

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento  
Humano**

**O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO  
IDENTITÁRIA DAS PROFESSORAS DE BEBÊS: UM ESTUDO A  
PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996-2022)**

**GISLEINE CRISTINA DA SILVA**

**MARINGÁ  
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano**

**O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS  
PROFESSORAS DE BEBÊS: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO  
CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996-2022)**

Dissertação apresentada por GISLEINE CRISTINA DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.

MARINGÁ  
2024

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

|       |  |
|-------|--|
| S586p | <p>Silva, Gisleine Cristina</p> <p>O papel da formação continuada e a construção identitária das professoras de bebês : um estudo a partir da produção científica brasileira (1996-2022) / Gisleine Cristina Silva. -- Maringá, PR, 2024.<br/>224 f. : figs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.<br/>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.</p> <p>1. Educação infantil. 2. Bebês - Professoras. 3. Professores - Formação continuada - Educação infantil. 4. Identidade docente. I. Saito, Heloisa Toshie Irie, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 372.21</p> |
|-------|--|

GISLEINE CRISTINA DA SILVA

**O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS  
PROFESSORAS DE BEBÊS: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO  
CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996-2022)**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito – UEM

Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho – UFPR –  
Curitiba

Profa. Dra. Maria de Jesus Cano Miranda – UEM

Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo – Unicentro –  
Guarapuava – PR

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM

Data de Aprovação

04/06/2024

Dedico este trabalho ao Rogério de Melo Thaddeu, por sempre me incentivar, estimular, apoiar, desafiar e por acreditar em mim até mesmo quando eu não acredito. A você, a minha eterna gratidão “[...] pelas inúmeras vezes que você me enxergou melhor do que eu sou. Pela sua capacidade de me olhar devagar, já que nessa vida muita gente já me olhou depressa demais” (Pe. Fábio de Melo).

## AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação é uma viagem desafiante, peculiar, singular, algumas vezes esse processo ocorre na relação com outros, porém a maior parte desse movimento acontece na solidão. Ao longo desse percurso, experimentei diversos sentimentos de forma intensa, enfrentando tensões, dúvidas, incertezas, angústias, medos e passando por muitas transformações e aprendizagens significativas, desenvolvendo resiliência para passar e superar todos os desafios que se apresentaram durante essa jornada. Ainda assim, com toda certeza, é uma experiência que recomendo para todos(as) aqueles(as) que sentem esse chamado, pois é inegável que ela é única, revolucionária e inspiradora.

Primeiramente, expresso minha gratidão a Deus, por ter atendido as minhas orações. Somente Ele sabe o quanto pedi, implorei e sonhei com este mestrado. Agradeço-o por ter me conduzido ao lugar que eu precisava e queria estar e por todos os ensinamentos e aprendizados que obtive durante essa jornada intensiva, com todos seus altos e baixos, momentos e situações extremamente desafiantes nos mais diferentes aspectos, como foi o mestrado. Essa odisséia marcante foi construída na interação e na relação com os outros, diversas pessoas contribuíram de um jeito ou de outro ao longo dela. Contudo, reservo um agradecimento especial e carinhoso a algumas delas, que apresento a seguir.

Aos meus pais, **Quitéria Viana da Silva** e **Ivaldo José da Silva**, aos meus irmãos, **Josiane Cristina da Silva** e **Jeferson José da Silva**, à minha cunhada, **Adriana Moreira Batista Silva**, e ao meu pequeno e amado sobrinho, **Felipe Batista da Silva**, criança extraordinária, com a qual aprendo constantemente. A vocês, expresso minha profunda gratidão por todo o apoio e incentivo no decorrer dessa viagem. Suas palavras de encorajamento e apoio foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Em momentos de desafio, pude contar com o apoio e a orientação de vocês, que me incentivaram a seguir caminhando.

Não posso deixar de expressar minha sincera gratidão ao meu estimado psicólogo, **Rogério de Melo Thaddeu**, por seu constante estímulo, incentivo, apoio, direcionamento e orientação ao longo de todos esses anos de caminhada. Sou profundamente grata por sua capacidade de enxergar o melhor de mim, até mesmo quando eu mesma não consigo ver ou acreditar. Agradeço, especialmente, por crer

em mim, ainda que eu não consiga, e por sua infinita paciência, sinceridade e integridade. Você não apenas demonstra ser um profissional ético, brilhante e exemplar, mas, principalmente, um ser humano notável e extraordinário. Obrigado/a por ser inspiração em minha vida. Também não posso deixar de agradecer ao meu médico, **Catullo Garutti Catto**, por todos esses anos de caminhada, incentivo, estímulo, apoio e ajuda para que eu continue seguindo em frente mesmo em meio aos diversos desafios e dificuldades que se apresentam constantemente em minha trajetória.

À minha dedicada e competente orientadora, **Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito**, por toda paciência, sensibilidade, apoio, incentivo, dedicação e cobranças necessárias. Muito obrigada por todos os ensinamentos, que transcenderam a elaboração, o desenvolvimento e a escrita desta dissertação. Obrigada por compartilhar o amor pelo ensino, pelo saber e pela pesquisa, assim como por se dedicar e zelar por este trabalho como se fosse seu e por crer no meu potencial de realizá-lo, ainda que eu tivesse muitas dúvidas e incertezas quanto a isso. Obrigada por não me deixar desistir pelo caminho e por caminhar ao meu lado sem largar a minha mão.

Não poderia deixar de agradecer, especialmente, às queridas e afetuosas professoras, **Maria de Jesus Cano Miranda, Marilice Menoli Di Colli, Nerli Nonato Ribeiro e Tânia dos Santos Alvarez da Silva**, por todo incentivo, apoio, auxílio e, principalmente, por serem inspiração, exemplos e modelos de profissionais.

Também não poderia deixar de agradecer às minhas queridas amigas, **Alexandra Ellen Viana Mardegan, Danielle Brita Bornshlegell e Izabely Alves Lecker Cenke**, que contribuíram com seu apoio, incentivo, com uma palavra amiga ou uma troca de mensagens quando precisei.

À **Tatiana Lemes Araujo Batista**, pessoa extremamente generosa, gentil, solícita e atenciosa, muito obrigada por toda ajuda, estímulo, incentivo e apoio.

À **Silvia Fernanda Lordani** e à **Bruna Thais Rodrigues Furyama**, colegas que o mestrado em Educação me permitiu conhecer e aprender com elas, pessoas gentis, atenciosas e muito prestativas.

Aos(às) **professores(as) especiais** que passaram pelo meu processo de escolarização e que, de alguma maneira, marcaram-me de forma positiva, pela simples demonstração de afeto. Muito obrigada de todo o meu coração!

Aos(às) **integrantes do GEFOPPEI**, grupo dedicado ao estudo e às pesquisas afetas à formação de professores(as) e práticas pedagógicas na Educação Infantil, com o qual aprendo a cada encontro.

Aos(às) **professores(as)** e **colegas** do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Por fim, à **Secretaria Municipal de Educação de Mandaguari**, por conceder o afastamento integral das atividades docentes durante dois anos, permitindo a dedicação exclusiva à pesquisa.



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

SILVA, Gisleine Cristina da. **O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS PROFESSORAS DE BEBÊS: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1996-2022)**. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2024.

## RESUMO

Os estudos a respeito da identidade das professoras de bebês são relevantes, no sentido de reconhecimento dessa profissão, concedendo visibilidade aos bebês, uma vez que são pouco contemplados nas políticas públicas de atendimento educacional. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo geral investigar o que os trabalhos brasileiros, no período de 1996 a 2022, discutem sobre o papel da formação continuada na construção e na consolidação da identidade docente das professoras de bebês. Os objetivos específicos são: 1) realizar um estado da arte da produção brasileira a respeito da contribuição da formação continuada na construção da identidade das professoras de bebês, no período de 1996 a 2022; e 2) refletir acerca do papel da formação continuada na construção da identidade das professoras de bebês. A importância desse tipo de estudo está em ofertar um panorama das pesquisas nacionais que já foram realizadas e identificar aspectos relevantes na produção. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estado da arte, no recorte temporal elegido. Para a realização da pesquisa, foi efetuada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na ferramenta de busca Google Acadêmico, com a combinação das palavras-chave: “formação continuada” AND “identidade profissional” AND “bebês”, a fim de compreender o que diz a literatura brasileira a respeito da contribuição da formação continuada na construção e na consolidação da identidade docente das professoras de bebês no período de 1996 a 2022. Como resultados, constatamos que a formação continuada pode contribuir com a construção identitária profissional, uma vez que passa a reforçar que o trabalho com bebês não se restringe ao cuidar, mas também envolve o educar, e que ambos se complementam, tratando-se, assim, de uma única ação inerente à docência com esses pequeninos. Ademais, a formação continuada desempenha um papel crucial na construção da identidade das professoras de bebês, fornecendo oportunidades de reflexão e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Evidenciamos a necessidade de uma formação continuada que conduza ao processo de reflexão permanente, de modo a vincular a prática pedagógica e a formação inicial, bem como a produção acadêmica desenvolvida nas universidades. Concluímos que a formação continuada é um elemento importante no processo de construção e reconstrução identitária das professoras de bebês, pois os espaços de formação continuada podem promover conhecimentos, habilidades, criatividade e criticidade fundamentados em atividades colaborativas que levem à reflexão e à resignificação da prática docente. Para mais, esses espaços formativos podem proporcionar uma maior visibilidade e

reconhecimento às professoras como profissionais, ao contribuir para uma maior valorização profissional e com a ressignificação e qualificação da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação continuada. Identidade docente. Professoras de bebês. Profissionalidade.

SILVA, Gisleine Cristina da. **THE ROLE OF CONTINUING TRAINING AND THE IDENTITY CONSTRUCTION OF BABY TEACHERS: A STUDY BASED ON BRAZILIAN SCIENTIFIC PRODUCTION (1996-2022)**. 224f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Dra. Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2024.

## ABSTRACT

Studies on the identity of baby teachers are relevant in the sense of recognizing this profession and giving visibility to babies, since they are little covered in public education policies. In view of this, the general objective of this study is to investigate what Brazilian works, from 1996 to 2022, discuss about the role of continuing education in the construction and consolidation of the teaching identity of baby teachers. The specific objectives are: 1) to carry out a state-of-the-art study of Brazilian research on the contribution of continuing education to the construction of baby teachers' identities, from 1996 to 2022; and 2) to reflect on the role of continuing education in the construction of baby teachers' identities. The importance of this type of study lies in providing an overview of national research that has already been carried out and identifying relevant aspects in the production. This is a qualitative state-of-the-art study, within the time frame chosen. In order to carry out the research, a search was carried out in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), in the Portal of Periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) database and in the Google Scholar search tool, with the combination of the keywords: "continuing education" AND "professional identity" AND "babies", in order to understand what the Brazilian literature says about the contribution of continuing education in the construction and consolidation of the teaching identity of baby teachers in the period from 1996 to 2022. As a result, we found that continuing training can contribute to the construction of professional identity, since it reinforces that working with babies is not restricted to caring, but also involves educating, and that both complement each other, thus being a single action inherent in teaching these little ones. In addition, continuing education plays a crucial role in building the identity of baby teachers, providing opportunities to reflect on and improve their teaching practices. We highlight the need for continuing training that leads to a process of permanent reflection, to link teaching practice and initial training, as well as the academic production developed at universities. We conclude that continuing education is an important element in the process of building and reconstructing the identity of baby teachers, as continuing education spaces can promote knowledge, skills, creativity, and criticality based on collaborative activities that lead to reflection and the re-signification of teaching practice. What's more, these training spaces can give teachers greater visibility and recognition as professionals, by contributing to greater professional valorization and the resignification and qualification of teaching practice.

**Keywords:** Early childhood education. Continuing education. Teacher identity. Baby teachers. Professionalism.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Busca na Plataforma BDTD no dia 1/3/2023..... | 29 |
| Figura 2 – Busca na SciELO no dia 1/3/2023 .....         | 30 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Produções selecionadas pelo título (continua) .....          | 31 |
| Quadro 1 – Produções selecionadas pelo título (continua) .....          | 32 |
| Quadro 1 – Produções selecionadas pelo título (conclusão).....          | 33 |
| Quadro 2 – Produções excluídas pelo resumo.....                         | 34 |
| Quadro 3 – Produções selecionadas pelo texto completo (continua).....   | 34 |
| Quadro 3 – Produções selecionadas pelo texto completo (conclusão) ..... | 35 |
| Quadro 4 – Teses e Dissertações selecionadas (continua) .....           | 36 |
| Quadro 4 – Teses e Dissertações selecionadas (conclusão).....           | 37 |
| Quadro 5 – Ideias-chave elegidas.....                                   | 41 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1 – Representação gráfica das teses e dissertações distribuídas por regiões brasileiras ..... | 39 |
| Gráfico 2 – Representação gráfica do percentual dos códigos .....                                     | 43 |
| Gráfico 3 – Representação gráfica das Categorias de Análise .....                                     | 44 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|               |   |   |
|---------------|---|---|
| <b>BDTD</b>   | - | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações       |
| <b>CAPES</b>  | - | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| <b>CEI</b>    | - | Centro de Educação Infantil                                 |
| <b>CEMEI</b>  | - | Centro Municipal de Educação Infantil                       |
| <b>CF</b>     | - | Constituição Federal  |
| <b>CMEI</b>   | - | Centro Municipal de Educação Infantil                       |
| <b>CP</b>     | - | Coordenadora Pedagógica                                     |
| <b>DCNEI</b>  | - | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  |
| <b>ECA</b>    | - | Estatuto da Criança e do Adolescente                        |
| <b>EI</b>     | - | Educação Infantil   |
| <b>FCS</b>    | - | Formação Continuada em Serviço                              |
| <b>LDBEN</b>  | - | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                       |
| <b>SciELO</b> | - | <i>Scientific Electronic Library Online</i>                 |
| <b>SME</b>    | - | Secretaria Municipal de Educação                            |



## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>18</b>  |
| <b>1. CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS PROFESSORAS DE BEBÊS E A<br/>FORMAÇÃO CONTINUADA: ENCONTRANDO AS PRODUÇÕES E AS<br/>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b> ..... | <b>28</b>  |
| <b>2. NAVEGANDO PELOS CAMINHOS ANALÍTICOS: ANÁLISE E DISCUSSÕES<br/>DAS CATEGORIAS</b> .....   | <b>46</b>  |
| 2.1 FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS DA CRECHE .....   | 47         |
| 2.2 CUIDADO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRECHE .....   | 68         |
| 2.3 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS PROFESSORAS DA CRECHE .....   | 86         |
| 2.4 SABERES E FAZERES DAS PROFESSORAS DA CRECHE .....  | 126        |
| 2.5 FEMINIZAÇÃO NO CONTEXTO DA CRECHE .....  | 151        |
| 2.6 ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA DAS PROFESSORAS DA CRECHE.....  | 176        |
| 2.7 A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A<br>CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS PROFESSORAS DE BEBÊS .....                                       | 194        |
| <b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | <b>202</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>211</b> |

## INTRODUÇÃO

As contínuas e rápidas transformações em todos os âmbitos da sociedade contemporânea impactam a vida das pessoas, suas relações, o mundo do trabalho e a educação. Esses fatos exigem a afirmação da profissionalidade docente e demandam um novo perfil para as professoras<sup>1</sup> que trabalham na creche. Assim, tal perfil deve ser permeado por conhecimentos teóricos, metodológicos e relacionais que permitam às professoras compartilharem, acolherem, observarem e escutarem, bem como reconhecerem a importância da atenção afetiva na relação educativa e o seu papel na formação do vínculo profissional com cada bebê mediante a construção de um contexto de aprendizagem e experiências significativas, que transcendam a preocupação com as necessidades básicas e a mera presença física. Tal perfil pode colaborar com a construção da identidade das professoras de bebês no atual contexto histórico.

A palavra identidade, de acordo com Ferreira (2010) na perspectiva etimológica, significa: primeiro: atributo de idêntico; segundo: as características inerentes e típicas de uma pessoa, por exemplo, nome, idade, estado, profissão, sexo etc. De acordo com Gomes (2018), da visão sociológica, refere-se ao conjunto de características pelas quais um indivíduo ou grupo pode ser identificado. Da perspectiva antropológica, é plausível dizer que há uma similaridade com o ponto de vista sociológico, dado que concebe que a identidade tem simultaneamente aspectos individuais e aspectos coletivos. Ainda, conforme esse autor, no tocante à individualidade, a identidade faz alusão à imagem que o indivíduo tem de si mesmo e, na coletividade, entrelaça-se com os papéis que ele desempenha nos diferentes grupos sociais aos quais pertence. A identidade, portanto, é resultado de um processo de constituição histórica do indivíduo, tal como nos alerta Pimenta (1999). Para Dubar (2005), a identidade não é concedida, mas está sempre em constante processo de

---

<sup>1</sup> Embora no contexto da creche também atuem professores do sexo masculino, os centros de educação infantil, de uma maneira geral, são ambientes onde a presença feminina é predominante. Por esse motivo, optamos, intencionalmente, por nos referir à designação da profissão docente no modo feminino. Além disso, reconhecemos que nos diferentes centros de educação infantil distribuídos pelo Brasil há diversas denominações para a função da profissional que exerce a docência com as crianças nas creches. Contudo, escolhemos utilizar o termo "professoras", conforme determinado na LDBEN de 1996, porque acreditamos que as profissionais que devem atuar com os bebês e as crianças pequenas no contexto das creches são as professoras.

construção, necessitando ser (re)construída em meio às incertezas que podem variar em intensidade e duração. Em complemento, conforme Imbernón (2010, p.115), a identidade pode ser compreendida como “uma síntese que nos permite dar sentido à experiência, integrar novas e harmonizar, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração daquilo que acreditamos que somos com aquilo que queremos ser”, isto é, entre o que fomos no passado e o que somos no momento presente.

Nesse sentido, a identidade da profissional docente corresponde a um processo que ocorre no decorrer da carreira profissional e ao longo da trajetória de vida da pessoa (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014). Respaladas nessa compreensão, defendemos que a identidade docente se constrói também na formação inicial e continuada, abrangendo as perspectivas sobre o ensino, a aprendizagem e as crenças individuais do que é ser professora. Essas crenças, em consonância com Barros (2022), imbricam-se com as perspectivas sociais e institucionais, a respeito do que as professoras precisam ser ou saber.

Compreendemos que a educação de bebês e crianças bem pequenas representa um campo específico do saber docente, devido à presença de aspectos próprios que constituem esse trabalho. Concernente ao exposto, Lima e Oliveira (2021) afirmam que diversos aspectos da docência levam consigo, de forma específica, as implicações da formação inicial e continuada, vinculadas às experiências e práticas diárias, resultando em uma identidade profissional específica. Essa construção ocorre mediante as relações subjetivas e objetivas, influenciadas pelo contexto histórico, social, político e econômico. Consequentemente, essa identidade é constantemente reconstruída em resposta às transformações que ocorrem na sociedade (Barros, 2022).

Sabemos que, embora possa ser considerada uma característica geral da profissão docente, diversas particularidades podem influenciar na construção dessa identidade. Na compreensão de Silva, Souza e Braga (2020), a identidade das professoras de bebês é construída por diversas fontes de saberes, traços pessoais e profissionais, configurando-se como um conjunto complexo de histórias e saberes. Silva e Miranda (2021a) afirmam que há a necessidade de repensar a formação continuada das professoras de bebês, considerando os diversos conhecimentos indispensáveis ao trabalho docente, implicando, assim, na reconstrução e na valorização das compreensões previamente adquiridas por intermédio de uma postura atenta, investigadora e crítica. Libâneo (2001) defende que a construção e

consolidação da identidade docente e o desenvolvimento da profissionalidade devem estar integrados aos cursos de formação continuada, dado que o fortalecimento e a transformação ocorrem no contexto do trabalho docente.

Ao considerar tais compreensões, o objeto de investigação desta pesquisa é a formação continuada como instrumento de construção da identidade docente das professoras de bebês. Para contextualizar o foco de pesquisa do presente estudo, consideramos importante sublinhar, em primeiro lugar, que, durante nossa formação e trajetória profissional, os bebês sempre nos despertaram muita curiosidade, sobretudo, pela rapidez com que se desenvolvem, suas demandas afetivas, seu poder de interação e comunicação com os adultos, a partir de sua rica linguagem não verbal. Mergulhadas e movidas por essa curiosidade, emergiu o interesse em pesquisar sobre suas professoras.

Destacamos, ainda, que o encontro com o objeto desta pesquisa começou a ser concebido desde a época do estágio supervisionado obrigatório no curso de Formação de Docentes, no Ensino Médio e, posteriormente, no Ensino superior no estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia. Nos diferentes centros visitados, observamos dificuldades em relação à docência com os bebês, dado que as “rotinas rotineiras”, tal como profere Martins Filho (2023), eram, geralmente, as mesmas, isto é, as práticas realizadas com os bebês sempre se repetiam. Percebemos, outrossim, que, na maioria desses centros, as crianças permaneciam muito tempo ociosas brincando sozinhas sem nenhuma direção e, aparentemente, sem nenhuma intencionalidade pedagógica ou ficavam por um grande período assistindo televisão, cujo conteúdo visivelmente foi escolhido sem nenhum critério de seleção e sem nenhuma intenção pedagógica, além de passar o tempo e esperar o próximo momento da rotina.

Apesar do que observamos e percebemos em nossos estágios, ressaltamos, aqui, conforme Tristão (2015), que não podemos inferir de maneira inocente que as coisas não acontecem nos berçários somente por falta de vontade ou por acomodação das professoras, pois, algumas vezes, as condições estruturais ou o número reduzido de profissionais em contraposição ao grande número de crianças ou o atropelamento da rotina – ou, até mesmo, o receio de fazer diferente, bem como a fragilidade formativa – são os reais motivos que impedem as professoras de atuarem de forma diferente, sendo muito tênue a linha divisória dos verdadeiros impedimentos para a realização de uma prática docente mais qualitativa e significativa junto aos bebês.

Nesses estágios, percebemos uma hierarquia e uma divisão entre as profissionais quanto às ações consideradas por elas como apenas de cuidados que eram realizadas pelas auxiliares e as práticas tidas como pedagógicas que eram empreendidas pela professora regente (titular). Isto é, uma evidente divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Observamos, ainda, que as ações compreendidas como pedagógicas eram encaixadas nos espaços entre as situações entendidas como de cuidados no decorrer da rotina. Notamos, também, que, aparentemente, as professoras que atuavam com as crianças dessa faixa etária não eram reconhecidas, nem valorizadas enquanto professoras – e, ao que tudo indicava, nem elas mesmas se reconheciam como tal.

Posteriormente, na experiência profissional em alguns berçários, muitas dessas dificuldades foram novamente evidenciadas. Nesses trabalhos, observamos a rotina pedagógica e a dinâmica das práticas envolvendo os bebês. Percebemos nossas dificuldades, limitações, despreparo, sentimos a ausência de cursos de formação continuada que atendessem às nossas expectativas, necessidades e fragilidades formativas para o trabalho junto aos bebês. Constatamos, muitas vezes, o não reconhecimento e a não valorização das profissionais que trabalham com crianças dessa faixa etária. Para mais, frequentemente, notamos que nem mesmo as professoras pareciam se perceber como professoras e, com certa assiduidade, havia uma divisão entre as profissionais que se dedicavam à higienização e alimentação das crianças, enquanto a professora regente (titular ou de referência) permanecia com as funções consideradas como pedagógicas. Percebemos, ademais, que os responsáveis pelas crianças, majoritariamente, não nos enxergavam como professoras, nem reconheciam o trabalho que realizávamos junto aos bebês, visto que sempre demonstraram uma maior preocupação com a integridade física das crianças.

Ao longo do período que trabalhamos com as turmas do berçário, notamos que o cuidar-educar era considerado como duas ações distintas, e as situações de cuidados mais relacionadas ao corpo não eram compreendidas como constituintes do pedagógico. O tempo da rotina era destinado quase que por completo às situações tidas como de cuidados, a exemplo: higienização, alimentação, sono e segurança. Contudo, cabe destacar que o tempo direcionado a essas situações é derivado do caráter inerente da docência com bebês. As situações compreendidas como de educação, habitualmente, denominadas como “o pedagógico”, tinham um tempo muito reduzido e/ou encaixado nas brechas da rotina do período da manhã com atividades

estereotipadas, como carimbo de mãos e pés enquanto produções para datas comemorativas, além de outras atividades que consideramos pouco significativas para o desenvolvimento dos bebês.

Esses fatos observados e vivenciados nos estágios supervisionados e na experiência profissional evidenciaram que o cuidar-educar não era pensado de forma articulada e demonstraram que as práticas consideradas pedagógicas eram apenas os momentos de rodinha, contação de história e atividades de algum tipo de registro, desconsiderando a importância e a necessidade de planejamento das brincadeiras, do momento do sono, da alimentação e da higienização. Todavia, sob nossa perspectiva, o cuidar-educar é um dos objetivos basilares da creche, ou seja, uma unidade essencial para a promoção de uma educação infantil mais humanizadora e desenvolvete. Consideramos que deve ser compreendido como uma ação única e indissociável, visto que, ao mesmo tempo em que cuidamos, estamos educando, pois há uma intencionalidade, bem como uma relação nesse cuidado. Do mesmo modo, quando estamos educando, simultaneamente, estamos cuidando, uma vez que o processo educativo acontece por meio de uma relação que requer afetividade, responsabilidade e ética com outro, expressando um cuidado. Como bem asseveram Souza e Mello (2018, p. 214, grifos das autoras): “QUEM CUIDA EDUCA E QUEM EDUCA CUIDA”.

Nessa direção, cuidar implica ter uma relação intencional, responsável e ética com o outro. Logo, todas as situações de cuidado têm uma intencionalidade e o que difere é a partir de qual perspectiva de educação e de intencionalidade que essas situações ocorrerão na creche. Isso significa que elas podem acontecer de um modo mais consciente e planejado, a partir de uma concepção de criança como um sujeito de direitos, ativo e participante, e não como um objeto. Por outro lado, podem ocorrer mediante uma concepção que coloca a criança em uma posição de subalternidade, submissão, e de não direito de escolha ou de participação. Por isso, em nossa ótica, o desafio imposto às professoras de bebês é permear as suas práticas cotidianas no berçário por meio da compreensão de que o cuidar é inerente ao educar e estão intrinsecamente interligados, correspondendo a uma atividade profundamente relacional.

Conseqüentemente, durante a trajetória de formação e da experiência profissional, começamos a refletir sobre a necessidade da construção identitária das professoras de bebês. Identificamos que um possível instrumento para essa

construção seria o investimento em cursos de formação continuada voltados, especificamente, para a docência com os bebês. Para além das motivações e vivências pessoais e profissionais que nos conduziram a essa temática, elaboramos um artigo de revisão integrativa da literatura, no mês de abril de 2021, que nos possibilitou constatar lacunas de pesquisa nessa área. Todo esse percurso nos levou ao encontro do objeto de estudo escolhido.

Com base no exposto, as inquietações que mobilizaram a presente pesquisa residem no interesse em aprofundar o papel da formação continuada na construção identitária das professoras de bebês no contexto da creche. Como problemática, temos o fato de que, no imaginário social, ainda é comum a ideia de que ser mulher é suficiente para habilitar uma pessoa a ser professora de bebês, diminuindo, assim, a necessidade de formação e a complexidade dessa profissão para desempenhar essa função. Tal como elucidam Silva e Silva (2024), hodiernamente, existem, ainda, preconceitos associados às professoras e à docência na educação infantil que reforçam o pensamento de que não é necessário formação em nível superior, nem formação continuada de qualidade, persistindo a crença equivocada de que as crianças dessa faixa etária não precisam de educação, de modo que o mundo seja apresentado a elas, pois devem “apenas brincar”, sendo essa ação enxergada como algo desimportante e sem nenhuma intencionalidade pedagógica.

Segundo Teodoro e Simiano (2020), apesar da literatura produzida e da legislação que orientam a Educação Infantil, a sua especificidade continua invisível, percebendo-se uma grande distância entre o que está definido na lei e na teoria e o que acontece na prática diária no âmbito da educação infantil. Verificamos, ainda, em conformidade com Silva e Diniz (2020), que a Educação Infantil, ao longo dos anos, avançou muito mais no quesito legislação do que no seu reconhecimento e valorização como uma etapa da Educação Básica que comporta singularidades, assim como no reconhecimento do trabalho realizado por suas profissionais. Nessa direção, Borges (2019) afirma que, embora exista grande preocupação com a formação das profissionais da educação infantil, há a necessidade de superação da subsistência de educadoras leigas, sem ter, no mínimo, a formação inicial em nível médio, como prevê a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Conforme Moreira *et al.* (2020), é urgente a desmitificação do pensamento que qualquer pessoa está apta a cuidar-educar de crianças pequenas na creche e a disseminação da concepção de que estar com crianças de pouca idade em um espaço

coletivo requer o entendimento da dimensão da ação educativa, considerando as especificidades infantis. Ademais, segundo as autoras, há vários desafios que geram um quadro desfavorável em relação à efetivação do trabalho pedagógico de qualidade na Educação Infantil, por exemplo, a precariedade das condições de trabalho, o grande número de crianças em sala de aula, a baixa remuneração e as formações de professoras aligeiradas e insatisfatórias. Nessa perspectiva, Salgado e Silva (2021) asseveram que a construção da identidade das professoras de bebês das várias instituições públicas brasileiras se caracteriza, ainda, como um grande desafio, dado que se trata de um país com grande diversidade cultural, social, política e econômica que afetam diretamente as políticas públicas para educação.

Em linha com o que foi descrito anteriormente, traçamos os seguintes questionamentos: 'Como a identidade das professoras de bebês vem sendo discutida na literatura da área da Educação Infantil brasileira? De que modo as pesquisas brasileiras na área da Educação Infantil, no período de 1996 a 2022, compreendem o papel da formação continuada na construção e na consolidação da identidade das professoras que atuam com bebês?'

Nesse sentido, para Saito *et al.* (2021), aceitar que a docência na Educação Infantil seja desempenhada por pessoas sem formação específica e propriedade dos conhecimentos teórico-metodológicos é ignorar todo o caminho de lutas e conquistas da sociedade brasileira em favor da formação docente e da constituição da especificidade do trabalho com crianças pequenas. Em vista disso, Teodoro e Simiano (2020) enfatizam a urgência de discussões e reflexões acerca da formação continuada e seus impactos no desenvolvimento da identidade e na profissionalidade da professora de crianças pequenas, porque, apesar de a literatura e a legislação orientarem a Educação Infantil, a sua especificidade permanece invisível.

Conforme o descrito anteriormente, a presente pesquisa se justifica por diferentes dimensões, a saber: acadêmico-científica, pedagógica e social. Do ponto de vista acadêmico-científico, justifica-se pela necessidade do estreitamento das relações entre a universidade e os centros de educação infantil (Vasques; Sarti, 2017). Na perspectiva pedagógica, este estudo pode contribuir na medida em que revela a importância da oferta de cursos de formação continuada específica na creche, dado que tal formação tem o diferencial de formar um docente mais preparado e capaz de proporcionar múltiplas interações por meio do afeto e do respeito às peculiaridades infantis (Borges, 2019). Em relação ao aspecto social, justifica-se devido à relevância



dos estudos sobre a identidade das professoras de bebês, buscando o reconhecimento dessa profissão e proporcionando maior visibilidade aos bebês, já que esse público é frequentemente negligenciado pelas políticas públicas de atendimento educacional. Ademais, os estudos em torno dessa temática contribuem para a desconstrução da concepção historicamente marcada na área, em que as professoras de bebês são associadas a um papel assistencialista e, muitas vezes, vinculadas ao sexo feminino (Leite, 2021).

Considerando essas justificativas, pensamos ser importante destacar que os bebês na contemporaneidade são sujeitos ativos, participativos e capazes, que se comunicam e se relacionam com o ambiente e com as pessoas desde a mais tenra idade por meio de uma rica linguagem não verbal, diferenciando-se significativamente dos bebês de décadas atrás. Dessa forma, os bebês podem ser caracterizados como:

[um] ser potente [...] sujeito protagonista de suas aprendizagens, com iniciativas, interesses e sentimentos [...] [cujas] [...] as formas utilizadas [...] para interpretar, significar e comunicar são oriundas do corpo e acontecem por meio dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal (Bahia; Mochiutti, 2022, p. 6).

Com isso em mente, em nossa percepção, é importante ressaltar que os bebês estão chegando cada vez mais cedo à Educação Infantil. Portanto, há a necessidade de uma transformação no modo de enxergá-los, ou seja, não mais como “um ser marcado por características essencialmente biológicas, que necessita de cuidados para assegurar a sua sobrevivência” (Bahia; Mochiutti, 2022, p. 5), mas sim como “ser social” (Bahia; Mochiutti, 2022), compreendendo que a imaturidade própria dos bebês não representa incapacidade, mas sim oportunidades e potencial de desenvolvimento (Barbosa; Fochi, 2012). Dentro desse quadro, sob nossa perspectiva, os bebês são capazes de aprender e se desenvolver quando as práticas pedagógicas levam em conta suas características, singularidades e especificidades.

Assim, esta pesquisa objetiva, de modo geral, investigar o que os trabalhos brasileiros, no período de 1996 a 2022, discutem sobre o papel da formação continuada na construção e na consolidação da identidade docente dos professores de bebês. Consideramos que a efetivação desse objetivo poderá contribuir para uma visão geral a respeito dos estudos que vêm sendo produzidos no Brasil acerca do papel da formação continuada na construção e na consolidação da identidade das

professoras de bebês, no recorte temporal elegido. Com o intuito de concretizar esse propósito, os objetivos específicos traçados foram: 1) realizar um estado da arte da produção brasileira a respeito da contribuição da formação continuada na construção da identidade das professoras de bebês, no período de 1996 a 2022; e 2) refletir acerca do papel da formação continuada na construção da identidade das professoras de bebês.

Referente à escolha metodológica, a presente pesquisa se apoia na abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico do tipo Estado da Arte. Segundo Gil (2022, p. 29), “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado”. O Estado da Arte é uma metodologia de pesquisa que se faz, a partir de uma revisão bibliográfica, a respeito da produção de um determinado tema em um campo de conhecimento específico, tendo como objetivo realizar um levantamento, mapeamento e análise do que se produz considerando as áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção (Ferreira, 2002; Romanowski; Ens, 2006). Além disso, os estudos de levantamento da literatura apresentam o movimento das áreas de conhecimento, bem como as lacunas que podem contribuir para a realização de novas pesquisas.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos as produções acadêmicas disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na ferramenta de busca Google Acadêmico. O recorte temporal definido foi o período compreendido entre os anos de 1996 e 2022, pois o ano de 1996 marca a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, a qual estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, e o ano de 2022 é o início da referida pesquisa, abrangendo, então, o período de 26 anos após a promulgação da LDBEN.

A estrutura do trabalho está organizada em 3 seções. Cumpre enfatizar que, nesta Introdução, apresentamos ao/à leitor(a) informações que o(a) ajudam na compreensão dos delineamentos da pesquisa e a sua estrutura. Na seção 1, intitulada “Construção identitária das professoras de bebês e a formação continuada: encontrando as produções e as categorias de análise”, tratamos da trajetória percorrida para o levantamento das produções a partir dos *sites* de referência elegidos e delineamos o percurso que nos conduziu às categorias de análise. Na seção 2,

denominada “Navegando pelos caminhos analíticos: análise e discussão das categorias”, realizamos a análise e as discussões das categorias de análise delineadas, bem como refletimos acerca de como a formação continuada reverbera na construção identitária das professoras de bebês. Por último, na seção 3, tecemos as considerações finais da pesquisa.

Almejamos, desse modo, instigar o(a) leitor(a) a acompanhar o nosso processo de pesquisa, com a finalidade de oferecer uma visão abrangente quanto aos estudos que foram produzidos no Brasil sobre o papel da formação continuada na construção e consolidação identitária das professoras de bebês, no período de 1996 a 2022.

## 1. CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS PROFESSORAS DE BEBÊS E A FORMAÇÃO CONTINUADA: ENCONTRANDO AS PRODUÇÕES E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

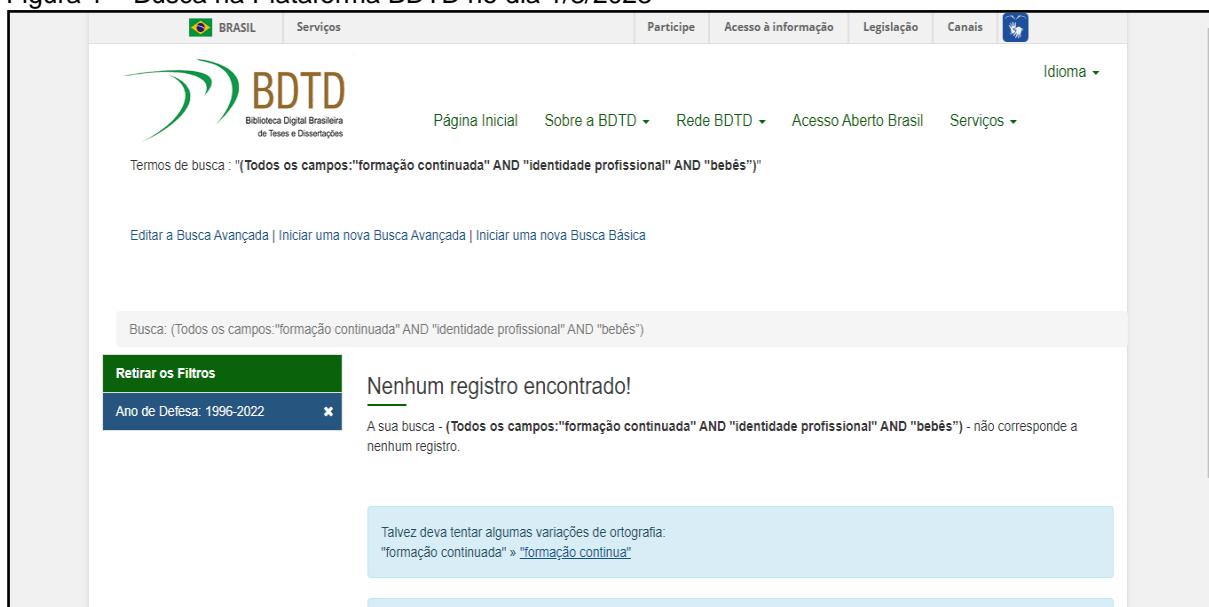
Nesta seção, expomos a trajetória percorrida para o levantamento das produções a partir dos *sites* de referência elegidos e apresentamos uma explicação sobre a abordagem que empregamos na identificação das ideias-chave predominantes nos estudos coletados, delineando a rota que nos conduziu às categorias de análise. Para isso, mergulhamos profundamente em um vasto mar de conhecimento.

