pontuais de ensino/atividades planejadas nos quais as crianças aprendem e se desenvolvem e as professoras avaliam a partir de algum produto ou comportamento específico como, nesse caso, permanecer na roda e ouvir a história atentamente. Essa prática implica em uma divisão de períodos homogêneos e separados na rotina para essa finalidade, dissociados de outras práticas cotidianas. Entretanto, a análise desse episódio no presente trabalho é feita a partir do foco no corpo da professora e dos bebês. Portanto, para um maior aprofundamento nessa crítica, ver Rech (2006).

os livros e as duas se sentaram na roda para a leitura da história. Elas fizeram o ritual inicial cantando a música de costume e chamaram a história fazendo um suspense com os bebês. Alice fez a leitura do livro “Nem em pé, nem sentado” enquanto Iracy lhe dava apoio. Durante todo o tempo da leitura, Paulo buscava o colo de Alice, se levantando e engatinhando até ela. Ele fez isso algumas vezes. Nas primeiras ela lhe colocou sentado novamente no tatame enquanto continuava lendo a história, o que o fez chorar brevemente. Depois de quatro tentativas, Iracy saiu do lugar em que estava, ao lado de Alice, e foi para atrás de Paulo, o colocando perto de si. Mas ele saiu de lá e engatinhou novamente para Alice e Ayla tomou seu lugar engatinhando até Iracy. Depois de buscar o colo de Alice mais duas vezes e ser recolocado no tatame, a professora terminou por colocar Paulo sentado em suas pernas e concluiu a história com ele no colo, enquanto Iracy estava com Ayla e Heitor no seu (Caderno de campo 14/11/2023).

Fotografia 16 – Leitura de história no tatame



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Durante esse episódio evidenciou-se claramente o papel do contato corporal na relação entre Paulo e Alice. Por diversas vezes ele buscou o corpo da professora, engatinhando até ela, tocando em suas pernas e solicitando colo e atenção através do choro, como já costumava fazer. É possível afirmar que o contato entre os corpos de Paulo

e Alice era importante para esta relação, tanto para ele, que recorrentemente buscava tal contato, como para ela, que também manifestava seu carinho e afeto através de toques, gestos, palavras e beijos. As imagens abaixo demonstram tal fato.

Fotografia 17– Professora Alice e Paulo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

É interessante notar, no entanto, que embora essa característica das relações marcadas pelo corpo seja claramente visível entre Alice e Paulo, não é apenas com esses sujeitos que isso ocorre. No próprio episódio da leitura de história acima descrito também observamos uma procura pelo colo da professora Iracy por outros bebês, que ao final estava com dois em suas pernas.

Fotografia 18 – Professora Iracy e bebês no tatame



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Essa centralidade do corpo nas relações com os bebês exige das professoras uma sensibilidade para perceber os indícios e manifestações desses sujeitos que se expressam através de formas outras, muitas vezes sutis e discretas, que não a fala convencional, como o choro, o olhar, o semblante. Na medida em que percebem suas manifestações e as interpretam, as professoras dão sentido aos seus comportamentos e respondem a eles, fortalecendo as relações estabelecidas. Em outras palavras,

o corpo constitui a relação docente não apenas pelo fato de os bebês dependerem dos adultos e estes serem os responsáveis pelas ações de cuidado do bebê, mas também pela disponibilidade da professora em “ler” o que o corpo do bebê comunica e, na mesma medida, corresponder à disposição e à vontade que os bebês têm de dialogar corporalmente para conhecer, experimentar (Bahia; Mochiutti; Reis, 2022, p. 10).

Nesse sentido, o corpo se constitui como um importante mediador das relações e dos afetos entre as docentes e os bebês na medida em que possibilita uma interação sensorial, afetiva e expressiva entre ambos. Nas palavras de Schmitt e Rocha (2016, p. 13), ele pode ser concebido “[...] como linguagem, como comunicação da ação direcionada intencionalmente ao outro”, tornando-se central para as relações que atravessam o cotidiano dos berçários.

5.4 Implicações das condições materiais e objetivas da docência para o corpo e percepções da professora

A terceira categoria de análise reúne falas das professoras sobre as condições materiais e objetivas da docência com bebês, abordando questões como estrutura física da sala de referência, horários e condições de trabalho, discutindo suas implicações na experiência corporal em relação à docência.

É válido ressaltar que compreendemos as condições de trabalho como sendo um conjunto de fatores que possibilitam a realização de um trabalho de qualquer natureza, ou nas palavras de Oliveira e Assunção (2010, p. 1), “[...] se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)”. Dessa forma, ao tratarmos dessa temática abordaremos tanto as condições de emprego, tais como tipos de vínculo e carga horária, como as condições objetivas, como materialidades, estrutura física e equipamentos disponíveis para as professoras.

Ao longo da realização da pesquisa, pudemos perceber que o exercício cotidiano da docência com bebês pelas professoras era afetado não apenas pelas relações delas com as crianças, mas também por questões institucionais, tanto no âmbito da creche, como na rotina e atividades de outros profissionais, quanto no âmbito mais amplo do município. Em relação à prática de dar banho nos bebês quando faziam cocô, por exemplo, não problematizamos inicialmente essa ação das professoras, entendendo que era uma técnica utilizada por elas. Contudo, em uma conversa com as docentes, compreendemos a razão de ser dessa prática.

A professora Alice comentou sobre a situação da SEDUC, que naquele momento estava atrasando a entrega de fraldas descartáveis para as creches. Dessa forma, as professoras eram obrigadas a solicitar aos pais que enviassem fraldas para os bebês, e ela mencionou a angústia compartilhada pelas docentes no caso dos bebês cujas mães não enviavam fraldas, o que fazia com que elas tivessem que buscar formas de suprir essa necessidade, utilizando uma fralda extra de outro bebê, por exemplo.

Durante esse diálogo ela mencionou que embora esse episódio de atraso no repasse de fraldas fosse uma primeira ocorrência, há alguns anos havia acontecido algo semelhante com a entrega de lenços umedecidos. Após atrasarem muito a entrega desse produto, a SEDUC interrompeu o repasse dos lenços, de modo que as creches passaram a não mais dispor desse recurso. Por esse motivo, as professoras passaram a ser obrigadas a dar banhos nos bebês quando fizessem cocô, prática adotada para suprir a falta dos lencinhos que facilitavam o trabalho das docentes, uma vez que evitava muitos banhos serem dados em bebês que poderiam ser limpos utilizando esse recurso.