Como o foco da presente pesquisa é estudar a formação continuada na construção identitária das professoras de bebês na produção científica brasileira, justifica-se a importância da realização de mapeamentos que evidenciem a formação continuada como um instrumento na construção identitária das professoras de bebês focalizados em pesquisas recentes sobre o tema. O mapeamento apresentado neste estudo se origina da necessidade de se evidenciar produções já existentes, no Brasil, sobre o papel da formação continuada na construção da identidade das professoras que atuam junto aos bebês. Para tanto, foi empreendido um levantamento da literatura em março de 2023, tendo como recorte temporal o período de 1996 a 2022, conforme já explicado anteriormente.

Realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Contudo, como a busca nesses locais retornaram poucas produções, necessitamos utilizar, também, a ferramenta de busca Google Acadêmico. Na busca dos trabalhos, utilizamos a combinação das palavras-chave: “formação continuada” AND “identidade profissional” AND “bebês”. Os critérios de inclusão foram: estudos brasileiros nos últimos 26 anos e produções que versam sobre a contribuição da formação continuada na construção identitária das professoras de bebês. Vale aqui ressaltar que elegemos como critérios de exclusão produções que fossem capítulos de livro, resumos de eventos, relatos de caso, trabalhos de conclusão de curso e artigos de opinião.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), segundo Duque e Moreira (2020), está ligada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e integra um portal de buscas às pesquisas completas de teses e dissertações empreendidas na pós-graduação. Essa plataforma contribui para a publicação de investigações em meio eletrônico, proporcionando maior visibilidade da produção científica nacional. Para o levantamento das produções na BDTD, acessamos à biblioteca digital e, na barra de busca, foi digitada a combinação das palavras-chave: “formação continuada” AND “identidade profissional” AND “bebês”, em português, e o recorte temporal de 1996 a 2022, não sendo retornado nenhum registro, conforme a Figura 1 extraída da página do *site*, no dia 1º de março de 2023.

Figura 1 – Busca na Plataforma BDTD no dia 1/3/2023



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2023).

O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) diz respeito a um acervo científico virtual que agrupa e disponibiliza conteúdos elaborados nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa nacional. Nele, é possível encontrar mais de 39 mil periódicos com texto completo e 396 bases de dados de conteúdo variados (Capes, 2023). Para a pesquisa nos Periódicos CAPES, acessamos à página do portal e, na barra de busca, foi digitada a combinação das palavras-chave: “formação continuada” AND “identidade profissional” AND “bebês”, em português, com alguns filtros como recorte temporal e ordem de relevância; então, clicou-se na opção refinar, o que resultou em 6 produções. Dessas produções encontradas, foram

selecionados dois trabalhos levando em consideração pesquisas produzidas na área da educação e palavra/composição “bebês”, “creche”, “educação de 0 a 3 anos” e “formação continuada” no título.

A *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), segundo Packer (1998, p. 109), “é uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico. Ela organiza e publica textos completos de revistas na Internet/Web, assim como produz e publica indicadores do seu uso e impacto”. Para o levantamento das produções, consultamos a base de dados da SciELO e, na barra de busca, digitamos um asterisco e, em seguida, foi clicado em buscar. Então, na barra de busca, foi digitada a combinação das palavras-chave: “formação continuada” AND “identidade profissional” AND “bebês”, em português, e não foram encontrados documentos para a pesquisa, conforme a Figura 2 extraída da página dessa biblioteca virtual, no dia 1º de março de 2023.

Figura 2 – Busca na SciELO no dia 1/3/2023



Fonte: *Scientific Electronic Library Online* (2023).

O Google Acadêmico, de acordo com Farias (2020, p. 55), “[...] se constitui uma ferramenta de pesquisa de publicações científicas que apresenta e discrimina resultados em trabalhos acadêmicos, periódicos de universidades, artigos de livros, entre outros”. Para a investigação, recorreremos a essa ferramenta e, na barra de busca, foi digitada a combinação das palavras-chave: “formação continuada” AND “identidade profissional” AND “bebês”, em português. Em seguida, foram escolhidos alguns filtros, tais como: recorte temporal, ordem de relevância e pesquisar em páginas, em português, o que retornou um total de 1.180 trabalhos. Dessas produções

encontradas, foram selecionados 26 trabalhos levando em consideração pesquisas produzidas na área da educação e a palavra/composição “bebês”, “creche”, “educação de 0 a 3 anos” e “formação continuada” no título.

Encontrou-se um total de 1.186 trabalhos, somando-se todas as produções localizadas no Portal de Periódicos da CAPES e no Google Acadêmico. Assim, a partir da leitura do título, considerando as palavras/composição “bebês”, “creche”, “educação de 0 a 3 anos” e “formação continuada”, foram excluídas 1.160 pesquisas. Desse modo, foram selecionadas 28 pesquisas, sendo que duas produções foram excluídas por estarem duplicadas, resultando em um total de 26 produções. As produções selecionadas pelo título se encontram no Quadro 1 e vale destacar que o enquadramento das produções no que concerne à regionalidade teve como critérios a localização de origem do periódico quando se refere a artigos e ensaios, o local de origem da editora quando diz respeito a *e-books* e o lugar do programa de pós-graduação quando se trata de teses e dissertações.

Quadro 1 – Produções selecionadas pelo título (continua)

| TÍTULO  | TIPO DE MATERIAL | AUTOR   | REGIÃO   | ANO  |
|---|------------------|---|----------|------|
| A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês   | Dissertação      | Marilisi Fischer  | Sul      | 2007 |
| Significados e implicações de formação continuada para professoras de creches   | Artigo           | Laêda Bezerra Machado; Franklúcia Morais Ferreira Rodrigues; Lucilla Peres Lins | Sul      | 2008 |
| Entre fraldas e cantigas: os processos de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos                | Dissertação      | Cristina Cardoso Rodrigues  | Sul      | 2009 |
| Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários   | Dissertação      | Rosmari Pereira de Oliveira   | Sudeste  | 2013 |
| Aprendizagem profissional docente para atuar com bebês em instituições de Educação Infantil                                 | Artigo           | Tacyana Karla Gomes Ramos   | Sul      | 2013 |
| Professoras de creche: a construção e a resignificação da identidade das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos | Artigo           | Márcia Regina Onofre; Andressa Oliveira Martins                                 | Nordeste | 2015 |
| Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional  | Dissertação      | Fernanda Pereira das Chagas Gomes   | Sudeste  | 2016 |

Quadro 1 – Produções selecionadas pelo título (continua)

| <b>TÍTULO</b>   | <b>TIPO DE MATERIAL</b> | <b>AUTOR</b>   | <b>REGIÃO</b> | <b>ANO</b> |
|---|-------------------------|--|---------------|------------|
| “Minha trajetória foi essa” ...<br>Identidades e formação das professoras de creche   | Artigo                  | Dilma Antunes Silva  | Sudeste       | 2016       |
| Ensaio com base em estudos publicados sobre os saberes constituintes da profissionalidade do professor de bebês   | Ensaio                  | José Ricardo Silva;<br>Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo; Célia Maria Guimarães | Sul           | 2016       |
| Aprendizagem profissional docente para atuar com bebês: identidades e saberes em foco   | Artigo                  | Tacyana Karla Gomes Ramos  | Sul           | 2017       |
| A creche como espaço de aprendizagem de professoras da educação infantil  | Artigo                  | Márcia Regina Onofre;<br>Cleonice Maria Tomazzetti; Andressa de Oliveira Martins           | Sudeste       | 2017       |
| Saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil   | Dissertação             | Raiza Fernandes Bessa de Oliveira  | Sudeste       | 2018       |
| Formação de profissionais de educação infantil: revelando relações entre identidade e atuação com bebês e crianças pequenas                                       | Artigo                  | Andressa de Oliveira Martins; Aline Sommerhalder   | Sudeste       | 2018       |
| Identidade, docência e formação de professoras que atuam em creches: um diálogo com a pesquisa  | Artigo                  | Núbia Schaper Santos;<br>Víviam Carvalho de Araújo; Wagner Silveira Rezende                | Sudeste       | 2018       |
| A formação contínua de professores no contexto de um Centro de Educação Infantil: perspectivas das professoras frente às especificidades da docência com os bebês | Dissertação             | Jisle Monteiro Bezerra Dantas  | Nordeste      | 2019       |
| A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche   | Tese                    | Edlane de Freitas Chaves   | Nordeste      | 2020       |
| Em busca de um olhar e uma escuta sensível no processo de formação continuada de professores de bebês e crianças pequenas   | Artigo                  | Naise Valéria Guimarães Neves;<br>Sarah Menezes Rocha                                      | Sudeste       | 2020       |
| Gestão educacional e a formação docente na construção da identidade dos professores de bebês e das crianças bem pequenas  | Artigo                  | Alini Imhof Dantas;<br>Eliane Kormann; Joel Haroldo Baade                                  | Sul           | 2020       |
| Tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus  | Tese                    | Maria Goreth da Silva Vasconcelos  | Norte         | 2021       |
| Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional  | Tese                    | Maria Inair Martins Leite  | Nordeste      | 2021       |
| A identidade da professora de creche e suas significações   | Dissertação             | Mariana Corrêa da Silveira   | Sudeste       | 2021       |
| A construção da identidade dos professores de bebês como instrumento de profissionalidade docente na educação infantil: uma revisão                               | Artigo                  | Gisleine Cristina da Silva; Maria de Jesus Cano Miranda                                    | Sudeste       | 2021       |



Quadro 1 – Produções selecionadas pelo título (conclusão)

| <b>TÍTULO</b>   | <b>TIPO DE MATERIAL</b> | <b>AUTOR</b>   | <b>REGIÃO</b> | <b>ANO</b> |
|---|-------------------------|--|---------------|------------|
| Do senso comum à qualificação profissional: a construção da docência de bebês                   | Artigo                  | Marilda Capitulina Costa Salgado; Marta Regina Paulo da Silva                  | Sudeste       | 2021       |
| A docência com bebês e crianças bem pequenas: Registros da ação pedagógica na educação infantil | Artigo                  | Caroline Machado Cortellini Conceição  | Sul           | 2022       |
| Currículo, práticas educativas e formação docente: relatos sobre a docência com bebês           | Artigo                  | Joaquina Ianca Miranda; Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima; Thais do Vale | Sudeste       | 2022       |
| O bebê e à docência na creche: contribuições da formação dialógica                              | Artigo                  | Celi da Costa Silva Bahia; Solange Mochiutti                                   | Norte         | 2022       |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Inferimos, por meio dessa primeira busca, que encontramos produções somente a partir do ano de 2007 devido ao período de adaptação de cerca de 10 anos após a promulgação da LDBEN (1996) para sua implementação efetiva. Assim, cabe ressaltar que a LDBEN, ao estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, trouxe a compreensão de que o atendimento em creches e pré-escolar é um direito das crianças e de suas famílias, bem como trouxe a necessidade de formação para o exercício da docência nessa etapa da educação básica. Esse fato conduziu a imprescindibilidade de reflexão acerca da formação para os professores de bebês, bem como sobre quais são os saberes fundamentais à docência com crianças de 0 a 3 anos nas creches. Além disso, esse documento “[...] é um marco na trajetória da formação continuada de professores, o documento define pela primeira vez as ações formativas como direitos dos docentes e aponta caminhos a serem seguidos, dentre eles a responsabilidade do poder público para com essa formação” (Flor, 2021, p. 50). Ao ter em vista o período de 10 anos necessários para a adaptação a essa lei e levando em consideração que as pesquisas seguem as mudanças políticas, é relevante notar que os estudos que discutem a formação de professores para a docência com bebês são poucos e relativamente recentes, se estimarmos a larga produção científica e acadêmica sobre a temática “formação de professores”.

Dessa maneira, a partir da leitura dos resumos das 26 produções selecionadas pelo título, foram eleitas 24 pesquisas, adotando como critério de seleção a análise do conteúdo dos resumos, de modo a abarcar o tema, o objetivo, a problemática, a metodologia, as conclusões e as palavras-chave. Além disso, duas produções foram excluídas do grupo de produções selecionadas, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Produções excluídas pelo resumo

| <b>TÍTULO</b>   | <b>TIPO DE MATERIAL</b> | <b>AUTOR</b>   | <b>REGIÃO</b> | <b>ANO</b> |
|---|-------------------------|--|---------------|------------|
| Em busca de um olhar e uma escuta sensível no processo de formação continuada de professores de bebês e crianças pequenas | Artigo                  | Naise Valéria Guimarães Neves;<br>Sarah Menezes Rocha        | Sudeste       | 2020       |
| Gestão educacional e a formação docente na construção da identidade dos professores de bebês e das crianças bem pequenas  | Artigo                  | Alini Imhof Dantas;<br>Eliane Kormann;<br>Joel Haroldo Baade | Sul           | 2020       |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Após a leitura do texto completo, foram selecionadas 19 pesquisas considerando os trabalhos que tratavam de bebês e crianças bem pequenas, identidade docente, formação continuada ou saberes docentes, conforme o Quadro 3. Cabe aqui destacar que optamos por elencar as produções em ordem cronológica crescente para mostrar de que modo em nosso país foi se produzindo a ciência voltada para o trabalho com os bebês e a formação de professores que atuam com essa faixa etária.

Quadro 3 – Produções selecionadas pelo texto completo (continua)

| <b>TÍTULO</b>   | <b>TIPO DE MATERIAL</b> | <b>AUTOR</b>                                       | <b>REGIÃO</b> | <b>ANO</b> |
|---|-------------------------|--|---------------|------------|
| A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês   | Dissertação             | Marilisi Fischer                                   | Sul           | 2007       |
| Entre fraldas e cantigas: os processos de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos                | Dissertação             | Cristina Cardoso Rodrigues                         | Sul           | 2009       |
| Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários   | Dissertação             | Rosmari Pereira de Oliveira                        | Sudeste       | 2013       |
| Aprendizagem profissional docente para atuar com bebês em instituições de Educação Infantil                                 | Artigo                  | Tacyana Karla Gomes Ramos                          | Sul           | 2013       |
| Professoras de creche: a construção e a resignificação da identidade das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos | Artigo                  | Márcia Regina Onofre;<br>Andressa Oliveira Martins | Nordeste      | 2015       |
| Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional  | Dissertação             | Fernanda Pereira das Chagas Gomes                  | Sudeste       | 2016       |

Quadro 3 – Produções selecionadas pelo texto completo (conclusão)

| TÍTULO  | TIPO DE MATERIAL | AUTOR   | REGIÃO   | ANO  |
|---|------------------|---|----------|------|
| Ensaio com base em estudos publicados sobre os saberes constituintes da profissionalidade do professor de bebês   | Ensaio           | José Ricardo Silva; Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo; Célia Maria Guimarães | Sul      | 2016 |
| A creche como espaço de aprendizagem de professoras da educação infantil  | Artigo           | Márcia Regina Onofre; Cleonice Maria Tomazzetti; Andressa de Oliveira Martins           | Sudeste  | 2017 |
| Saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil   | Dissertação      | Raiza Fernandes Bessa de Oliveira   | Sudeste  | 2018 |
| Formação de profissionais de educação infantil: revelando relações entre identidade e atuação com bebês e crianças pequenas                                       | Artigo           | Andressa de Oliveira Martins; Aline Sommerhalder  | Sudeste  | 2018 |
| A formação contínua de professores no contexto de um Centro de Educação Infantil: perspectivas das professoras frente às especificidades da docência com os bebês | Dissertação      | Jisle Monteiro Bezerra Dantas   | Nordeste | 2019 |
| A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche   | Tese             | Edlane de Freitas Chaves  | Nordeste | 2020 |
| Tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus  | Tese             | Maria Goreth da Silva Vasconcelos   | Norte    | 2021 |
| Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional  | Tese             | Maria Inair Martins Leite   | Nordeste | 2021 |
| A identidade da professora de creche e suas significações   | Dissertação      | Mariana Corrêa da Silveira  | Sudeste  | 2021 |
| A construção da identidade dos professores de bebês como instrumento de profissionalidade docente na educação infantil: uma revisão                               | Artigo           | Gisleine Cristina da Silva; Maria de Jesus Cano Miranda                                 | Sudeste  | 2021 |
| Do senso comum à qualificação profissional: a construção da docência de bebês   | Artigo           | Marilda Capitulina Costa Salgado; Marta Regina Paulo da Silva                           | Sudeste  | 2021 |
| Currículo, práticas educativas e formação docente: relatos sobre a docência com bebês   | Artigo           | Joaquina Ianca Miranda; Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima; Thais do Vale          | Sudeste  | 2022 |
| O bebê e a docência na creche: contribuições da formação dialógica  | Artigo           | Celi da Costa Silva Bahia; Solange Mochiutti  | Norte    | 2022 |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Posteriormente à seleção das produções por meio da leitura do texto completo, consideramos a densidade e o nível de profundidade dos materiais. Por esse motivo,

elegemos, como *corpus* para o presente estudo, somente as teses e as dissertações realizadas durante o período predeterminado por entendermos que são produções que exigem um estudo mais longínquo e o rigor de uma banca composta por diferentes professores(as) que pesquisam a temática da investigação realizada, totalizando 10 produções, como detalhado no Quadro 4.

Quadro 4 – Teses e Dissertações selecionadas (continua)

| <b>TÍTULO</b>   | <b>TIPO DE MATERIAL</b> | <b>INSTITUIÇÕES</b>  | <b>AUTOR</b>                      | <b>REGIÃO</b> | <b>ANO</b> |
|---|-------------------------|--|-----------------------------------|---------------|------------|
| A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês   | Dissertação             | Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI                           | Marilisi Fischer                  | Sul           | 2007       |
| Entre fraldas e cantigas: os processos de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos  | Dissertação             | Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC                      | Cristina Cardoso Rodrigues        | Sul           | 2009       |
| Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários   | Dissertação             | Universidade de São Paulo USP estadual                             | Rosmari Pereira de Oliveira       | Sudeste       | 2013       |
| Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional  | Dissertação             | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -PUC                 | Fernanda Pereira das Chagas Gomes | Sudeste       | 2016       |
| Saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil   | Dissertação             | Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp | Raiza Fernandes Bessa de Oliveira | Sudeste       | 2018       |
| A formação contínua de professores no contexto de um Centro de Educação Infantil: perspectivas das professoras frente às especificidades da docência com os bebês | Dissertação             | Universidade Federal do Ceará - UFC)                               | Jisle Monteiro Bezerra Dantas     | Nordeste      | 2019       |
| A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche   | Tese                    | Universidade Federal do Ceará - UFC                                | Edlane de Freitas Chaves          | Nordeste      | 2020       |
| Tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus  | Tese                    | Universidade Federal do Amazonas – UFAM                            | Maria Goreth da Silva Vasconcelos | Norte         | 2021       |

Quadro 4 – Teses e Dissertações selecionadas (conclusão)

| TÍTULO   | TIPO DE MATERIAL | INSTITUIÇÕES   | AUTOR                      | REGIÃO   | ANO  |
|--|------------------|--|----------------------------|----------|------|
| Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional | Tese             | Universidade Federal do Ceará - UFC                              | Maria Inair Martins Leite  | Nordeste | 2021 |
| A identidade da professora de creche e suas significações                    | Dissertação      | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Unesp | Mariana Corrêa da Silveira | Sudeste  | 2021 |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com base no Quadro 4, bem como pela leitura na íntegra das produções, foi possível percebermos alguns aspectos preliminares acerca do *corpus* selecionado dentro do período predeterminado para o presente estudo. Assim, das 10 produções selecionadas, o maior quantitativo corresponde a 7 dissertações e 3 teses. Além disso, no que tange ao tipo de instituição em que as produções foram realizadas, verificamos que 8 advêm de instituições públicas (5 de universidades federais e 3 de universidades estaduais) e 2 produções são oriundas de instituições particulares. Observando o quadro, ainda foi possível perceber que o maior quantitativo de produções foi no ano de 2021, com 2 teses e 1 dissertação.

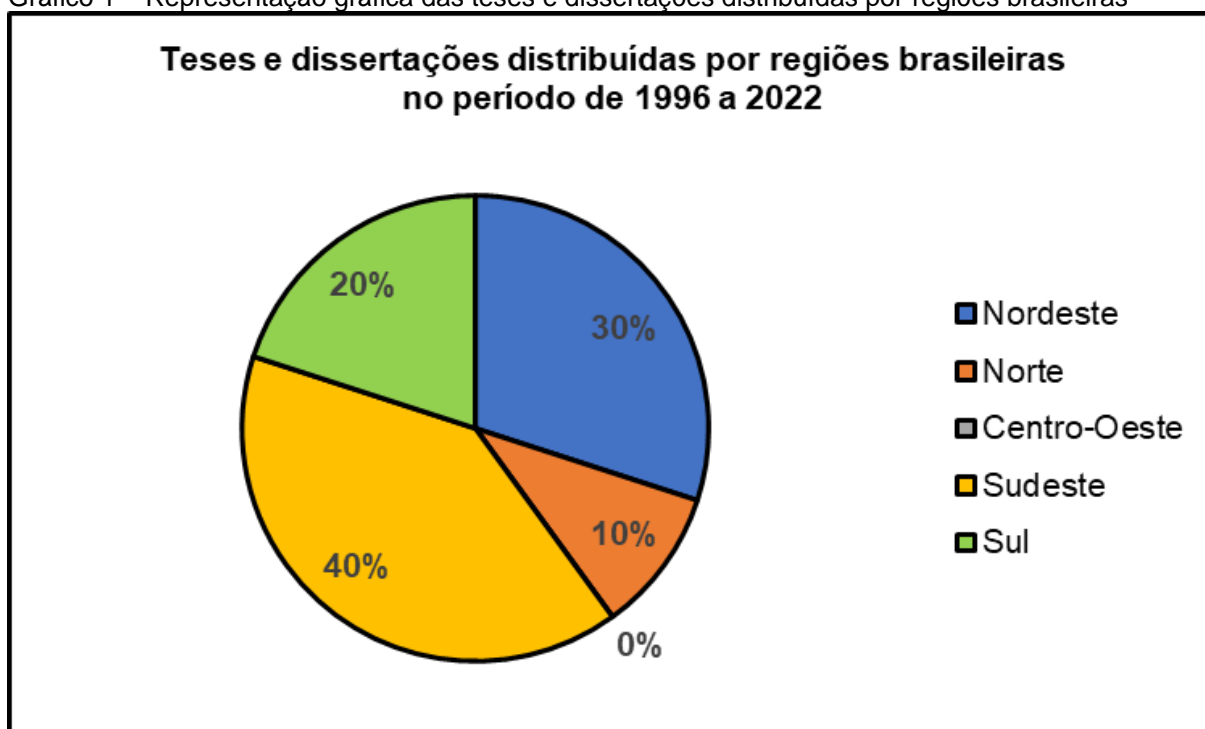
No que se refere à temática, 3 produções tratam da identidade docente das professoras de creche e 2 produções abordam, especificamente, a identidade das professoras de bebês. Em relação à formação continuada das professoras de bebês e crianças bem pequenas, 2 trabalhos abordam essa temática. Ademais, 2 produções têm como temática os saberes docentes, de modo que uma discute os saberes necessários para ser uma boa professora de creche e a outra aborda os saberes e os fazeres de uma professora de bebês. Ainda, 1 produção trata da constituição profissional das professoras de crianças de zero a três anos.

A partir da leitura das produções na íntegra, foi possível perceber que todos os estudos, de certa forma, dialogam entre si, bem como conversam com nosso foco de investigação, pois compreendemos que um fenômeno pode ter como resultado diversos elementos que se interligam, ou seja, entendemos que a construção da identidade das professoras de bebês resulta da influência de diferentes fatores, tais como: trajetória de vida; percurso formativo; aspectos culturais, econômicos e sociais; o próprio contexto do trabalho; relações com os pares; processos formativos, dentre outros.

De maneira geral, constatamos que, majoritariamente, nas produções, a Constituição Federal (CF) de 1988 aparece como um marco importante por conceder visibilidade às crianças enquanto sujeitos de direitos. A LDBEN nº 9.394/1996 também surge nos trabalhos como um marco relevante na perspectiva educacional, na medida em que estabeleceu a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, demarcando a transição da Educação Infantil da Secretaria de Bem-Estar Social para a área da Educação. Outrossim, as pesquisas concordam que a obrigatoriedade de formação estabelecida, a partir da LDBEN, reverberou em um aumento das discussões envolvendo a formação inicial e continuada, os saberes docentes necessários à atuação nessa primeira etapa da Educação Básica e acerca, também, da identidade docente. Para mais, ampliou o desenvolvimento de pesquisas com foco nessas temáticas.

Convém destacar que o estudo dessas produções foi de extrema relevância, pois nos possibilitou conhecer, com mais propriedade, as investigações realizadas, bem como enxergar os objetivos das pesquisadoras frente às temáticas dos trabalhos. Permitiu-nos uma maior compreensão acerca de alguns elementos que não estavam inteligíveis nos resumos, tais como: as escolhas metodológicas; a ausência de elementos nos resumos, por exemplo, a indicação dos referenciais teóricos adotados no desenvolvimento dos textos; títulos que nos deixaram em dúvida sobre as reais temáticas tratadas nos estudos e palavras que, em nossa visão, deveriam compor o conjunto de palavras-chave e não constavam. Diante disso, a leitura completa dos materiais nos propiciou referenciais mais sólidos para conduzirmos às nossas análises, além de evidenciar as descobertas realizadas e as invisibilidades ainda presentes no campo. Desse modo, a partir do *corpus* selecionado, construímos o Gráfico 1, o qual ilustra a distribuição geográfica das teses e dissertações eleitas, abrangendo as diferentes regiões brasileiras, no período de 1996 a 2022. Faz-se necessário aqui registrar que tivemos como critério, para considerar a regionalidade das produções, a universidade de origem do desenvolvimento das pesquisas.

Gráfico 1 – Representação gráfica das teses e dissertações distribuídas por regiões brasileiras



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Esse gráfico evidencia uma maior incidência de pesquisas realizadas durante o período investigado na região Sudeste do Brasil, representando 40% dos trabalhos, seguido pela Região Nordeste, que contribui com 30%. Em contrapartida, as regiões Sul e Norte apresentam uma menor predominância de estudos no período investigado, com 20% e 10%, respectivamente. Vale destacar que a região Centro-Oeste não apresentou nenhuma produção durante o período pesquisado.

Uma vez encontradas as produções que formam o *corpus* do presente estudo, realizamos uma leitura minuciosa delas, a fim de identificar os objetivos elencados, a metodologia utilizada, a estrutura do material, os resultados alcançados e as conclusões. Posteriormente, para identificar as principais ideias das 10 produções selecionadas, realizamos uma leitura das sínteses de cada uma delas. Durante essa leitura, salientamos as ideias-chave abordadas em cada estudo, as quais denominamos “códigos”. Em seguida, revisamos novamente as sínteses, anotando todos os códigos que identificamos, ao organizar essas anotações em listas individuais para cada estudo. A propósito, cumpre assinalar que cada lista foi identificada pelo tipo de material e pelo ano correspondente.

Ao considerar todas as sínteses das produções elegidas, chegamos a um total de 51 códigos distribuídos em 10 listas. Diante desse conjunto, procedemos à leitura

das listas, ao agrupar os códigos que se referiam ao mesmo tema e eliminar aqueles que se repetiam. Com essa sistematização, chegamos a 12 grupos com 5 códigos semelhantes e 7 códigos individuais, totalizando 12 códigos gerais. A partir disso, construímos um quadro levando em consideração os títulos dos materiais selecionados e os 12 códigos gerais, conforme demonstrado no Quadro 5, indicando em quantos e quais materiais cada código foi identificado.



Quadro 5 – Ideias-chave elegidas

| MATERIAIS SELECIONADOS |   | CÓDIGOS  |             |   |               |             |   |                             |                         |                     |                             |  |                              |
|------------------------|---|--|-------------|---|---------------|-------------|---|-----------------------------|-------------------------|---------------------|-----------------------------|--|------------------------------|
| ANO                    | TÍTULO  | FORMAÇÃO DOC./<br>FORM. INICIAL E/OU<br>CONTIN./ PROC. FORM. | AFETIVIDADE | SABERES/<br>SABER-FAZER/<br>SABER E FAZER | CUIDAR-EDUCAR | FEMINIZAÇÃO | CONSTITUIÇÃO OU<br>CONSTRUÇÃO<br>IDENTITÁRIA /<br>IDENTIDADES/<br>IDENT. DOC. /<br>IDENT. PROFIS. | DESVAL. do TRAB.<br>PROFIS. | CONCEPÇÃO DE<br>CRIANÇA | TRAB. PED. C/ BEBÊS | POTENCIALIDADE DOS<br>BEBÊS | ESPECIF. DO TRAB./<br>ESPECIF. da DOCÊNCIA | ESPECIFICIDADES<br>DOS BEBÊS |
| 2007                   | A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês   | X  | X           | X   | -             | -           | -   | -                           | -                       | -                   | -                           | -  | -                            |
| 2009                   | Entre fraldas e cantigas: os processos de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos  | X  | -           | -   | X             | X           | -   | -                           | -                       | -                   | -                           | -  | -                            |
| 2013                   | Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários   | -  | -           | X   | X             | X           | X   | -                           | -                       | -                   | -                           | -  | -                            |
| 2016                   | Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional  | X  | -           | -   | X             | -           | X   | -                           | X                       | -                   | -                           | -  | -                            |
| 2018                   | Saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil   | -  | -           | X   | X             | -           | -   | X                           | -                       | -                   | X                           | -  | -                            |
| 2019                   | A formação contínua de professores no contexto de um Centro de Educação Infantil: perspectivas das professoras frente às especificidades da docência com os bebês | X  | -           | X   | X             | -           | X   | -                           | -                       | -                   | -                           | X  | X                            |
| 2020                   | A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas: análise de um processo formativo na creche   | X  | -           | -   | -             | -           | -   | -                           | -                       | -                   | -                           | X  | -                            |
| 2021                   | Tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus  | X  | -           | -   | -             | -           | X   | -                           | -                       | -                   | -                           | -  | -                            |
| 2021                   | Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional  | X  | -           | X   | X             | X           | X   | -                           | -                       | X                   | -                           | X  | X                            |
| 2021                   | A identidade da professora de creche e suas significações   | -  | -           | -   | X             | X           | X   | X                           | -                       | -                   | -                           | -  | -                            |
| <b>TOTAL</b>           |   | <b>7</b>   | <b>1</b>    | <b>5</b>                                  | <b>7</b>      | <b>4</b>    | <b>6</b>  | <b>2</b>                    | <b>1</b>                | <b>1</b>            | <b>1</b>                    | <b>3</b>                                   | <b>2</b>                     |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

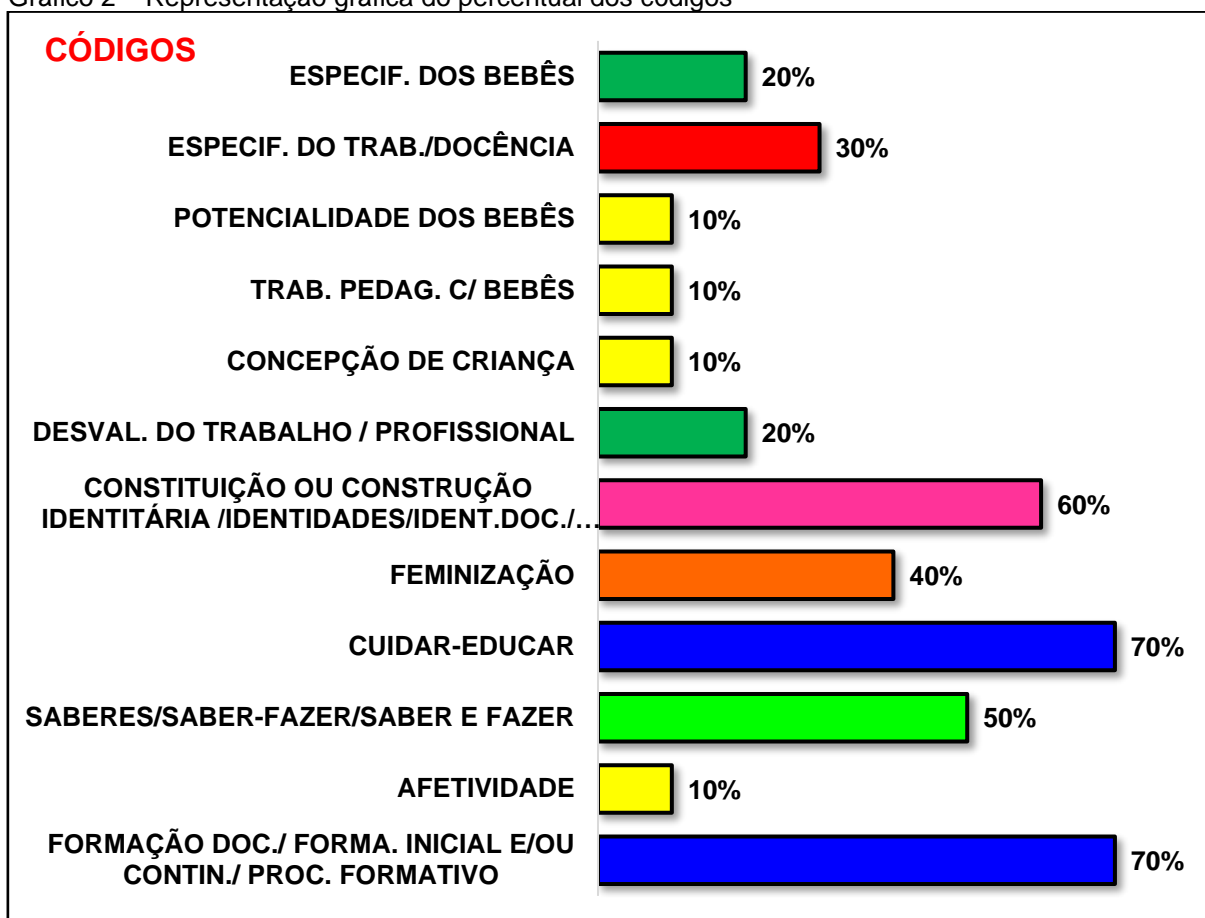
O Quadro 5 foi preenchido cruzando as listas de ideias-chave das sínteses de cada estudo com os códigos gerais selecionados, ou seja, foi verificado se cada código geral do quadro estava presente em cada uma das listas das sínteses das pesquisas. Para cada ideia-chave identificada nas 10 listas, foi marcado um “X” no quadro no código correspondente. Após o preenchimento completo do quadro, realizou-se a soma dos “X” em cada coluna correspondente a um código, com o propósito de determinar em quantos materiais cada código aparece.

Ademais, com base no Quadro 5, elaboramos o Gráfico 2, que representa a distribuição de produções em relação a cada código geral. O intuito foi analisar e visualizar o percentual correspondente a cada código geral, a partir dessa representação gráfica. Para calcular o percentual de cada código, utilizamos uma tabela no Excel com os seguintes dados: os 12 códigos gerais, a quantidade de materiais e o percentual. Para realizar o cálculo do percentual de cada código, começamos selecionando uma célula vazia e digitamos o sinal de igual. Em seguida, clicamos na primeira célula que continha a quantidade de materiais para um determinado código, digitamos “/”, depois selecionamos a célula que continha a quantidade total de materiais e pressionamos a tecla Enter para obter o resultado.

Repetimos esse processo para cada código, mantendo a abordagem e apenas modificando a célula que continha a quantidade de materiais correspondente a cada código. Continuamos esse procedimento até chegarmos à última célula com a quantidade de materiais do último código. Uma vez calculados os percentuais, selecionamos a coluna na qual inserimos os resultados e, na barra de opções, clicamos no símbolo de porcentagem para converter os valores obtidos nos cálculos em valores percentuais.

Posteriormente, selecionamos a coluna com os códigos gerais até o último código e, ao mesmo tempo, selecionamos a coluna com a quantidade dos materiais e navegamos até a aba “Inserir”, na faixa de opções, e, então, escolhemos a opção Gráfico de Barra 2D para gerar o Gráfico 2. Em seguida, no gráfico gerado, clicamos na opção elementos do gráfico e, em rótulos de dados, clicamos na seta e escolhemos a opção mais opções. Na janela lateral aberta, clicamos em valor a partir da célula e, em seguida, na tabela elaborada anteriormente, selecionamos a coluna de percentual a partir do primeiro ao último percentual calculado e clicamos em OK. Após, na janela lateral aberta anteriormente, na opção conteúdo do rótulo, desmarcamos Valor.

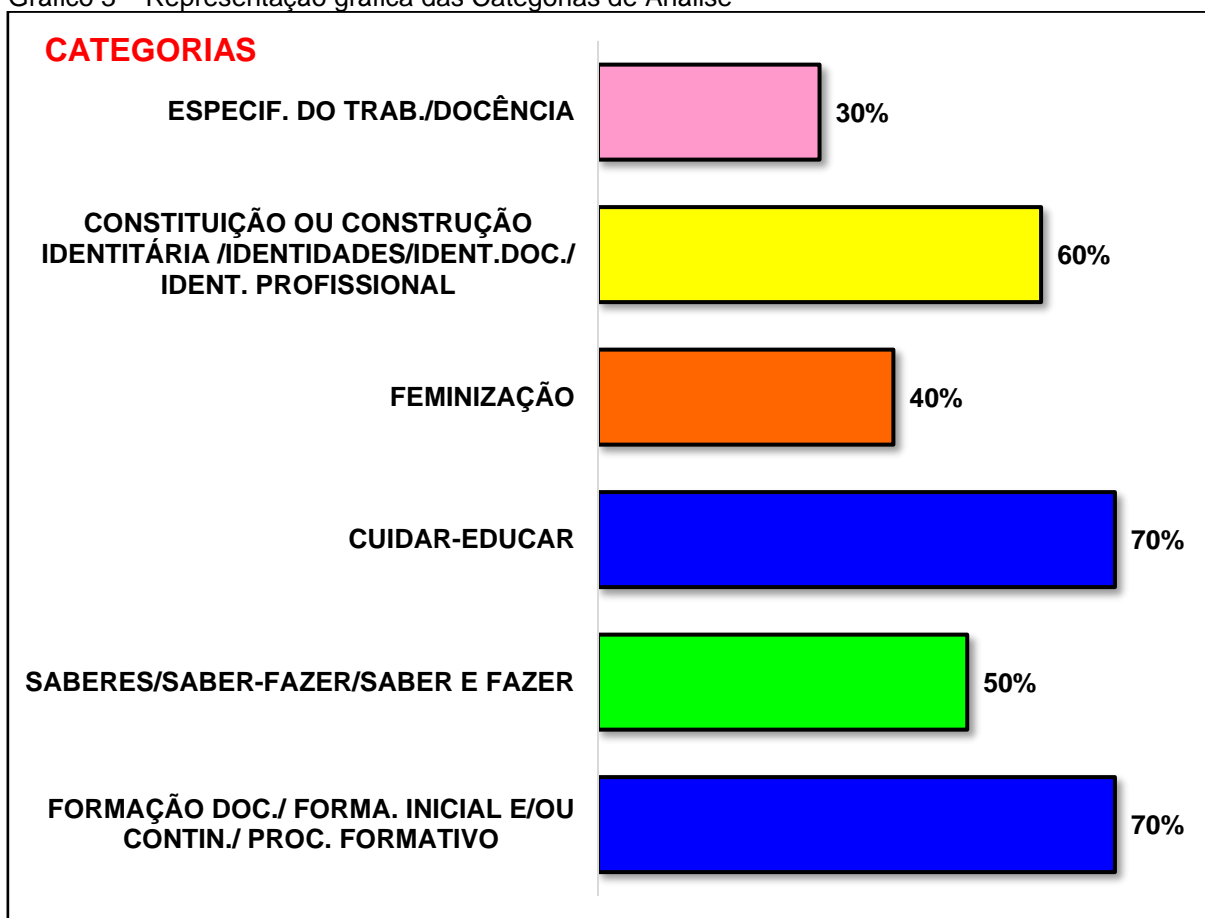
Gráfico 2 – Representação gráfica do percentual dos códigos



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com base no Gráfico 2, a partir do percentual dos 12 códigos gerais, optamos por eleger para a análise os 6 códigos que mais se destacaram nas produções selecionadas, os quais tornaram nossas Categorias de Análise. Segundo Gomes (2016, p. 80), as “categorias são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos”. A palavra categoria está vinculada à ideia de classificação e seriação, contribuindo para o processo de organização dos dados. Cada “categoria deve ser obtida a partir dos mesmos princípios para toda categorização” (Gomes, 2016, p. 80), sendo importante expor todo conjunto de material selecionado para análise nas mesmas regras (Gomes, 2016). Destacamos que as categorias de análise presentes nesta pesquisa emergiram a partir da leitura das sínteses empreendidas das produções selecionadas para o *corpus* de análise. Desse modo, antes da imersão nos materiais, nenhuma categoria havia sido definida, o que nos ampliou as possibilidades enquanto pesquisadoras. As Categorias de Análise eleitas para este estudo podem ser observadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Representação gráfica das Categorias de Análise



Fonte: elaborado pela autora (2023).

As Categorias de Análise elegidas e que serão discutidas na próxima seção são, em ordem de incidência: “Formação Docente” (formação inicial e/ou continuada e processo formativo) e “Cuidar-educar”, ambas com um percentual de 70%, seguida da categoria “Constituição/Construção Identitária” (identidades, identidade docente, identidade profissional) com o percentual de 60%, “Saberes e Fazeres” (saberes, saber-fazer, saber e fazer) com o percentual de 50%, “Feminização” com o percentual de 40% e, por fim, a categoria “Especificidade do Trabalho/docência” com o percentual de 30%.

Nesta seção, nossa intenção foi detalhar o processo pelo qual passamos para identificar as produções relevantes nas bases de dados selecionadas, além de explicitar como identificamos as principais ideias-chave presentes nas produções coletadas, bem como a forma que delineamos o caminho realizado para chegar às Categorias de Análise. Na seção seguinte, realizaremos a análise e a discussão envolvendo essas categorias a partir de uma perspectiva reflexiva e interpretativa que nos possibilitará expor algumas ideias que consideramos que possam contribuir para

vislumbrarmos os componentes internos, por exemplo, a formação continuada que contempla a profissão professoras de bebês, assim como alguns dos elementos que colaboram com a construção identitária dessas profissionais.

## **2. NAVEGANDO PELOS CAMINHOS ANALÍTICOS: ANÁLISE E DISCUSSÕES DAS CATEGORIAS**

Navegar por águas desconhecidas é um grande desafio e envolve muitos receios e temores de se perder, porém também há possibilidades de encontrarmos mais do que buscamos inicialmente, e é confiando nessa possibilidade que navegamos pelos caminhos analíticos. Assim, considerando o objetivo de investigar o que as produções brasileiras, no período de 1996 a 2022, discutem sobre o papel da formação continuada na construção e na consolidação identitária das professoras de bebês, esta seção se propõe a navegar por essas águas desconhecidas, ou seja, dispomo-nos a analisar as categorias de análise. A presente seção está estruturada em sete subseções: (I) formação docente das professoras da creche; (II) cuidado e educação no contexto da creche; (III) construção identitária das professoras da creche; (IV) saberes e fazeres das professoras da creche; (V) feminização no contexto da creche; (VI) especificidade da docência das professoras da creche; e, por fim, (VII) reflexão acerca de como a formação continuada reverbera nas construções identitárias das professoras de bebês.

Embora tenhamos optado por analisar as categorias separadamente, vale ressaltar que, entre elas, existe total articulação, pois elas se atravessam, entrelaçam, entrecruzam e se complementam. Isso significa que uma categoria está presente nas outras, isto é, elas estão intimamente inter-relacionadas e influenciam de forma determinante a prática pedagógica, tornando-a mais ou menos qualitativa. Desse modo, a escolha por separá-las se deu somente para melhor compreensão do(a) leitor(a). Sob nossa ótica, elas são essenciais para a compreensão do complexo contexto da docência junto aos bebês no âmbito da creche, bem como para o entendimento da constituição das identidades das professoras de bebês.

A seguir, detalharemos e analisaremos cada uma das categorias elegidas e empreenderemos uma síntese reflexiva acerca dos elementos que consideramos fundamentais para uma formação continuada mais qualitativa e com potencial de contribuir com a construção identitária das professoras de bebês.

## 2.1 FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS DA CRECHE

Na presente categoria, nossa proposta foi a de sintetizar, analisar e discutir as contribuições apresentadas nas produções elegidas acerca da formação docente das professoras da creche, especialmente, as professoras que exercem a docência com bebês. Dentre as pesquisadoras que integram esta categoria, estão: Fischer (2007), Rodrigues (2009), Gomes (2016), Dantas (2019), Chaves (2020), Leite (2021) e Vasconcelos (2021). Para essas autoras, a profissão professora da educação infantil é recente no Brasil e ainda está em processo de constituição, como evidenciam os estudos acerca da formação docente, das especificidades da prática docente no cotidiano das creches e pré-escolas, assim como dos saberes e dos conhecimentos próprios ao campo da Educação Infantil. De acordo com elas, a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 são marcos importantes para a Educação Infantil no Brasil. Isso porque foi a partir da primeira que se estabeleceu que a proteção da criança é um dever do poder público, exigindo a garantia de condições adequadas a seu bem-estar na vida em sociedade e reconhecendo-a como uma cidadã de direitos. Foi por meio da segunda que a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, sendo assim incluída na estrutura e no funcionamento da educação básica brasileira e tendo como propósito o desenvolvimento integral da criança de até os cinco anos de idade em seus aspectos globais mediante a oferta de atendimento em creches para crianças menores de três anos e em pré-escolas para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

A análise da formação docente das professoras da creche se revela como um elemento crucial para compreender os pilares fundamentais que sustentam a qualidade da educação infantil. Isso porque essa formação desempenha um papel essencial na construção de práticas pedagógicas efetivas, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças durante os primeiros anos de vida. Por esse motivo, a atenção à formação docente na creche emerge como um ponto crucial para o aprimoramento do ambiente educacional, demandando uma análise aprofundada dos métodos, das abordagens e dos desafios enfrentados pelas professoras no seu processo formativo. Nesse sentido, analisar essa categoria permite lançar luz sobre a importância da formação das professoras que atuam na creche, desvendando as nuances que permeiam a preparação das professoras e seu

impacto direto na qualidade da educação ofertada às crianças em suas fases iniciais de descobertas e aprendizagens (Leal; Amorin; Lopes, 2023).

As discussões em torno da formação docente das professoras da creche têm sido um ponto central nas discussões sobre a qualidade da educação infantil. Em um cenário educacional em constante transformação, o debate aborda não apenas os requisitos formais de formação, mas também se aprofunda na qualidade das abordagens pedagógicas utilizadas. Questões como a relevância e o aperfeiçoamento dos currículos de formação, a integração de métodos inovadores, a compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil e a destreza de lidar com diversidades culturais e sociais se tornam temas cruciais. Além disso, a discussão se amplia para além dos aspectos técnicos, abrangendo a importância da formação continuada e do suporte profissional para as professoras ao longo de suas carreiras. Assim, as discussões sobre a formação docente na creche não apenas refletem a busca por padrões mais elevados de qualidade educacional, mas também promovem uma reflexão constante sobre como preparar adequadamente as professoras para enfrentarem os complexos desafios do ambiente educacional infantil (Costa *et al.*, 2022).

Por consequência, esse fato leva na direção do reconhecimento da necessidade de formação em nível superior para as professoras da Educação Básica, embora a LDBEN aceite a formação mínima em nível médio na modalidade normal, para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, existe uma concordância de que é substancial a formação em nível superior para exercer a docência na educação infantil (Fischer, 2007; Rodrigues, 2009; Gomes, 2016; Dantas, 2019; Chaves, 2020; Leite, 2021). Sobre a formação continuada<sup>2</sup>, Dantas (2019) e Chaves (2020) expõem que a LDBEN de 1996 ainda em vigência determina, em seu Artigo 62, parágrafo 1º, que a União, Distrito Federal, Estados e Municípios em cooperação devem ofertar a formação inicial, formação continuada e a capacitação aos profissionais da educação e, no Artigo 67, aborda pontos importantes sobre o local de formação continuada e as atividades passíveis de desenvolvimento nesse espaço, reforçando:

---

<sup>2</sup> Adotamos, neste trabalho, o uso da expressão “formação continuada” para fazer referência à formação de professoras da creche no exercício da sua função, por ser a denominação utilizada na LDBEN nº 9.394/1996, no capítulo V, Título VI - Dos Profissionais da Educação, Artigo 62º, parágrafo único, e ainda por ser um termo muito empregado por autores que também discutem essa temática no campo da educação.



[...] a ideia de que a formação contínua dos professores poderá ocorrer também no contexto de trabalho profissional, assegurando como parte integrante de sua valorização, atividades que complementem esses momentos como estudos e planejamento no horário de exercício docente (Dantas, 2019, p. 77).

Sabe-se que até meados dos anos 90 não havia a exigência de nenhuma formação específica aos profissionais que trabalhavam com crianças de 0 a 6 anos. E, a partir da obrigatoriedade de formação inicial e da necessidade de formação continuada para todos as professoras que atuam na Educação Básica, suscitaram-se importantes discussões, debates, pesquisas e teorias sobre essas temáticas (Fischer, 2007; Chaves, 2020), com uma grande preocupação com as crianças de 4 a 6 anos, sendo deixadas, em segundo plano, as questões relacionadas à educação de bebês (Fischer, 2007).

Nessa direção, Dantas (2019) e Chaves (2020) apontam que há, atualmente, uma expressiva produção acerca da formação inicial e continuada de professoras, porém, ainda quando se refere à educação infantil, esse número diminui. E, quando as produções estão voltadas à docência com crianças menores de três anos, há uma grande redução de estudos, sendo que, quando focam somente nos bebês, esse número se reduz ainda mais. Tal fato, sob o ponto de vista de Chaves (2020), indica um desinteresse no debate sobre a formação dessas profissionais ou revela uma maior importância, dada a formação de professoras voltada para a educação das crianças maiores. Diante disso, há muito ainda a ser feito no que se refere à formação docente das professoras da creche, haja vista que as concepções das professoras acerca dos bebês não vêm avançando no mesmo ritmo das pesquisas e descobertas acerca das potencialidades deles (Dantas, 2019).

Cabe destacar que, por se tratar de uma área que, por muito tempo, ficou à margem das orientações legais e estando intimamente ligada às raízes assistencialistas, a creche enfrenta muitos desafios relacionados à oferta de vagas, propostas pedagógicas, espaços adequados, bem como disponibilidade de recursos, valorização docente, condições de trabalho e dificuldades no que concerne à formação das professoras que atuam nesse contexto (Fischer, 2007; Leite, 2021). Frente a esse quadro, as discussões sobre formação docente na educação infantil são complexas, sendo que a formação das professoras de bebês está à margem dessas discussões que, normalmente, viabilizam análises voltadas para o período da pré-escola (Fisher, 2007).

Na perspectiva de Chaves (2020), embora a legislação defina a obrigatoriedade da formação inicial para a docência na educação infantil, nos municípios brasileiros, a implementação dessa determinação ainda consiste em um grande desafio presente nessa primeira etapa da Educação Básica. Isso porque ainda é comum a existência de professoras leigas sem a qualificação mínima exigida por lei, bem como a criação de cargos não docentes para o trabalho junto às crianças nas instituições de educação infantil, sobretudo com bebês. Segundo Leite (2021), é importante ressaltar que os profissionais sem a formação exigida que exercem a função de professoras, além de estarem em uma situação que fere a legislação, podem gerar a precarização do trabalho docente reforçando a incompreensão acerca do trabalho realizado na educação infantil, ao prejudicar a construção identitária das professoras de bebês.

Todavia, convém destacar que a responsabilidade pela geração de tal situação não deve ser atribuída às profissionais, mas, sim, às gestões que permitem que essa situação ocorra. Por isso, é urgente dar visibilidade aos bebês e àquelas que atuam institucionalmente com os bebês no contexto das políticas públicas, bem como é substancial a compreensão acerca da educação que se pretende para eles. Ademais, é muito importante o investimento na profissão docente, visto que o despreparo das profissionais iniciantes enquanto docentes de creche é uma marca dessa carreira (Gomes, 2016).

Concernente ao exposto, Rodrigues (2009) afirma que diferentes estudos apontam para a urgência de se pensar políticas públicas que verdadeiramente considerem a questão da formação. Isso porque de nada adianta existirem estudos e pesquisas, e até mesmo debates na área que defendem propostas de atendimento específicas para as crianças pequenas, se estas não forem integradas aos projetos para a educação nacional, incluindo as políticas de formação profissional. Logo, é muito importante a formação pessoal e profissional para as professoras da educação infantil, pois ela subsidia o entendimento da dimensão da infância e da comunicação das crianças. Somado a isso, ganha relevância o aprender a valorizar e a organizar espaços e tempos que promovam os processos de desenvolvimento infantil (Leite, 2021).

Sob o ponto de vista de Leite (2021), o trabalho docente com bebês exige uma formação sólida e a habilidade de articulação do cuidar-educar na sua prática cotidiana considerando que as crianças, desde o nascimento, são indivíduos ativos na construção do conhecimento, o que requer sensibilidade e um planejamento em

que a criança seja o foco do processo. Por isso, para a autora, não é qualquer profissional que pode atuar na docência com bebês, dado que esta deve ser pesquisadora e possuir um olhar atento para enxergar as crianças com desejo de escutá-las. Aliás, precisa compreender o seu papel no desenvolvimento da personalidade e no desenvolvimento daqueles que se tornam humanos por meio do seu trabalho educativo.

No entanto, conforme Gomes (2016), a formação inicial não vem preparando as profissionais para o ingresso na docência na creche, e a inserção das professoras iniciantes na profissão é difícil e complicada, deixando marcas na constituição dessas profissionais. Esse fato pode ser comprovado, a partir das narrativas das participantes das pesquisas de Gomes (2016) e de Leite (2021), nas quais se constatou que elas assumiram a função docente sem terem uma formação profissional para tal, ou seja, sem, muitas vezes, nem terem concluído o ensino médio na modalidade normal e sem conhecimentos específicos prévios quanto à faixa etária e ao contexto de atuação (Gomes, 2016; Leite, 2021). Em ambos os estudos, ainda se evidenciou, por meio dos relatos, que o ingresso na docência, geralmente, é marcado pela necessidade de ter uma remuneração, pela facilidade de acesso a essa função e por uma forte insegurança. Percebeu-se, também, que a formação das professoras dependeu muito mais delas e da interação com outras profissionais do que da formação inicial que tiveram. Essas questões podem ser observadas pelos excertos a seguir na fala de três professoras que participaram da pesquisa de Leite (2021):

Eu venho de uma família bem numerosa e era muito complicado para os meus pais arcarem com passagens de 14 filhos, morando em um município e estudando em outro. Eu fazia o ensino médio/pedagógico, pois era o curso que eu mais simpatizava na época e era o requisito exigido naquela época para lecionar. Eu acho que estava no segundo ano de ensino médio, aí, a dona de uma creche conveniada de Maracanaú me convidou pra ser professora na creche dela, creche conveniada, creche pequena, eu acho que eu estava com uns 17 anos quando eu iniciei, não lembro muito bem, aí eu comecei a dar aulas nessa creche, passei 5 anos nessa creche conveniada. Aí, de manhã eu estudava e, à tarde, eu já dava aula nessa creche [Professora A]<sup>3</sup> (Leite, 2021, p. 168).

[...] nesse [ano de] 2015 foi quando eu revolvi vir pra Fortaleza pra estudar e passar no concurso. Aí, quando eu cheguei em Fortaleza foi muito difícil a minha trajetória, porque eu não conhecia ninguém e aí tive a oportunidade de ingressar numa creche conveniada... No último semestre é, após encarar um [problema pessoal], eu não tinha condições de pagar a faculdade e nem de morar sozinha, ou fazia uma coisa ou fazia outra. E aí, eu tive que optar em

---

<sup>3</sup> Relato da [Professora A], uma das participantes da tese “Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional” realizada por Leite (2021).

deixar a faculdade [...]. Aí, no mesmo ano, eu me reorganizei e voltei [para a faculdade], fazendo agora Pedagogia [Professora B]<sup>4</sup> (Leite, 2021, p. 168-169).

[...] surgiu uma oportunidade com dezanove anos numa escola próximo da minha casa, uma escola particular e eu tinha uma grande amiga da minha mãe que trabalhava lá, da igreja. Elas cantavam na mesma igreja e numa conversa entre elas, ela estava indo embora e precisava de alguém, naquele período. No iníciozinho, com dezanove anos... Ela precisava de alguém para substituí-la porque ela tava muito tempo na escola e ia embora pra São Paulo. Aí, a minha mãe conversando [disse]: “Eu tenho uma jovem lá em casa que não tá trabalhando, ela tem dezanove anos, tá procurando emprego, mas ainda não conseguiu” [Professora C]<sup>5</sup> (Leite, 2021, p. 169).

Em nossa compreensão, esses relatos ilustram como vem ocorrendo o início da docência na educação infantil da maioria das professoras no Brasil. Assim, para Leite (2021), a contratação de profissionais leigos para assumir a docência nessa etapa da Educação Básica é, geralmente, um recurso utilizado por pequenas escolas públicas e privadas para dispor de mão de obra barata. Todavia, a pesquisadora defende que a docência com bebês e crianças bem pequenas deve ser exercida por profissionais com formação e qualificação. Isso porque é uma exigência de acordo com a LDBEN de 1996 que as professoras que trabalham com crianças de zero a cinco anos se apropriem dos conhecimentos e saberes próprios de sua profissão docente mediante curso profissionalizante em nível médio ou superior (Pedagogia ou Normal Superior). A autora ainda afirma que não se pode mais ser admitido que a docência com crianças dessa faixa etária seja exercida por qualquer pessoa sem qualificação adequada para tal.

Do mesmo modo, o estudo de Chaves (2020) também nos ajuda a compreender como tem ocorrido a formação inicial das professoras que atuam na creche. De acordo com a pesquisadora, as professoras entrevistadas relataram que, na Licenciatura em Pedagogia cursada por elas, havia a ausência de disciplinas e de estágio curricular com foco na área da educação infantil. Sobre a formação inicial:

[...] as professoras atribuíram uma relevância ao Curso de Pedagogia que realizaram, considerando-o como oportunidade de construir conhecimentos importantes para a formação docente. Entretanto, ao explicitar acerca dos saberes a que recorreram para iniciar o desenvolvimento de suas práticas na Educação Infantil, elas se referiram às próprias experiências na prática com as crianças, à observação dos próprios erros e acertos na realização das práticas e à observação do trabalho de outras professoras como caminhos

---

<sup>4</sup> Relato da [Professora B], uma das participantes da tese “Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional” realizada por Leite (2021).

<sup>5</sup> Relato da [Professora C], uma das participantes da tese “Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional” realizada por Leite (2021).

que contribuíram na elaboração dos seus saberes na profissão (Chaves, 2020, p. 152-153).

O excerto supratranscrito, da pesquisa de Chaves (2020), revela que a formação inicial tem contribuído pouco para a construção de conhecimentos e saberes necessários à docência com bebês e crianças bem pequenas, pois, para iniciar as suas práticas nas instituições de educação coletiva, as professoras recorrem à observação do trabalho de outras professoras mais experientes, assim como à observação de suas próprias práticas mediante seus erros e acertos. Isso nos leva a inferir que a formação inicial, na maioria das vezes, tem sido insuficiente para garantir um atendimento de qualidade às crianças menores de três anos nas creches. Nesse caminho, para Gomes (2016), a docência não é uma missão ou vocação, mas uma profissão complexa e, como qualquer outra profissão, necessita ser aprendida, demandando, para isso, tempo e dedicação. Assim, o grande desafio que se impõe é formar boas professoras mediante processos formativos pertencentes a um mundo em constante transformação (Gomes, 2016).

Frente a esse cenário, é importante ressaltar que uma formação inicial frágil que não oportunize a construção de um repertório sólido de conhecimentos, habilidades e valores necessários à docência com crianças menores de três anos prejudica a compreensão de como ser professora sem dar aulas na educação infantil (Leite, 2021). Ademais, a formação pessoal e profissional é essencial para quem deseja atuar na educação infantil, pois é um fator significativo no desenvolvimento do trabalho docente, além de ser um suporte para a compreensão da dimensão da infância e da linguagem de crianças de zero a três anos. Não só isso, mas ainda é um meio para a aprendizagem da importância da organização dos espaços e tempos promotores de desenvolvimento infantil (Chaves, 2020; Leite, 2021).

Dessa maneira, a professora que atua com crianças de zero a três anos deve ter uma postura atenta à escuta das necessidades expressas por elas, assim como de reconhecimento às suas potencialidades, para, com base nisso, promover situações nas quais os bebês e as crianças pequenininhas se sintam seguras, acolhidas e incentivadas a explorar, experienciar e descobrir o mundo (Chaves, 2020). Por isso, na concepção de Rodrigues (2009), a reivindicação de formação de qualidade e específica para as professoras da educação infantil não pode ser uma mera importação do modelo escolar tradicional do ensino fundamental, pois há a necessidade de levar em conta as especificidades da docência com crianças dessa

faixa etária, legitimando e consolidando um campo ainda em construção. Por outro lado, para a autora, não se pode também deixar de considerar e defender a função pedagógica das creches e pré-escolas que se distancie do assistencialismo e do desrespeito as crianças menores de três anos.

O trabalho docente com bebês, segundo Leite (2021), demanda saberes e competências das professoras, ao exigir conhecimentos essenciais advindos de diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, a Psicologia. Devido a isso, para essa autora, é fulcral que as professoras possuam uma formação pautada, dentre outras questões, no respeito ao desenvolvimento particular de cada um dos bebês, bem como em saberes acerca de como eles aprendem e se relacionam. Não obstante, Dantas (2019) comenta que ainda há muitos desafios a serem superados nas práticas com bebês e suas professoras, sendo um deles a formação inicial, em nível superior, que ainda não contempla disciplinas voltadas às crianças dessa faixa etária. Ademais, conforme a pesquisadora, esse fato impõe para a formação continuada o grande desafio de amenização dessas lacunas formativas; mesmo que essa formação, por si só, não assegure a qualidade do atendimento às crianças, ela é uma condição essencial à caminhada em busca de um atendimento mais qualitativo, humanizador e emancipatório.

É mister destacar que a formação continuada não pode ser compreendida como correção de uma formação inicial precária, nem como uma fonte de soluções para todas as mazelas educacionais, mas como um processo constante e necessário de reflexão das docentes (Fischer, 2007; Dantas, 2019), pois possui um papel importante na medida em que favorece a realização de práticas transformadoras a partir das quais os direitos das crianças e de suas famílias sejam assegurados de forma mais qualitativa. Apesar disso, até o momento, tem sido um desafio a superação da formação continuada como mero aperfeiçoamento profissional ou como suporte ao trabalho pedagógico (Dantas, 2019).

Por essa razão, faz-se necessário pensar em uma perspectiva de formação docente para as professoras da educação infantil na qual os desafios e as problemáticas encontradas nos contextos de atuação possam ser colocados em análise e refletidos à luz de teorias. Essa demanda é substancial aos processos de formação continuada, cujo tema implica e perpassa pelas análises e discussões sobre os processos de construção e consolidação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização docente (Fischer, 2007; Vasconcelos, 2021). Cabe enfatizar que,

embora a formação continuada seja fundamental, ela enfrenta alguns desafios para que possa ser realizada no contexto das creches, conforme pode ser constatado, a seguir, um desses desafios, no excerto extraído da pesquisa de Rodrigues (2009):

[...] as professoras entrevistadas, mencionaram tentativas em formar grupos de estudos para discutir temas relacionados a educação da infância e principalmente sobre a educação das crianças menores de três anos, pois segundo elas este tema é ainda bastante carente de discussões e de pessoas que deem palestras, cursos etc. No entanto, à medida que o ano letivo vai passando as atribuições aumentam em todas as instâncias, secretaria, coordenação, na sala de aula e desse modo as pessoas vão dando prioridade a outras funções para que o trabalho na instituição não seja prejudicado, enfraquecendo assim as discussões e a continuidade nos estudos em grupo (Rodrigues, 2009, p. 62).

Sob nossa perspectiva, esse excerto evidencia que a formação continuada ainda não é enxergada como uma prioridade, nem como um aspecto essencial ao trabalho docente por algumas das profissionais da educação. Embora, conforme essa pesquisadora, as professoras tenham afirmado que a ideia de estudo em grupo é importante, pois consiste em um meio de possibilitar as trocas de experiências, discussões sobre temáticas que reverberam na prática docente, além de ser promotora da ampliação de conhecimentos sobre as necessidades infantis e do desenvolvimento mais intenso do trabalho docente, mesmo assim, foi insuficiente para que ocorresse a concretização de um grupo de estudos. Ainda, de acordo com as participantes, a formação inicial e a continuada ofertadas pela Rede Municipal de Educação eram insuficientes para o exercício da docência, uma vez que não traziam subsídios necessários ao trabalho nas instituições de educação infantil (Rodrigues, 2009).

Do mesmo modo, a pesquisa de Gomes (2016) nos ajuda a refletir acerca das dificuldades e dos desafios da formação continuada, visto que, em conformidade com a autora, embora as participantes da pesquisa tenham afirmado que era essencial estudar, ler e se preparar, seus discursos revelaram contradições entre o que pensavam e o que faziam. Tal contradição foi constatada a partir da fala de duas professoras que, apesar de dizerem que deveria existir investimento na prática e na formação continuada, a necessidade financeira e pessoal era o que respaldava e direcionava as suas escolhas (Gomes, 2016).

Antagonicamente, o estudo de Dantas (2019) mostra um quadro diferente, pois, por meio das narrativas em conformidade com a pesquisadora, verificou-se que uma

marca significativa nos relatos das professoras foi a busca pessoal por formação. Elas afirmavam que a formação era uma forma de ampliarem os conhecimentos sobre os bebês, assim como um meio de promoverem práticas que favorecessem o desenvolvimento desse agrupamento. Assim, mediante a análise da trajetória profissional dessas professoras, comprovou-se que havia, por parte delas, compromisso, sensibilidade e busca contínua por saberes que aperfeiçoassem suas atuações junto aos bebês, com o propósito de realizar um fazer com mais propriedade e mais significativo (Dantas, 2019).

Nesse seguimento, a pesquisa de Chaves (2020) revelou, mediante os relatos das professoras, que os encontros de formação da rede municipal em que atuavam foram experiências importantes no início do trabalho com a educação infantil, pois ajudaram no desenvolvimento de suas práticas, além de terem possibilitado a troca de experiências com outras professoras. Segundo a autora, isso indicou “uma importância [dos] aspectos formativos oportunizados pela formação continuada que supostamente não foram explorados durante o período da formação inicial [...]” (Chaves, 2020, p. 153), como afirmado nos depoimentos.

A pesquisa de Vasconcelos (2021) também evidenciou a importância que a formação continuada tinha para as colaboradoras do estudo. Segundo a pesquisadora, as narrativas das professoras demonstraram que, para elas, o processo formativo, em sentido formal, era um elemento imprescindível para a profissionalização docente.

No estudo de Leite (2021), constatou-se, a partir dos relatos das participantes, a necessidade de uma formação continuada específica para o exercício da docência com bebês. Foi evidenciado, também, que as professoras entrevistadas possuíam uma fragilidade formativa porque, de acordo com a autora, somente a formação inicial é insuficiente para formar as professoras, dada a complexidade da prática pedagógica. Percebeu-se, ainda no estudo, que é de máxima importância o investimento nessa profissão (Leite, 2021).

Frente ao exposto, em nossa compreensão, a construção de uma legislação que vise a garantir e orientar a formação continuada é muito importante e relevante para o exercício da docência, porém ainda é um desafio em nossos dias e vem se constituindo de forma lenta ao longo do tempo. De acordo com Dantas (2019), a formação continuada pode conduzir a transformação das práticas equivocadas historicamente construídas em práticas promotoras de uma pedagogia da infância



própria para os bebês. Nesse contexto, o espaço da creche é um lugar privilegiado de formação continuada, pois “estudos recentes têm apontado para uma formação que tem como eixo principal a escola e os seus desafios do cotidiano, implicando também na perspectiva de formar professores reflexivos” (Leite, 2021, p. 195). Além disso, os cursos de formação continuada, quando realizados por meio de um trabalho coletivo e interação entre os pares, bem como a partir das situações cotidianas, levam as professoras a desenvolverem o hábito de refletir acerca da sua prática, favorecem o processo de ensino-aprendizagem e conduzem para a busca por soluções para suas angústias e insatisfações (Fisher, 2007; Gomes, 2016).

Por esse prisma, Dantas (2019) lembra que o trabalho com bebês e crianças bem pequenas possui singularidades que os distinguem de outros níveis de educação. Por esse motivo, para a pesquisadora, a formação continuada ofertada pelas secretarias da educação dos municípios e dos estados e a formação continuada em contexto nas creches necessitam contemplar as especificidades dos bebês e de atuação de suas professoras, pois há saberes que precisam ser vivenciados, partilhados e refletidos na formação de professores. Logo, para Chaves (2020), as professoras carecem de desenvolver práticas de atenção considerando as especificidades de cada faixa etária e práticas de escuta às manifestações e necessidades das crianças. É substancial pensar o trabalho pedagógico com bebês mediante os aspectos relacionais, reconhecendo-os como sujeitos que leem e se comunicam com o mundo desde o nascimento por meio do brincar e de outras formas de expressões. Por essa razão, há a exigência de constante estudo e qualificações das práticas, de modo a atender às constantes transformações no mundo atual e ao complexo universo dos bebês (Leite, 2021).

Nessa direção, como expõe Dantas (2019), as formações necessitam ter diferentes formatos, de modo a respeitar o jeito próprio de cada professora aprender, e devem considerar as demandas que essas profissionais anunciam acerca da sua formação continuada, as quais podem estar associadas aos desafios que cada uma enfrenta no cotidiano junto aos bebês. Entretanto, falar de formação para professoras de bebês não é algo simples, devido à complexidade dos aspectos envolvidos, por exemplo, aprendizagens do adulto, constituição de saberes, aprendizagens do bebê, sua maneira própria de estar no mundo (Dantas, 2019).

Convém aqui ressaltar que a Educação Infantil vem se consolidando como uma área específica dentro do sistema educacional, tendo ainda um longo percurso a ser

seguido no sentido de discutir, debater e construir conhecimentos e propostas educativas para as crianças pequenas em creches e pré-escolas, ao ser a formação docente um ponto essencial a se repensar, de modo que os saberes das professoras e as realidades específicas do seu trabalho cotidiano passem a ser considerados (Fisher, 2007; Rodrigues, 2009). Na concepção de Gomes (2016), a partir da formação inicial cujo foco esteja voltado para o investimento nos conhecimentos sobre a educação infantil, assim como mediante a formação continuada, é possível ressignificar o trabalho das professoras da creche por meio da reflexão, da análise crítica do mundo, da articulação dos conhecimentos teóricos e práticos, bem como dos originados nas relações interpessoais. Não obstante, o modo como o processo formativo profissional ocorre nem sempre conduz ao desenvolvimento de posicionamentos críticos, reflexivos, emancipatórios e sensíveis que despertem a consciência significativa do fazer (Vasconcelos, 2021).

Por isso, além de repensar a formação docente considerando os saberes das professoras e as realidades específicas do seu trabalho, é preciso o desenvolvimento de políticas que deem conta do problema da formação profissional da educação infantil, assim como a produção de pesquisas e a oferta de cursos de extensão pelas universidades, que, com certa autonomia, podem oportunizar projetos de investigação em diferentes circunstâncias, auxiliando as ações do poder público (Fisher, 2007). Sob o ponto de vista de Rodrigues (2009), é essencial que a formação docente conduza a superação da dicotomia entre educação e assistência, considerando o duplo objetivo da educação infantil, que é o de cuidar e educar, assim como é substancial que o processo formativo seja compreendido como um direito do profissional, o que exige a vinculação entre formação e profissionalização. Para Fisher (2007) e Leite (2021), não há formação pronta e acabada, pois ela envolve a pessoa no campo educacional de forma teórica, investigativa, prática e política. Desse modo, o docente reflexivo, por meio da sua atividade, constrói conhecimentos acerca do que é ser professor, acrescentando informações aos seus e a outros conhecimentos a outros sujeitos.

Nesse sentido, a formação docente deve ser pensada como um processo contínuo de construção de uma prática qualificada e de consolidação da identidade e da profissionalização docente, na qual o desenvolvimento dos sentidos e valores mudam ao longo do percurso de formação pessoal e profissional (Fisher, 2007; Leite, 2021). Assim, os cursos de formação voltados às professoras da educação infantil precisam considerar os conhecimentos produzidos mediante os aspectos da

profissionalidade dessas professoras, objetivando que essas práticas sejam promotoras de autonomia dos sujeitos (Gomes, 2016). Compete ressaltar que as propostas de práticas efetivas para a formação docente implicam na garantia da articulação entre a formação inicial, a formação continuada e a profissionalização (Fischer, 2007).