Desse modo, percebemos como uma atribuição da ordem de gestão da educação municipal interferiu diretamente no trabalho cotidiano das professoras de bebês, uma vez

que a quantidade de banhos aumentou consideravelmente em virtude da interrupção do fornecimento de um material importante para o trabalho com os bebês, haja vista a indissociabilidade do cuidado e a educação deles. Nesse sentido, as técnicas corporais elaboradas por elas para atender as demandas do cotidiano sofrem influência não apenas das ações dos bebês, mas também da gestão da educação que interfere na docência, impactando diretamente no corpo das professoras.

Uma outra condição de trabalho agravante nessa questão é o fato das materialidades da creche não serem adequadas para as necessidades das professoras e das crianças. O ambiente da sala do berçário, em virtude de sua adaptação de uma sala de maternal, colabora para que o espaço não apoie totalmente as necessidades dos bebês e das docentes, conforme a análise das professoras em relação ao banheiro:

[...] em torno do banheiro, do banho.... acho que poderia ser mais confortável na hora do banho e na hora da troca. Poderia ter mais conforto, assim, para a gente e para as crianças (Professora Alice, excerto da Entrevista, 2024).

[...] tem um banheiro pequeno que ainda não é adaptado para questão dos bebês. Não é adaptada. A questão da troca ali também não é adaptada, eu mudaria a questão da troca, a questão de balcões, sabe? (Professora Iracy, excerto da Entrevista, 2024).

O que eu acho que não favorece tanto de fato... é o momento do banho. O banheiro, sabe? (Professora Gabriela, excerto da Entrevista, 2024).

Desse modo, espaço do berçário foi apontado pelas professoras como sendo inadequado, muitas vezes, para viabilizar o atendimento das necessidades tanto dos bebês quanto das próprias docentes. Sobre essa questão, as elas afirmaram ainda:

Não é muito adequado [...]. Eu acredito que a sala ainda seja um espaço muito pequeno, por questão dos berços também, que acabam tomando bastante espaço da sala. Porque eles gostam de explorar, gostam de andar, um já gosta de correr; aí quer ir para aquele lado da janela, já tem uns berços ali que podem machucar a mão, naquele vai e vem do berço. Então, assim, acho que são algumas adaptações. E eu ainda acho a sala muito pequena (Professora Iracy, excerto do Grupo Focal, 2024).

Essa falta de adaptação, ela interfere muito nisso, no nosso corpo. Porque a gente vai ter que ir para lá e voltar, e pegar na bolsa e ir para lá. Eu penso assim, se fosse um banheiro grande, com espaço, um trocador, aquele espaço amplo, eu acho que cansaria muito menos a gente. Porque ia estar tudo ali perto, aí você ia lá, ia trocar e ter um tempo, respeitar aquele tempo, né? Porque o banho é um ato também, assim, pedagógico, né? Então, interfere, ao mesmo tempo que não respeita esse tempo, interfere também no nosso corpo, porque você se desgasta mais. [...] Então, eu acho que, assim, se tivesse esse espaço mais adaptado, interferiam menos, né, no cansaço físico. Eu acho que muitas coisas, sabe, poderiam melhorar para eles e ia impactar no nosso corpo. É uma cadeia (Professora Laís, excerto do Grupo Focal, 2024).

As falas acima revelam a compreensão das professoras de como os espaços físico e material do berçário interferem diretamente em suas demandas corporais, na medida em que a falta de condições de infraestrutura e materialidade necessárias para o trabalho com bebês limita as ações delas nas trocas, no banho e de maneira geral no desenvolvimento da rotina burocratizada a que são submetidas. Além disso, elas apontaram aspectos como o tamanho da sala ou a necessidade de mais materiais como tatames ou espelhos para os bebês como questões importantes para a educação deles. Um destaque feito por elas foi que o tamanho da sala somado à quantidade de berços inviabiliza muitos movimentos de exploração dos bebês, o que pode causar estresse neles, como mostram as falas a seguir:

Aí, entra a questão do espaço, porque é um espaço, assim, reduzido. Muitos alunos ali, muitas crianças e acaba também estressando eles, né? (Professora Gabriela, excerto do Grupo Focal, 2024).

E a gente sente muito isso. Que eles querem mais liberdade. Porque na sala tem a questão dos berços. Tem muitos bebês que já estão andando, né? Que já ficam ali no portão, olhando para o lado de fora. Então, assim, quando a gente tira eles para aquele corredor, a gente sente que eles ficam mais livres, né? Tira da sala, porque eu acho a sala apertada. Coloca eles para fora para explorar aquela área ali, então eles ficam mais soltos. Ficam também menos... A gente observa, né? Que ficam menos estressados (Professora Iracy, excerto do Grupo Focal, 2024).

Essas questões são pertinentes porque os bebês, embora explorem também outros espaços da creche, como os corredores, o solário e o pátio, por exemplo, passam a maior parte do tempo na sala de referência, principalmente em dias de chuva, ou em momentos em que há muito trânsito de crianças e adultos nas outras áreas. No Manual de Orientação Pedagógica sobre Brinquedos e Brincadeiras em Creches, distribuído pelo MEC em 2012, há orientações sobre a organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês, discorrendo também sobre a sala de atividades, apontando esse espaço como um ambiente de experiências interativas e trocas afetivas e sociais, e indicando que deve ser um espaço “ [...] amplo, arejado, ensolarado, com cores suaves, claras e materiais estimulantes” (Kishimoto; Freyberger, 2012, p. 15). O texto afirma ainda ser “[...] muito importante o acesso ao exterior, ao parque, possibilitando que algumas crianças brinquem fora e outras não” (Kishimoto; Freyberger, 2012, p. 15). Tais características indicadas nos documentos oficiais não foram observadas na sala do berçário onde foi realizada a pesquisa, e dessa forma pode-se inferir com essa realidade que há uma inadequação desse espaço para as necessidades dos bebês, contrariando o prescrito na legislação sobre o assunto.