Destaca-se ainda que a formação docente das professoras da creche desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças durante os primeiros anos de vida. Desse modo, a formação adequada dessas professoras envolve uma compreensão profunda do desenvolvimento infantil, metodologias de ensino voltadas para a pequena infância e uma sensibilidade para as necessidades emocionais e sociais das crianças pequenas. Além disso, a formação docente na creche abrange a promoção de ambientes educativos estimulantes, a aplicação de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia, a expressão das crianças e a colaboração efetiva com as famílias. Ao investir na qualificação dessas profissionais, cria-se uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças em uma fase tão crucial de suas vidas (Chaves, 2020).

Resumidamente na análise dessa categoria, percebemos que o trabalho com bebês na formação inicial na atualidade ainda, permanece invisível, uma vez que nos parece que os cursos de Pedagogia não têm ofertado suporte teórico, nem prático, para que as futuras professoras façam reflexões e se aprofundem sobre a docência com os bebês. Ademais, percebemos que existe uma grande distância entre as teorias que lhes são apresentadas e as práticas ocorridas nas creches.

No que se refere à formação continuada das professoras da creche, identificamos que ela é indispensável, pois, além de suprir as lacunas e fragilidades de uma formação inicial frágil, pode conduzir a um processo de reflexão e ressignificação da prática pedagógica, bem como ser um instrumento de garantia de que essas práticas estejam alinhadas às estratégias pedagógicas mais qualitativas e adequadas, assim como fundamentadas na compreensão profunda das características, necessidades e especificidades dos bebês. Assim, o processo formativo para as professoras do berçário das creches precisa se alargar, considerando as práticas cotidianas com a finalidade de que ocorra a construção de um repertório de conhecimentos e saberes mediante a escuta das professoras, visto que elas estão profundamente envolvidas com as práticas desenvolvidas nesse contexto educativo.

Consideramos que é de máxima importância destacar que a formação continuada tem um papel essencial na construção e consolidação da identidade das professoras que exercem a docência com os bebês nas creches. Além disso, reconhecemos que o entendimento da relevância dessa formação tem avançado no decorrer do tempo, demonstrando, com isso, que é substancial o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas para a docência e o atendimento das necessidades específicas das crianças dessa faixa etária. Considerando isso, mediante as ações de formação continuada, as professoras têm a oportunidade de adquirirem conhecimentos atualizados acerca da pequena infância, articulando teoria e prática de forma efetiva. Não só isso, mas essa abordagem não somente enriquece suas práticas pedagógicas como fortalece a autoconfiança e a segurança das professoras, aspectos essenciais na construção de identidades docentes mais consistentes.

A formação continuada contribui não apenas com aspectos técnicos para a construção identitária das professoras de bebês, mas também com o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos e com habilidades interpessoais para a trabalho com a pequena infância. Nesse quadro, percebemos que é essencial que as professoras dos berçários das creches estejam em um profundo e ininterrupto processo de aprendizagem e de formação, uma vez que uma formação de qualidade e consistente é alicerce para práticas pedagógicas mais qualitativas, significativas, humanizantes, desenvolventes e efetivas, impactando positivamente o desenvolvimento integral dos bebês nas instituições de educação coletiva. Contudo, ainda, notamos que há uma escassez de processos formativos, nos quais tenham como centro as especificidades e as singularidades dos bebês, assim como o contexto da prática cotidiana, e verificamos que as ações de formação continuada existentes, frequentemente, não conduzem as professoras a um processo de reflexão crítica e aprofundada acerca das suas práticas pedagógicas.

As produções elencadas para análise e discussão desta categoria apontam, em sua maioria, a LDBEN (Brasil, 1996) como um marco importante para a educação infantil no Brasil, uma vez que, além de defini-la como primeira etapa da Educação Básica, foi a partir dela que houve o reconhecimento da necessidade de formação docente para os profissionais que atuam ou venham atuar tanto na Educação Infantil quanto nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, essa lei é considerada um marco na trajetória da formação continuada de professores, porque esse

documento define pela primeira vez as ações formativas como direitos das professoras e ainda aponta caminhos a serem seguidos, dentre eles, a responsabilidade do poder público para com essa formação. Todavia, sob o ponto de vista dessas produções, a formação inicial na maioria das vezes não tem sido suficiente para preparar as professoras para a docência na creche devido às fragilidades formativas que as professoras apresentam quanto aos conhecimentos específicos em relação ao trabalho e às especificidades dos bebês. Diante disso, a formação continuada ganha ainda mais relevância, pois, além de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, ela conduz as docentes a um processo de reflexão e ressignificação da prática cotidiana realizada junto aos bebês. Não só isso, mas, em consonância com essas pesquisas, a formação continuada ofertada às professoras da creche deve considerar o contexto do trabalho, os saberes desenvolvidos por meio da prática e a importância das trocas de experiências entre os pares.

Segundo as produções elegidas, assim como na percepção de Pimenta *et al.* (2017) e Gatti *et al.* (2019), os cursos de Pedagogia no Brasil em sua maioria tem fragilidades na formação inicial da professora polivalente devido ao campo de atuação ser muito amplo e os cursos serem muito superficiais, genéricos e sem foco na formação docente das profissionais que atuarão na Educação Infantil, pois há uma tendência voltada para “a formação docente para os anos iniciais, em detrimento da formação para atuar na educação infantil” (Pimenta *et al.*, 2017, p. 26). Ante a esse cenário, inferimos que a formação inicial no Brasil para o exercício da docência na Educação Infantil em sua maioria tem se mostrado insuficiente para garantir um trabalho docente mais qualitativo junto aos bebês nas creches. Além disso, a formação inicial geralmente não tem garantido às profissionais que ingressam nas creches conhecimentos basilares e essenciais à docência com bebês.

Nesse caminho, em nosso entendimento, o trabalho com bebês na formação inicial em muitos casos é invisível, uma vez que os cursos não têm ofertado suporte teórico, nem prático, para que as futuras professoras tenham reflexões e se aprofundem sobre a docência com bebês. Ademais, frequentemente há uma grande distância entre as teorias que lhes são apresentadas e as práticas ocorridas nas creches. Em sintonia com o exposto, já afirmava Kishimoto (2002, p. 107) de que, “tempos em tempos, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos” que não consideram as singularidades da educação

infantil. Em nossa concepção, a formação deve contemplar os conhecimentos produzidos e elaborados nas últimas décadas acerca dos bebês. Contudo, os cursos de Pedagogia majoritariamente não têm dialogado com o que as produções e os estudos revelam acerca do trabalho docente intencional com bebês (Gatti *et al.*, 2019). Diante disso, deduzimos que muitas docentes iniciam o seu trabalho na creche com uma formação inicial predominantemente teórica, visto que, de acordo com Kishimoto (2002), a formação inicial tem dispensado pouquíssimo tempo à condução da prática pedagógica. Nas palavras da autora:

A tradição verbalista dos cursos de formação de professores coloca o aluno em formação em contato com livros, no interior da universidade ou cursos de formação, mas pouco se vai à realidade, às escolas, para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino/aprendizagem [...] (Kishimoto, 2002, p. 109).

Considerando o exposto, é importante evidenciar que não ignoramos o fato de que o currículo, especificamente o currículo da formação inicial, é sempre estabelecido a partir de escolhas e ele não é neutro. Isso significa que o currículo é sempre um espaço de disputa. Sendo assim, reconhecemos que a formação inicial sempre terá ausências e fragilidades, pois nenhum curso de Pedagogia consegue abarcar totalmente a formação das profissionais que atuarão em diferentes frentes, tais como: a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, assim como em outras áreas nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos. Dessa forma, compreendemos que nenhum curso de Pedagogia consegue abranger tudo o que entendemos como essencial a uma formação sólida para o trabalho com bebês.

Em vista disso, inferimos que ao ingressarem na atuação da creche, muitas professoras sentem grande dificuldade em realizarem conexões entre a teoria estudada e a prática. Para mais, as condições de trabalho e as dificuldades de estabelecimento de vínculos com a equipe pedagógica, assim como outras questões do cotidiano, levam as professoras ao isolamento, sendo esse um fator negativo para o processo de formação das professoras. De nossa perspectiva, uma grande parte das professoras que exercem a docência na creche tem uma fragilidade formativa e uma qualificação profissional aquém do necessário ao trabalho junto aos bebês nas instituições de educação coletiva, pois, conforme Gatti *et al.* (2019, p. 29), a “formação

ampla e genérica que se observa nos currículos [dos cursos de Pedagogia] não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando”.

Nesse contexto, é importante destacar que, embora percebamos nitidamente a fragilidade na formação e a qualificação insatisfatória, é fundamental considerar o descaso e o desinteresse dos órgãos públicos em relação ao sistema educacional. Dito de outra forma, a responsabilidade pela debilidade na formação docente não deve ser atribuída às professoras da creche, mas, sim, aos poderes públicos que não investem de forma adequada na formação docente e não destinam verbas suficientes para a educação. Logo, ao falarmos das fragilidades formativas na formação das professoras de bebês, não estamos adotando perspectivas liberais que atribuem aos sujeitos a responsabilidade ou a culpa pelo sucesso ou fracasso.

Ante a esse cenário, consideramos que a formação continuada das docentes da creche é crucial, pois, além de suprir as lacunas de uma formação inicial frágil, ela pode conduzir as professoras a um processo de ressignificação da prática, bem como garantir que as práticas adotadas estejam alinhadas às melhores estratégias pedagógicas e com uma compreensão aprofundada das características e necessidades específicas da primeira infância. Por esse motivo, o processo de formação docente das professoras que atuam na creche precisa se alargar no sentido de construir um arcabouço de conhecimentos, a partir da escuta das docentes que estão diretamente envolvidas nas práticas empreendidas nesse espaço. Diante disso, do nosso ponto de vista, é importante garantir espaços de escuta para as professoras de bebês, pois é um meio de sustentar a função de cuidar-educar, alicerçada no seu desejo enquanto sujeito e profissional da educação. Para isso, é preciso que ocorra uma aproximação com os estudos e as pesquisas atuais em torno da área, abrindo espaços para discussões e socializações de experiências e reflexões acerca dos fazeres cotidianos na rotina da creche.

Assim, sob nossa concepção, observamos também que a formação continuada agrega ao processo formativo novos elementos que a própria inserção no trabalho apresenta, trazendo aspectos que permitem estar continuamente em um processo de formação. Logo, consideramos que a formação continuada é de máxima importância e deve ocorrer no contexto das creches levando em conta as práticas cotidianas das professoras. Entretanto, caso não seja possível de ela ocorrer nesse espaço, compreendemos que possa acontecer em outro lugar, desde que as discussões, os

estudos e as reflexões sobre a prática estejam relacionados às situações concretas vivenciadas no contexto das creches e que as professoras sejam escutadas e tenham um papel mais ativo nesse processo formativo. Assim, “o cotidiano educacional das escolas de educação infantil precisa ser o centro das discussões nos cursos de formação, tendo em vista que o trabalho docente se faz e refaz a partir das ações diárias dos professores” (Martins Filho; Martins Filho, 2011, p. 123).

Em nossa visão, é fundamental que as professoras que atuam com bebês estejam em um processo profundo e ininterrupto de aprendizagem, visto que uma formação docente sólida é o alicerce para práticas pedagógicas de excelência, influenciando positivamente o desenvolvimento integral das crianças em contexto de creche. Portanto, defendemos a ideia de que investir na formação docente é investir no futuro educacional das crianças, pois se cria um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social na pequena infância (Leal; Amorin; Lopes, 2023). Tal como defende Imbernón (2010), a formação continuada deve conduzir as professoras à reflexão, proporcionando um processo de autoavaliação sobre o que se faz e porque se faz cotidianamente nas práticas pedagógicas. Martins Filho e Martins Filho (2011, p. 120) contribuem ao defenderem que a “uma reflexão teórica e crítica é a base da formação dos professores e fornece apoio para o exercício da docência”. De mais a mais, esse processo formativo necessita ainda levar as professoras ao desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, potencializando um trabalho colaborativo, de forma a visar à transformação da teoria e da prática e partir do fazer cotidiano dessas profissionais (Imbernón, 2010).

Todavia, segundo nossa interpretação, os cursos de formação continuada ainda não consideram a prática cotidiana, nem levam em conta os saberes das docentes e não oportunizam momentos de trocas de experiências entre as suas participantes, além de manterem as professoras ao longo do processo formativo como meras expectadoras. Assim, em nossa percepção, há uma ausência de cursos de formação continuada de qualidade voltados às especificidades dos bebês, capazes de levar as professoras a desenvolverem um processo reflexivo e crítico acerca das práticas empreendidas nos berçários junto aos bebês. Convém destacar que, para nós, uma formação continuada de qualidade compreende um processo formativo que supera os aspectos essencialmente técnicos e inclui uma formação integral e completa mediante uma perspectiva que considera as sutilezas e as diferenças próprias do desenvolvimento infantil.



Desse modo, um modelo de formação qualitativo necessita contemplar tanto as teorias pedagógicas quanto as abordagens práticas considerando as especificidades de cada bebê, assim como a diversidade cultural, racial, social e econômica que permeiam o espaço das instituições de educação coletiva. Dentro desse cenário, sob nossa ótica, é substancial a existência de currículos de formação mais avançados e alinhados à realidade e às tendências educacionais contemporâneas. Em vista disso, é importante que os cursos de formação continuada conduzam as professoras a um processo reflexivo sobre a sua prática docente, pois há a necessidade de se pensar “a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida” (Freire, 2022b, p. 33-34). Logo, a reflexão é um elemento inerente à própria prática e agrega grande valor à formação pessoal e profissional. Por isso, é de máxima importância que as professoras tenham momentos de reflexão sobre suas práticas educativas junto aos bebês.

Frente a isso, Gomes (2010, p. 48) defende que, para a formação continuada ocorrer da maneira adequada, é necessário investir em “programas de formação centrado nas demandas formativas dos professores de creches e pré-escolas relacionados ao Projeto Pedagógico da instituição, à sua política educativa”. Para a autora, um processo formativo que considera tais demandas “contribui para fortalecer e redimensionar novas perspectivas formativas alicerçada em problemas e situações reais, de fomento ao trabalho coletivo e não nas carências ou déficits dos professores/educadores” (Gomes, 2010, p. 48). Apesar disso, para Saito, Lucas e Miranda (2016):

[...] há muito ainda por fazer em direção à formação continuada que possibilite uma ressignificação efetiva da prática pedagógica, objetivando a efetivação de mediações adequadas entre o adulto e a criança por meio de práticas pedagógicas intencionais, significativas e dinâmicas (Saito; Lucas; Miranda, 2016, p. 1161).

Por esse prisma, conforme Silva e Miranda (2021a), é indispensável assegurar às professoras do berçário o acesso a cursos de formação continuada mais qualitativos, capazes de promoverem a aprendizagem de saberes específicos e imprescindíveis à docência com bebês, uma vez que eles podem promover o desenvolvimento de um novo perfil profissional, colaborar com a construção identitária e levar a ressignificação da prática, visando, com isso, a conduzi-las à

profissionalidade docente. Por conseguinte, é primordial a efetivação de ações de formação continuada que considerem as especificidades dos bebês e da docência com e para eles, além de processos formativos que oportunizem o aperfeiçoamento contínuo das práticas desenvolvidas junto aos bebês em um espaço educacional mais inclusivo e estimulante, pois compreendemos que a formação docente afeta diretamente a qualidade da educação ofertada às crianças que frequentam a creche.

Ao corroborar com o que foi descrito, defendemos que a formação continuada para as professoras bebês precisa ser um processo formativo voltado às docentes e necessita ocorrer no e a partir do contexto da creche. Além disso, não deve se restringir a momentos específicos de encontros coletivos das professoras para estudo de uma determinada temática. Isso significa que consideramos que esse processo formativo envolve, também, os momentos do planejamento, as visitas da coordenação pedagógica nas salas de referência, as orientações advindas da coordenação em momentos formais e informais, as trocas de experiência entre as professoras, os momentos de estudos individuais, dentre outras estratégias formativas.

Tal como já defendia Kramer (1999), a formação, seja inicial, seja continuada, deve ser compreendida como qualificação, ou melhor, um aperfeiçoamento da qualidade do trabalho pedagógico e de profissionalização, garantindo uma valorização profissional que necessita reverberar na carreira como também no salário. Ainda para autora, o processo formativo deve garantir espaço para a pluralidade e para que as professoras compartilhem as suas experiências, reflitam sobre suas práticas e percursos de vida, de modo que compreendam a sua própria história e ressignifiquem o passado e o presente, ampliando o seu saber e o seu fazer. Sob essa perspectiva, para Moita (2013, p. 115), ninguém “se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um fim de relações”. De mais a mais, a formação deve ser ininterrupta e exercida mediante condições dignas de vida e de trabalho, além de ser concebida por meio de uma política cultural sólida e consistente (Kramer, 1999).

Nesse sentido, é preciso que a formação continuada das professoras de bebês seja baseada em uma prática de trabalho colaborativo entre professoras formadoras e as professoras que atuam diariamente com os bebês nas creches. Para mais, é indispensável repensar os modelos de formação inicial e continuada da professora que atua na creche. Isso se deve a diferentes motivos, por exemplo, o currículo dos cursos de Pedagogia e dos cursos de formação continuada que não têm

proporcionado às professoras uma formação teórico-prática consistente para o desenvolvimento da docência junto aos bebês (Bahia; Mochiutti, 2022). Outrossim, há a necessidade de processos formativos que ampliem as discussões acerca da docência com os bebês, para além do cuidar tanto nos cursos de formação inicial quanto na formação continuada, tendo a oportunidade de refletir colaborativamente a respeito do desenvolvimento de um currículo baseado em princípios éticos, políticos e estéticos no dia a dia dos berçários, com a finalidade de ampliar as experiências infantis, as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças (Miranda; Lima; Vale, 2022). Não só isso, mas evidenciamos que há a necessidade de cursos de formação continuada pautados na trajetória de formação e percurso profissional por meio da rememoração docente acerca da prática, assim como da história de como chegaram à sua profissionalidade.

Dessa maneira, Nóvoa (1992) nos mostra que é necessária uma formação docente que considere três dimensões: a dimensão pessoal: produzir a vida das professoras articulando os processos de autoformação (o desenvolvimento individual como profissional) e a troca de experiência e saberes docentes; a dimensão profissional: produzir a profissão docente mediante os saberes experienciais articulados com os saberes da educação e da pedagogia; e a dimensão organizacional: produzir a escola, concebendo-a como um espaço educativo, no qual o trabalho e a formação façam parte do mesmo processo. Em vista disso, defendemos que a qualidade da educação infantil está diretamente relacionada à formação docente das professoras da creche, ou seja, ligada à preparação e ao aperfeiçoamento adequado dessas profissionais. Ainda advogamos que é substancial um processo formativo que, além de fundamentos teóricos, priorize a prática reflexiva, a sensibilidade cultural e as competências interpessoais.

Compreendemos que nenhum profissional nasce “pronto e acabado” para uma profissão. Logo, com as professoras que atuam com bebês não seria diferente. Do nosso ponto de vista, não há profissionais que nasçam com um “dom” especial para educar, nem muito menos com uma receita mágica para se tornarem professoras. Por isso, o aprendizado e a formação docente consistem em um processo que ocorre durante toda a vida profissional e, portanto, o aprendizado docente é uma construção que se edifica, na medida em que as professoras vão se apropriando de conhecimentos e saberes necessários à docência junto aos bebês nas creches. A formação docente das professoras da creche representa um pilar fundamental na

construção de uma base educacional sólida para os bebês e para as crianças pequeninhas. Além disso, essas profissionais desempenham um papel significativo na formação integral das crianças menores de três anos, pois exercem uma influência direta sobre o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Considerando o descrito, em nossa concepção, a sensibilidade cultural, a capacidade de se adaptar e a constante busca por aperfeiçoamento são aspectos essenciais nesse processo formativo.

O processo formativo não se restringe à aquisição de conhecimentos teóricos, mas abarca a capacidade de compreender as sutilezas, as diferenças, as características e as singularidades da pequena infância e lançar mão de estratégias pedagógicas adequadas. Desse modo, a formação docente qualitativa e significativa necessita contemplar a sensibilidade, as especificidades das crianças, a promoção de um ambiente acolhedor e estimulante e a integração de práticas inovadoras. Assim, consideramos que a formação continuada é essencial para que as professoras aperfeiçoem e tornem a prática desenvolvida junto aos pequeninos mais qualitativas, humanizadoras, potencializadoras e desenvolventes. Por isso, concordamos com Freire (2022a, p. 213), quando afirmou: “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

De modo a encerrar a análise da presente categoria, em síntese, nossa defesa reside na compreensão de que a formação docente consistente das professoras da creche é o alicerce para uma educação infantil de excelência, pois comporta um papel crucial no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças pequeninhas, além de contribuir positivamente para o futuro das crianças e da sociedade como um todo.

## **2.2 CUIDADO E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRECHE**

Exploramos, nesta categoria, as contribuições apresentadas nas produções elegidas acerca do cuidado e educação de bebês em contexto de creche. Dentre as pesquisadoras que integram tal categoria, estão: Rodrigues (2009), Oliveira (2013), Gomes (2016), Oliveira (2018), Dantas (2019), Leite (2021) e Silveira (2021). De acordo com tais autoras, as práticas de cuidados e educação na creche são situações de notável sutileza, envolvendo detalhes minuciosos e diversas possibilidades para

aprendizado, desenvolvimento e interações. No entanto, frequentemente, essas ações são erroneamente consideradas simples e banais, especialmente, quando vistas por meio de um olhar rápido e superficial (Rodrigues, 2009; Oliveira, 2018).

Conseqüentemente, as situações de cuidado e educação realizadas pelas professoras, muitas vezes, passam despercebidas ou são naturalizadas dentro do contexto da creche, como se não fossem ações essenciais ao máximo desenvolvimento da criança. Nesse contexto, a concepção assistencialista que marca historicamente as creches ainda se encontra muito presente na maioria das instituições educativas brasileiras, sendo parte constitutiva da identidade profissional das professoras de bebês. Outra marca dessa identidade é a presença majoritária do sexo feminino nessa profissão, devido ao contexto histórico em que a função de cuidar, educar e zelar pela segurança das crianças era naturalmente atribuída à mulher (Oliveira, 2013; Leite, 2021).

Segundo Dantas (2019), o contexto em foco, marcado pelo atendimento assistencialista às crianças, gerou concepções equivocadas no imaginário adulto, especialmente, nos imaginários das professoras, sobre o significado de cuidar e educar bebês em instituições de educação coletiva. Por conseguinte, ainda de acordo com a pesquisadora, os momentos considerados de cuidados, geralmente, são inferiorizados, limitando-se a atenção com os aspectos de saúde e bem-estar sem integração com as práticas compreendidas como pedagógicas. Embora o cuidado esteja presente em todas as relações educacionais, ele é desvalorizado na cultura escolar. Outrossim, apesar da intenção explícita no discurso de consideração do cuidado como uma ação educativa, na prática, ocorre uma supervalorização dos aspectos escolarizantes em detrimento das práticas definidas como de cuidados. Essas práticas, comumente, são consideradas de menor valor e, por isso, são aligeiradas dentro rotina da creche (Oliveira, 2013; Silveira, 2021).

Logo, a falta de compreensão acerca da prática de cuidar-educar de maneira indissociável leva ao preconceito em relação à docência com crianças de zero a três anos, gerando ainda práticas equivocadas (Oliveira, 2013; Dantas, 2019). Essa desvalorização das práticas classificadas como de cuidados, de acordo com Silveira (2021), manifesta-se no fato de que frequentemente são atribuições delegadas apenas a estagiárias ou auxiliares educacionais, ao passo que as ações vistas como de cunho pedagógico ou educativo são realizadas pela professora regente (titular ou

de referência). Tal fato pode ser ilustrado por meio do relato de uma participante da pesquisa de Silveira (2021):

[...] eu já trabalhei com professoras assim que jamais sabem, fala assim ah eu não vou trocar cocô nada disso [...] uma vez aconteceu isso chamaram os professores pra dar banho nas crianças e uma professora falou assim “não, eu não vou dar banho, eu não tô aqui pra isso, tem a berçarista [Professora1]”<sup>6</sup> (Silveira, 2021, p. 48).

O relato em questão ilustra de maneira marcante a inferiorização e a desvalorização das atividades compreendidas como de cuidados dentro da rotina cotidiana das instituições de educação infantil. Isso nos leva a deduzir que ainda persiste, entre as professoras da creche, uma incompreensão sobre as atribuições da docência com bebês. Ademais, existe uma falta de reconhecimento da indissociabilidade entre o cuidar-educar, além de um preconceito evidente em relação às ações consideradas meramente de cuidados. Segundo Tiriba (2005, p. 3), “a cisão entre o educar e o cuidar inclui também uma conotação hierárquica: as professoras se encarregariam de educar (a mente) e as auxiliares de cuidar (do corpo)”. Esse fato fica nítido no relato supratranscrito, no qual a participante ilustrou a relutância de uma professora em lidar com as tarefas consideradas de cuidado pessoal das crianças, delegando-as a outra profissional. Dessa forma, o referido exemplo sugere a presença de uma divisão na creche entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. O primeiro é frequentemente atribuído às estagiárias ou auxiliares educacionais ou berçaristas, enquanto o segundo é destinado às professoras regentes (titulares ou de referência). Souza e Mello (2018) defendem:

O professor e a professora dos bebês e das crianças bem pequenininhas são seus parceiros fundamentais tanto no cuidado como na educação. Por isso [...] tais atividades devem ser realizadas por profissionais com formação específica para a educação infantil e que não haja separação entre profissionais que educam e que cuidam, uma vez que QUEM CUIDA EDUCA E QUEM EDUCA CUIDA (Souza; Mello, 2018, p. 2014, grifos das autoras).

Contudo, é mister reiterar que, segundo Rodrigues (2009), Leite (2021) e Silveira (2021), a concepção das práticas julgadas de cuidados como tarefas de menor valor e a supervalorização das práticas vistas como educativas estão profundamente enraizadas nas creches, influenciando suas profissionais, além de se reproduzirem na

---

<sup>6</sup> Relato concedido por uma participante da dissertação “A identidade docente da professora de creche e suas significações” de 2021. Pesquisadora: Mariana Corrêa da Silveira.

sociedade em geral. As autoras ainda afirmam que, mesmo que a defesa da indissociabilidade entre o cuidar-educar não seja algo novo e se faça presente nos documentos oficiais, em vários estudos na área e nas falas das profissionais da creche, geralmente, essa integração ocorre somente nos discursos e na teoria. Isso porque não se concretiza na prática, uma vez que, hodiernamente, há uma cisão entre o cuidar, que é menos valorizado, e o educar, considerado mais nobre e de natureza pedagógica.

Observamos, geralmente, essa situação em relação às próprias professoras, as quais defendem a ideia de indissociabilidade sem, de fato, compreenderem as implicações disso no seu cotidiano profissional. Em nossa compreensão, tal desconhecimento sobre a integração do binômio cuidar-educar pode ser retratado pelos depoimentos da participante do estudo de Oliveira (2018), dado que, em concordância com a pesquisadora, a professora revelou que introduzia o “educar” nos espaços livres da rotina, na socialização e em situações de conflitos. Todavia, em outros momentos, sua fala foi em uma direção oposta unindo o conceito cuidar-educar e colocando-o como indissociável na prática educativa.

Do nosso ponto de vista, esses depoimentos são representativos da nítida incompreensão por parte de muitas professoras que atuam na creche em relação ao conceito cuidar-educar, bem como da sua interdependência. Os depoimentos dessa participante também revelaram, em nosso entendimento, contradições em seus discursos, visto que, em um momento, ela demonstrou compreensão acerca da integração entre cuidado e educação, enquanto, em outro, afirmou que realizava as práticas classificadas como educativas nas “brechas” da rotina cotidiana. Esse fato aponta para uma divisão evidente entre as práticas que ela enxergava como de cuidados e as práticas consideradas educativas ou pedagógicas. Nesse contexto, como expõem Martins Filho e Martins (2016, p. 26-27), “mesmo sendo um dos aspectos primordiais de quem trabalha com bebês, o cuidado ainda é uma ação inferiorizada profissionalmente, isso muitas vezes pelas próprias professoras” no âmbito da creche. Para eles, ainda é grande a compreensão de cuidar-educar enquanto situações de dimensões diferentes, e não faces de único processo de atenção ao desenvolvimento integral dos bebês.

Antagonicamente, a pesquisa de Rodrigues (2009) apresenta uma perspectiva que diverge dos outros estudos sobre os conceitos e a indissociabilidade do cuidar-educar, isso porque a pesquisadora afirmou não ter identificado uma divisão entre o

cuidar-educar, no caso das suas participantes, pois demonstraram conhecimentos sobre a interdependência desse binômio no contexto da creche. Essa compreensão, na perspectiva de Rodrigues (2009), decorre da formação diferenciada dessas participantes em comparação à maioria das profissionais do nosso país que trabalham com crianças menores de três anos. Não só isso, mas essas professoras evidenciaram ter uma visível consciência de que a relação recíproca do cuidar-educar é essencial no trabalho junto às crianças.

Concernente ao exposto, em nossa análise, atualmente, ainda persiste nas creches do nosso país e, dentre as professoras, uma ampla incompreensão efetiva sobre a integração do cuidar-educar. Como afirma Tiriba (2005), seja nos textos acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, seja nos discursos das professoras das creches, geralmente, mais do que indissociabilidade, o binômio cuidar-educar expressa dicotomia. Isso porque, comumente, nas creches, as práticas consideradas de cunho pedagógico são realizadas pelas professoras e as enxergadas como de cuidados são realizadas por outras profissionais. Nessa direção, Martins Filho e Delgado (2016) afirmam que é grande a compreensão de que cuidar-educar são ações distintas, e não dimensões de um mesmo processo que visa ao desenvolvimento integral dos bebês.

Embora entendamos que, majoritariamente, as produções revelem que há um tensionamento ou uma perspectiva de compreensão de indissociabilidade do cuidar-educar, visto que há o entendimento de que algumas atividades são de cuidados e outras de educação, na verdade, tal divisão é inexistente, pois todas as profissionais que atuam junto às crianças cuidam e educam. Isso significa que, apesar de existir a compreensão de que há atividades de cuidados que, geralmente, são delegadas as auxiliares e atividades educativas destinadas à professora de referência ou regente no contexto da creche, todas as profissionais cuidam e educam. Como afirmam Pasqualini e Martins (2008) e Kramer (2011), é impossível cuidar de crianças sem educá-las, assim como não é possível educá-las sem cuidar. Logo, cuidado e educação estão profundamente articulados, visto que sempre ao cuidar estamos simultaneamente educando e, quando estamos educando, igualmente estamos cuidando, ainda que isso aconteça com menos ou mais consciência.

Além disso, geralmente, há uma atribuição de valor ao que é entendido como cuidado e ao que é considerado educação, como se o cuidado fosse algo menos importante. Por essa razão, muitas vezes, ele é renegado por distorcer uma



concepção equivocada de docência e sendo atribuído a outras profissionais, por exemplo, as auxiliares educacionais ou as estagiárias, pois é tomado como algo de menor prestígio. Entretanto, como assevera Kramer (2002), em todos espaços e tempos de contar e recontar, educar e cuidar são igualmente importantes. Como expõe Silveira (2021), a definição do binômio cuidar-educar ainda necessita ser aprofundada e refletida, sobretudo, quando ambos se ligam ao universo feminino e à construção identitária das professoras em contexto de creche.

Sob nossa ótica, afirmar o caráter indissociável do cuidar-educar não é novidade, uma vez que o campo da educação vem investindo exaustivamente nessa assertiva, colocando-o como um dos objetivos principais da educação das crianças menores de três anos. Com isso em mente, nosso interesse reside na premência de combater a dicotomia e a fragmentação que permeia essa dimensão no trabalho junto aos bebês, dado que consideramos fulcral avançar em direção a uma identidade profissional que concebe a criança de forma integrada, plena e completa. Isso devido à nossa percepção mediante os estudos aqui elencados que, geralmente, há uma ampla incompreensão a respeito do cuidar-educar como “face de uma mesma moeda”, isto é, como dimensões de um mesmo processo.

Como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de Brasil (2010) as produções elegidas para a análise e discussão dessa categoria sustentam e reforçam a indissociabilidade entre o cuidar-educar, a partir do panorama geral, esses trabalhos buscam ressignificar o cuidado dentro das abordagens pedagógicas adotadas pelos centros de educação infantil. Ademais, defendem que os bebês e as crianças bem pequenas têm o direito de serem cuidadas e educadas sem hierarquia, visto que são dimensões indissociáveis e essenciais para um desenvolvimento humanizado e emancipatório. Por isso, o papel da professora deve ser o de mediar, atuar e se relacionar com as crianças considerando essa indissociabilidade no seu planejamento e na sua prática pedagógica (Oliveira, 2013; Gomes, 2016; Oliveira, 2018; Dantas, 2019). A integração do binômio cuidar-educar defendida nos documentos oficiais e nas produções científicas pode ser retratada por meio do relato de observação de Oliveira (2018):

A professora está sentada no chão sobre o tatame juntamente com as crianças fazendo a roda de música. Ao finalizarem a última música, ela se levanta e avisa às crianças “Pronto, agora eu vou dar brinquedo”. Ela busca uma caixa com latas, cones de linha e argolas coloridas de plástico e coloca no chão para que as crianças peguem, em seguida também distribui bolas de

diferentes tamanhos. Depois ela se senta junto com um agrupamento de bebês e fica observando eles brincarem. Passado pouco tempo, Felipe se aproxima e se senta em seu colo. Professora apalpa sua fralda e diz para ele “Vamos trocar essa fralda?”. Ela o pega no colo e eles saem em direção ao banheiro. No banheiro, a professora pega os pertences de Felipe (toalha, kit de higiene e bolsa), coloca sobre a bancada. Coloca Felipe na bancada, tira sua roupa, lava seu bumbum com a ducha, a criança parece à vontade e fica brincando com a embalagem do sabonete. Ela comenta: “Quando tem cocô esse horário eu que venho, porque as duas (berçarista e estagiária) estão na sala, porque depois eu fico sozinha. Eu também não gosto de deixar uma só sozinha na sala pra vir trocar. Então ou eu venho agora, ou eu não venho [Professora A]”<sup>7</sup> (Oliveira, 2018, p. 73-74).

Esse excerto da observação da pesquisadora evidencia que o cuidar-educar estava interligado na prática da professora observada. O diálogo da professora com a pesquisadora nos mostra ainda que ela valorizava as práticas de cuidados, compreendendo-as como atribuições inerentes ao trabalho com os bebês, uma vez que buscava realizá-las quando as suas auxiliares estavam na sala. Perante o exposto, compreendemos que a relação entre o cuidado e a educação voltado para a pequena infância é fundamental para o desenvolvimento dos bebês, além das suas professoras desempenharem um papel essencial nesse processo.

Dentro desse contexto, o educar nas pesquisas é reconhecido como uma oportunidade de ofertar às crianças situações de aprendizagem, socialização e promoção do desenvolvimento de suas potencialidades. Vale aqui destacar que o cuidar ultrapassa a realização de atividades centradas nos cuidados primários, tais como higiene, sono, segurança e alimentação. Ele abrange diversos elementos, que vão desde a organização da rotina e dos horários de atendimento da creche até a disposição do ambiente e dos materiais fornecidos às crianças (Gomes, 2016). Isso também inclui, na visão Ramos (2013), o respeito às expressões e à escuta atenta às demandas, desejos e inquietações das crianças, apoio às suas fantasias, desafios, tentativas de exploração e compreensão do mundo, bem como o reconhecimento de suas conquistas. Portanto, a dimensão do cuidado deve ser compreendida como oportunidades ricas de encontros e de trocas essenciais ao processo de socialização e constituição dos bebês (Bahia; Mochiutti, 2022).

Na compreensão de Coutinho e Schmitt (2021), o cuidado desempenha um papel indispensável e é uma das características essenciais que definem a especificidade da Educação Infantil. Embora seja reconhecido como uma dimensão

---

<sup>7</sup> Relato de observação realizado por Oliveira (2018), no dia 5 de abril (2017), na dissertação “Saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil”.

ética que permeia as interações humanas e, por isso, esteja presente em outros contextos sociais e em outras etapas da educação, é na educação de bebês que ele ganha destaque especial. Logo, o cotidiano do berçário deve ser construído por meio de situações de cuidados e educação de forma articulada e integrada, visto que “quando se pensa em educação de bebês na creche, esta precisa ser planejada com e para eles, isso é, a partir do que eles comunicam por meio do seu corpo, de suas necessidades e interesses” (Bahia; Mochiutti, 2022, p. 6).

Desse modo, a docência no berçário é permeada por especificidades. Essas singularidades do trabalho com bebês passam pela compreensão da essencialidade da articulação entre cuidados e educação, uma vez que essa docência é marcada por ações de cuidados individuais e coletivos, ao mesmo tempo em que há uma sutil integração do binômio cuidar-educar (Dantas, 2019). Tais particularidades se caracterizam, também, pelo reconhecimento das peculiaridades dos bebês e de seu potencial de aprendizado e desenvolvimento, exigindo das professoras que trabalham com essa faixa etária um alargamento de ações em suas práticas pedagógicas (Dantas, 2019; Leite, 2021).

Nesse cenário, Silva e Miranda (2020) asseveram que o trabalho com bebês exige não apenas qualificação profissional, mas também um diferencial adicional. Isso implica a necessidade de possuir um conhecimento sólido do desenvolvimento infantil, bem como uma compreensão profunda das especificidades da docência com bebês. Em acréscimo, destacam que o cuidado é inerente ao trabalho e envolve um aspecto relacional e humanizador de extrema relevância.

Ao seguir essa linha de pensamento, Bahia e Mochiutti (2022) advogam que conceber o bebê como um ser biológico ou como um ser social interfere de modo direto no trabalho pedagógico que será realizado nos berçários, pois, ao compreender o bebê como um ser biológico, isto é, marcado pela falta, o trabalho estará voltado quase que totalmente para os cuidados que, frequentemente, são considerados como atividades inferiores. Por outro lado, segundo as autoras, ao compreender o bebê como um ser social e de potencialidades, capacidades, anseios, preferências e linguagens muito singulares, o foco do trabalho reside nas relações estabelecidas durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Assim, na concepção de Mello (2014), é preciso considerar que os bebês aprendem desde que nascem, porém mediante um jeito próprio em cada idade.

Diante desse quadro, a Educação Infantil constitui um universo rico e complexo no que se refere às relações, ao processo de humanização e ao desenvolvimento infantil, exigindo da professora um profundo conhecimento e uma sólida organização pedagógica que considere as especificidades dos pequenos (Coutinho, 2013). Consequentemente, compreendemos que o objetivo do processo educativo é o desenvolvimento de práticas que auxiliem os bebês a desenvolverem autoestima, autonomia e a sua personalidade mediante ações educativas humanizadoras, desenvolventes, emancipatórias e coerentes com suas demandas pessoais e coletivas.

Como expõe Weffort (2000) é crucial o desenvolvimento de uma educação do olhar, com o propósito de aprimoramento da nossa habilidade de agir de forma mais profunda e criteriosa mediante um olhar atento, investigativo e crítico. Em similitude, Silva e Miranda (2020) sustentam que a tarefa de cuidar-educar bebês exige uma atenção a mais, pois requer um olhar minucioso e um compromisso mais profundo, uma vez que se trata, simultaneamente, de cuidar-educar de forma integrada, em que o processo educativo se entrelaça com as trocas afetivas. É mister ressaltar, como expõe Barros (2022), o seguinte fato:

[...] trocar fraldas, dar banho e alimentar são ações pedagógicas como todas as outras. Realizá-las não é demérito para um professor que tem conhecimento profissional e, por isso reconhece a importância de suas ações para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Barros, 2022, p. 13).

Ante a essa questão, é essencial considerar que o educar não se restringe às situações planejadas ou consideradas por muitas professoras como situações pedagógicas, mas ocorre em todos os momentos da rotina diária, inclusive nas situações que envolvem cuidados mais ligados ao corpo. Em vista disso, é substancial destacar que os bebês são sujeitos potentes, únicos e com maneiras singulares de se expressar e se comunicar (Schmitt; Martins Filho, 2017). Logo, é atribuição da professora, e não de outra profissional, a responsabilidade de promover práticas pedagógicas intencionais, planejadas e sistematizadas com e para os bebês. Isso implica proporcionar oportunidades para o estabelecimento de contatos, desenvolvimento de relações afetivas, participação em brincadeiras e interações, tanto entre os bebês e o adulto como entre os próprios bebês e dos bebês com outras crianças da instituição.

Além disso, sob o ponto de vista de Mello (2014), é papel das professoras organizar o ambiente ao redor dos bebês com diferentes objetos que lhes chamem a sua atenção e agucem neles a curiosidade, o desejo e o movimento de pegar e explorar os objetos que devem ser de diferentes cores, texturas, formas e tamanhos, permitindo que eles experimentem uma riqueza de sensações e percepções mediante a exploração desses objetos. Compete destacar que a manipulação dos objetos que estão à disposição das crianças leva à formação das funções necessárias para o desenvolvimento do pensamento. Compreendemos, assim, que é imprescindível a promoção de situações que oportunizem aos bebês a exploração e a experimentação de diferentes objetos e materiais, de modo que, paulatinamente, por meio das mediações realizadas por parte das professoras, os bebês atribuam sentido ao mundo ao seu redor. De acordo com Almeida (2023):

Os bebês constroem sentidos, a partir das vivências com os Outros, em um processo que não é mecânico e nem, tampouco, resulta em cópias da realidade; mas, ao contrário, são criações coletivas que representam a relevância da construção de campos de sentidos que o coletivo de bebês, professoras e instituição escolar compõem (Almeida, 2023, p. 2).

Nesse caminho, para Silva (2018), na docência no berçário, todas as relações estabelecidas com os bebês contribuem com o desenvolvimento deles, desde que sejam consideradas suas singularidades, seus interesses, suas necessidades e potencialidades. Por essa razão, é de máxima importância assumir a intencionalidade das práticas pedagógicas, bem como as pluralidades das identidades infantis (Miranda *et al.*, 2015). Considerando o que foi abordado, compreendemos que o contexto da creche é um espaço rico para observação, reflexão e aprendizagem, porém é imperativo a professora olhar esse espaço de forma mais vagarosa e atenta. Para tanto, ela necessita possuir conhecimentos, bem como desenvolver habilidades e competências que ultrapassem o compromisso, a responsabilidade e a disposição física e emocional.

Diante disso, Coutinho e Vieira (2020) defendem que é essencial conhecer as crianças, seus gostos, seus repertórios, suas competências e suas capacidades, exigindo da professora um olhar atento, vagaroso e investigativo para cada criança. Isso significa desenvolver um modo de enxergar que transcende o conhecimento das dinâmicas das relações na creche. Por esse motivo, a professora deve valorizar as

interações entre as crianças compreendendo que o foco central do processo educativo é conduzi-las à humanização, à emancipação e à autonomia.

Por conseguinte, é fulcral que as creches sejam, de fato, espaços onde o cuidar-educar bebês seja compartilhado com as famílias, um local de formação, conhecimento e trocas afetivas entre crianças e professoras, bem como um lugar de promoção e potencialização das experiências infantis (Dantas, 2019; Leite, 2021). Isso porque cuidar-educar bebês é uma tarefa complexa que exige comprometimento com o desenvolvimento da criança, responsabilidade com suas necessidades e direitos, foco na socialização e implica ainda estar tanto fisicamente quanto emocionalmente disponível para os bebês. Essas especificidades da docência nos berçários aparecem nos estudos como uma marca própria à identidade das professoras que atuam com bebês, requerendo delas saberes e conhecimentos específicos sobre a educação de bebês em seu primeiro ano de vida com foco na observação e na escuta atenta da criança (Gomes, 2016; Dantas, 2019).

Frente a esse contexto, educar bebês em instituições de educação coletiva é uma profissão caracterizada pela sutileza. Isso porque as práticas quase não aparecem dentro da instituição, ou seja, são quase imperceptíveis e permeadas por características muito singulares (Tristão, 2015), o que exige um olhar atento e vagaroso, a fim de captar e perceber todas os detalhes e minúcias que envolvem a docência junto aos bebês. Em concordância com o exposto, Silva e Miranda (2021a) sustentam que é primordial que o olhar docente não seja cristalizado e limitado, de modo que transcenda o aparente e superficial. Isso significa que a professora de bebês precisa desenvolver sua capacidade de olhar, observar, escutar e interpretar para que se torne proficiente na compreensão do que os bebês comunicam por meio dos seus gestos, dos seus olhares e dos seus corpos. Assim, a capacidade de interpretar o que os bebês estão expressando, refletir sobre isso e integrar essa compreensão no planejamento e na organização do tempo, do espaço e dos recursos constituem elementos precípuos para uma prática pedagógica eficaz nesse cenário.

Por isso, estar com os bebês é um grande desafio, dado que compreendê-los demanda dos adultos disposição, conhecimento e interesse. Além disso, a docência com bebês exige profissionais com uma formação específica que sejam capazes de atender a tais particularidades (Coutinho, 2013). Como defende Barbosa (2009), os bebês demandam profissionais qualificados capazes de desenvolverem:

[...] uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (Barbosa, 2009, p. 8).

Com isso em mente, cuidar-educar com qualidade está relacionado a uma formação continuada também qualificada, na qual as professoras desenvolvam a consciência de que é de máxima importância aprender sempre mais, visto que somos seres imperfeitos e inacabados. Assim, a busca por completude se dá por meio da reflexão, da ação e do diálogo sobre as necessidades dos bebês, com a finalidade de contribuir com o processo de construção identitária das professoras (Leite, 2021).

Em suma, as DCNEI (Brasil, 2010) e as produções aqui selecionadas para análise e discussão desta categoria afirmam que o cuidar-educar em instituições de educação coletiva para crianças pequenas não podem ocorrer de maneira dissociada, mas a partir de práticas que desenvolvam a criança integralmente em seus aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, afetivos e sociais. Para mais, o ato educativo ocorre em todos os momentos, isto é, até mesmo durante as ações consideradas apenas de cuidados, as professoras também estão a educar, e vice-versa. Não somente, esses momentos, muitas vezes compreendidos apenas como de cuidados, são situações riquíssimas, nas quais se dão as trocas afetivas, a construção de vínculos e as interações essenciais ao desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenininhas. Apesar disso, as creches, atualmente, ainda continuam a promover práticas puramente assistencialistas, indicando que, aparentemente, há uma cisão entre as situações tidas como de cuidados e as compreendidas como de educação.

Embora os documentos oficiais, as produções científicas na área e o discurso entre as profissionais da creche defendam a indissociabilidade do cuidar-educar, sob o olhar da presente pesquisa, esse não é um conceito que as professoras tenham internalizado ou se apropriado, ou seja, elas não estão conscientes dessa indissociabilidade, nem da intencionalidade atribuída ao trabalho realizado junto aos bebês e possuem uma insuficiência quanto à fundamentação teórica, organização, planejamento e sistematização. Isso devido ao fato de que as ações definidas como meramente de cuidados são inferiorizadas quando comparadas às ações classificadas como educativas ou pedagógicas. Além disso, as ações tidas como de cuidados são aligeiradas mesmo que ocupem grande parte do tempo da rotina cotidiana da creche. Contudo, convém destacar que o tempo direcionado a essas

situações é decorrente da própria natureza do trabalho com os bebês. Por outro lado, as ações vistas como pedagógicas são supervalorizadas e consideradas as mais nobres.

Em sintonia com as produções, identificamos a necessidade de cursos de formação continuada que englobem a construção de uma pedagogia específica para a educação e os cuidados com os bebês de forma integrada, visando a elucidar o que é cuidar-educar bebês em contexto de creche, assim como ressignificar o cuidado na rotina cotidiana da creche, promovendo um novo modo de olhar e compreender os bebês enquanto seres ativos e repletos de potencialidades. Ainda observamos que as professoras da creche necessitam se especializar na linguagem dos bebês, com a finalidade de desenvolverem a sua capacidade de observação para que possam captar os detalhes, as sutilezas e as minúcias da rotina cotidiana, além de desenvolver a escuta atenta dos bebês.

Ademais, percebemos que é preciso ter a realização de pesquisas com as famílias das crianças que frequentam a creche, para que compreendam o que é ser professora de creche, qual a função dessa profissional e o que esperam para seus(suas) filhos(as) nesse espaço de educação coletiva dando ênfase ao cuidar, educar e brincar. Do mesmo modo, é substancial empreender um trabalho conjunto da creche com as famílias e a comunidade escolar, objetivando a conscientização sobre a função social da creche, da professora de bebês e do papel dessa docência. Isso inclui a elucidação e a disseminação dos conceitos de cuidar-educar, bem como da importância da articulação dessas dimensões.

Como vimos no decorrer da análise e discussão dessa categoria, a creche necessita superar o seu caráter de educação assistencialista, cujo objetivo era a promoção de uma pedagogia para a submissão voltada à população de baixa renda ou para as classes populares (Kuhlmann Jr., 2000) para ser uma instituição que se importa com o desenvolvimento global da criança, dado que o cuidar de bebês e crianças bem pequenas ainda é uma ação inferiorizada profissionalmente. Como bem defendem Silva *et al.* (2018):

A creche, ao superar o estigma assistencialista, assume o trabalho com bebês de modo a promover o desenvolvimento infantil a partir de vivências que os envolva [...] que os encantem. Para isso, para provocar encantamentos, não poderá faltar na rotina da creche, relações humanas de qualidade, objetos diversos, brinquedos, música, arte, ciência, filosofia, enfim, as manifestações materiais e imateriais que os homens produziram historicamente (Silva *et al.*, 2018, n.p.).



Contudo, ainda não é incomum nem difícil perceber o preconceito existente em relação à docência com bebês, pois é forte, no imaginário das famílias, da sociedade, dos governantes e de alguns docentes de outras etapas da educação, a ideia de que a docência com os bebês compreende exclusivamente o cuidar e, portanto, qualquer pessoa está habilitada para essa função. De mais a mais, na maioria das vezes, o trabalho no berçário também não é validado, porque, no senso comum, há a crença de que é necessário que exista um produto a ser mostrado como confirmação de que o trabalho foi efetivado. Como bem assevera Tristão (2004):

O trabalho com bebês “não aparece” dentro da creche, as crianças não “produzem” concretamente nada. Grande parte do tempo em um berçário é dedicado às atividades rotineiras de chegada, de alimentação, de troca, de banho e de descanso, que, com frequência, não recebem a atenção das professoras, não sendo assim refletidas e avaliadas. No imaginário das profissionais da educação e mesmo em nível de senso comum, há a ideia de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo, bem em acordo com a noção da sociedade capitalista na qual vivemos, que valoriza os resultados rápidos como lógica estruturante (Tristão, 2004, p. 4, grifos da autora).

Na mesma linha, para Martins Filho e Martins (2016), para que a docência com bebês seja considerada um processo educativo, é preciso que exista uma produção, isto é, uma materialização de algo como um “produto final” que dê legitimidade ao trabalho das professoras. Ainda segundo os autores, há a ideia de que, para ser um trabalho educativo e pedagógico, é necessário que exista um “trabalhinho” e a “atividade em folha”, como forma de consolidar o trabalho docente reproduzindo uma racionalidade capitalista de produção. Entretanto, compreendemos que a docência com bebês diz respeito a um trabalho diferenciado devido às singularidades dessa faixa etária, dentre elas, o fato de que a promoção do desenvolvimento se efetiva por meio das relações, das experimentações e das vivências que ocorrem durante a rotina diária nos berçários que transcendem os momentos planejados. Como afirmam Schmitt e Martins Filho (2017, p. 131), “[...] as aprendizagens dos bebês estão mais ligadas ao andar, dançar, falar, equilibrar, pular, se expressar, a construir a autonomia, a criar outros laços afetivos, a se comunicarem entre si, pois [...] essas são aprendizagens [...] significativas” para os bebês.

Compete ressaltar que a inferiorização da docência com bebês ocorre, geralmente, até mesmo pelas próprias professoras que não enxergam, de fato, a

importância dessa docência, nem se enxergam verdadeiramente como professoras. Isso as conduz a uma busca por autoafirmação do seu trabalho tanto junto às famílias quanto com os seus pares. Em vista disso, acreditamos que há a necessidade de uma discussão mais aprofundada nos cursos de formação docente, ora ela inicial, ora continuada, de modo que o conceito cuidar-educar seja valorizado, reconhecido e compreendido como inseparáveis. Isso porque ainda, atualmente, esse conceito não foi efetivamente compreendido pela maioria das professoras que atuam com crianças menores de três anos em nosso país. Nesse sentido, para Baggio, Gentil e Saito (2023):

Romper com o ciclo vicioso de segregação do cuidar e educar é imprescindível para a consolidação da identidade da Educação Infantil como etapa educacional de formação direcionada ao desenvolvimento humano emancipatório, de modo que a criança seja estimulada para a autonomia e à conquista de diferentes aprendizagens (Baggio; Gentil; Saito, 2023, p. 4).

Nesse cenário, Tristão (2015) declara que as professoras têm um papel fundamental na aprendizagem das crianças por meio de uma presença atenta e da disponibilidade em compartilhar os conhecimentos elaborados e acumulados pela humanidade no decorrer da história. Para isso, de acordo com a autora, é crucial o planejamento de situações e de uso de diversos materiais no cotidiano da docência junto aos bebês, organizando e promovendo diferentes possibilidades de aprendizagens e experiências, de caráter relacional, afetivo, cognitivo, expressivo e artístico. Como já defendia Ostetto (2000), tanto as creches quanto as pré-escolas têm o dever de ofertar um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento de qualidade para crianças pequenas. Por essa razão, é essencial considerar que o planejamento, sendo uma elaboração das professoras, depende muito de suas visões de mundo, de concepção de infância e de criança, do conceito de educação e do processo educativo que possuem e almejam.

Em linha com o descrito, compreendemos que planejar é um processo em que a observação é um instrumento importante, pois é um meio de constatar como está acontecendo a aprendizagem, o desenvolvimento, e como as crianças estão interagindo nas intervenções realizadas. Como um processo reflexivo, as professoras estão constantemente aprendendo e aprimorando sua capacidade de perceber as necessidades infantis, identificando desafios e investigando suas origens para superá-

los. Entretanto, é importante que o planejamento das professoras de bebês seja flexível para que tenha um espaço no qual:

[...] as crianças possam dormir, acordar, tomar banho, molhar-se, secar-se, tomar sol, conviver com a natureza, crescer, criar, brincar, conviver com diferentes adultos e crianças de várias idades, ficar sozinhas, comer, movimentar-se das mais variadas formas, amar, ficar brava e manifestar os diferentes sentimentos e emoções [...] (Faria, 2000, p. 76).

Na nossa perspectiva, o cuidar-educar representa um dos pilares básicos das creches, sendo um aspecto primordial na proposta de uma Educação Infantil verdadeiramente humanizadora, emancipatória e desenvolvente. Além disso, ele deve ser considerado uma ação única e indissociável, uma vez que cuidar está profundamente ligado ao educar, pois há uma intencionalidade nesse cuidado, já que, ao mesmo tempo em que estamos cuidando, simultaneamente, estamos educando. Do mesmo modo, quando nos dedicamos a educar, estamos ao mesmo tempo cuidando, visto que o processo educativo acontece mediante uma relação que demanda responsabilidade e ética para com o outro, expressando, portanto, uma atitude de cuidado. Por esse motivo, a “ética do cuidado é exigência para que a nossa esfera humana – nossa humanidade – não seja destruída. Ela significa presença do adulto, reciprocidade, vínculo, encontro” (Kramer, 2020, p. 15).

Sob nossa percepção, o desafio imposto às professoras de bebês é executarem as suas práticas cotidianas no berçário mediante a compreensão de que o cuidar é inerente ao educar e estão profundamente interligados correspondendo a uma atividade demasiadamente relacional. É importante destacarmos que, em nossa concepção, cuidar é uma dimensão essencial em todo e em qualquer relacionamento humano, sobretudo, nas relações estabelecidas com os bebês. Portanto, as situações de cuidado e educação na creche, especialmente nos berçários, devem ocorrer de forma articulada, indissociável e sem hierarquia. Há de se dizer, ainda, que a prática educativa deve ser norteadas e fundamentadas em conhecimentos teórico-científicos.

Conforme nosso entendimento, o cuidar vai além do desempenho de tarefas práticas, compreendendo um atendimento profundo e sensível das necessidades físicas, emocionais e sociais de um ser humano. Inclui estar presente de forma integral e empática considerando os sentimentos e as experiências do outro. Assim, ultrapassa a assistência das necessidades de cuidados elementares, visto que as situações de cuidado devem estar associadas a uma atenção afetiva por meio das

relações interpessoais na rotina cotidiana da instituição educativa. Ademais, a compreensão do cuidar-educar implica a organização do tempo e de ambientes afetuosos, agradáveis, acolhedores e promotores de segurança emocional e física, assim como de máximo desenvolvimento. Por essa razão, consideramos que o cuidar é intimamente ligado ao educar por meio de uma organização e de uma promoção de ambientes adequados e potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Conseqüentemente, trata-se de um compromisso ativo de nutrir não somente o corpo, mas também a alma, promovendo o bem-estar, o desenvolvimento e a qualidade de vida.

Em linha com o descrito, a interação e a relação afetiva entre os bebês e as professoras do berçário é um elemento decisivo na construção do vínculo necessário para a exploração, a experimentação e a descoberta do mundo circundante por parte dos pequeninos. Paralelamente, as práticas pedagógicas devem ofertar e oportunizar situações lúdicas e desafiadoras, com a finalidade de estimular o desenvolvimento integral infantil. Contudo, para que isso ocorra em nossa percepção, é fulcral a formação continuada das professoras que atuam com bebês, visando a garantir que as práticas adotadas sejam mais qualitativas, humanizadoras e potencializadoras, bem como estejam ancoradas em conhecimentos teórico-práticos e cujo foco esteja sobre as especificidades dos bebês em situação de creche e da docência com eles.

Do nosso ponto de vista, a formação continuada e a valorização das profissionais da educação são pontos-chave na garantia da qualidade do atendimento ofertado. Além disso, o investimento em políticas públicas que assegurem o acesso universal à educação de qualidade desde a mais tenra idade é um compromisso básico para transformar e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, é preciso nutrir uma parceria efetiva entre instituição educativa, família e comunidade escolar, reconhecendo a responsabilidade coletiva na formação cidadã e no desenvolvimento integral das novas gerações. A abordagem integrada, centrada no cuidar-educar de qualidade, faz-se essencial. Assim, investir na pequena infância é reconhecer que cuidado e educação são indissociáveis e que ambientes seguros, afetuosos e estimulantes são substanciais para o desenvolvimento integral e saudável dos bebês.

Portanto, instituições de educação coletiva que promovem a diversidade, estimulam o pensamento crítico e respeitam as especificidades dos bebês e das crianças pequeninhas são imprescindíveis para garantir a autonomia, a

emancipação, as relações sociais saudáveis, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e as vivências e experimentações. Em vista disso, é fundamental planejar e organizar a mediação das professoras, as ações pedagógicas, bem como os espaços e tempos contemplando as necessidades, as particularidades e as especificidades das crianças menores de três anos, com o propósito de promover práticas lúdicas, emancipatórias, humanizadas e potencializadoras do máximo desenvolvimento infantil.

Nessa direção, Kramer (2002) destaca que a compreensão da educação vai além da mera transmissão de conhecimentos, uma vez que representa um compromisso intenso com o desenvolvimento humano de modo integral. A educação não apenas provê arsenal intelectual, mas também forma valores, ensina habilidades sociais e estimula o desenvolvimento do pensamento crítico. Esse é, portanto, um processo de descoberta contínuo, cuja finalidade não é a mera acumulação de informações, mas colaborar com a formação da personalidade dos indivíduos, de modo que sejam capazes de ajudar, significativamente, a sociedade. A verdadeira educação estimula a inteligência, incentiva a criatividade, nutre a empatia e promove a colaboração, preparando as crianças para enfrentarem desafios complexos e participarem ativamente na construção de um mundo mais justo e equitativo. Por esse motivo, uma abordagem holística que integre cuidar-educar é essencial à docência com os bebês e as crianças pequenininhas, pois, a partir de um olhar cuidadoso, é possível identificar, nas diferentes situações, oportunidades de promoção de desenvolvimento às crianças. Assim, compartilhamos do mesmo pensamento de Freire (2017, p. 95): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Resumidamente, a análise dessa categoria indicou que as circunstâncias de cuidados e educação nas creches são momentos de notáveis miudezas e sutilezas, nos quais há diversos detalhes e uma ampla diversidade de possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento, vivências, experimentações, interações, relações e brincadeiras. Todavia, essas valiosas e ricas situações passam despercebidas aos olhos dos mais apressados, uma vez que são considerados eventos simples, comuns e sem importância.

Conseguimos identificar que a concepção assistencialista que marca o contexto histórico das creches persiste, ainda hoje, na maioria das instituições educativas brasileiras, sendo parte constitutiva da identidade das professoras que trabalham com

bebês. Constatamos que, nas creches, há uma visão cristalizada que inferioriza as práticas tidas como de cuidados e supervaloriza as práticas consideradas como educativas ou pedagógicas. Tal perspectiva, em nossa compreensão, afeta significativamente as professoras que exercem a docência nesse contexto, além de se reproduzir no imaginário da sociedade de uma maneira geral.

Também evidenciamos que há a necessidade de cursos de formação continuada que contribuam com o desenvolvimento de abordagens pedagógicas específicas, cujo foco esteja centrado na integração entre cuidados e educação de bebês, com a intenção de elucidar a indissociabilidade do cuidar-educar, ressignificar o cuidado no cotidiano das creches e promover um novo entendimento dos bebês enquanto sujeitos ativos, de direitos e com ampla potencialidade. Foi possível verificarmos que é crucial estabelecer um trabalho colaborativo entre a creche, as famílias e a comunidade escolar, visando à ampliação da consciência da função social dessa instituição educativa, das professoras que trabalham com os bebês e do papel dessa docência. Com isso, pretende-se tornar inteligível e disseminar o conceito do cuidar-educar, como também destacar a importância da articulação dessas duas dimensões na prática pedagógica desenvolvidas no cotidiano dos berçários no âmbito das creches.

De modo a encerrar a presente categoria, a nossa defesa é que o binômio cuidar-educar é um elemento importante no cenário da construção das identidades das professoras de bebês, uma vez que são componentes que se destacam no cotidiano do trabalho com os bebês no contexto das creches. Portanto, consideramos que é por meio dos cursos de formação inicial e continuada, capazes de conduzir a reflexões fecundas sobre esse binômio enquanto uma ação única e indissociável, que podemos afirmar que a formação reverbera, significativamente e positivamente, na construção identitária das professoras que trabalham nos berçários das creches brasileiras.

### **2.3 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS PROFESSORAS DA CRECHE**

Dentro desta categoria, analisamos e discutimos o que as produções abordam sobre a construção da identidade das professoras de bebês que exercem a docência no âmbito da creche. Dentre as pesquisadoras que integram esta categoria,

ênfatizam-se: Oliveira (2013), Gomes (2016), Dantas (2019), Leite (2021), Silveira (2021) e Vasconcelos (2021). Na compreensão dessas autoras, a identidade não é predeterminada no nascimento, nem é algo permanente, pois é uma construção que ocorre no decorrer da vida e pode ser transformada. Ela é construída por meio de um complexo processo de socialização e sofre influências das condições históricas de vida da pessoa, assim como das relações estabelecidas com a família e com o outro, do momento histórico, dos aspectos culturais, sociais e econômicos, além de todas as vivências e experiências pessoais resultantes do seu percurso de vida. Logo, a partir dessa perspectiva, a identidade profissional é produzida na articulação entre a história pessoal de vida e a trajetória profissional de cada pessoa.

Convém mencionar aqui que, nas produções elegidas para a presente análise, majoritariamente, as autoras procuram definir e compreender o conceito de identidade e como ocorre a sua construção no trabalho docente, principalmente, a partir do pensamento e dos estudos de Claude Dubar, Stuart Hall, António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa e Selma Garrido Pimenta. Na concepção de Pimenta (1996; 2020), a identidade é um elemento mutável e em contínuo processo de construção do sujeito historicamente situado, considerando a formação histórica e social da pessoa. Assim, Dubar (2005) defende:

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto das sucessivas socializações (Dubar, 2005, p. 25).

Nessa linha, entende-se por socialização “um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertencimento e de relação” (Dubar, 2005, p. 24). As contínuas socializações, conforme Dubar (2005), podem ser compreendidas como a constituição de uma identidade social na e pela interação ou comunicação com os outros. Por esse motivo, a comunicação é um ponto central do processo de socialização. Contudo, a identidade não é somente uma construção social, mas também pessoal (Dubar, 2009). Diante disso, compreende-se que a identidade não é fixa, nem imóvel e inata, mas é inacabada. Ela é construída ao longo do tempo e marcada pelo contexto social, visto que o ser humano se desenvolve paulatinamente mediante as diferentes relações e interações estabelecidas desde a mais tenra idade do sujeito. Inicialmente ele vai se desenvolvendo no âmbito familiar e nos primeiros

espaços de relações, para, posteriormente, continuar se efetivando mediante as relações estabelecidas com o mundo, com o meio e com outros indivíduos, ocorrendo em um determinado tempo e lugar (Oliveira, 2013; Gomes, 2016; Leite, 2021; Vasconcelos, 2021).

Desse modo, a identidade não é formada somente porque existimos, mas porque existimos com os outros e em certos contextos. Ela é fruto de um longo e dinâmico processo de interações sociais e identificações peculiares envolvendo escolhas, sentidos e impressões de mundo que permitem ao sujeito e aqueles que estão ao seu redor expressar posicionamentos sobre o que ele é e/ou do que ele aparenta ser (Leite, 2021; Vasconcelos, 2021). Além disso, para Leite (2021), a construção identitária ao longo do tempo proporciona ao indivíduo a oportunidade de conhecer-se e identificar-se no decorrer da sua vida, em um processo constante de autodescoberta. Segundo a autora, é mediante o processo de socialização e daquilo que o sujeito vai se apropriando, por exemplo, regras, valores, princípios, comportamentos e ações que a identidade se constitui.

A identidade como uma característica específica de uma pessoa, que a diferencia de outra, implica uma dualidade: a identidade pessoal e a identidade para os outros. Essa dualidade é impossível de ser eliminada, visto que a identidade pessoal precisa ser reconhecida e validada pelos outros (Gomes, 2016; Leite, 2021). Nesse contexto, tal como já defende Dubar (2005), há uma relação entre o eu e o outro no processo de construção das identidades, como explica esse autor:

A divisão interna à identidade deve [...] sobretudo ser esclarecida pela dualidade de sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. [...] Ora todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza: posso tentar me colocar no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até mesmo imaginar o que eles acham que eu penso deles etc. Não posso estar na pele deles. Eu nunca posso ter certeza de que a minha identidade para mim mesmo coincide com a minha identidade para o Outro. A identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura (Dubar, 2005, p. 135).

Por esse ponto de vista, a identidade resulta de um processo de construção dinâmica que possui marcas sociais e individuais presentes em uma pessoa e em um coletivo de pessoas, indicando os conhecimentos adquiridos a respeito de si, os quais também representarão de modo singular, na percepção do outro (Leite, 2021;



Vasconcelos, 2021). Todavia, a identidade é mutável, pode ser reconstruída e deve ser reconhecida como uma negociação entre o outro e o eu, estabelecendo uma interdependência (Leite, 2021).

Compete destacar que Dubar (2009) utiliza o termo “formas identitárias”, em vez de identidade, pois, para ele, o que caracteriza o processo de construção de formas identitárias é a tensão existente entre a atribuição (identificações atribuídas pelos outros) e pertença (identificações reivindicadas por si mesmo/identidade para si). Assim, o que está na base da ideia de formas identitárias é a relação entre esses dois processos de identificações. Logo, a identificação dos indivíduos entre si e de cada um consigo mesmo é o que define as identidades como um processo de construção imbricado com o contexto, com a história individual e social do indivíduo, contribuindo com o ajuste entre os atos de atribuição e os de pertença, de modo que envolve um movimento do outro para si e de si para o outro. Esse movimento é marcado temporariamente por uma indefinição, porém contínua e permanente. Seguindo essa linha de pensamento, em conformidade com Leite (2021, p. 28), “a expressão “formas identitárias” significa que aquilo que acredito ser marcas do meu “eu” mais profundo é sempre elaborado ou marcado pelo social, isto é, pela relação com os outros”. Por conseguinte, as identidades são:

[...] marcadas pela dimensão social e pelas escolhas do sujeito. A dimensão social atribui ao sujeito determinadas marcas, entretanto, outras características, mesmo que marcadas pelo social, são herdadas e assumidas, sendo incorporadas, pertencentes a cada ser humano. Assim, as identidades são construções resultantes do processo de socialização em um contexto em que os fatores social e individual, eu e outros, negociam atribuições (Leite, 2021, p. 29).

A construção das identidades profissionais não é uma tarefa fácil, visto que as formações identitárias resultam de uma construção coletiva, assim como de um longo processo formativo que envolve a articulação entre as identidades individuais e coletivas, de modo a conduzir ao desenvolvimento das identidades profissionais a partir das pertenças e das atribuições (Gomes, 2016). Conforme descrito por Dubar (2005), as construções identitárias no trabalho compreendem as relações que as pessoas possuem no contexto profissional contribuindo com o vínculo entre os atos de atribuição e de pertença. Os “atos de atribuição [...] visam [...] definir que tipo de homem (ou de mulher) você é, ou seja, a identidade para o outro” (Dubar, 2005, p. 137). Já os “atos de pertencimento [...] exprimem que tipo de homem (ou de mulher)

“você quer ser, ou seja, a identidade para si” (Dubar, 2005, p. 137). Contudo, a pessoa só muda se ela quiser, pois ela é protagonista de suas construções identitárias.

Como expõe Leite (2021), o trabalho se posiciona como um espaço para o processo de formação das identidades profissionais dos sujeitos, uma vez que as negociações identitárias culminam em uma estrutura de identidades profissionais, permitindo àquele que desempenha uma função específica se identificar com ela, reconhecendo-se em uma atribuição específica e sendo reconhecido por outras. De acordo com a autora, em razão disso, as identidades profissionais não são transmitidas de uma geração para outra, mas são construídas e reconstruídas por cada geração mediante as influências anteriores. Além disso, elas são marcadas pelos relacionamentos pessoais e profissionais de cada pessoa, bem como pelas mudanças históricas ocorridas nos diferentes tempos e espaços em que estão inseridas (Leite, 2021; Silveira, 2021). Sob o ponto de vista de Leite (2021):

[...] uma parte importante da identidade profissional se constrói pela experiência, isto é, no exercício concreto da prática profissional, em interação permanente com outros profissionais e forjada na diversidade de ‘acordos’ e ‘desacordos’ entre a identidade virtual (proposta ou imposta pelo outro) e a identidade real, interiorizada pelo indivíduo (Leite, 2021, p. 31).

Em consonância com o descrito por Dubar (2005), as identidades profissionais são construções sociais provenientes da interação entre as trajetórias individuais, os processos de formação e o sistema de emprego. Frente ao exposto, Vasconcelos (2021) afirma que a profissão e as identidades profissionais podem ser enxergadas como construções sociais, e não como uma predeterminação, dom ou vocação, pois o ser humano é uma pessoa integral e sofre as influências históricas, culturais, sociais e econômicas de seu tempo, fatores que implicam na maneira como ela vai se construindo e se tornando o que é. Ademais, a autora defende que as identidades profissionais são apenas algumas das particularidades que envolvem uma pessoa em sua totalidade, sendo que, para compreendê-las, é fundamental ter uma visão alargada acerca da formação do sujeito e da sua constituição humana, assim como da sua formação cultural e profissional.

Em harmonia com o que foi descrito anteriormente, as identidades podem ser compreendidas como um processo de constituição dos sujeitos enquanto pessoas e profissionais. Por sua vez, as identidades profissionais podem ser entendidas como construções decorrentes das relações pessoais, profissionais de cada sujeito e das

experiências que vão se acrescentando e favorecendo a formação dos sujeitos (Gomes, 2016; Leite, 2021; Silveira, 2021). As identidades pessoais e profissionais são, portanto, constituídas por meio das relações humanas objetivas e subjetivas que repercutem no modo de conhecer e compreender o mundo e de se relacionar com ele. Depreende-se, assim, que as identidades são desdobramentos da soma das escolhas e das relações que a pessoa faz no decorrer da vida. Embora cada pessoa seja única, ela só é o que é, também, pela influência e interpretação do outro (Leite, 2021).

Frente a isso, compete ressaltar que tornar-se um profissional é se constituir, a partir de determinadas condições sociais, culturais e históricas. Por isso, os aspectos subjetivos da história familiar e de vida das pessoas são elementos que exercem grande influência na escolha da profissão e nos significados concedidos a ela (Silveira, 2021). A construção das identidades docentes pode ser entendida como um processo em constante movimento, que passa por fases de rupturas, continuidades e reconstruções, abrangendo diversas dimensões, desde aquelas ligadas aos contextos sócio-históricos até as diversas experiências pessoais e interpessoais vivenciadas pelas professoras, tanto no exercício da docência quanto no que se refere aos seus pertencimentos sociais (Leite, 2021).

A constituição das identidades professoras inclui aspectos objetivos e subjetivos, correspondendo a um processo de construção de indivíduos historicamente situados. Esse processo envolve todas as representações que a prática expressa, assim como as expectativas pessoais, da sociedade, da instituição, das famílias e das crianças acerca do que é ser uma professora que atua em contexto de creche (Oliveira, 2013; Leite, 2021). Segundo Leite (2021) e Vasconcelos (2021), as construções identitárias das professoras da creche ocorrem mediante as relações com as pessoas, os valores e a cultura, além de emergirem no encontro de significados. Manifestam-se mediante um movimento espiralar ascendente, no qual a maneira de ser, estar e se tornar professora de bebês e crianças pequenininhas, bem como suas ações e as maneiras como as realizam, refletem nos resultados das interações sociais estabelecidas com o meio e com os outros (Vasconcelos, 2021).