Desse modo, é importante que haja na sala do berçário um espaço adequado para que eles possam explorar e exercitar a curiosidade que é demonstrada pelo movimento corporal, uma vez que a compreensão do mundo por parte dos bebês é feita pela totalidade de seus sentidos, como afirma Buss-Simão (2016). Sobre essa questão, Tardos e Szanto-Feder (2004) apontam para a importância dos bebês terem liberdade de se movimentar em um espaço seguro e estimulante para que possam iniciar movimentos por conta própria e assim avançar na autonomia, uma vez que “[...] a atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento” (Tardos; Szanto-Feder, 2004, p. 52), e que propicia aprendizagens acerca de seus próprios corpos e do ambiente que os cerca. Uma forma como isso pode se concretizar na sala do berçário é através da retirada de alguns dos berços que ocupam muito espaço do ambiente e aprisionam os bebês em muitos momentos. Outra possibilidade é a utilização do próprio mobiliário da sala para outras finalidades, como os mesmos berços, que ao serem colocados na posição lateral deixam seu caráter de aprisionamento e passam a oferecer novas e ricas possibilidades de exploração e movimento para os bebês, como mostram as pesquisas de Silva (2018) e Cabral (2019).

Um outro exemplo da inadequação dos espaços da creche para as docentes é o refeitório onde todos os funcionários da creche fazem suas refeições. Pelo fato da instituição não dispor de um refeitório próprio para os funcionários, eles compartilham do mesmo utilizado pelas crianças maiores, das turmas de maternal, o qual é composto por mesas e cadeiras infantis, de modo que os adultos se sentem desconfortáveis ao fazerem as refeições em uma posição curvada, ocasionando ainda maiores danos aos corpos das professoras.

Fotografia 19 – Refeitório da creche



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024)

As professoras analisaram da seguinte maneira o espaço para descanso na instituição:

Não... tem meninas que quando querem descansar às vezes vão para a biblioteca. Mas, assim, um canto específico não tem para descanso (Professora Alice, excerto do Grupo Focal, 2024).

É, o local para descanso das professoras, né, realmente não tem lá na creche (Professora Gabriela, excerto do Grupo Focal, 2024).

Se tivesse um cantinho para a gente, seria muito bom. Para a gente que não pode estar indo para casa, que tem que pegar direto. Ai a gente acaba não tendo esse repouso que é para ter, né? Esse momento de descanso a gente não tem (Professora Iracy, excerto do Grupo Focal, 2024).

A falta de um ambiente adequado para a alimentação e o descanso das professoras se mostra como uma questão alarmante, uma vez que a maioria delas trabalha durante os dois turnos no berçário e, dessa forma, permanece na creche durante grande parte do dia sem a possibilidade de descansar. O cansaço, portanto, impacta diretamente as vidas das docentes fora do âmbito institucional, visto que, conforme indica Teixeira (1996), além das atividades laborais, elas também conciliam outros papéis sociais, como a maternidade e os estudos para concursos, por exemplo, como era o caso das professoras participantes da pesquisa. Elas afirmaram sentirem-se bastante cansadas ao final do expediente, o que muitas vezes influenciava na produtividade delas, que não conseguiam realizar outras atividades, como exercícios físicos, por exemplo, devido à falta de disposição, ainda que tivessem esse desejo. As falas a seguir demonstram essa questão:

Quando eu chego, a primeira coisa que eu faço é tomar um banho, logo. Um banho daqueles. Ai tomo um banho e tento ficar assim, uns 10 minutos no meu canto, quieta, ou na sala ou no quarto. Toda vez, para depois eu organizar a janta, alguma coisa assim e descansar, pronto. Descansar. Só digo "minha gente, me esqueça (risos) eu quero descansar" (Professora Alice, excerto da Entrevista, 2024).

Quando eu chego em casa, assim, tem dias que eu chego tão cansada que eu opto por tomar um banho, assim... relaxar e dormir, relaxar. Ai já tem dias que eu preciso, realmente... a gente precisa estar estudando direto, né? Então assim, tem aqueles dias que eu tiro para ver coisa pra concurso, é... pra estudar, sempre eu estou, assim, ligada em coisa pra concurso e sempre as coisas da escola... e fora aquela rotina que a gente tem de planejar... de se reunir à noite pra reunião... pra fazer planejamento (Professora Iracy, excerto da Entrevista, 2024).

Eu chegava em casa... eu só fazia o quê? Era tomar meu banho, jantar, preparar alguma janta... às vezes, a janta estava pronta, outras vezes não. Ai eu ia preparar a janta, jantava. E já ia me deitar. E já ia me deitar... eu digo "ó, vocês ajeitem aí as coisas... organiza uma cozinha... lava uma louça... um negócio... que eu não tô..., eu não tô aguentando não" (Professora Gabriela, excerto da Entrevista, 2024).

A falta de cuidados com o corpo, afirmada por todas as docentes, teve como justificativa essa falta de disposição devido ao cansaço extremo do trabalho e a falta de tempo, uma vez que todas as professoras trabalharam os dois turnos no ano de 2023. Em relação à essa questão, todas demonstraram compreender que o trabalho em jornada integral traz muitos desgastes físicos e mentais, principalmente para as professoras contratadas que não têm horário de almoço, trabalhando também durante o momento do soninho. Elas afirmaram optar por essa carga horária em virtude da necessidade de complementar a renda, uma vez que os salários de contrato são significativamente menores do que o salário das professoras efetivas. A professora Gabriela, concursada, trabalhou os dois expedientes em 2023, mas optou por apenas um no ano seguinte e mostrou perceber uma diferença significativa nos impactos dessa jornada de trabalho em sua rotina e em seu corpo:

Eu vi que que teve uma grande diferença depois, quando eu comecei a trabalhar os 2 horários. Porque, como eu disse a você, eu fiquei praticamente assim, sem tempo né. Porque se eu fosse caminhar... se eu fosse para uma academia, andar de bicicleta, alguma coisa do tipo, eu não ia ficar, assim, com os meus filhos o mínimo possível, né. Eu ia já estar sem disponibilizar esse tempo para eles, então... é... eu priorizei meus meninos, né. E abri mão de cuidar do meu corpo, né? De cuidar de mim. Então, assim, você vê realmente diferença (Professora Gabriela, excerto da Entrevista, 2024).

Nesse sentido, é possível inferir que as condições de trabalho, tais como forma de contrato, salário e carga horária, influenciam diretamente nos cuidados das professoras com o corpo, uma vez que quanto mais elas têm de trabalhar, maiores são os desgastes físicos em seus corpos, bem como há uma interferência na qualidade do trabalho desempenhado junto às crianças. Em contrapartida, o tempo disponível para outras atividades diminui, assim como a disposição. Esse é um problema, contudo, que envolve não apenas as professoras de bebês, mas a docência de uma forma geral. A existência de diferentes atores sociais envolvidos em relações e disputas de poder na esfera da educação faz com que haja condições de precarização do trabalho do professor em todos os níveis de escolaridade. Fanfani (2010, p. 4) afirma que “[...] as distintas posições e relações de força dos atores se correspondem a visões e formas diferentes de definir o sentido da educação e do trabalho dos profissionais da educação”, de modo que essas disputas interferem diretamente no trabalho cotidiano das professoras, na medida em que os interesses dominantes tendem a não valorizar o professor, imprimindo condições desfavoráveis para o exercício da docência.