Reforçamos, assim, que o desenvolvimento das identidades docentes é marcado de forma direta ou indireta pelo compartilhamento, pelas influências, por rupturas, continuidades e reconstruções ao longo do percurso de vida e da formação cultural. Esse desenvolvimento é influenciado por diversas mediações que podem ser

modificadas devido ao contínuo processo de formação humana e pela intencionalidade da consciência transformadora (Leite, 2021; Vasconcelos, 2021). As formas de identificação que as pessoas podem desenvolver em relação à docência sofrem influências das suas interações sociais desde a infância, bem como nos diferentes ambientes em que passam (Leite, 2021). Cabe destacar aqui que o conceito de identidade docente pode possuir diversas significações, uma vez que o ato de ensinar possui particularidades inerentes relacionadas à etapa, à modalidade e ao nível em que a professora atua (Silveira, 2021). Em razão disso, as identidades docentes necessitam ser construídas e modeladas em meio a um complexo processo individual e coletivo, mediante duas dimensões: a comum a todos os professores e a específica. A dimensão específica se caracteriza pelo seu aspecto individual e ligado ao contexto do trabalho (Gomes, 2016). Na concepção de Sarmiento (2009), é necessário considerar a seguinte ideia:

[...] não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área. Assim se passa com o grupo das educadoras de infância que, formadas em escolas diferentes, inseridas ou não em associações profissionais, a desenvolverem a ação profissional em contextos organizacionais diversos e com finalidades também diferentes [...], com histórias de vida distintas, apresentam formas de ser, de pensar e de agir muito variadas. Há, em qualquer profissão, um núcleo comum face ao qual todos os membros se identificam, ainda que as formas de estruturação e expressão individual se possam diferenciar [...] o ponto comum a todas as educadoras de infância é a relação pedagógica com crianças, podendo, no entanto, ser assumida e manifesta de diferentes formas (Sarmiento, 2009, p. 48).

Ante a essa perspectiva, há a evidência da necessidade de os estudos considerarem a heterogeneidade no modo de enxergar as identidades profissionais, sobretudo, das professoras que educam e cuidam de bebês nas creches (Leite, 2021). Sob a percepção de Gomes (2016), a docência como uma profissão complexa deve ser aprendida como qualquer outra profissão, o que demanda tempo e dedicação. Para Oliveira-Formosinho (2002), o desenvolvimento profissional docente acontece mediante uma perspectiva de transformação ecológica de forma global e integradora, ou seja, o desenvolvimento profissional é um percurso que ocorre ao longo de toda a vida em diferentes contextos, envolvendo o crescer, o sentir, o ser e o agir. Esse desenvolvimento passa por fases e ciclos que nem sempre são lineares, compreendendo diversos conjuntos de relações que as professoras vão vivenciando. Assim, uma das particularidades existentes ao refletir acerca das identidades

docentes, diferentemente das identidades de outras categorias profissionais, reside no fato de que as professoras são as únicas profissionais que convivem por muitos anos com um semelhante (Silveira, 2021). Desse modo, para Silveira (2021):

[...] ao longo de toda a sua escolarização obrigatória, o futuro docente convive com inúmeros professores e seus estereótipos, carregando ao longo de sua formação pessoal e profissional diversos saberes e condutas vivenciadas enquanto aluno que a memória trará à tona em seu agir enquanto professor [...] (Silveira, 2021, p. 18).

Dentro desse contexto, como explicita Vasconcelos (2021), a memória desempenha um papel essencial nas relações humanas, uma vez que ela é a base na qual se armazenam as impressões das histórias construídas ao longo da trajetória de vida. Por esse motivo, a compreensão dos condicionantes que intermediam essa função é importante para o entendimento dos processos de construção identitária. As memórias:

São como costuras que vão se cozendo ao longo do tempo e que ganham sentidos outros, à medida que nos atentamos para os detalhes, para as relações, para as tessituras a partir de um olhar e escutas atentas. De uma leitura sobre os fatos e realidades com o olhar do não óbvio, para além de uma visão cansada, que mesmo olhando não consegue ver (Vasconcelos, 2021, p. 96).

Essa ideia pode ser percebida e comprovada por meio do relato de uma das colaboradoras da pesquisa empreendida por Vasconcelos (2021, p. 96) no seguinte excerto: “são as memórias familiares, especialmente, que vão imprimindo em nós valores, compreensões, cosmovisões. Essas memórias fazem marcas em nós, que irão influenciar os nossos pensamentos e as nossas decisões, né” [Professora B]<sup>8</sup>. Na compreensão de Vasconcelos (2021), as memórias trazidas no relato, transcrito anteriormente, acerca do ser professora na creche, apresentam-se como uma ponte ligando tempos distintos, nos quais as relações precedentes, sobretudo as familiares, influenciam a percepção que cada professora traz consigo, assim como aquilo que, enquanto profissionais, vão se tornando pela compreensão da importância que “o outro progresso teve e tem para si, e daquilo que tem e o poderão ser para outrem, entre os quais as crianças de suas relações na creche” (Vasconcelos, 2021, p. 97). A

---

<sup>8</sup> Relato concedido em 25 de agosto de 2020, em um dos encontros reflexivos por uma das professoras colaboradoras da tese intitulada “Tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus”, de 2021, realizada por Maria Goreth da Silva Vasconcelos.

rememoração, durante as narrativas orais e escritas, possibilita às professoras pensarem sobre si, suas histórias e o percurso pessoal e profissional. Além disso, os desafios cotidianos do passado e do presente contribuem para a construção pessoal e profissional das professoras da creche, o que as colocam como mulheres e docentes em perspectiva de superação (Vasconcelos, 2021).

Nesse contexto, Gomes (2016) evidencia a importância de discussões acerca da identidade da professora da creche, pois é impossível exercer a docência nesse espaço com crianças menores de três anos por meio de práticas mais qualitativas sem a devida compreensão do papel das professoras. A autora afirma que, para compreender o processo de constituição identitária das professoras da creche, é preciso considerar a construção das concepções que as professoras possuem acerca da educação escolar e da sua prática, pois é nesse contexto específico que as concepções se constroem. Leite (2021) complementa defendendo a relevância do aprofundamento e da ampliação dos conhecimentos acerca das identidades profissionais das docentes que exercem a docência com bebês, pois isso pode favorecer a desconstrução de uma perspectiva que marca a história da área em que essas profissionais atuam, de um atendimento assistencialista e de uma imagem de uma professora associada à imagem de mulher e mãe.

É mister destacar que, sob o ponto de vista de Silveira (2021), a construção identitária docente é uma temática significativa em várias pesquisas acerca da educação, pois, a partir da compreensão dessa configuração, muda-se a referência sobre o que é ser professora. No entanto, conforme a autora, embora a identidade docente seja uma temática que promove muitas discussões, há uma ausência de estudos acerca da identidade das professoras da creche, ou seja, tendo essas profissionais como foco das pesquisas. Essa ausência, provavelmente, decorre do início tardio desse atendimento educacional no Brasil, uma vez que, durante um longo período, a creche esteve sob a responsabilidade da Assistência Social, passando a ser concebida como um serviço educacional somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996).

Na concepção de Gomes (2016), o papel da professora da creche ainda está em processo de construção e é difícil defini-lo, visto que ele progride e é influenciado por vários fatores, como os diferentes lugares em que é desempenhado. Ademais, no contexto histórico das creches brasileiras, temos fortes marcas do cuidado, da afetividade e da feminização da profissão, reforçando no imaginário coletivo que

gostar e ter “jeitinho” com bebês e crianças pequenas é suficiente para ser professora nessas instituições. Esse fato tem determinado o perfil dessas profissionais, bem como gerado a concepção de pouca necessidade de formação para esse trabalho, além de viabilizar a desprofissionalização das professoras (Gomes, 2016; Silveira, 2021). Consequentemente, são essas marcas de atribuição e pertença que existem na história e na constituição da identidade dessas profissionais na atualidade, ou seja, a pessoa “que passou do papel de assistencial, pelo papel de maternal, parental, até o dos dias de hoje, em que busca consolidar a sua profissionalidade” (Gomes, 2016, p. 72).

Atualmente, é fundamental que a construção identitária das professoras da creche esteja baseada em estudos e concepções para que exista a constituição de um sistema de referência e avaliação. Também são fulcrais delineamentos mais precisos e consistentes dessas identidades, além da compreensão tanto das próprias professoras quanto das famílias e da sociedade em geral acerca da função e do trabalho docente realizado junto às crianças menores de três anos nessas instituições de educação coletiva (Gomes, 2016; Silveira, 2021). Entretanto, tal como coloca Silveira (2021), é inegável que as determinações legais trouxeram avanços para o atendimento em creche, legitimando a criança como um sujeito de direitos e indicando a necessidade de formação para as professoras que exercem a docência com a pequena infância, porém são poucos os estudos na área cujo foco são as especificidades das identidades das professoras da creche. Esse fato aponta que “as significações que outros atores atribuem à instituição creche e ao trabalho docente influenciam tanto na formação identitária destes profissionais, quanto do status socialmente conferido à profissão” (Silveira, 2021, p. 24).

A desvalorização docente, no contexto social geral, suscita em muitas professoras, principalmente naquelas que atuam na creche, um sentimento de inferiorização quando comparadas às professoras de outros segmentos. Aparentemente, o vestígio assistencialista e o mito da mulher como educadora nata, paciente e amorosa ainda influenciam a formação identitária profissional das professoras da creche, uma vez que, durante um longo período, o trabalho empreendido pelas professoras que atuavam com bebês foi confundido com o papel de mãe substituta. Esse fato, de uma certa forma, causava um incômodo nas famílias que necessitavam desse atendimento (Leite, 2021; Silveira, 2021). Conforme descrito por Gomes (2016), historicamente, as creches no Brasil tinham como papel a guarda

e o cuidado com os filhos das mães trabalhadoras. E ser “tia” era o papel atribuído pela sociedade às pessoas que cuidavam das crianças nessas instituições. Essa atribuição de papel evidencia que as creches são marcadas pelo assistencialismo aos mais carentes da sociedade.

Contudo, no decorrer dos anos, essa concepção assistencialista passou a ser revista, discutida e reelaborada. É importante destacar que, segundo a autora, esse contexto histórico ainda reflete nas pertencas e atribuições das profissionais que trabalham nesse espaço. Ressalta-se ainda que, atualmente, o objetivo das creches se modificou, de modo que, hoje, visa-se à promoção de um ambiente seguro e acolhedor, ou seja, um espaço privilegiado que possibilite à criança viver a sua infância e que oportunize o estabelecimento de processos sociais intencionais de mediação entre professoras, crianças, famílias e demais funcionários.

Destarte, observa-se a necessidade de compreensão de quem é a profissional que atua nas creches, assim como a máxima importância da formação dessa profissional, de modo a assegurar uma docência mais satisfatória e qualitativa. Percebe-se, também, a permanência de algumas situações conflitantes até o momento, como a nomenclatura “tia”, que muitas profissionais não se incomodam de receber ou não sabem como argumentar, visando à sua superação (Gomes, 2016).

Em linha com o descrito, a pesquisa de Leite (2021) evidenciou, por meio do discurso de duas professoras de bebês, que a significação de “mãe” recebida não as incomodava, porém isso não foi constatado quando a outra professora fez menção ao contexto da instituição em que trabalhava e as políticas, demonstrando que ela reivindicava outras denominações para si, sendo uma delas a de professora, como pode ser observado no relato subsequente:

Eu não gosto do termo “tia”. [...] quando alguém te diz: “Ah, é a professorinha, é da creche, a professorinha”, eu não gosto! Eu acho que a gente tem que reafirmar essa identidade, de que eu não sou uma mãe, eu não sou uma tia que foi escolhida pra [estar] ali porque gosta de crianças ou porque tá sem trabalhar. Eu acho que a gente tem que reafirmar essa identidade de professores, [tanto] na questão institucional como na questão de políticas mesmo maiores. Nós não somos professorinhas, nós somos professoras, nós temos políticas que valorizam demais as professoras de alfabetização, de SPAECE, mas não temos políticas que valorizam professoras de bebês, de crianças pequenas, que é a etapa mais importante da vida do ser humano! [Professora C]<sup>9</sup> (Leite, 2021, p. 203).

---

<sup>9</sup> Relato concedido por uma das professoras participantes da tese “Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional”, de 2021, realizada por Leite (2021).



Diante do relato supratranscrito, Leite (2021) expõe que a identidade profissional das professoras de bebês é, portanto, construída nas relações sociais, nas perspectivas e nos modos de perceber o outro e a si mesmo, no modo de perceber a sua prática, bem como na maneira de identificar como é enxergada e tratada profissionalmente. Nesse seguimento, essa autora assim defende:

Quanto mais as professoras “aceitarem” ser chamadas por outros nomes como mãe, tia ou qualquer outra forma de tratamento que não a de “professora”, mesmo que pareça ser “carinhoso”, mas a sociedade estranhará as reivindicações dessa categoria. Portanto, é urgente que as professoras de bebês se reconheçam em suas funções, mudem o comportamento político frente às discussões referentes à sua atuação e passem a lutar pelos seus direitos (Leite, 2021, p. 203).

Nesse cenário, Silveira (2021) afirma que, para as professoras da Educação Infantil, principalmente as da creche, a terminologia “Tia” tem sido ponto de várias discussões entre as que compreendem o termo como um modo carinhoso das crianças se referirem a elas e aquelas que acreditam que o uso desse termo é uma forma de menosprezar a profissão, pois a utilização dessa denominação gera um clima de familiaridade e de relação natural, favorecendo visões distorcidas sobre a docência. Como alerta Freire (2022b), no livro “Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar”, o autor faz a seguinte consideração:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado “professora sim, tia, não”, se não é opor a professora à tia, não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e, por isso, é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em tia de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão (Freire, 2022b, p. 29-30).

Em nossa percepção, de acordo com a reflexão de Freire (2022b), percebemos que suas ideias fortalecem não apenas as identidades profissionais das professoras que atuam com bebês, mas de todas as professoras. Ele destaca que a escola, no nosso caso específico, a creche, e, de modo mais especial, o berçário, não deve ser enxergada como uma mera extensão do ambiente familiar. As professoras enfrentam desafios constantes na busca por reconhecimento e dignidade de sua profissão. Logo, é essencial que busquem o respeito não somente pelo seu trabalho junto aos bebês,

mas também a valorização de suas contribuições para as famílias e para a sociedade em geral. Nesse caminho, esse autor destaca a importância de reconhecer o papel essencial das professoras de bebês na formação e no desenvolvimento das futuras gerações. Apesar disso, atualmente, ainda há muitas instituições de educação coletiva com diferentes concepções que reverberam nas terminologias para se referirem às professoras que exercem a docência com os bebês, assim como para definir o papel dessas profissionais.

Em linha com o exposto, Silveira (2021) assevera que as legitimações externas repercutem na identidade das professoras que atuam na creche, pois elas necessitam estar continuamente comprovando para terceiros a importância do seu trabalho. A autora ainda comenta que outro aspecto a ser considerado é o sentimento de desvalorização experimentado pelas professoras, pois consiste também em uma influência significativa na construção das identidades docentes, à medida que essas profissionais, muitas vezes, escutam ou relembram e absorvem discursos comuns do imaginário social, os quais afirmam que as verdadeiras professoras são aquelas que atuam nos Anos Iniciais. Além disso, há a ideia difundida de que a educação da criança se inicia somente a partir do seu ingresso nos Anos Iniciais, visto que a creche é chamada e enxergada, geralmente, por parte da comunidade, pela denominação “parquinho”, ou seja, um espaço onde as crianças frequentam somente para brincar e serem cuidadas, acentuando, ainda mais, a perspectiva distorcida de um espaço sem intencionalidade educativa (Silveira, 2021). Esses fatos, em nossa perspectiva, acabam, de certa forma, reverberando negativamente nas autoestimas das professoras. Para mais, compreendemos que a indefinição e a falta de reconhecimento da profissão professora de creche impactam significativamente não somente na escolha da carreira, mas também na formação das identidades profissionais dessas professoras.

Considerando o exposto, Vasconcelos (2021) argumenta que é crucial compreender os processos identitários docentes, especialmente das professoras da creche. Essa compreensão está essencialmente ligada à natureza dinâmica da identidade, uma vez que, antes de se definir como profissional, todo indivíduo, independentemente da área de atuação, é primeiramente um ser humano culturalmente constituído. Segundo a autora, suas escolhas têm uma razão de ser, são realizadas em um momento histórico específico, impulsionadas pelas implicações de sua cultura, pelas relações sociais que o cercam, pelas oportunidades disponíveis

e pelos condicionantes políticos e econômicos que o afetam. Dessa maneira, concebemos que a ausência de compreensão e reconhecimento sobre a função e as responsabilidades das professoras da creche, sobretudo, das professoras de bebês, impacta diretamente na percepção que essas profissionais têm de sua própria identidade. Essa incerteza reverbera nas suas motivações, no direcionamento vocacional e, até mesmo, na satisfação no exercício de suas funções, gerando reflexos em todo o contexto educacional em que trabalham. De acordo com o descrito, Leite (2021) assevera que a opção e a aprendizagem da profissão, sobretudo, com crianças pequenas envolvem uma diversidade de elementos:

[...] vão desde o desejo de exercer a profissão, a uma experiência positiva no percurso estudantil, à vocação, à falta de opção, ao destino, à influência da família, à possibilidade de sair do aparato da família, à possibilidade de ingressar mais rápido no mercado de trabalho e a, quem sabe, adentrar num curso superior ou até mesmo a uma oportunidade profissional que surgiu para suprir uma necessidade imediata, entre tantos outros elementos, sempre numa tentativa de dar sentido às suas vidas (Leite, 2021, p. 170).

A pesquisa de Gomes (2016) revelou, mediante os depoimentos das participantes, que o modo como fizeram a opção pela docência em suas vidas foi em virtude de uma escolha própria ou como uma atribuição familiar. Conforme a pesquisadora, das quatro professoras entrevistadas, uma, desde pequena, tinha a convicção de que um dia seria professora. Por outro lado, duas das entrevistadas ingressaram na profissão a partir da escolha realizada por um familiar, seja de forma imposta, seja por convencimento. Ainda uma tinha dúvidas quanto a seguir a carreira docente, visto que ora mencionou que não pensava em ser professora, ora relatou que ser professora fazia parte de suas brincadeiras de infância. Diante desse quadro, foi possível constatar que, embora tenham sido diferentes os modos como as professoras escolheram o magistério, todas em um determinado momento procuram se autoafirmar na profissão, isto é, a partir do contexto vivenciado, buscaram a afirmação de si mesmas, no sentido de se reconhecerem (Gomes, 2016).

Consideramos que a construção das identidades das professoras de bebês e crianças pequenininhas é um processo complexo e dinâmico que se desenrola em meio às diversas demandas da creche. Essas profissionais desempenham um papel fundamental na formação inicial das crianças, influenciando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos emocionais e sociais. Nesse sentido, a constituição identitária docente compreende a integração de valores

peçoais, crenças educacionais e experiências individuais. A habilidade de estabelecer vínculos significativos, afetivos e seguros com os bebês, considerando as suas especificidades, favorece o desenvolvimento de relações humanas promotoras de emancipação, de aprendizagem e de desenvolvimento das máximas potencialidades infantis. Assim, as professoras da creche, especialmente aquelas que trabalham com os bebês, têm o desafio de proporcionar um ambiente acolhedor, intencionalmente planejado e organizado, bem como com uma grande diversidade de materiais e objetos culturais, de modo a possibilitar o desenvolvimento integral dos bebês e estimular a autonomia, a descoberta, a curiosidade e a experimentação. Além disso, a reflexão, a adaptação e a ressignificação das práticas, considerando as necessidades e singularidades específicas dos bebês, são elementos indispensáveis que reverberam na construção de suas identidades profissionais e nas suas constituições enquanto professoras que exercem a docência em berçário nas creches.

A pesquisa de Silveira (2021) demonstrou, a partir das entrevistas, que a motivação para a escolha da profissão docente para quatro participantes foi uma escolha desejada. Essas participantes expuseram que essa escolha foi movida ora por elementos afetivos relacionados às histórias familiares, ora pelo fato de gostarem de crianças, enquanto as “demais participantes trazem em seus relatos que a motivação se deu ou ao acaso ou por circunstâncias práticas da vida” (Silveira, 2021, p. 39). Essas professoras tiveram a “escolha profissional menos marcadas pelo desejo ou histórico familiar e mais determinadas por fatores externos, ao acaso ou por não terem outra opção de continuidade nos estudos” (Silveira, 2021, p. 41). O estudo de Vasconcelos (2021) evidenciou que a opção pela docência, muitas vezes, ocorre por influências das relações familiares, como pode ser observado no fragmento da seguinte narrativa:

Minha família é de professor, mãe, tios, cunhada, mas esse amor pelos bebês é desde a minha infância, pois sempre tive a vontade de ter uma irmã, me sentia muito só e brincava muito com minhas bonecas. Eu dava aula, colocava atividade na lousa (guarda-roupa dos irmãos). Mas minha mãe sempre disse: você vai ser professora. E eu não queria, pois ganhava pouco e todos diziam, mais uma para sofrer. Mas o amor pelos bebês falou mais alto, e não troco essa profissão por nada [Professora E]<sup>10</sup> (Vasconcelos, 2021, p. 93).

---

<sup>10</sup> Narrativa concedida em 1º de setembro de 2020, em um dos encontros reflexivos por uma das professoras colaboradoras da tese intitulada “Tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus”, de 2021, realizada por Maria Goreth da Silva Vasconcelos.

Referente à narrativa, mencionada anteriormente, Vasconcelos (2021) interpretou que foi por meio das relações familiares que essa professora formou as primeiras representações sobre a docência. Os personagens familiares com formação docente se apresentaram a ela desde a sua tenra idade. Dentro desse cenário, ela aprendeu a brincar de ser professora e, de maneira ambivalente, apropriou-se de parte do discurso da mãe. A pesquisadora, ainda, constatou que a “presença dos vínculos familiares na influência profissional, bem como em outros momentos da vida das colaboradoras aparece como elemento de significativa importância, sendo recorrentes em suas narrativas” (Vasconcelos, 2021, p. 93). Já o trabalho de Leite (2021) mostrou, mediante as falas das participantes, que a opção pela profissão nem sempre ocorreu pela identificação com a docência, mas como uma possibilidade de resolução de problemas, por exemplo, a falta de emprego. Ante a essa questão, para a autora, diversos elementos influenciam a escolha profissional das professoras, sendo que, na relação entre a vontade e a realidade, não são considerados apenas os interesses e as características pessoais, mas também as condições de vida. Todavia, essa situação que, geralmente, conduz a escolha profissional de muitas professoras pode gerar dúvidas em relação à profissão, assim como desencadear uma crise de identidade (Leite, 2021).

Não só isso, mas as transformações atuais que atravessam a creche, bem como a transitoriedade e o deslocamento que atravessam esse nível de ensino, também colocam em crise a identidade das professoras que atuam nesse contexto. Essas mudanças e crises marcam a professora da creche e envolvem o seu desenvolvimento profissional (Gomes, 2016). A crise de identidade, como discutido por Nóvoa (2013), está ligada à imposição da separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transição dessa abordagem do plano científico para o plano institucional promove um maior controle e vigilância sobre as professoras, o que, por sua vez, contribui com o processo de desprofissionalização. Desse modo, para o autor:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira que cada um sente e se diz professor (Nóvoa, 2013, p. 16).

Nesse sentido, cumpre destacar, conforme Gomes (2016) e Dantas (2019), que é de máxima importância a compreensão da profissional docente da creche, ou seja, da sua constituição como professora, no sentido de superar as crises identitárias e alcançar um certo equilíbrio. Por isso, ao refletir acerca da professora da creche e tentar definir sua identidade profissional, é possível perceber que existe um grande conjunto de diretrizes e orientações que tornam singular a docência no contexto da creche, especialmente, no que diz respeito à docência junto aos bebês, conferindo uma identidade própria às professoras que atuam com essa faixa etária. Do ponto de vista de Gomes (2016), é primordial que as professoras da creche compreendam o seu papel para que sejam reconhecidas e que ocorra a superação da concepção e da perspectiva que a sociedade possui das professoras que exercem a docência no âmbito das creches. Ainda, para a autora, a experiência de conhecer a si e ao outro é um meio de fortalecimento do trabalho docente – e é mediante as relações e inter-relações entre os sujeitos que ocorre o favorecimento das constituições identitárias como pessoa e profissional.

As identidades docentes, consoante a Leite (2021), consistem em um processo constante proveniente do quadro de referência das professoras, a partir do qual elas percebem, interpretam e concedem significado e sentido à sua atividade docente. A forma como as professoras enxergam a si mesmas, a partir do olhar do outro, mantém relação também com o modo como elas se percebem nas funções que realizam junto aos bebês e os desafios enfrentados diariamente no cotidiano da creche, reverberando na sua prática docente e nas construções de suas identidades profissionais. De acordo com a autora, considerando que as identidades profissionais são construídas no trabalho e que diferentes dimensões envolvem esse processo, é substancial que ocorra a compreensão dos elementos que compõem as identidades das professoras da creche, pois esse entendimento pode evitar que elas assumam atribuições diversas e, geralmente, contraditórias, como a de mãe, cuidadora e educadora em um movimento conflituoso entre atribuição e pertença.

Cabe destacar que o modo como as professoras enxergam a sua função gera tensão e marcas em sua atuação (Gomes, 2016). Segundo Dubar (2005), a imagem que um profissional tem de si mesmo influencia suas ações, sendo estas responsáveis pela base dessa imagem enquanto identidade profissional. Ela é construída nas relações de trabalho, porém não é permanente, pois pode sofrer transformações provenientes de suas características pessoais, história de vida, habilidades,

competências, fracassos antagonicamente ao que se espera que faça, pense e atue. Assim, é possível compreender que a identidade profissional se constrói com base no significado social da profissão, na revisão contínua dessa significação e na revisão das tradições, bem como pelo sentido que cada professora, como atriz e autora, concede a sua docência no cotidiano baseada em seus valores, suas representações, seus saberes, seus conhecimentos e suas inquietações (Leite, 2021).

Consoante ao descrito, Oliveira (2013) revelou que, nos processos identitários das professoras que atuavam com bebês, existiam representações em seus imaginários influenciadas por referências recorrentes da imagem de uma professora ideal, entrelaçadas com as suas histórias pessoais. Em suma, a pesquisadora evidenciou diversos aspectos que interferiam no exercício da docência junto aos bebês nas creches. Nas palavras da pesquisadora:

Além das suas próprias representações acerca do que seria uma carreira “ideal” no magistério, estava em jogo, ainda, a maneira como cada profissional, de acordo com suas trajetórias pessoais e com as exigências da instituição, experimentava essa condição no trabalho específico em berçários (Oliveira, 2013, p. 132).

O estudo de Silveira (2021) buscou compreender, mediante as entrevistas, as significações que as professoras atribuíam ao trabalho que desenvolviam na creche, bem como se caracterizavam na relação com as crianças. A pesquisadora constatou que as respostas das dez professoras participantes se dividiram igualmente, isto é, cinco delas realizaram discursos mais ligados à afetividade com as crianças, à formação de vínculos e, em algumas vezes, ao caráter compensatório ou substitutivo das famílias devido à ausência de tempo para os filhos. Enquanto as outras cinco destacaram, em suas falas, a natureza formativa e o desenvolvimento infantil. Dentro das respostas de cunho mais afetivo ou, até mesmo, compensatório familiar, destacaram-se os relatos de três professoras, como podem ser observados a seguir:

Ai eu acho que ser professora de criança pequena é um prazer né porque a gente fica com eles mais que as mães, a gente curte mais que as mães a gente vai dia a dia vendo o desenvolvimento deles eu acho bem prazeroso ser professora de crianças assim bem pequenas [Professora 1]<sup>11</sup> (Silveira, 2021, p. 50).

[...] então eu assim/ muita responsabilidade independente se é só bebezinho ou não, mas eu acho que é uma responsabilidade muito grande é um amor assim que você tem que passar pra eles são tão bebês ali num é [...] eles

---

<sup>11</sup> Relato concedido por uma das professoras participantes da dissertação “A identidade docente da professora de creche e suas significações”, de 2021, empreendida por Mariana Corrêa da Silveira.

buscam na gente aquela atenção que não tem da mãe da família em casa né então eu acredito assim que é uma responsabilidade [...] [Professora 2]<sup>12</sup> (Silveira, 2021, p. 50).

[...] olha eu sempre comento assim com as minhas amigas que assim hoje em dia, ainda mais trabalhando em escola pública né a gente vê uma realidade que a famílias precisam trabalhar os pais naquela correria eles não tem muito tempo de estar com essa criança assim como pessoas entendeu, então eu falo assim é ali na escola que eles tem um carinho, tem um colo um olhar no olho porque a gente observa que tem pais que nem olha a criança nos olhos, não tem tempo de conversar [...] então eu falo assim que o professor, ele não é só professor né ele é um pouco psicólogo ele é um pouco mãe né, a gente que dá limite porque tem criança que os pais trabalham o dia inteiro e a noite eles não vão ficar colocando limite na criança, então esse limite e mediador né das aprendizagens mais importantes que a gente sabe que essa primeira infância é a base deles, é daí que vai partir pros anos seguintes e eu acho que a parte afetiva é muito importante, marcar de uma forma positiva a criança [Professora 3]<sup>13</sup> (Silveira, 2021, p. 50).

A partir dos relatos supratranscritos, notou-se “o quanto os aspectos relacionais e afetivos permeiam a construção da identidade destas professoras e constituem-se em pontos de satisfação” (Silveira, 2021, p. 50). Esses relatos, segundo a pesquisadora, evidenciaram uma perspectiva romantizada da infância com falas que se aproximavam da compaixão sentida pelas professoras em relação aos bebês e às crianças bem pequenas, uma vez que, em suas percepções, elas, geralmente, são impossibilitadas de conviver com as famílias, já que seus responsáveis necessitavam trabalhar. Ainda, para Silveira (2021), as falas em tom de compensação e a ausência da presença das mães são elementos que, muitas vezes, geram atribuições confusas e conflituosas nas professoras em relação à sua função, a partir de uma compreensão conflitante entre atribuição e pertença. Conseqüentemente, em sua compreensão, o modo como as professoras enxergam o seu papel gera tensão e marcas no exercício das suas docências. Ante a esse quadro, é substancial “pensar na (re)construção das identidades profissionais como partes essenciais do trabalho desenvolvido cotidianamente com os bebês, visto que o que faz uma professora de bebês parece ainda não estar devidamente” (Leite, 2021, p. 206) elucidado nem mesmo pelas próprias professoras.

Convém destacar que, desde a promulgação da LDBEN de 1996, (Brasil, 1996) a diferenciação entre os papéis de mães e professoras foi definida. Essa lei

<sup>12</sup> Relato concedido por uma das professoras participantes da dissertação “A identidade docente da professora de creche e suas significações”, de 2021, empreendida por Mariana Corrêa da Silveira.

<sup>13</sup> Relato concedido por uma das professoras participantes da dissertação “A identidade docente da professora de creche e suas significações”, de 2021, empreendida por Mariana Corrêa da Silveira.



determinou que o papel de cuidar-educar as crianças de zero a cinco anos é atribuição da professora, que deve ter formação mínima e, dentre outras atribuições, participar da elaboração das propostas pedagógicas da instituição de ensino, pois estas devem orientar as práticas cotidianas empreendidas junto às crianças. Com essa lei, há duas distinções básicas entre o papel de mãe e professora: a exigência de formação e a intencionalidade das práticas fundamentadas na proposta pedagógica das creches e pré-escolas. Apesar dessas diferenciações estabelecidas legalmente em nossa compreensão, a marca histórica de assistencialismo e compensação que permeou as creches durante um longo período, atualmente, ainda atravessa esse espaço e exerce grande influência sobre as identidades da profissional docente, além de reverberar no trabalho realizado junto aos bebês e crianças pequenininhas dentro das instituições de educação coletiva brasileiras (Leite, 2021).

Nesse quadro, os depoimentos das professoras participantes do estudo de Leite (2021) acerca do que é ser professora de bebês evidenciaram que ainda persistia uma fragilidade na maneira das professoras definirem essa profissão, uma vez que seus discursos foram inconsistentes revelando que essas profissionais não tinham uma nítida compreensão sobre as suas funções na creche. Antagonicamente, Vasconcelos (2021) percebeu, a partir do seu trabalho, que as professoras entendiam o que é ser professora na creche e se sentiam como tal, visto que se posicionavam com profissionalidade. Por outro lado, constatou a necessidade de aprofundamento e apropriação por parte dessas professoras no que se refere aos “elementos conceituais e teórico-metodológicos outros, necessários ao trabalho pedagógico, na perspectiva do que se espera construir, junto às crianças e infâncias de nosso tempo, no espaço da creche” (Vasconcelos, 2021, p. 170).

Conforme descrito anteriormente, Silveira (2021) afirma que as identidades das professoras da creche ainda não estão consolidadas, ou seja, trata-se de uma profissão em processo de construção e que, por estar baseada no binômio cuidar-educar em uma concepção de complementação familiar, gera inquietações acerca das influências das experiências maternas e domésticas no cenário pedagógico e educativo, desfavorecendo a solidificação de uma cultura inerente e específica dessa profissão. Seguindo nesse raciocínio, Gomes (2016) alerta:

Somente se a profissional docente tiver clareza quanto ao seu papel, sua constituição e as marcas destas vivências na construção da identidade, é que poderá contribuir na construção da educação e infância. Por outro lado,

mesmo que ela desempenhe o seu papel de forma consciente e clara, as vivências e práticas inerentes ao atendimento de crianças pequenas mostram que não ocorrem de forma tranquila, cômoda ou simples; pelo contrário, requerem muito da profissional, sendo extremamente complexas (Gomes, 2016, p. 80).

Nesse sentido, reforça-se que a busca por definições, objetivos e funções para o atendimento de crianças pequenas ao longo da história no Brasil se manifesta nos processos de identificações das profissionais que exercem seu trabalho na educação infantil (Oliveira, 2013). Dessa forma, a partir da literatura, compreende-se que a docência na realidade da creche indica:

[...] a necessidade do conhecimento e compreensão do vir a ser profissional nestes espaços, evidenciando a emergência de se construir uma rede de relações alargadas, na qual se torna imprescindível ao professor, o apoio e a orientação em relação às dúvidas, anseios e expectativas, como meio de socialização e ressignificação do que se é, enquanto profissional e da prática docente implícita neste contexto (Vasconcelos, 2021, p. 28).

Consideramos importante ressaltar que o ingresso profissional das professoras nas creches exerce um impacto significativo em suas construções identitárias profissionais devido às experiências iniciais nesse contexto que marcam suas percepções sobre o papel dessa instituição, bem como sobre a sua função enquanto professora, influenciando e refletindo na sua prática junto aos bebês e às crianças bem pequenas. Gomes (2016), em seu trabalho, a partir dos depoimentos das professoras, evidenciou que elas ingressaram na creche de maneira conturbada e sofrida, assim como sem orientação e apoio. Esses fatores marcaram as suas constituições identitárias enquanto professoras, haja vista que existiu uma ausência de apoio no momento da entrada das professoras na instituição, assim como a carência de reflexão sobre a ação e a ausência de interação com os pares para troca de experiências.

Na interpretação da pesquisadora, acrescentou-se a essas situações o fato de muitas delas terem ingressado na profissão sem conhecimentos específicos prévios referentes à faixa etária e ao contexto de atuação. Além disso, elas demonstraram que, ao iniciar a docência na creche, tiveram uma forte insegurança e medos frente às novas responsabilidades e atribuições. Revelou-se, ainda, que o processo de ingresso dessas profissionais na creche, por si só, não foi um fator favorável na construção da identidade dessas profissionais, pois “a aprendizagem docente em creche ocorre, em grande parte, a partir da inexperiência e falta de subsídios e

orientações de parceiros mais experientes ou daqueles que deveriam atuar no apoio pedagógico” (Gomes, 2016, p. 139). Dantas (2019), em sua pesquisa, evidenciou como aconteceu o ingresso das participantes na creche e como ocorreram as suas constituições enquanto professoras, como pode ser observado na narrativa de uma das docentes na sequência:

[...] E aí, quando eu cheguei aqui eu cheguei muito perdida, fui devagarzinho com o que eu tinha de leitura, com as experiências que a (CP) tinha, enquanto creche particular. Ela não tinha trabalhado com creche, tinha trabalhado com crianças pequenas em instituição privada, e ela trouxe muito isso de ações pedagógicas com aquelas crianças; aí eu tinha teoria e tinha algumas coisas que eu queria testar, tipo, que eu lia na teoria. “Então, eu quero saber se a família vai me trazer demandas das crianças, importantes.” E aí elas traziam falas de coisas simples. “Ah! E aí! Como é que foi o final de semana?” Essa pergunta eu não fazia às crianças, eu fazia para os pais [...] “Você foi para a praia com a mamãe?” O corpo dele falava, então comecei a entender esse corpo que fala; como alguns termos trazem essa memória afetiva, cheia de significado, né?! E eu ficava observando que as coisas que eu dizia da mãe ou do pai ou da avó tinha efeito com a criança e eles começavam a dizer, se manifestar corporalmente [...] traziam várias informações e eu começava a observar [...] Era a minha pesquisa (risos) [...] o corpo deles e eu entendi que eles se comunicavam muito pelo corpo, e eu fui ler outras pessoas que falavam sobre corpo. Então, encontrei alguns autores que falavam como “O corpo fala”, o que esse corpo representa, como ele traz vida, como ele é dentro das relações com as crianças. Ela quer se fazer entender por meio desse corpo. Foi quando eu comecei a criar o arcabouço de como fazer uma prática com bebês, em cima das teorias, em cima do que eu via das crianças, em cima dessa escuta da família, e aí eu trazia a escuta da família para as crianças [Professora A]<sup>14</sup> (Dantas, 2019, p. 161).

Na compreensão de Dantas (2019), o relato, mencionado anteriormente, demonstrou como essa participante foi se constituindo como professora de bebês, bem como o quanto a sua observação e reflexão foi importante para a construção de uma prática junto aos bebês. Para mais, constatou-se que o apoio recebido da Coordenadora Pedagógica (CP), ao ingressar na instituição, foi valioso para a construção da identidade da professora como também para a constituição identitária da CP enquanto formadora. Assim, ambas, em um trabalho conjunto, foram se complementando em suas fragilidades formativas. Já Leite (2021) verificou, em seu estudo, que as professoras encontraram diversas dificuldades ao iniciar na carreira. Dentre essas dificuldades, estava a carência de organização da instituição para direcionar, apoiar e formar de maneira sistemática, de modo a suprir a ausência ou a fragilidade da formação inicial. A pesquisadora também observou a ausência de

---

<sup>14</sup> Relato de uma das participantes da dissertação “A formação contínua de professores no contexto de um Centro de Educação Infantil: perspectivas das professoras frente às especificidades da docência com os bebês” realizada por Dantas (2019).

valorização do percurso profissional, das experiências e dos saberes das profissionais.

Do nosso ponto de vista, ao entrar na profissão, o contexto cultural da creche, as interações com os pares, crianças e famílias, somados aos desafios enfrentados, desempenham um papel crucial na construção identitária, pois esses elementos contribuem significativamente para a consolidação de identidades docentes fortes e marcantes, proporcionando oportunidades para o crescimento profissional e pessoal. Contudo, há muitos desafios e dificuldades que podem impactar negativamente a identidade, principalmente se não houver apoio institucional e existir dificuldades estruturais ou desafios emocionais não resolvidos. Desse modo, o ingresso na profissão docente na creche gera marcas tanto positivas quanto negativas que reverberam na construção identitária das professoras. Por isso, é de máxima importância um ambiente de apoio e reconhecimento para o desenvolvimento positivo das identidades profissionais docentes. Os elementos constitutivos identitários docentes não podem ser atribuídos somente a essas profissionais como se fossem as únicas responsáveis por sua formação e pela sua atuação. Todavia, esse processo é complexo e envolve todos que estão inseridos nesse contexto, e os aspectos dessa construção podem dar condições de colocar as professoras como parte do processo, e não as culpabilizar pelas problemáticas históricas da creche (Gomes, 2016).

Dentro desse quadro, é importante pensar nas influências que a realidade laboral e as condições de trabalho exercem na construção das identidades das professoras da creche, uma vez que elas podem dificultar ou facilitar a valorização dessas profissionais. É crucial compreender o sentido de ser professora na creche e do fazer profissional (Gomes, 2016; Vasconcelos, 2021). Nesse cenário, Gomes (2016), a partir das falas das professoras participantes do seu estudo, percebeu que as entrevistadas, ao falarem da desvalorização profissional, discursaram sob diferentes perspectivas, pois se sentiam:

[...] afetadas pela desvalorização das famílias, pela falta de acompanhamento das equipes gestoras, pela frustração decorrente da falta de reconhecimento de seu trabalho perante a sociedade, pela falta de cuidados com a profissão, e devido à dificuldade em colocarem em prática o que acreditam que seja o trabalho na creche, com as mudanças que surgem na carreira e a sensação de que estão fora do contexto (Gomes, 2016, p. 134).

Nessa linha, Leite (2021) alega que a construção identitária profissional das professoras de bebês nunca pode ser compreendida como um processo isolado e

único. As narrativas das professoras sobre os desafios da sua docência cotidiana que afetam o processo de construção de suas identidades profissionais revelaram um sentimento de desvalorização de suas práticas no ambiente de trabalho, ao se observar por meio da narrativa de desabafo de uma das professoras entrevistadas:

Quando eu cheguei na turma dos bebês, a primeira coisa que me incomodou muito era que as crianças comiam sem ser numa mesa. As crianças comiam sentadas no chão, e aquilo me incomodava demais, e aí o que foi que eu fiz: Eu recebi uma doação de um pallet e aí eu tive uma ideia: ah, aqui vai dar certo para os bebês. Aí, eu cobri o pallet e ali deixei organizado pra que ali fosse a mesa e o lugar de refeição das crianças. No segundo dia que eu voltei lá, o pallet estava detrás do armário. Aí, eu fui, tirei detrás do armário, coloquei no mesmo lugar, porque eu passava em várias turmas. Na semana seguinte eu voltei e o pallet estava no sol, lá no lado de fora, no solário. Aí, esse dia eu, é como eu falei pra você, às vezes, eu brigo, sabe, e, aí nesse dia eu cheguei na gestão e falei: “olhe, da mesma forma que eu não arranco um “a,e,i,o,u” que chego e vejo na sala, que eu não concordo com aquilo dali e eu não arranco, eu gostaria também que meu trabalho fosse respeitado”. E essa é uma das cenas mais fortes que eu tenho de educação e cuidado. Como é que a gente fala de construção de uma sociedade, de uma educação, alimentando crianças no chão. Como é que a gente favorece essa educação sem antes se pensar: “Puxa vida, o que que esse bebê precisa para ter uma qualidade nesse atendimento? Tipo assim, vamos abrir as portas, vamos receber [as crianças] e o restante vai acontecer. Não é bem assim”. Eu acho que esse é um exemplo muito marcante dessa educação e desse cuidado que eu tive nessa trajetória e é um dos momentos que eu vejo que sempre tive muito cuidado e de certa forma me incomodava muito, ver a forma como esses momentos acontecem, banho e alimentação e eu acho que é um dos grandes desafios a gente transpor, né, essa fragmentação de educação e cuidado de bebês, de que esse cuidado faz parte também de uma educação [Professora B]<sup>15</sup> (Leite, 2021, p. 214).

Leite (2021) evidenciou, na narrativa transcrita anteriormente, a importância de discussões acerca do processo identitário das profissionais que exercem a docência com bebês, uma vez que a identidade é formada a partir das interações e relações estabelecidas nos diferentes contextos e instituições. Para mais, essa professora ainda relatou outras dificuldades enfrentadas no trabalho com os bebês, como pode ser constatado no seguinte excerto: “É uma educação que não valoriza a primeira infância, é, muitas vezes uma sobrecarga do professor, dizer: Te vira e toma que você tem que dar conta e é seu!” [Professora B] (Leite, 2021, p. 215). Com base nesse excerto, para Leite (2021), é, a partir das nuances, desafios, dificuldades, encontros e desencontros, que a construção identitária docente ocorre. Segundo a autora, são as professoras de bebês que, “ao iniciarem nessa função de forma tumultuada, sofrida,

---

<sup>15</sup> Narrativa concedida por uma das professoras participantes da tese “Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional”, de 2021, realizada por Maria Ilhain Martins Leite.

sem apoio ou orientação, constituem suas identidades profissionais dia a dia a partir das vivências que experimenta” (Leite, 2021, p. 216).

Compete destacar que, conforme Gomes (2016), discutir a identidade da professora de creche está profundamente relacionado ao desenvolvimento docente. A inclusão da creche no sistema educacional desencadeou diversas discussões acerca da função docente na creche e sobre como preparar adequadamente essas profissionais para lidar com a ampla diversidade de situações presentes nesse cenário. Para a autora, as transformações sociais conduzem a modificações nas concepções, deixando marcas significativas na construção dos saberes docentes e gerando a necessidade de reflexões mais profundas referentes à formação da profissional da creche e, conseqüentemente, sobre seu desenvolvimento profissional. Silveira (2021) complementa afirmando que pensar sobre a importância da profissionalização e da formação enquanto fatores que favorecem a construção identitária docente demanda a existência de uma reflexão sobre a força que a prática docente exerce quanto ao processo educativo e, conseqüentemente, a como se constitui esse processo.

Em linha com o exposto, Vasconcelos (2021) alerta que é fundamental que a formação docente desenvolva nas professoras a consciência de si – para si e do papel social que exercem em sua profissão. Para isso, é preciso ter uma aproximação entre a cultura subjetiva que lhes constituem mediante as suas vivências em seu percurso de vida e a cultura objetiva resultante das relações educativas com intencionalidade de formação profissional, contribuindo com a aquisição de conhecimentos sobre a prática docente e com o desenvolvimento de condições cognitivas para se pensar o seu fazer nas creches. Segundo a autora, o encontro da cultura subjetiva e o da cultura objetiva das professoras lhes proporcionam novas formas de compreensão e apropriação, o que leva a reflexões, à internalização de significados e à elaboração de sentidos mais amplos em relação às suas práticas profissionais. Por isso, é de grande relevância:

[...] compreender o processo de constituição identitária do professor em situação de creche, por meio do que ele diz ser e fazer, em aproximação com aquilo que os estudos e teorias em torno da área, apresentam como necessários à formação do docente que atua nessa frente (Vasconcelos, 2021, p. 107-108).

Em conformidade com as declarações anteriores, Gomes (2016) evidenciou, em seu trabalho, que as professoras, ao se referirem à sua formação, reconheciam fatos que consideravam formadores, porém não expressaram compreensão acerca da conexão desses fatos com a constituição de suas identidades (Gomes, 2016). O estudo de Dantas (2019), a partir do relato de uma das professoras, demonstrou que ela se reconhecia “como uma profissional que não sabe de tudo e que, por isso mesmo, precisa dialogar com outros saberes complementares, que lhe ampliem o olhar sobre os bebês, seus cuidados e educação e o atendimento a eles” (Dantas, 2019, p. 181). Segundo Gomes (2016), torna-se evidente a importância de as professoras da creche estarem em ininterrupto processo de formação. Dessa maneira, com condicionantes, dificuldades, encontros e desencontros, o processo de construção identitária das professoras acontece. Para Dantas (2019), a formação continuada nas creches deve estar alicerçada na pesquisa e na reflexão sobre as discussões atuais referentes às infâncias e às crianças, especialmente no que diz respeito aos bebês, pois consiste em um meio de contribuir com a construção de uma identidade própria para as professoras e para os espaços educativos que atendem crianças dessa faixa etária. Para mais, é fulcral pensar sobre como a formação continuada ocorre, como as professoras são acolhidas na creche e sobre a perspectiva de tantos a respeito do papel dessas profissionais, assim como acerca das concepções próprias dessa instituição (Gomes, 2016). Há também no entendimento de Dantas (2019) a necessidade de que as estratégias formativas utilizadas na formação continuada para as professoras proporcionem práticas em que as professoras sejam escutadas e que a reflexão acerca das práticas desenvolvidas junto aos bebês inspire o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Não só isso, mas a formação, a interação com os pares, as situações cotidianas, a reflexão sobre a prática e a discussão acerca das concepções da docência na creche são muito importantes, pois garantem a identificação e conecta as profissionais à sua categoria, estruturando, assim, as suas identidades docentes. Conseqüentemente, a formação e a profissionalização da professora da creche são de máxima relevância mediante a sua construção como profissional que reflete a partir de sua prática (Gomes, 2016).

Nesse caminho, Leite (2021) defende que o reconhecimento e a valorização profissional e social ocorrem quando as próprias professoras se enxergam e se identificam como uma categoria profissional e buscam cotidianamente estar em formação como forma de qualificar o seu trabalho, visto que a formação está

diretamente ligada à construção da identidade docente e, portanto, de si mesmo, na qual o desenvolvimento de significações e valores vão mudando no decorrer da formação pessoal e profissional. Por isso, para essa pesquisadora, a formação de professores e as suas identidades são um contínuo indissociável de construção e de reconstrução, ou seja, um movimento complexo de ser e de vir a ser. Dessa forma, frente a uma grande importância dos processos educativos, constata-se que “a tarefa de promover o desenvolvimento integral da criança não é nada simples, mas requer formação e profissionalização, além de condições de trabalho e valorização social” (Silveira, 2021, p. 17). Conseqüentemente, a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores podem possibilitar a consolidação da competência profissional e fortalecer a identidade da categoria docente (Dantas, 2019).

Dentro dessa perspectiva, Leite (2021) compreende que a identidade profissional é fruto de um processo de construção e é instável, sendo originária da relação com o outro e com o contexto. Logo, o trabalho docente é construído na e pela atividade cotidiana. Em vista disso, a constituição identitária profissional das professoras de bebês compreende diversos elementos que envolvem a organização do horário da creche, a jornada de trabalho, a organização dos espaços, os recursos para o exercício da docência, dentre outros. Ainda, segundo a autora, a concepção que as professoras têm sobre as crianças é um elemento que compõe a sua identidade, visto que a sua prática depende da sua visão de criança. Por essa perspectiva, “olhar para as crianças, com intencionalidade, percebendo quem realmente são, dentro de sua amplitude, é que levará ao conhecimento universal e profundo das crianças, de como pensam, aprendem, enxergam e se relacionam com o mundo” (Gomes, 2016, p. 127), sendo esse um dos papéis da professora na creche.

Leite (2021) evidenciou, em seu estudo, que as perspectivas que as professoras tinham sobre de quem eram as crianças com quem atuavam e as dúvidas sobre o que trabalharem com elas revelaram a necessidade de conhecimentos elementares referentes à condução do trabalho com os bebês. Conseqüentemente, Gomes (2016) alerta que há a necessidade de as professoras que trabalham na creche ampliarem seus conhecimentos sobre a concepção atual de infância, da importância do brincar, assim como se conscientizarem do seu papel enquanto professoras, no qual o cuidar é inerente e o educar é essencial. Dessa forma, faz-se fundamental que essas profissionais tenham consciência do seu processo de construção identitária, para que possam produzir histórias e contribuir com o



desenvolvimento dessas crianças. No entanto, “tal fato não é possível se não existir um contexto de acolhimento e inserção da profissional na instituição creche, visto que ela ainda chega à creche sem que entenda o seu papel e o atributo de sua função” (Gomes, 2016, p. 145).

Leite (2021) advoga que é essencial que as professoras de bebês invistam em sua formação para que possam se reconhecerem na função e para que ocorra a consolidação das suas identidades profissionais. Ademais, é crucial que exista nas creches formação continuada e em contexto com todas as suas profissionais, para que o trabalho desenvolvido junto aos bebês ganhe visibilidade e reconhecimento conforme as suas especificidades. Não só isso, mas a pesquisadora, ainda, afirma que é de máxima importância que os gestores promovam reuniões e formações para as famílias, visando ao fortalecimento da relação delas com a instituição, bem como para que elas compreendam que o trabalho empreendido nesse espaço é diferente das práticas ocorridas no ambiente familiar, pois é desenvolvido por uma profissional com formação e tem uma intencionalidade pedagógica.

Cabe lembrar, conforme a concepção de Silveira (2021), que, atualmente, ainda tanto a creche quanto as suas professoras são invisíveis no cenário educacional, uma vez que não encontraram lugar dentro desse contexto. Há presença de limites incertos e instáveis em relação à identidade das professoras. Dentro desse cenário, Leite (2021) comenta que a categoria professoras de bebês é um segmento com referências profissionais recentes e pouco evidentes. Em vista disso, os diferentes aspectos referentes ao processo de constituições identitárias, por exemplo, a identificação com a docência e as relações formadas no trabalho carecem de ser consideradas, pois se reconhecer como professora de bebês é consolidar um repertório de conhecimentos, saberes, valores e atitudes que identifica essa profissional e a difere de outras. A autora sustenta que o contexto em foco revela que as creches são espaços privilegiados onde as professoras podem trocar experiências com seus pares, expor suas dúvidas e anseios, sendo ainda locais para a aquisição de novas aprendizagens e para o reconhecimento por parte dos demais integrantes dos diversos grupos envolvidos na produção de saberes.

Para Vasconcelos (2021), a construção identitária e o processo para se tornar professora no contexto da creche abrangem a constituição e a vivência de conhecimentos arraigados na cultura humanística, considerando também o saber proveniente da cultura científica. Conforme mencionado, as identidades profissionais

são construídas pelos indivíduos por meio de uma ação contínua vivenciada ao longo do tempo, configurando um processo complexo, no qual a experiência desempenha um papel significativo. Ao aplicar essa perspectiva às identidades docentes, compreende-se que estas são construídas em um contexto saturado pelas demandas da sociedade e pelas exigências específicas que surgem no âmbito peculiar da creche (Leite, 2021). Compreende-se, assim, que as singularidades do trabalho conferem uma identidade própria às professoras de bebês. Por esse motivo, a postura profissional, baseada em uma concepção de criança ativa e potente, pode significar uma transformação profunda na prática pedagógica e no currículo. Isso demanda uma formação continuada que assegure às professoras a reflexão como ponto de partida para a mudança das abordagens voltadas aos bebês (Dantas, 2019). Na visão de Leite (2021):

[...] os saberes prévios somados a um conjunto de conhecimentos novos construídos ao longo da carreira como docente, vão dando origem e forma a comportamentos, valores, saberes, concepções e competências que constituem a especificidade da professora de bebês, elementos ou movimentos constitutivos de sua profissionalidade e de sua identidade profissional (Leite, 2021, p. 49).

A pesquisa de Leite (2021) revelou que as identidades profissionais das professoras participantes sofreram diversas influências: da formação inicial, das experiências com as crianças no espaço da creche, das relações interpessoais com os pares ao longo da sua carreira e com os familiares. Esses aspectos conduziram a compreensão da não linearidade das construções das identidades profissionais. Nesse sentido, há ainda muitos caminhos a serem percorridos na investigação sobre a docência com os bebês e a constituição identitária das professoras que atuam nos berçários, em que estas profissionais, mesmo se deslocando nas incertezas dessa profissão, buscam sentido para o trabalho com os bebês (Oliveira, 2013). Por isso, de acordo com Gomes (2016), a existência na atualidade da compreensão acerca da professora da creche depende do entendimento do contexto histórico em que essa profissional está inserida.

Nesse sentido, é substancial que os aspectos, como a narrativa de vida, a formação, as concepções, as condições de trabalho e o papel da equipe gestora sejam objeto de estudo, de modo que componham a formação inicial e continuada. Em harmonia com a autora, os estudos precisam contribuir com as discussões e as decisões das políticas públicas, pois podem vir a ser uma referência importante para

se pensar sobre a formação da professora da creche e, conseqüentemente, reverberar na construção identitária profissional. Portanto, os aspectos relacionados à profissionalidade, assim como os referentes à formação, precisam ser conhecidos, discutidos, compreendidos e refletidos, visando à garantia de desenvolvimento de identidades profissionais para as professoras de bebês e crianças pequenininhas (Dantas, 2019).

Em resumo, as produções definidas para análise e discussão da presente categoria defendem que as identidades estão sempre em movimento e, para compreendê-las, é preciso aceitar que o ser humano é um ser inacabado, ou seja, ele é um eterno vir a ser. Em razão disso, a identidade não é um elemento dado, pronto e acabado, nem muito menos é construída de uma forma homogênea e única. A construção identitária profissional surge do encontro entre a trajetória de vida de um indivíduo e o seu percurso profissional. Corresponde a um processo que se desenvolve a partir das experiências profissionais, porém também é influenciado pelos aspectos individuais, valores, crenças e experiências pessoais que cada pessoa carrega consigo no decorrer da sua vida. A articulação desses elementos reflete de uma forma peculiar nas identidades profissionais, além de interferir nos comportamentos, percepções, perspectivas e valores que um profissional adota ao longo de sua carreira. Ao aplicar essa compreensão ao contexto da construção identitária das professoras da creche, torna-se nítido que a constituição dessas identidades decorre de um processo ativo e em contínuo movimento. Esse processo é atravessado por períodos de rupturas, continuidades e reconstruções, espelhando a complexidade da profissão e das diferentes influências provenientes do ambiente, das experiências individuais e das demandas cotidianas da creche.

Dentro desse cenário, a construção das identidades das professoras que atuam nos berçários das creches está interligada às especificidades, singularidades e características dos bebês. Além disso, sua constituição profissional resulta do seu percurso de vida, da formação inicial e continuada e das experiências compartilhadas com seus pares. Contudo, é importante lembrar das marcas históricas que a creche no Brasil carrega e do pensamento que envolve o imaginário das famílias e da sociedade de modo geral, pois esses aspectos continuam a reverberar nas identidades das docentes da creche, principalmente, nas identidades das professoras de bebês.

A partir do panorama apresentado na presente categoria, com base nas produções elencadas para análise, compreendemos que a identidade é construída a partir das diversas interações e relações que as pessoas estabelecem com o outro ao longo da sua vida. Ela não é fixa, nem é concedida ao nascer, mas consiste em um processo de construção que ocorre ao longo do tempo, uma vez que está em contínuo processo de transformação. Assim, a identidade é influenciada pelas diversas experiências e vivências pessoais, pelas relações familiares e sociais e pelo contexto histórico, cultural e econômico. Além disso, não se trata de uma construção única e isolada, mas é produto das experiências estabelecidas no coletivo. Como expõe Ciampa (1987), a formação da identidade envolve não somente aspectos objetivos, mas também subjetivos, haja vista que o indivíduo é um membro da sociedade e participa tanto dos âmbitos privados quanto públicos, sem contar que as interações e as relações ocorridas nessas esferas modelam a sua identidade dentro do cenário em que está inserido.

Do nosso ponto de vista, as constituições das identidades profissionais estão diretamente relacionadas com a trajetória de vida e com o percurso profissional, envolvendo processos de continuidades e rupturas nos diferentes espaços em que o sujeito está inserido. Na concepção de Dubar (2005), a identidade profissional resulta das construções sociais que envolvem a interação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, trabalho e formação. Essa identidade é frequentemente um produto estável e provisório, que se manifesta de forma tanto individual quanto coletiva, subjetiva e objetiva, biográfica e estrutural, além de ser decorrente de diferentes processos de socialização, os quais, simultaneamente, constituem os sujeitos e definem as instituições.

Considerando o descrito, compreendemos que a construção das identidades profissionais é derivada de um complexo processo de interação entre as experiências de vida, as vivências profissionais e os desafios enfrentados ao longo do percurso da carreira. Essas experiências marcam as práticas e impactam a percepção individual sobre a profissão e as responsabilidades a ela associada. Logo, a capacidade de lidar com mudanças, enfrentar desafios e assimilar novas perspectivas em diferentes períodos da trajetória profissional são elementos centrais na constituição das identidades profissionais. Ao trazer essa reflexão para as identidades das professoras da creche, torna-se evidente que elas são elaboradas na articulação entre suas experiências de vida e o percurso profissional de cada professora. Percebemos em

nossa análise que a construção identitária das professoras da creche implica na integração de múltiplos aspectos, tais como: valores, trajetórias de vida, vivências pessoais, experiências pré-profissionais, o percurso formativo, bem como o próprio contexto de atuação. Ainda, as identidades são influenciadas pelas compreensões que cada professora tem sobre a função decisiva que cumpre no desenvolvimento infantil, assim como pela representação que possui de si e da docência com os bebês. Para além disso, as identidades são resultado de um processo contínuo de reconfiguração, no qual as professoras desempenham um papel central como protagonistas ativas, contribuindo de forma essencial para a construção e consolidação de suas próprias identidades profissionais. Segundo Pimenta (2020), a identidade docente:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2020, p. 17).

Em complemento, Moita (2013) e Nóvoa (2013) alertam que é preciso considerar que a identidade envolve as características pessoais e profissionais, de modo que não podem ser analisadas separadamente, ainda que possuam características diferentes, pois elas se misturam de tal modo que se torna difícil definir qual é o limite entre o pessoal e o profissional. Em nossa visão, a escolha pela profissão envolve diversos fatores, por exemplo, as influências sociais, culturais e econômicas, o percurso de vida pessoal, as experiências e vivências profissionais, dentre outras, contribuindo com o processo de construção identitária docente. Aliás, as identidades docentes podem ser analisadas e percebidas por meio de diferentes ângulos, considerando diversos elementos, como experiências pessoais, os processos formativos e as reflexões derivadas deles, a função docente, as relações e interações estabelecidas no âmbito do trabalho, as concepções que cada professora tem sobre infância, criança, docência, prática profissional e sobre a instituição onde se encontram inseridas.

Convém lembrar que as identidades docentes das professoras da creche, especialmente, as das professoras que exercem a docência com bebês, carregam resquícios e vestígios históricos dessa instituição cujas marcas assistencialistas e de

maternagem permanecem ainda hoje e influenciam tanto as identidades dessas profissionais quanto as suas práticas desenvolvidas nesse contexto. Tal como coloca Silva (2023, p. 124), “no imaginário social ainda é comum a ideia de que basta ser mulher para habilitar uma pessoa a ser professora de crianças pequenas, diminuindo assim a necessidade de formação e a complexidade da profissão para desempenhar essa ocupação”. Por isso, consideramos que é fundamental o alargamento do olhar, visando a compreender as singularidades e as especificidades que envolvem as construções identitárias das professoras de bebês, bem como a superação do pensamento distorcido de que, para o exercício da docência no berçário, é suficiente ser mulher, gostar de crianças e de que há pouca necessidade de formação para esse trabalho. Como afirma Arce (2001), a formação histórica da imagem da professora da educação infantil está fortemente marcada pelo mito da maternagem, da mulher como educadora nata, cujo papel educativo está diretamente vinculado ao ambiente doméstico, sendo, especialmente, significativo nos anos iniciais da infância. Logo, a ideia da mulher como educadora nata é um dos principais motivos que prejudicam a constituição da identidade das professoras da creche (Onofre; Martins, 2015, Onofre; Tomazzetti; Martins, 2017).

Em linha com o que foi expresso anteriormente, consideramos que a construção das identidades das professoras de bebês pode ser reconhecida dentro de uma particularidade em que a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 2013, p. 16). Os estudos de Nóvoa (2013) nos ajudam a pensar ainda sobre a influência da individualidade das professoras no exercício da docência e nos mostram que as identidades das professoras de bebês não estão alheias ao modo de compreensão do eu pessoal e do eu profissional:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira que cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos enquanto pessoa quando exercemos o ensino. [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa, 2013, p. 17).

Em nosso entendimento, a identidade das professoras é formada na interação entre quem elas são como pessoa e como profissionais. Nesse raciocínio, consideramos que as identidades das professoras de bebês são influenciadas

intensamente pela inclusão do eu pessoal no seu contexto profissional, pela necessidade de ter decisões autônomas nas situações de cuidados e educação com os bebês e pela formação de vínculos afetivos essenciais na promoção do máximo desenvolvimento dos bebês. Logo, a compreensão da articulação entre a identidade pessoal e profissional é indispensável à oferta de um ambiente de cuidados e educação mais enriquecedores, humanizadores e desenvolventes para os bebês. Na nossa visão, a construção das identidades das professoras de bebês é um processo contínuo e complexo, cuja construção está interligada a um conjunto de comportamentos, atitudes, valores, conhecimentos e saberes que compõem as especificidades dessa docência. Como expõe Silva (2023):

[...] as identidades profissionais correspondem a um rol de comportamentos, conhecimento, habilidades, atitudes, valores que compõem a especificidades de ser docente de bebês, pois embora o papel dos professores de bebês em alguns aspectos é similar a dos outros professores em outros se diferencia, haja vista que os bebês são dependentes, frágeis e requerem cuidados básicos diferentes de outros níveis de ensino (Silva, 2023, p. 115).

Contudo, é primordial destacar que, embora as condições dos bebês demonstrem e os coloquem em uma posição de fragilidade e dependência, bem como de sujeitos que necessitam de cuidados que os distinguem das crianças maiores, precisamos considerá-los seres que se comunicam por meio de uma linguagem peculiar e sujeitos ativos e com potencialidades. Na concepção de Bahia e Mochiutti (2022), é essencial a transformação no modo de olhar para os bebês, ou seja, é preciso que a falta e a imaturidade própria deles sejam compreendidas como possibilidade e potencialidade para crescer, pois, apesar da dependência, da fragilidade e das especificidades apresentadas pelos bebês, é importante que as professoras possuam ou desenvolvam um olhar atento, vagaroso, curioso, investigativo e sensível para o bebê, considerando que ele é um sujeito ativo e com voz. Essas questões precisam ser consideradas para que a aprendizagem da docência junto aos bebês conduza a uma construção de uma nova identidade, garantindo práticas pedagógicas com foco nas crianças, nos seus interesses e necessidades (Ramos, 2013). Por esse prisma, Bahia e Mochiutti (2022) defendem:

[...] a necessidade de olhar para o bebê como ser potente e em sua inteireza, como sujeito protagonista de suas aprendizagens, com iniciativas, interesses e sentimentos. Para tanto, convém compreender que as formas utilizadas pelos bebês para interpretar, significar e comunicar são oriundas do corpo e acontecem por meio dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros,

enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal (Bahia; Mochiutti, 2022, p. 6).

Defendemos, assim, a necessidade de as professoras de bebês estarem em um profundo e contínuo processo de aprendizagem e formação. Consideramos imperativo ressaltar que “só é possível ser formar com o outro, nos mais diferentes espaços e tempos em que circulam conhecimentos, valores e saberes” (Kramer, 2002, p. 127). Dito de outro modo, ninguém “se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações [...] Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação” (Moita, 2013, p. 114). Nesse caminho, compreendemos que, dentre os diversos saberes e conhecimentos indispensáveis para a vida pessoal e profissional, aprender a ser professora é evidentemente uma tarefa complexa, uma vez que a construção identitária docente se origina na vivência estudantil, na qual essa identidade começa a ser delineada desde o ingresso da pessoa em uma escola ao observar no decorrer dos anos o perfil dos seus professores, apropriando-se da imagem e da visão do que é ser professora. Posteriormente, a pessoa aprende a se tornar professora durante o seu processo de formação inicial, que se qualifica tanto em nível médio, por meio do curso de Formação de Docentes, quanto no nível superior, por meio da graduação em Pedagogia. Ademais, esse aprendizado ocorre mediante a formação continuada, bem como conforme se adquire experiência no exercício da profissão.

A aprendizagem da profissão docente se trata de uma ação contínua que se efetiva durante toda a vida, é algo que vai sendo construído, pois ninguém nasce professora, mas vai se construindo como docente e adquirindo conhecimentos, saberes e experiência (Oliveira-Formosinho, 2002). Dentro desse quadro, a identidade docente vai se construindo concomitantemente à identidade como ser humano inserido na sociedade. Em nosso entendimento, uma formação sólida, contínua, coerente e consolidada é essencial para as professoras que exercem a docência junto aos bebês, pois contribui com a superação da visão equivocada acerca do seu papel na creche, coopera com a construção das suas identidades, oportuniza momentos de reflexões sobre a prática e acerca das especificidades que envolvem essa docência, além de promover situações de interações e de aproximação de relações entre os pares. Nóvoa (2009) pontua que os processos formativos precisam dar atenção às



dimensões pessoais da formação das professoras, no sentido de valorizar e utilizar as suas capacidades de relação e comunicação. Segundo o autor:

[...] temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (Nóvoa, 2009, p. 38).

Na nossa ótica, a formação inicial e/ou continuada favorece a construção identitária profissional, na medida em que enxerga as professoras da creche como profissionais, mas também como pessoas considerando que a imagem que essas profissionais fazem de si mesmas e da sua profissão reflete tanto na sua prática junto aos bebês e às crianças pequenininhas quanto nas suas identidades docentes. Para mais, a formação é um meio de reforçar que o trabalho com crianças menores de três anos não se restringe ao cuidar, mas envolve também o educar, e que ambos se complementam e são atribuições inerentes à docência com essa faixa etária. Baggio, Gentil e Saito (2023) expõem que a construção identitária das profissionais da Educação Infantil:

[...] a partir de uma perspectiva crítica e adequada para o trabalho pedagógico na primeira etapa da Educação Básica é um constante desafio, cuja mudança e consolidação de novas posturas políticas e culturais frente à educação e aos seus profissionais exige dos próprios protagonistas novas percepções, posturas e defesas. Para tanto, defendemos que tanto a formação inicial quanto a continuada dos docentes têm função essencial (Baggio; Gentil; Saito, 2023, p. 3-4).

Considerando o exposto, identificamos a necessidade de uma formação continuada que conduza ao processo de reflexão contínua, que vincule a prática pedagógica à formação inicial e à produção acadêmica desenvolvida nas universidades. Na nossa percepção, a formação continuada é um espaço importante para reflexão, ressignificação e reconstrução da identidade, além de ser um espaço de socialização profissional. A socialização profissional é um componente que está presente nas relações docentes, tanto entre as professoras mais experientes quanto entre as iniciantes. Faz-se necessário frisar que o olhar do outro é significativo no exercício da docência, e o apoio dos pares é crucial na constituição das professoras enquanto profissionais.

No nosso entendimento, a formação continuada é um espaço importante, uma vez que pode possibilitar uma maior visibilidade às professoras enquanto profissionais, conduzindo-as à valorização, à melhoria da qualidade do trabalho pedagógico e promovendo o reconhecimento social. Assim, é essencial garantir que as professoras do berçário tenham acesso a cursos de formação continuada de qualidade, pois eles contribuem com o desenvolvimento dos saberes específicos e necessários ao trabalho com bebês e oportunizam a constituição de um novo perfil profissional, a construção identitária, a ressignificação da prática e, conseqüentemente, proporcionando a profissionalidade docente. Conforme Silva, Zamboni e Simoni (2023), é substancial levar em consideração as necessidades formativas das professoras que atuam com os bebês e com as crianças pequenas, pois essa abordagem pode conduzi-las à apropriação de uma fundamentação teórica capaz de sustentar o seu trabalho junto aos pequenos, sem separar as situações de cuidados das situações de educação. Além do mais, tal enfoque pode qualificar essas profissionais para que realizem práticas intencionais, sistematizadas e planejadas com a finalidade de atender e suprir as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Compreendemos que a docência com os bebês é complexa e demanda qualificação profissional sólida, exigindo a oferta de formação continuada de qualidade, com o propósito de evitar retrocessos, ou seja, distanciar-se do modelo de atendimento assistencialista. Assim, práticas pedagógicas mais qualitativas para e com os bebês associadas a uma formação continuada de excelência favorecem a construção identitária das professoras e a valorização profissional. Ser professora de bebês, portanto, é uma temática que retrata um percurso único, complexo e singular.

Em vista disso, a construção das identidades profissionais das professoras que trabalham com bebês demonstra ser um caminho que necessita ser trilhado, com o propósito de a complexidade que envolve essa construção ser efetivamente compreendida. Todavia, com base no estudo e na análise das produções selecionadas para esta categoria, notamos que, apesar dos progressos legais ligados ao atendimento nas creches, à concepção das crianças enquanto sujeitos de direitos e à necessidade de formação docente, ainda há uma escassez de estudos que contemplam as particularidades das identidades das professoras de bebês e da docência nos berçários. Por isso, inferimos que é substancial a elaboração de novas

pesquisas que evidenciem o trabalho, os conhecimentos e os saberes das professoras que atuam com os bebês nas creches.

Consideramos que as professoras de bebês são protagonistas na construção das suas identidades profissionais. Por esse motivo, os seus conhecimentos, práticas, concepções, relações interpessoais, posicionamentos profissionais e as demandas específicas envolvendo os bebês são elementos centrais a serem investigados em pesquisas futuras. Posto isso, é primordial que novos trabalhos alcancem uma compreensão mais efetiva sobre a formação identitária das professoras de bebês e acerca das especificidades dessa docência, visando a dar visibilidade aos bebês e às suas professoras, assim como a garantir o reconhecimento e a valorização desse trabalho educativo.

A nosso juízo, além da compreensão efetiva sobre o que envolve e como ocorre a construção das identidades das professoras que trabalham com bebês nas creches brasileiras, é essencial a promoção de práticas pedagógicas mais sensíveis, eficazes e adequadas às necessidades específicas dessa faixa etária, contribuindo, significativamente, para seu desenvolvimento integral. O entendimento acerca da construção identitária dessas profissionais é fundamental, pois pode aprimorar e orientar a formação continuada, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas específicas, melhorando a educação ofertada nas creches e impactando positivamente o desenvolvimento dos bebês e o ambiente educacional como um todo.

Destarte, defendemos que a elaboração de estudos relacionados às construções identitárias das professoras de bebês tem o potencial de impactar a formação das professoras, as políticas educacionais e o aprimoramento da prática pedagógica, além de favorecer, significativamente, a melhoria da educação dos bebês. Embora reconheçamos que as pesquisas brasileiras com essa temática estejam avançando, percebemos que algumas lacunas ainda persistem e demandam atenção para um aprofundamento mais expressivo. Algumas dessas lacunas se referem à diversidade de contextos que permeiam as creches brasileiras, os aspectos culturais e étnicos, a formação e o desenvolvimento profissional, a ausência de foco nas práticas pedagógicas e a falta de análises sobre as relações interpessoais e o ambiente escolar. Essas lacunas representam áreas em que novos trabalhos sobre as identidades das professoras de bebês das creches brasileiras podem ser aperfeiçoados e aprofundados, visto que pensamos ser uma temática significativa, já que há uma relação estreita entre a construção das identidades docentes e a

qualidade das práticas desenvolvidas com e para os bebês nas creches do nosso país.

Nesse movimento, compreendemos que os saberes e fazeres das professoras não se restringem aos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação, mas incluem uma série de saberes da prática e *insights* provenientes da interação cotidiana com os bebês, colegas e famílias. Em vista disso, consideramos que as construções das identidades profissionais são influenciadas pela sensibilidade cultural, social e emocional das professoras, que se refletem em suas práticas pedagógicas e no estabelecimento de vínculos afetivos com as crianças. Sob nossa perspectiva, é importante pensar a constituição das identidades docentes das professoras de bebês por meio da relação com as demais profissionais com as quais compartilham essa docência. Avaliamos que o cotidiano das creches é permeado por desafios e conquistas que podem favorecer ou dificultar a formação de identidades sólidas e comprometidas com o bem-estar e o desenvolvimento integral dos bebês. Assim, como já dizia Rubem Alves (2008, n.p.), “não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses”.