Portanto, as condições precárias de trabalho de professores de diversos níveis impactam diretamente suas saúdes física e mental, ocasionando em desgastes e até adoecimento docente. Concordamos com Oliveira e Assunção (2010), quando afirmam que a relevância na discussão sobre as condições de trabalho está baseada

[...] no conhecimento dos efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos (Oliveira; Assunção, 2010, p. 1).

Sobre essa questão, as professoras durante a pesquisa apontaram para as dores sentidas no corpo como um aspecto muito significativo e presente no cotidiano, o que influencia diretamente na saúde e qualidade de vida delas, que muitas vezes recorrem à automedicação como forma de amenizar os desconfortos.

Aí tem dia que eu sinto dor no corpo, muita dor no corpo. [...]Vem mais à noite. As pernas, às vezes a coluna, mas as pernas eu acho que é o que pesa mais. [...] E às vezes até as meninas falam "ah, eu vou tomar um relaxante", tu acredita? "Eu estou sentindo tanta dor no corpo", até eu também. As vezes as meninas dizem "eu estou sentindo tanta dor no corpo", "ai, mulher, eu vou ter que tomar um relaxante hoje para eu conseguir dormir". Eu já ouvi muito isso das meninas (Professora Alice, excerto da Entrevista, 2024).

Eu sinto mais dor na coluna e nos pés no final do expediente. Assim... quando termina que a gente chega em casa, durante a noite. Então, praticamente, assim... depois do expediente, é todos os dias que eu sinto na coluna, desconforto na coluna... pelos exercícios que a gente faz... a maneira errada que a gente se senta... É... acho que é na coluna e nos pés. Acho que todos os dias, assim, mas que no outro dia, às vezes a gente chega até a tomar medicação, Torsilax, para relaxamento muscular, para no outro dia estar bem e trabalhar (Professora Iracy, excerto da Entrevista, 2024).

E o que no meu corpo onde eu mais senti mesmo as dores foi no joelho, por causa disso, o joelho tudo faz aquela força e esse meu cotovelo aqui, isso aqui (Professora Gabriela, excerto da Entrevista, 2024).

As dores foram apontadas por elas como uma forma de sentir esse corpo que fala. A professora Gabriela relatou um fato quando, após sentir dores no cotovelo durante algum tempo, foi alimentar um bebê em um determinado dia e seu braço começou a tremer involuntariamente:

Teve um dia de tarde que eu fui alimentar o bebê, minha mão chega estava assim ó (mostra a mão tremendo), tremendo. Porque esforço né de você levantar, você segurar. Isso o corpo falando, né? Me dizendo, o que é que estava acontecendo ali (Professora Gabriela, excerto da Entrevista, 2024).

A docente demonstra que uma das formas de perceber o corpo “falando” é através das dores, sinais que o corpo utiliza para comunicar que algo está acontecendo. Em outras falas as professoras reiteraram essa compreensão de que o corpo fala, quase sempre relacionando essa comunicação a alguma manifestação de dor, cansaço ou incapacidade

de realizar alguma ação. As entrevistas realizadas com as docentes revelaram também que elas buscam estratégias para facilitar o trabalho corporal, como através do uso de roupas leves e maleáveis que possibilitem movimentos sem dificuldade, do uso de medicamentos de relaxamento muscular, ou da consciência da necessidade de descanso e sono para o trabalho no dia a dia. Contudo, em virtude das condições objetivas de trabalho e de seus impactos na rotina das docentes, elas, embora afirmassem a necessidade de manter cuidados com os corpos, não conseguiam colocar em prática esse hábito, através de exercícios físicos ou momentos de descanso frequentes na rotina.

Desse modo, concordamos com Bahia, Mochiutti e Reis (2022, p. 10) quando afirmam que “[...] a dimensão física do corpo enquanto especificidade da docência com bebê exige das professoras movimentação constante no ritmo das crianças e aponta que não se pode perder de vista o lugar que o corpo das docentes ocupa na trama relacional”. O corpo da professora transita por diferentes esferas sociais e leva consigo as marcas das atividades cotidianas nos diferentes papéis exercidos, sejam eles no berçário, em casa ou em outros ambientes.

Desse modo, percebe-se a centralidade do corpo na docência com bebês, visto ser por meio dele que as professoras exercem essa docência, carregando nele os impactos do trabalho, seja nas dores, no cansaço, ou no prazer de vivenciar momentos de carinho, alegria e afetividade com os bebês.

Sobre essa questão, uma dualidade apontada na pesquisa foi que mesmo diante de todo o cansaço decorrido do cotidiano e das condições de trabalho no berçário, as professoras demonstram gostar dessa profissão e do trabalho com os bebês, uma vez que há recompensas também emocionais de gratificação ao ver o desenvolvimento deles e ao se relacionar afetivamente com cada um. Desse modo, embora as falas das docentes sejam marcadas por indicadores sobre o cansaço e dificuldades na docência com bebês, elas também carregam sentimentos positivos do prazer de estabelecer relações com esses sujeitos, como elas afirmaram durante as entrevistas:

Porque o berçário... trabalhar com criança não é fácil. Eu digo isso: não é fácil, você tem que gostar. [...] É cansativo, mas é bom. [...] Isso é, eu me identifico, eu gosto. É cansativo? É. Mas é uma coisa que eu gosto (Professora Alice, excerto da Entrevista, 2024).

É difícil, mas eu gosto, é desafiador. Como eu me identifico, né. Eu digo até para as meninas, eu já cheguei até a comentar assim com minhas colegas lá, eu digo que quando eu chego no berçário, ali quando eu vejo os bebês, eu me esqueço de tudo. (Professora Gabriela, excerto da Entrevista, 2024).

O berçário usa muito o corpo da gente, a coluna, as pernas, os joelhos. Então a gente sofre muito com isso. É um trabalho muito bom, muito gratificante. A gente fica muito feliz pelo desenvolvimento de cada bebê ali. É um momento muito rico, mas que a gente acaba adquirindo esses problemas, né? Por questão de rotina (Professora Iracy, excerto da Entrevista, 2024).

É muito cansativo. A recompensa emocional é enorme, mas é muito cansativo (Professora Laís, excerto do Grupo Focal, 2024).

Nesse sentido, percebemos que os significados atribuídos pelas professoras para a docência com bebês passam pelo prazer e pelo cansaço, uma dualidade já apontada pela pesquisa de Nery (2023) quando tratou das concepções de professoras de bebês também do município de Campina Grande sobre essa docência. A autora mostrou que as docentes reconhecem o trabalho com bebês como algo encantador, mas que ao mesmo tempo as desgasta, de modo que Nery (2023, p. 70) afirma que parece existir uma “[...] contradição muito marcada entre o exercício de uma função que está entre aquilo que é bom, satisfaz e ao mesmo tempo que desgasta e tenciona”.

À semelhança dessa pesquisa, as docentes deste estudo demonstraram que também percebem ambas as realidades coexistindo no exercício da docência, tanto o prazer de conviver, acompanhar e se relacionar com os bebês, como o desgaste físico e mental advindo da realização das atividades da rotina. O cansaço afirmado por elas diversas vezes ao longo das observações cotidianas no berçário e durante as entrevistas e grupo focal é contrastado com as manifestações de prazer e afetividade ao se relacionarem com os bebês. Nesse sentido, as ações cotidianas no berçário que de maneira geral exigem uma disponibilidade e proximidade corporal com os bebês ocasionando desgastes físicos, configuram também uma experiência positiva e afetiva para elas, como no caso do banho, por exemplo:

É o banho, né, que a gente ali tá bem próximo, tá segurando ele... tá passando o sabãozinho no corpinho né, tudo... A troca também, você tá ali... você tá enxugando, você vai passar uma pomadinha, você vai colocar uma fralda. Então tudo, tudo tem esse... esse contato [...]. Realmente para mim é assim que a gente fica um tempinho a mais, eu digo... tem essa troca maior, porque é tipo que a gente fosse exclusiva do bebê, tá entendendo? A gente tá ali só para ele... só tem ele ali, a gente só está focada nele ali. Então, é... para mim esse momento, eu acho que é mais... a gente tá mais próximo do bebê, né. O banho e a troca... (Professora Gabriela, excerto da Entrevista, 2024).

Ainda sobre essa questão, as professoras relataram sentimentos positivos em relação à docência:

Eu digo que ali, para mim, é uma terapia, e de fato é, porque você está ali ajeitando, você está dando carinho, eu sei que é muito amor envolvido (Professora Gabriela, excerto da Entrevista, 2024).

Ao analisar imagens suas em interações com os bebês capturadas no período de observação, a professora Alice também indicou a mesma realidade:

Fotografia 20 – Sequência de imagens apresentada à professora Alice



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

O que é que essa foto fala pra mim, né? Diz... diz tanta coisa (risos). Como eu posso te dizer? O que é que essa foto diz para mim... fala muito de amor... Dizer assim, amor... muito carisma, assim, aquela coisa de muita atenção com eles. Tem que ter muito carinho, porque tem uns aí que precisam muito e creche não é fácil. Tem muitas crianças, né? Nem todas têm aquele carinho em casa, sabe? E fala muito, assim, de amor, de carinho. Transmite isso... (Professora Alice, excerto da Entrevista, 2024).

A coexistência desses sentimentos, tanto do cansaço como do prazer, embora possa parecer uma contradição à primeira vista, pode ser tida na realidade como uma marca do fazer docente, uma vez que a docência, como apontam Teixeira (2007) e Tardiff e Lessard (2012), é da ordem das relações humanas, isto é, envolve sujeitos que se relacionam e, portanto, interferem mutuamente nas vidas uns dos outros. Essas relações envolvem aspectos inesperados, afetivos, éticos e, por vezes, desgastantes. Os autores afirmam que a docência, por se realizar com sujeitos, não pode ser reduzida a aspectos técnicos ou instrumentais, pelo contrário, ela “[...] levanta questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro” (Tardiff; Lessard, 2012, p. 30).

Nesse sentido, percebe-se que na docência com bebês coexistem sentimentos mistos, tanto positivos, do prazer da relação com os bebês, quanto do cansaço oriundo das atividades realizadas e das dificuldades do cotidiano. Esses sentimentos estão ancorados no corpo das docentes e reverberam em suas falas, bem como em seus comportamentos, uma vez que tanto manifestações espontâneas de carinho entre elas e os bebês foram vistas múltiplas vezes, na forma de beijos, abraços e palavras de afeto, como também expressões de cansaço e dificuldades delas para realizar alguns movimentos,

como sentar-se e levantar, também foram observados no cotidiano do berçário. As tensões do cotidiano, ansiedade e nervosismo contrastam e dividem espaço com a alegria, o prazer e o encantamento da relação com os bebês. Bittencourt (2020) traz luz sobre essa questão quando discorre acerca da prática do cuidado com um outro, que pode evocar uma miríade de sensações nos sujeitos. Ela afirma que

Cuidar de uma pessoa provoca sentimentos como raiva, medo, confusão, estresse, nervosismo, dúvida, tristeza, ansiedade, angústia, cansaço. Provoca também bons sentimentos como paciência, amor, carinho, afetividade, esperança, solidariedade, empatia. São sentimentos que se misturam com muita facilidade e são vivenciados durante o trabalho do cuidado (Bittencourt, 2020, p. 64)

Desse modo, percebemos que as docentes no berçário vivenciam diversas sensações em seus corpos, tanto emocional como fisicamente, que impactam na saúde delas e em suas vidas pessoais. A autora supracitada aponta para a necessidade de haver espaços onde as professoras possam ser ouvidas e externalizar suas preocupações, angústias, prazeres e necessidades, e onde possam encontrar apoio para fortalecer suas saúdes mental e física, isto é, “[...] reconhecer a intensidade de sentimentos com os quais os profissionais podem ter dificuldade de lidar sozinhos, necessitando de espaços nas creches, nos quais a equipe possa refletir sobre os sentimentos e ansiedades evocados nesse trabalho” (Bittencourt, 2020, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados produzidos e das análises realizadas, é possível traçar algumas considerações sobre o objeto de estudo da pesquisa realizada, a saber o corpo na docência com bebês. As observações do cotidiano da docência no berçário permitiram uma compreensão sobre as atividades realizadas pelas professoras junto aos bebês, bem como o lugar de destaque ocupado pelos corpos dos sujeitos envolvidos nesses processos.

O corpo emergiu como meio através do qual as professoras não só exercem a docência, mas também vivem e experimentam diferentes papéis sociais e, portanto, cujos impactos advindos dos esforços laborais no cotidiano são levados para outras esferas da vida social das docentes, como em casa e outras instâncias. Desse modo, os diferentes movimentos repetitivos exigidos pelas demandas cotidianas dos bebês acarretam desgastes físicos nas professoras e impactam suas vidas pessoais, além do exercício profissional delas.

Além disso, o corpo também se mostrou como um mediador das relações das professoras e os bebês carregando, dessa forma, tanto o cansaço e desgastes como também os prazeres e afetos oriundos do contato e educação com esses sujeitos. A busca constante pelo toque, a atenção e o corpo da professora por parte dos bebês é uma das muitas manifestações de como as relações entre esses sujeitos estão ancoradas na corporeidade de ambos.

O estudo mostrou, ainda, que as condições de trabalho, tais como forma do vínculo de contrato, carga horária e gestão das atividades, através de recursos materiais e estruturais, influenciam diretamente na docência das professoras e, conseqüentemente, nos impactos sofridos pelo corpo. A falta de recursos materiais para facilitar a higiene e troca dos bebês, que implicam em um maior número de banhos a serem dados pelas professoras, e a ausência de um refeitório adequado ou sala de descanso para essas profissionais são exemplos de como a gestão institucional e municipal da educação interferem no cotidiano do trabalho das docentes.

Para lidar com essas questões, percebemos que as professoras se utilizam de técnicas corporais para orientar a docência realizada, dividindo tarefas entre elas e adotando dinâmicas que facilitem a execução das demandas e permitam o cumprimento da rotina institucional. Esta se mostrou uma participante central do cotidiano do berçário,

na medida em que muitas das ações dos sujeitos são determinadas a partir de uma rotina burocrática e inflexível, que orienta os tempos, espaços, ritmos e atividades e impacta diretamente no trabalho e nos corpos das professoras, na medida em que muitas de suas funções desgastantes visam cumprir com eficiência as demandas da rotina, e não priorizar os sujeitos que dela participam.

Diante disso, relembremos o problema de pesquisa na forma do seguinte questionamento: quais são as percepções de professoras de um berçário em Campina Grande-PB sobre o corpo na docência com bebês? A partir das entrevistas realizadas e das observações do cotidiano, compreendemos que as professoras percebem o corpo como meio de trabalho, na medida em que enxergam os impactos que ele sofre diante das demandas cotidianas e se utilizam das técnicas e estratégias conscientes, como uso de roupas leves e confortáveis, para facilitar esse trabalho corporal.

Elas afirmam sentir esse corpo falando diariamente, principalmente na forma de dores ou limitações de movimentos advindos dos esforços repetitivos da rotina. Contudo, apesar de percebido e sentido no cotidiano, esse corpo é muitas vezes silenciado, na medida em que as docentes optam por dar atenção aos bebês e suas demandas em detrimento de cuidar de seus próprios corpos, o que ocasiona mais desgastes, muitas vezes a longo prazo. Embora afirmem compreender a importância dos cuidados com o corpo e perceber a necessidade de cuidar dele para viver e trabalhar bem, as docentes encontram dificuldades para investir tempo em suas rotinas para praticar exercícios físicos ou descansar, por exemplo, em virtude da grande carga horária no trabalho e outras demandas pessoais, como estudos e tarefas domésticas e familiares.

Dessa forma, a presente pesquisa contribui para evidenciar como as condições de trabalho se articulam com os impactos da docência no corpo das professoras de bebês, na medida em que uma maior carga horária implica em mais esforços no berçário e menos tempo para descanso ou atividades livres em outros ambientes, afetando também a qualidade do trabalho com os bebês. A ausência de políticas públicas que deem visibilidade às professoras de bebês em seu trabalho e o não lugar ocupado muitas vezes por esses corpos nas creches, além da grande presença de contratos fragilizados de trabalho que precarizam a profissão docente são fatores que contribuem para o desgaste dessas professoras que, enquanto sujeitos socioculturais, vivem através de suas corporeidades e, portanto, têm não apenas suas profissões, mas também suas vidas impactadas por essas condições.

Essa foi uma das contribuições da presente pesquisa para o campo de estudos da docência com bebês, mais especificamente em relação ao corpo, a saber, analisar o corpo da professora no cotidiano do berçário ampliando a leitura para além da relação desta com o bebê, mas abarcando também as condições objetivas, de emprego e subjetivas da docência. O estudo demonstrou que questões organizacionais e de gestão influenciam diretamente o trabalho e o corpo das professoras e devem, portanto, figurar em outras pesquisas que investiguem a docência com bebês, uma vez que compõem o cotidiano na creche.

Uma outra contribuição da pesquisa foi apontar para a rotina institucional e burocrática como a causadora de muitos dos desgastes da docência com bebês, na medida em que os ritmos das atividades são acelerados em virtude de demandas da rotina da instituição através de horários fixos e inflexíveis e da cobrança por parte de outros profissionais, como gestores e auxiliares de limpeza e merenda. Nesse cenário, apontamos para a necessidade de haver questionamentos às rotinas impostas, bem como esforços no sentido de modificá-las tendo em vista os interesses e direitos dos bebês e suas professoras, combatendo práticas homogeneizantes e uniformizadoras dos sujeitos. Essa, contudo, é uma questão que demanda mais estudos atuais no intuito de investigar de maneira mais aprofundada essa rotina e suas relações com a docência das professoras e as experiências dos bebês na creche.

Destacamos em nossas considerações que o percurso da pesquisa não foi linear, mas foi marcado por idas e vindas, tanto aos fundamentos teóricos como ao campo, às professoras, à gestora e aos bebês. Entendemos que os instrumentos de coleta de dados e técnicas metodológicas escolhidas foram apropriadas para o problema de pesquisa, principalmente em se tratando da prática de imersão no cotidiano do berçário. Consideramos de fundamental importância para o estudo a prática de compartilhar o dia a dia com os sujeitos participantes, tanto as atividades das professoras e propostas com os bebês, quanto os momentos informais, como o almoço e as conversas durante o descanso, uma vez que essas práticas fortaleceram a relação entre a pesquisadora e as participantes e, dessa forma, possibilitaram uma maior inserção no grupo e mais confiança na partilha de informações. Apontamos ainda que um maior período de imersão no campo poderia contribuir para melhor compreender a realidade.

Nesse sentido, sugerimos que novos estudos nessa perspectiva sejam realizados, investigando a docência no corpo da professora no berçário, analisando esse trabalho em

suas condições subjetivas e objetivas e relacionando-o com as rotinas institucionais e dos grupos. Mais especificamente, indicamos a importância de mais estudos dessa natureza em localidades pouco estudadas, como estados e municípios das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, de modo a fornecer um panorama mais completo da realidade da docência com bebês no país como um todo. Destacamos ainda a necessidade de estudos que investiguem os cursos de formação de professores, no sentido de compreender se e como ocorre a formação dos docentes em relação ao corpo e às especificidades da docência com bebês.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Gerefson; BRAGA, Lorena Pinheiro; SOUZA, Carolaine da Silva; PEREIRA, Emanuely Vieira; MENDONÇA, Glícia Uchôa Gomes; OLIVEIRA, Camila Almeida Neves de; COSTA, Edmara Chaves; SOUSA, Leilane Barbosa de. Grupo focal on-line para a coleta de dados de pesquisas qualitativas: relato de experiência. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 1-8, 2023.

ARAÚJO, Marlene de. **Faces do corpo na condição docente**: um estudo exploratório. 2004. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; BETTI, Mauro. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 291-310, maio/ago. 2014.

BAHIA, Celi da Costa Silva; MOCHIUTTI, Solange; REIS, Maria Izabel Alves dos. O direito de bebês à educação e à saúde da professora: o lugar do corpo. **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 34, p. 1-16, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional**: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. 283 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. 226 p.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. **Docência com bebês**: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliares no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil. 2020. 227 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 334 p.

BONFIM, Patrícia Vieira. **Na profusão de gestos, os corpos falam de modos de ser e de se relacionar na creche**. 2020. 247 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 184-207, Jul./Dez. 2016.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na Educação Infantil. In: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques (Org). **Leituras em Educação Infantil**: contribuições para a formação docente. Curitiba: NEPIE/UFPR. 2019. cap. 2, p. 53- 88.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva das crianças pequenas.** 2012. 312 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia; SILVA, Isabel Rodrigues da. Disponibilidade Corporal como Conduta Pedagógica na Docência com Bebês. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, p. 1-23, 2023.

CABRAL, Viviane Vieira. **O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil.** 2019. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de (org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios.** Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

DAOLIO, Jocimar; RIGONI, Ana Carolina Capellini; ROBLE, Odilon José. Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 179-193, set./dez. 2012.

DEMETRIO, Rubia Vanessa Vicente. **A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras.** 2016. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DUARTE, Fabiana. A ação docente com os bebês: marcas de uma especificidade. In: **Anais da XII Reunião Regional da ANPED Sul.** Porto Alegre, 2018. p. 1-7.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.** 2011. 288 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FANFANI, Emilio Tenti. Condição docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FOCHI, Paulo Sergio. **"Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva.** 2013. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: **Ditos e Escritos Volume V**, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Graal, 1985. 246 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trabalho, educação e saúde**, n. 1, p. 45-60, 2003.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. cap. 3, p. 64-89.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. cap. 1, p. 3-21.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A *artesanía*, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na Educação Infantil. **Revista Poiésis**, Tubarão, v. 13, n. 24, p. 350-365, jul/dez. 2019.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. 2014. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, ed. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. A técnica de pesquisa de grupo focal: contribuições à educação. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 10-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3103>. Acesso em: 27 maio. 2024.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 127 p.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas: Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-19, Dezembro. 2013.

KISHIMOTO, Tizuko; FREYBERGER, Adriana. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: SEB/MEC, 2012. 158 p.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012. 179 p.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, ed. 116, p. 41-59, julho. 2002.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Tradução: Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2016. 513 p.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes. 2007. 101 p.

LIMA, Mariana Parro. **Vitória vai à escola: O papel da afetividade na formação de professores da educação infantil.** 2013. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Fernanda Pedrosa Coutinho. **Entrelaçamentos: o choro dos bebês e a docência na educação infantil.** 2023. 233 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Edições 70, 2021.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. *In:* _____. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2003. cap. 6, p. 399-422.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, ed. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MORAIS, Silvana Cavalcanti Leal. **A nova gestão pública e as redes de influência na política educacional: uma análise da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande - PB.** 2022. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.

MUNIZ, Jacira Carla Bosquetti. **“Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora...”.** **O que nos dizem os bebês?:** Aproximação às práticas de cuidado a partir da etnografia na educação infantil. 2017. 366 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

NERY, Ana Paula dos Santos. **A docência com bebês em instituições públicas municipais de Campina Grande: as concepções das professoras.** 2023. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2023.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 13, ed. 2, p. 141-148. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Julia Costa de; PENIDO, Cláudia Maria Filgueiras; FRANCO, Ana Clara Rocha; SANTOS, Thayna Larissa Aguilar dos; SILVA, Bernardo Augusto Wilke. Especificidades do grupo focal on-line: uma revisão integrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 27, ed. 5, p. 1813-1826, maio. 2022.

OLIVEIRA, Maria das Graças; TEIXEIRA, Inês A. Castro. Dos Trios de Forró aos Trios dos Berçários: rotina de trabalho de professoras de bebês. *In:* IX ENCUENTRO INTERNACIONAL DE LA RED KIPUS. **Políticas en la formación inicial y continua**

para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos. Lima - Perú, 2020. p. 572-583.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. **Entre a fralda e a lousa:** um estudo sobre identidades docentes em berçários. 2014. 172 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. Linguagem Corporal. *In:* BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. SMED. **Proposições Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.** Belo Horizonte: SMED, 2009. p. 62-104.

PLATÃO. **A República.** Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. **A concepção de corporeidade de professores da Educação Infantil e sua ação docente.** 2010. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida:** uma escola de infância de Reggio Emília. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 195 p.

RECH, Ilona Patrícia Freire. A “hora da atividade” no cotidiano das instituições. *In:* MARTINS FILHO, Altino José. (Org.). **Infância plural:** crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 59-84.

REIS, Alice Casanova dos. A subjetividade como corporeidade: o corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty. **Vivência,** [s. l.], n. 37, p. 37-48. 2011.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação,** Santa Maria, v. 53, ed. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RODRIGUES, José Carlos. **O Tabu do Corpo.** Rio de Janeiro: Edições Achiamé. 1980. 174 p.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade. **Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil:** o banho e a alimentação em foco. 2019. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ROMANO, Erica Carolina. **Concepções e corporeidades docentes na Educação Infantil.** 2015. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

RORIZ, Marlaina Fernandes. **A Educação Infantil e a Linguagem Corporal:** Que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo?. 2014. 188 p. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SABBAG, Samantha. **“Porque a gente tem um corpo né... Mas a gente só lembra do corpo quando ele dói!”:** A centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil. 2017. 248 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo?. In: SOARES, Carmen Lúcia. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2011. cap 1, p. 3-24.

SANTOS, Jailson dos. Início dos anos 1990: Reestruturação produtiva, reforma do Estado e do sistema educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 187-199.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. A solidão profissional de professoras de bebês. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, ed. 2, p. 512-531, maio-agosto. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 5, p. 137-179.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. 2014. 282. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCHMITT, Rosinete Valdeci; ROCHA, Eloisa Acires C. A composição das relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: indícios para uma docência não linear. **Reunião Científica Regional da ANPED**. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR – Curitiba/Paraná. 2016.

SILVA, Amanda Moreira da. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras**. 2018. 395 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Edilane Oliveira da; FERREIRA, Michelle Dantas. Os corpos de professoras e crianças da Educação Infantil: A formação e suas (im)potências e (fragment)ações. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, ed. 1, p. 160-183, janeiro-abril. 2020.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-19. 2020.

SILVA, Isabel Rodrigues da. **As dinâmicas corporais na docência com bebês**. 2018. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

SILVA, Nathalia da; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Docência compartilhada na Educação Infantil: potencialidades e desafios. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, ed. 46, p. 1208-1231, jul./dez. 2022.

SILVA, Paula Marques da. O Uso da Fotografia como Estratégia Metodológica em Pesquisas com Crianças: uma Revisão de Literatura. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 70-80, set./dez. 2016.

SKANFORS, L. Ethics in child research: children's agency and researchers' 'ethical radar'. **Childhoods Today**. Vol. 3 (1), p. 1-22. 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDOS, Anna. A Mão da Educadora. **Infância**, n. 11, p. 1-9. 1992.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é autonomia na primeira infância?. In: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2004. p. 39-52.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações. **Educação e Sociedade**. v. 28, n. 99, p. 426-443, 2007.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-105.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

VIGARELLO, Georges. A história e os modelos do corpo. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 21-29, maio/ago. 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Ana Maria Bessa. São Paulo: Edições 70, 1968.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

BLOCO 1: O CORPO DA PROFESSORA

1. Fale sobre você: qual foi a sua trajetória (formativa e pessoal) até chegar ao berçário como professora?
2. Você costuma ter cuidados com o corpo? Quais? Com que frequência? Por qual razão? O que faria diferente?
3. Como é, geralmente, o seu preparo para ir trabalhar? Como se veste e se ajeita? Por quê?
4. Como você sente no começo de um dia de trabalho? Por quê?
5. E no final do dia, como você se sente? Por quê?
6. O que você mudaria em sua rotina diária?
7. Quais são as atividades do seu trabalho no berçário que mais demandam fisicamente de você? Por quê?
8. Você sente dores? Quando elas aparecem? Onde? Qual(is)? A que você atribui a causa desta dor?
9. Quando você chega do trabalho, o que você faz?
10. Que tipo de atividade você realiza para descansar? Por quê? Com que frequência?
11. Como você analisa o espaço físico e material (mobiliário) do berçário? Você mudaria alguma coisa? Por quê?

BLOCO 2: O CORPO DOS BEBÊS

12. Conte-me sobre o momento do banho, como você o conduz? Por quê? Como é sua experiência com essa tarefa? Qual a relação dela com o tempo diário das atividades?
13. Quais são os momentos de maior interação corporal entre você e os bebês na rotina?
14. O que você diria para uma professora iniciante no berçário sobre o corpo na docência com bebês? Por que você diria isso?

BLOCO 3: ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DE IMAGENS

15. Fale sobre essas imagens, esse momento. O que essas fotos dizem para você?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO DO BERÇÁRIO

PRIMEIRA PARTE: A MATERIALIDADE

1. Como está estruturada materialmente a sala? É grande? Como o espaço é aproveitado? Filmar desde o primeiro dia (como as pessoas usam o espaço?)
2. Quais são os móveis que compõem o mobiliário da sala de referência? Para que e para quem eles servem? São utilizados frequentemente na rotina do grupo?
3. Há cadeiras e mesas para as professoras?
4. Há um espaço para descanso das professoras?

SEGUNDA PARTE: O CORPO DAS PROFESSORAS

5. Quem são as professoras? Como são seus corpos?
6. Como as professoras chegam para trabalhar? Quais são as suas aparências, as roupas que utilizam?
7. Como elas consolam os bebês que choram? Como lidam com o choro? Em que momentos elas põem os bebês no colo?
8. As professoras se queixam ou demonstram desconfortos físicos durante a jornada de trabalho?
9. Quais são os movimentos mais frequentes que as professoras fazem no cotidiano com os bebês? Como elas os executam?
10. Como é o processo do banho dos bebês?
11. Como é a dinâmica das trocas dos bebês?
12. Quais são as atividades que as professoras exercem no trabalho com os bebês (são múltiplas ou não, simultâneas ou não)?
13. No final do período de trabalho, como as professoras se sentem?

TERCEIRA PARTE: O CORPO DOS BEBÊS

14. De que forma os bebês vivem (ser/estar) no espaço da creche?

Observar:

Como os bebês vivem no espaço:

Relação bebê-espaço

Relação entre os bebês

Relação bebê-professora

Relação bebê-materiais

QUARTA PARTE: AS RELAÇÕES CORPORAIS NO BERÇÁRIO

15. Em quais momentos da rotina há maior frequência de contato entre a professora e os bebês? Em que localidades?
16. Os bebês frequentam quais locais da creche? Com que frequência?
17. Qual a dinâmica de deslocamento dos bebês no espaço da creche?

APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

TÓPICO-GUIA

1. O corpo fala, como?
2. Como vocês escutam seus corpos? Por quê?
3. Em que momento do seu trabalho com os bebês o seu corpo fala? Explique.
4. E os corpos das crianças? Como vocês sentem esses corpos? O que diriam deles?
5. Que sentimentos vocês têm sobre seus corpos na execução do seu trabalho?
6. O que poderia mudar na creche para facilitar o seu trabalho corporal? Por quê?