A construção identitária das professoras da creche reflete no ambiente educacional e no desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida. Essas profissionais, ao integrarem suas experiências pessoais, processo formativo, valores e práticas pedagógicas, não apenas influenciam a formação cognitiva, emocional e social dos bebês, mas também podem estabelecer as bases para um aprendizado significativo. A sensibilidade para compreender as necessidades individuais, a capacidade de adaptação aos diferentes contextos, o contínuo processo de formação, a busca incessante por novos conhecimentos e a constante revisão e reflexão sobre suas práticas são elementos fundamentais nesse processo, dado que contribuem com o desenvolvimento da consciência dessas profissionais em relação às suas funções, atribuições e responsabilidades enquanto mediadoras e organizadoras de práticas educativas mais qualitativas e exitosas mediante um ambiente educacional enriquecedor, desafiante, estimulante, potencializador, humanizador e promotor do máximo desenvolvimento infantil. Assim compartilhamos do pensamento de Freire, quando afirma:

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não.

[...] Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte (Freire, 2018, p. 95).

De forma sintetizada, a análise dessa categoria apontou que a indefinição e a desvalorização da profissão professora de bebês, além de afetar a opção pela carreira docente, influenciam a constituição identitária dessas profissionais, ao reverberar na autopercepção da identidade profissional, assim como nas motivações e na satisfação do desempenho do seu trabalho, repercutindo conseqüentemente em todo o contexto educacional no qual se encontram inseridas. Conseguimos reconhecer que o cotidiano das creches tem diversos desafios e conquistas que contribuem ou dificultam uma construção identitária sólida, consistente e comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento integral dos bebês. Observamos que as identidades das professoras que trabalham com bebês são fruto de um processo ativo e permeado por fases de rupturas, continuidades, descontinuidades, construções e reconstruções, em vista da complexidade dessa profissão e das muitas influências advindas desse contexto, das vivências e experiências individuais, assim como das demandas coletivas da instituição educativa. Como resultado, a constituição identitária das professoras de bebês compreende as especificidades, singularidades e características próprias dos bebês.

Percebemos que, no dia a dia das creches, há desafios e conquistas que exercem um papel decisivo na construção identitária docente envolvendo o bem-estar e o desenvolvimento integral dos bebês. Em vista da complexidade desse contexto, as professoras necessitam ter ou desenvolver uma grande capacidade de adaptação e flexibilidade frente aos diversos desafios, demandas e imprevistos, tais como: a administração de grupos heterogêneos de crianças, a gestão do tempo e do espaço e a necessidade de estabelecer relações afetivas sólidas. Por outro lado, as conquistas são expressas nas pequenas vitórias do cotidiano, como a criação de vínculo afetivo com os bebês, o desenvolvimento de propostas educativas significativas, estimulantes e desenvolventes, a observação individual de cada bebê, dentre outras. Assim, o cotidiano das instituições de educação coletiva se revela como um espaço rico para a construção de identidades docentes sólidas, atravessadas por muitos desafios e pequenas vitórias alcançadas em prol do bem-estar e do desenvolvimento pleno dos bebês.

Foi possível constatar que as identidades das professoras de bebês trazem consigo vestígios do histórico brasileiro das creches, no qual as marcas

assistencialista e de maternagem ainda persistem na contemporaneidade, refletindo tanto nas identidades quanto nas práticas desenvolvidas nesse espaço educacional. Também percebemos que a compreensão acerca da construção identitária dessas profissionais é fundamental, uma vez que pode contribuir com o aperfeiçoamento e com o direcionamento da formação continuada, favorecer as políticas voltadas para a educação e as práticas pedagógicas, visando a qualificar, significativamente, a educação nas creches e impactar, de modo positivo, o desenvolvimento dos bebês, assim como o contexto educacional de um modo geral.

Ao finalizarmos esta categoria, defendemos que uma identidade profissional sólida e bem desenvolvida é fundamental ao estabelecimento de vínculos afetivos, a promoção de práticas pedagógicas sensíveis e adaptadas, e a oferta de experiências significativas, de maneira a impactar, positivamente, a emancipação, a autonomia, a humanização e o desenvolvimento integral dos bebês.

## **2.4 SABERES E FAZERES DAS PROFESSORAS DA CRECHE**

Analisamos, nesta categoria, elementos significativos apresentados pelas produções selecionadas referentes aos saberes e fazeres das professoras que exercem a docência na creche, especialmente àquelas que atuam junto aos bebês. Dentre as pesquisadoras que constituem esta categoria, salientam-se: Fischer (2007), Oliveira (2013), Oliveira (2018), Dantas (2019) e Leite (2021). Na compreensão dessas autoras, as professoras da creche como profissionais que são demandadas, no exercício do seu trabalho com os bebês e as crianças pequenininhas, possuem saberes e desenvolverem os seus fazeres alicerçados em seus saberes docentes ou pedagógicos. Para elas, esses saberes são provenientes de diferentes contextos e de diversas fontes de experiências tanto sociais quanto culturais, assim como de diferentes áreas do conhecimento. Em suas concepções, os saberes são elementos complexos que direcionam as professoras e se formam a partir da trajetória pessoal de vida, do percurso escolar, da formação inicial e/ou continuada, dos livros, das experiências profissionais, sejam elas individuais ou coletivas, dentre outros aspectos.

Isso significa uma multiplicidade de origens de aquisição e diferentes formas de articulação desses saberes nos fazeres desenvolvidos pelas professoras junto as crianças de zero a três anos no contexto da creche. Por conseguinte, as autoras em questão defendem que a docência na creche não se constrói sem formação. Além

disso, os saberes docentes ou pedagógicos podem ser viabilizados e mobilizados mediante estratégias formativas cujo foco de reflexão esteja voltado para as práticas pedagógicas com e para as crianças dessa faixa etária. Convém destacar que, nas produções elegidas para a presente análise, as autoras procuram definir e compreender os saberes docentes (pedagógicos) em seus trabalhos, principalmente, a partir do pensamento e dos estudos de Maurice Tardif.

Com base no pensamento de Tardif (2014), os saberes docentes possuem uma natureza múltipla, isto é, são permeados por um pluralismo próprio a esse trabalho e que, no decorrer da prática, vão sendo construídos e consolidados. Por isso, “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2014, p. 18). Conforme Tardif (2014), o saber profissional, de uma certa maneira, reside no encontro de diferentes saberes provenientes da “sociedade, da instituição escolar, dos outros autores educacionais, das universidades etc.” (Tardif, 2014, p. 19). Sob a perspectiva de Leite (2021), vivemos na atualidade em um mundo acelerado e em constante transformação, tornando cada vez mais necessária a prevalência de novos saberes docentes (pedagógicos) não somente para a docência de modo geral, mas também, especificamente, para o trabalho com os bebês e as crianças pequenas no contexto da educação infantil. Por esse motivo, na tentativa de compreender quais são os saberes docentes importantes na docência das professoras de bebês, é substancial considerar o perfil profissional, a formação, o sistema educacional em que estão inseridas, assim como as suas práticas, ações e relações nesse ambiente (Fischer, 2007; Leite, 2021).

No âmbito dessa discussão, enfatiza-se que os ricos saberes da prática não podem ser desconsiderados. Contudo, é preciso ter a consciência de que as pessoas são seres inacabados e, portanto, necessitam estar em constante processo de aprendizado, pois somente a formação inicial é insuficiente para formar as professoras para o complexo desenvolvimento da prática pedagógica (Leite, 2021). Por essa razão, é importante que ocorram discussões acerca dos saberes docentes que devem fundamentar o exercício da docência, pois podem orientar o trabalho realizado com os bebês, possibilitar o estabelecimento de debates acerca da postura e da prática das professoras, além de ser um meio de direcionamento para as políticas

educacionais e para novas formas de conceber a formação docente (Fischer, 2007; Dantas, 2019).

A partir da visão de Tardif (2014), o saber é sempre o saber de alguém que o utiliza para alcançar determinados objetivos. Assim, o saber dos professores está intimamente ligado a eles próprios, ou seja, está relacionado com a sua pessoa, com a sua identidade, com sua história de vida, com suas experiências profissionais, bem como com as suas interações com os educandos e com os outros atores escolares no contexto escolar. Por isso, é de máxima importância compreendê-los, dado que são elementos fundamentais para a construção do trabalho docente. Ante a esse fato, os saberes pedagógicos podem ser compreendidos como os conhecimentos, as competências, os conceitos, as habilidades e o saber-fazer das professoras oriundos de diversos contextos e experiências pessoais pré-profissionais, do processo de formação, seja ela inicial e/ou continuada, das vivências e experiências profissionais da sala de referência, bem como dos posicionamentos adotados no cotidiano do trabalho. Eles podem ainda ser considerados como um resultado do processo de construção e constituição da identidade e da atuação das professoras (Dantas, 2019), enquanto os fazeres podem ser entendidos como práticas, decisões, atividades, planejamentos e avaliações que são inerentes ao trabalho docente (Oliveira, 2018). Considerando isso, o trabalho pedagógico demanda domínio de saberes específicos das diferentes áreas do conhecimento, assim como daqueles relacionados às metodologias e ao entendimento dos processos presentes no planejamento, no currículo, na avaliação e na gestão da educação escolar (Fischer, 2007).

A docência, como já mencionado, envolve diversos saberes e fazeres provenientes de diferentes fontes de aquisição. Ao aplicarmos esse fato à docência com bebês no contexto das creches, compreende-se que a construção dos saberes e fazeres docentes das professoras que atuam com crianças menores de três anos é primordial, pois pode conduzir ao entendimento sobre as possibilidades educativas, a organização das práticas docentes, bem como quais são os saberes que constituem essas professoras enquanto profissionais (Oliveira, 2018; Dantas, 2019). Há de se destacar que, dentre a maioria das professoras da creche, existe um pensamento que dicotomiza a teoria e a prática, o qual se torna um grande obstáculo na construção dos saberes e fazeres das docentes. Ademais, geralmente, a formação inicial e as teorias educacionais são vistas por essas profissionais como pouco relevantes para o trabalho junto aos bebês e às crianças pequeninhas (Dantas, 2019). Nesse cenário,



os conhecimentos e os saberes centrais na docência com os bebês têm sido os que emergem da experiência do cotidiano da creche e do trabalho, visto que são aquisições de aprendizagens inerentes da função docente e que nascem a partir e por meio da relação estabelecida com o trabalho que exercem (Oliveira, 2013; Oliveira, 2018).

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2013, p. 106) verificou “uma unanimidade entre as entrevistadas em afirmar que, em vez de aprendizagens com base em conhecimentos teóricos, elas aprenderam a realizar as tarefas de cuidados de bebês a partir de suas próprias experiências pessoais no âmbito familiar”. Ainda foi revelado, por meio dos relatos, que os saberes utilizados no exercício das suas docências retratavam as experiências que cada professora vivenciava na relação direta com cada bebê com o qual trabalhava. Segundo a autora, foi perceptível que um dos pontos centrais na docência com os bebês é a experiência, uma vez que, nos discursos das participantes, elas empregaram, de forma recorrente, expressões, tais como: de geração em geração, conhecimento visual e empírico. Foi constatado, mediante as entrevistas, que as professoras apresentavam práticas fundamentadas em saberes provenientes de suas histórias pessoais de vida, que também estavam presentes na cultura em que elas estavam inseridas. Oliveira (2013) identificou, também, que esses saberes constituíam uma parte significativa dos saberes das professoras, direcionando suas ações educativas junto aos bebês na creche. No tocante aos saberes de ordem experiencial vividos pelas profissionais no seu cotidiano na creche, elas próprias destacaram a superioridade dos saberes experienciais em relação aos saberes obtidos em sua formação inicial. É importante frisar que, em diversos momentos da entrevista, as participantes expressaram aprendizados provenientes das suas práticas docentes, dos trabalhos coletivos e das interações com os pares e com os bebês.

O estudo de Dantas (2019), no que diz respeito aos saberes indispensáveis à docência com os bebês, indicou que as professoras reconheciam e consideravam que os aspectos práticos são importantes. Todavia, elas afirmaram que são insuficientes para sustentar o seu fazer, visto que é substancial manter um diálogo com as teorias, de modo a conceder cientificidade à sua prática (Dantas, 2019). Em seu trabalho, Leite (2021) evidenciou, a partir das narrativas das participantes, que “os saberes de suas práticas não vieram, inicialmente, dos cursos de graduação, mas foram construídos no cotidiano, junto aos bebês, às crianças bem pequenas e com os pares” (Leite,

2021, p. 190). Essas narrativas remetem ao conceito de saber experiencial, de Tardif (2014), o qual expõe que esse tipo de saber tem origem no contexto da profissão e que não é proveniente das instituições de formação nem dos currículos. Os “saberes experienciais [...] constituem [...] os fundamentos da prática e da competência profissional” (Tardif, 2014, p. 33).

Todavia, Oliveira (2013) ressalta que os conhecimentos, as experiências e os saberes que surgem de maneira empírica na relação direta das professoras com os bebês com os quais trabalham nem sempre são considerados dentro da creche. Isso significa que os saberes construídos a partir das experiências são poucos valorizados em muitas culturas escolares, ainda que eles, majoritariamente, sejam um dos pontos centrais nas vivências e nas práticas profissionais das professoras no contexto das creches. Em sua pesquisa, essa autora notou que as participantes, trabalhando em um centro infantil que passou a integrar recentemente um sistema de ensino, necessitavam alinhar constantemente seus discursos acerca das suas experiências concretas com os bebês a um formato pedagógico, como pode ser percebido no depoimento de uma das participantes, logo na sequência:

Os passeios em torno do CEI para observar as coisas, observar os pássaros, as plantinhas, as joaninhas então era tudo um trabalho assim montado... E a gente punha uns nomes assim chiques. Vamos trabalhar a expressão corporal, vamos trabalhar a observação da natureza, vamos trabalhar a rotina diária. Coisas simples, mas que se dá um nome mais pedagógico [Professora D]<sup>16</sup> (Oliveira, 2013, p. 109).

O relato mencionado anteriormente, na análise de Oliveira (2013), revela que, ao utilizar um discurso pedagógico para explicitar a prática cotidiana junto aos bebês, ou seja, a experiência concreta e real vivenciada com os bebês, considerada “simples”, na opinião dessa professora, era praticamente invisível, isto é, algo aparentemente banal, além de ser silenciada. Essa autora, ainda, percebeu um conflito entre as participantes do estudo, visto que, em seus discursos acerca dos seus fazeres nos berçários, ora utilizavam termos pedagógicos comuns aos demais níveis de ensino, ora se permitiam expressar suas experiências concretas da sua atuação com os bebês, sem se preocuparem em utilizar definições pedagógicas. Compreende-se, no entanto, que os saberes constituídos no cotidiano das creches não podem ser menosprezados, uma vez que são valiosos e podem fornecer contribuições

---

<sup>16</sup> Depoimento de uma das professoras participantes da dissertação “Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários”, de 2013, desenvolvida por Rosmari Pereira de Oliveira.

importantes para os currículos de formação (Fischer, 2007). Ademais, trata-se de um elemento-chave que necessita estar presente nas discussões e reflexões das professoras, no sentido de conduzi-las à ressignificação e ao aperfeiçoamento das práticas docentes.

Por outro lado, conforme Dantas (2019), é primordial defender a importância do saber teórico no contexto da Educação Infantil, dado que esse contexto é marcado por práticas e concepções de cunho assistencialista ou do senso comum. Essas concepções, durante um longo período, desqualificaram e continuam a subestimar tanto as professoras quanto as creches devido ao seu histórico predominantemente assistencialista. Ante a essa questão, para a autora, é preciso conferir cientificidade a essas instituições de educação coletiva. No entanto, isso não significa depreciar, ignorar ou desqualificar os saberes docentes provenientes da experiência do trabalho, uma vez que esses saberes são complementares e servem como base para fundamentar as práticas desenvolvidas com as crianças menores de três anos.

A docência com bebês, no entendimento de Leite (2021), demanda saberes prévios acrescidos de um conjunto de conhecimentos novos construídos no decorrer da profissão, ou seja, saberes fundamentais advindos de diferentes fontes de aquisição, os quais proporcionem aos bebês experiências que lhes oportunizem autonomia e práticas sociais concretas e significativas. Além disso, devem oportunizar às professoras o desenvolvimento de comportamentos, valores, saberes, concepções e competências que constituem a especificidade dessa docência, assim como elementos que constituem a profissionalidade e a identidade profissional. Ainda na percepção da autora, é indispensável que essas profissionais possuam uma formação baseada, dentre outras questões, no respeito ao desenvolvimento individual de cada bebê e saberes referentes a como eles aprendem e se relacionam. Para mais, é preciso que as professoras estejam em um processo ininterrupto de aprimoramento e aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

Em linha com o exposto, sob a perspectiva de Dantas (2019), a docência no berçário exige saberes complexos, que não são tão simples de serem construídos nas relações e interações imediatas com os bebês no cotidiano desse trabalho, uma vez que requerem das professoras sensibilidade para perceberem os detalhes e as sutilezas, capacidade de fazerem escolhas e resolverem situações conflituosas de forma rápida, bem como habilidade de fazerem negociações com os bebês, dentre outros aspectos. Cuidar-educar bebês é uma tarefa complexa que requer das

professoras saberes específicos, no sentido de garantir o atendimento de suas necessidades e a promoção do desenvolvimento infantil. A referida autora afirma, ainda, que não se pode negar, nem desqualificar a importância do saber teórico.

Convém enfatizar que a docência com bebês demanda sensibilidade, habilidades de saber ouvir, capacidade de observação das sutilezas para o estabelecimento de trocas comunicativas e afetivas, favorecendo a trajetória das práticas com e para os bebês. Essas demandas podem ser definidas como “conteúdos cotidianos”, que, por sua vez, são imprevisíveis e repentinos, requerendo das professoras tomadas de decisões rápidas, pois a docência com bebês exige estar constantemente preparada para o inusitado. Os saberes em que as professoras se fundamentam para desenvolverem as suas práticas pedagógicas têm como locus privilegiado originário, também, os saberes provenientes do próprio exercício da prática. Portanto, “a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (Tardif; Raymond, 2000, p. 213). Como defende Tardif (2014), os saberes que as professoras utilizam no seu cotidiano não dependem exclusivamente de seus conhecimentos específicos, mas integram, também, uma diversidade de situações, questões e problemáticas ligadas ao seu trabalho.

Ante a esse cenário, ressalta-se que, na docência com os bebês, é fundamental ter formação, estudo e aperfeiçoamento contínuo, como também a existência de troca de experiências, a partilha de saberes e conhecimentos que podem ser consolidados na instituição em que a professora trabalha e com seus pares (Leite, 2021). Segundo Fischer (2007), o conhecimento acerca dos saberes essenciais para o trabalho na educação infantil é um aspecto crucial na formação e na profissionalização das professoras. Cabe destacar que essas profissionais aprendem a ser professoras não apenas por já terem sido alunas. Para além disso, é primordial possuir uma intencionalidade e a habilidade de experimentar a prática mediante um olhar de quem já foi estudante, porém com competências e conhecimentos inerentes a uma profissional.

Conforme o descrito, do ponto de vista de Fischer (2007) e Leite (2021), a formação docente é mais do que apreender e reproduzir um saber técnico, pois demanda a constituição de um saber hermenêutico, ou seja, um saber interpretado e refletido. Isso significa um saber que passa da consciência imediata constituída pelas experiências, vivências e sensações para uma consciência refletida por meio da mediação entre o vivido, a informação e o mundo. Esse processo envolve análise,

comparação, compreensão, interpretação, contextualização e reflexão sobre a atividade profissional, oportunizando que as profissionais construam conhecimentos sobre o que é ser uma professora, além de acrescentar informações e indícios aos seus próprios conhecimentos e aos de outros sujeitos, a fim de ampliar a compreensão de outros assuntos. Em consonância com Tardif (2014), a relação entre as professoras e os saberes ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos já estabelecidos, pois a sua prática é composta por diversos saberes, com os quais as professoras estabelecem diferentes ligações. De acordo com o autor, o saber das professoras pode ser descrito como um saber plural, resultante da mistura, mais ou menos coesa, de saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Em linha com o mencionado, Leite (2021) afirma que há a necessidade de um processo formativo que integre o entendimento dos fatores históricos, sociais e culturais que foram determinantes na trajetória de vida de cada profissional, com destaque para a autonomia e para a perspectiva emancipatória, pois, devido ao fato da aprendizagem de a docência consistir em um processo de construção de saberes teóricos e práticos da profissão, há a exigência de que as professoras sejam observadoras da sua própria prática, conduzindo-as a uma reflexão que contribua com a constituição enquanto professoras. Nesse movimento, é substancial repensar os cursos de formação docente, no sentido de garantir a articulação entre a teoria e a prática, além de considerarem os saberes das professoras e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano (Fisher, 2007; Dantas, 2019). Ademais, esses processos formativos precisam reconhecer as professoras como sujeitos de conhecimentos e produtoras de saberes, valorizando as suas subjetividades e legitimando os seus repertórios de conhecimentos acerca do ensino a partir do que são, fazem e sabem (Fisher, 2007). É essencial, ainda, considerar os bebês enquanto sujeitos ativos como um dos pilares para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico humanizador na infância, concebendo-os como pessoas de direitos fundamentais. Dentre esses direitos fundamentais, está o direito a uma educação que promova o desenvolvimento de suas máximas potencialidades (Dantas, 2019).

Por esse prisma, as professoras de bebês, conforme Fischer (2007), carecem de um saber-fazer que, de um lado, reconheça a vulnerabilidade social da criança e, por outro, reconheça suas competências e potencialidades sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade. Para a autora, as professoras que trabalham

com bebês, em um primeiro momento, precisam ser alguém que transmita segurança e afeto, além de possuírem a consciência do seu papel e da sua ação, o que nem sempre significa realizar uma ação concreta em sua prática, mas, sim, a manifestação de uma certa intencionalidade e de compreensão acerca do ser e do fazer pedagógico. Por isso, na compreensão de Dantas (2019), é crucial a existência de cursos de formação continuada que considerem e valorizem as experiências das professoras, a relação teoria e prática, a autoformação, a importância da coletividade e das trocas de experiências entre os pares. Para essa autora, é indispensável ouvir a perspectiva das professoras sobre os saberes que elas pensam ser fulcrais ao desenvolvimento da sua prática, assim como os desafios enfrentados por elas diariamente no contexto da creche que reverberam no desenvolvimento de suas práticas com e para os bebês.

Nesse caminho, não se pode ignorar que as vivências e as experiências dos primeiros anos de vida são essenciais para a formação e o desenvolvimento humano das crianças. Esse fato torna a docência na educação infantil um trabalho complexo, desafiante e com especificidades próprias, diferenciando-a do trabalho realizado em outros níveis educacionais (Oliveira, 2018; Dantas, 2019). Contudo, consoante a Dantas (2019), dentro da própria educação infantil, a docência com os bebês exige saberes muito mais específicos, por exemplo, o desenvolvimento de práticas embasadas por meio de um currículo integrado e indissociável das situações de cuidados e educação. No entendimento de Oliveira (2018), as professoras de bebês exercem um papel essencial na formação, no aprendizado e no desenvolvimento dos bebês, dado que são as profissionais responsáveis pelos cuidados e pela educação formal, complementando, de modo diferenciado, a ação da família. Segundo a autora, as atividades com crianças de zero a três anos requerem saberes e fazeres muito singulares que as diferenciam dos outros níveis de ensino. Isso significa que as atribuições integram aos “saberes e fazeres docentes dos profissionais que trabalham com os bebês e as crianças bem pequenas, diferentes atividades permeadas por conceitos de cuidado, educação, higiene, alimentação, segurança, acolhimento, afeto, ludicidade etc.” (Oliveira, 2018, p. 47). Essas diferentes atribuições precisam ser excelentemente realizadas e reconhecidas pelas professoras como elementos fundamentais do seu fazer docente, a partir do princípio de que as crianças menores de três anos possuem especificidades, singularidades e necessidades pessoais e coletivas.

Tal como coloca Dantas (2019), para exercer a docência com bebês, é essencial e imprescindível a valorização dos saberes acerca das especificidades deles e do trabalho com eles. Por isso, faz-se substancial considerar que os saberes não são fragmentados, mas complementares e interdependentes, dado que a condição de existência de um é a condição de existência do outro. Conseqüentemente, é urgente a compreensão sobre os saberes que são inerentes e específicos à docência com bebês, no sentido de garantir os direitos dessas crianças. Dentre desses direitos, está o direito a viver a sua infância, que é impregnada por saberes específicos que envolvem educação e cuidados. Entretanto, sob a ótica da autora, é primordial que tanto as profissionais da creche quanto as famílias e a sociedade em geral tenham a consciência efetiva do que compete as situações de cuidados e as situações de educação no âmbito das creches, visando à desconstrução de práticas equivocadas e à promoção de experiências nas quais os bebês possam aprender e se desenvolver de forma integral. Concernente ao exposto, Dantas (2019) defende:

[...] a importância de se oportunizar experiências em que os bebês sejam respeitados como pessoas ativas, criativas e, portanto, seres potentes e competentes. Diante disso, é preciso que os educadores tenham clareza das ações de integralidade entre o educar e cuidar que serão desenvolvidas junto aos bebês (Dantas, 2019, p. 67).

Com base no que já foi explanado, considera-se que é crucial que as professoras tenham consciência dos conceitos que norteiam as suas práticas, uma vez que os modos como elas organizam o tempo, o espaço e as ações pedagógicas desenvolvidas com os bebês e as crianças bem pequenas representam as suas concepções de criança, de infância, de desenvolvimento e de aprendizagem. Destarte, o papel dessas profissionais é planejar, observar e registrar as atividades realizadas, assim como acompanhar de que maneira as crianças investigam o mundo ao seu redor, suas curiosidades, encantamentos, risos e espantos, sendo substancial que elas se tornem proficientes nas múltiplas linguagens dos bebês e das crianças pequenininhas com as quais atua (Oliveira, 2018). Como declara Barbosa (2010):

As concepções contemporâneas sobre os bebês, a infância, a aprendizagem e a educação encaminham para a compreensão de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral das crianças nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo a criança em sua multiplicidade e indivisibilidade. Porém, quando pensamos nas crianças bem pequenas, isto

é, nos bebês, temos dúvidas sobre como propor esse currículo (Barbosa, 2010, p. 5).

Ao seguir essa linha de pensamento, Oliveira (2018) alerta que é primordial superar a concepção dos bebês como seres passivos e pouco capazes. Eles devem ser colocados em uma posição privilegiada, considerando que são seres integrais, com direitos e desejos, sujeitos históricos e sociais. A docência com essa faixa etária demanda que as professoras possuam características, como sensibilidade, percepção, afetividade e conhecimentos teóricos que atravessam essas práticas. Consequentemente, para a autora, os fazeres docentes com os bebês devem oportunizar diferentes experiências e interações, proporcionando desenvolvimento e aprendizagens mais qualitativas e com segurança. No âmago desses postulados, é primordial o desenvolvimento de estudos acerca da educação formal e coletiva de crianças menores de três anos, assim como sobre os saberes, as práticas pedagógicas, a formação e a identidade das professoras que trabalham com crianças dessa faixa etária (Oliveira, 2018; Dantas, 2019).

Todavia, conforme Oliveira (2018), apesar da luta em prol da garantia de formação adequada às professoras que atuam com a pequena infância, ainda é um desafio evidenciar a profissionalidade e a intencionalidade educativa presentes na prática cotidiana dessas profissionais. Com isso, é crucial desenvolver nas professoras o desejo e a busca por formação no sentido de que se sintam autoras e responsáveis por sua formação, seja ela inicial, seja continuada visando a qualificar e aperfeiçoar as práticas desenvolvidas junto aos bebês e às crianças pequenininhas (Fischer, 2007). Dentro desse quadro, a pesquisa de Oliveira (2018) evidenciou que a participante entrevistada compreendia que, para ser uma professora de bebês de excelência, era preciso saber e conhecer sobre as necessidades elementares dos bebês, além de estar apta para lidar com diferentes situações e atribuições inerentes ao cotidiano do berçário, como pode ser observado no excerto na sequência:

Eu acho que as necessidades básicas do bebê, porque a gente tá lá... A gente lida com febre, com o mal estar de uma criança... Então talvez, uma criança que tá com um mal-estar... Vamos supor, talvez ela tá agressiva naquele dia, mas não é que ela agressiva, ela tá mal, e às vezes a pessoa não percebe. Então tem que ter sensibilidade, ela precisa saber ter essa sensibilidade pra lidar com isso. Saber que ela vai enfrentar cocô, saber que vai enfrentar vômito... Muitas vezes as pessoas não estão preparadas. E estudar sim, o desenvolvimento humano pra ela aprender porque que a criança age daquela forma. Às vezes a gente estudando a gente olha e fala "nossa, ele é agressivo por causa disso, vamos tentar de outra forma". E mesmo assim, talvez



tentando de outra forma você não consegue nada [Professora X]<sup>17</sup> (Oliveira, 2018, p. 89).

A partir do excerto supratranscrito, na interpretação de Oliveira (2018), a professora advogava sobre a relevância do estudo contínuo, visando ter compreensão acerca do desenvolvimento humano e das necessidades dos bebês. Ela ainda ressaltava a sensibilidade como um atributo fundamental para exercer a docência com essa faixa etária e, em sua concepção, ser sensível às singularidades e demandas dos bebês era uma característica essencial para a realização desse trabalho. De modo semelhante, o trabalho de Dantas (2019) revelou que, dentre as professoras participantes, havia “uma busca por saberes científicos e práticos (à luz das teorias) de forma articulada” (Dantas, 2019, p. 189), evidenciando que essas profissionais reconheciam que necessitavam de uma maior compreensão sobre quem eram os bebês com os quais atuavam.

Ambas as pesquisas, em nossa percepção, reforçam o quanto a prática pedagógica é complexa e demanda múltiplos saberes por parte das professoras. Compete enfatizar que esses saberes podem ser viabilizados por meio de estratégias formativas cujo foco de reflexão esteja voltado para as práticas pedagógicas com e para os bebês (Dantas, 2019). Na compreensão de Fisher (2007), é importante considerar as professoras como sujeitos, valorizando seus estudos teóricos, suas experiências profissionais e seus saberes da prática, ao ensejar que, no processo formativo, elas sejam capazes de rever as suas práticas, visando à resignificação, à compreensão e ao enfrentamento dos desafios com os quais se deparam cotidianamente em sua atuação junto as crianças de menores de três anos.

Dantas (2019) adverte que existem vários desafios e entraves que marcam a busca por saberes da docência nos berçários. Considera-se, assim, que a transformação da docência ocorre paulatinamente e mantém estreita relação entre o processo de formação, o trabalho e a identidade profissional. Os saberes pertinentes ao desenvolvimento profissional das professoras, em conformidade com a autora, podem ser mais eficazes na apresentação de problemáticas e na provocação do desenvolvimento da consciência sobre as teorias implícitas que fundamentam o cotidiano docente. Todavia, esses processos necessitam ocorrer mediante estratégias

---

<sup>17</sup> Relato concedido em 12 de junho de 2017 pela professora participante da dissertação “Saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil”, de 2018, realizada por Raiza Fernandes Bessa de Oliveira.

e abordagens formativas que conduzam à reflexão sobre a prática, tendo como referência as dimensões coletivas, ao colaborar com a emancipação e a consolidação de uma profissão mais autônoma na elaboração de seus saberes e fazeres.

Em face ao apresentado até o momento, é importante relatar que, de acordo com Oliveira (2018), embora os bebês já frequentem as creches, há um tempo considerável, as particularidades das práticas pedagógicas com e para eles caminham a passos lentos nas propostas pedagógicas e ainda são imperceptíveis na prática, uma vez que existe uma indefinição quanto à especificidade e à profissionalidade do trabalho com essa faixa etária. Consequentemente, há a necessidade de pesquisas que contribuam e elucidem as questões relacionadas à complexidade da educação e do cuidado com bebês nas creches, objetivando a superação de práticas fundamentadas em conhecimentos domésticos e/ou leigos por parte das professoras. Para a autora, essas pesquisas devem demonstrar diversas possibilidades de trabalho pedagógico mais qualitativo que possam ser desenvolvidas nesse cenário, no sentido de conduzir as professoras a uma reflexão sobre os seus saberes, ao ter como finalidade a revisão e a resignificação de suas práticas com e para os bebês.

É indispensável o desenvolvimento de estratégias de acompanhamento mais próximo às professoras e a expansão das estratégias de monitoramento já existentes, com o propósito de fortalecer os saberes das professoras e garantir os direitos de os bebês vivenciarem suas infâncias mediante as interações e as brincadeiras por meio de cuidados e educação de qualidade (Dantas, 2019). Para mais, é essencial superar a concepção dos bebês como seres passivos e pouco capazes, com o intuito de que sejam postos em uma posição privilegiada, uma vez que são pessoas integrais, de direitos e desejos, sujeitos históricos e sociais. Não só isso, mas é essencial a valorização da profissionalidade presente na atividade educativa e a ampliação dos estudos que tenham como foco a pequena infância, permitindo discussões sobre os saberes e fazeres das docentes, com o objetivo de favorecer a compreensão e o reconhecimento da complexa docência exercida com e para os bebês, assim como oportunizar a construção de novos sentidos e significações para essa prática (Oliveira, 2018).

Compete destacar que os saberes e fazeres da docência com bebês são muito importantes e as circunstâncias desse trabalho são formadoras, visto que as experiências positivas são condições para a transformação profissional na docência junto aos bebês. Consequentemente, as situações que favoreçam a autonomia, a

participação e a democracia são mobilizadoras da transformação profissional, envolvendo a sutileza das grandes e pequenas práticas que ocorrem continuamente e que contribuem, de uma forma ou de outra, para a formação humana e o desenvolvimento dos bebês que estão imersos nesse cenário (Oliveira, 2018; Dantas, 2019). Considerando o exposto, Dantas (2019) afirma que existem diversas evidências de que a docência com bebês é marcada pelo compartilhamento de saberes, ideias, sugestões, orientações com os pares ou com a coordenação pedagógica. As colocações anteriores nos permitem pensar que a constituição da docência com bebês ocorre, principalmente, mediante o compartilhamento, a parceria e a troca dialógica, embora, geralmente, a docência com bebês seja exercida em muitos momentos no isolamento profissional. Por outro lado, antagonicamente, a docência também ocorre mediante as ocasiões em que as professoras têm a oportunidade de encontro com o outro.

Em suma, as produções elegidas para a presente categoria, de uma maneira geral, defendem que as professoras enquanto profissionais necessitam possuir saberes e fazeres fundamentais em sua prática com e para os bebês no contexto da creche. Segundo as pesquisadoras, os saberes docentes (pedagógicos) são adquiridos ao longo dos processos formativos e no contexto do exercício da docência. Esses saberes são oriundos de uma diversidade de circunstâncias e de fontes de experiências, tanto sociais quanto culturais, abrangendo diferentes campos do conhecimento. Na visão das autoras, os saberes são elementos complexos que orientam as práticas pedagógicas e são construídos por meio de suas vivências pessoais, percurso escolar, formação inicial e/ou continuada, leituras e experiências profissionais, tanto individuais quanto coletivas. Além disso, os saberes docentes podem ser verdadeiramente desenvolvidos e mobilizados mediante estratégias formativas, cujo foco seja a reflexão sobre as práticas pedagógicas empreendidas junto às crianças menores de três anos de idade nas creches. Essas estratégias têm a finalidade de tornar as práticas docentes destinadas aos bebês mais qualitativas, humanizantes, potencializadoras e desenvolventes.

Com base nas pesquisas abordadas nesta categoria, compreendemos, a partir do panorama delineado, que ser professora na creche é algo que se aprende muito no cotidiano do trabalho (na prática), assim como na convivência e nas trocas de experiência com os pares e com as crianças, como preconizado por Tardif (2014). Contudo, isso não significa desqualificar ou minimizar a importância da teoria, nem da

formação inicial e/ou continuada, uma vez que a prática pedagógica deve ser realizada mediante a articulação dos diversos saberes docentes (pedagógicos). Como defendido por Tardif (2014), os saberes docentes possuem uma natureza múltipla, isto é, são permeados por um pluralismo inerente a esse trabalho e que, ao longo da prática, vão sendo construídos e consolidados. Nas palavras do autor, “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (Tardif, 2014, p. 18). Em nossa compreensão, os saberes docentes são construídos no decorrer da trajetória pessoal e profissional de cada professora, assim como ao longo das suas experiências individuais e coletivas. Há de se destacar que a aprendizagem da docência e dos saberes pedagógicos se inicia muito antes da formação inicial, considerando que os saberes acerca da escola e da docência, em grande parte, são formados na vivência estudantil enquanto alunos. Os sentidos acerca do que é a docência e do que é ser uma professora são constituídos muito antes do ingresso da pessoa em uma sala de aula, visto que as pessoas desenvolvem uma imagem do que é ser uma professora com base em seus saberes construídos no decorrer de suas histórias de vida, nas quais as suas experiências reverberam comportamentos, valores e posturas tanto profissionais quanto pessoais, constituindo os seus saberes iniciais acerca da docência, como explicita Pimenta (2020).

Os saberes docentes, sob nosso entendimento, referem-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, experiências e compreensões que as professoras desenvolvem ao longo de sua carreira no exercício da docência com e para os bebês. Esses saberes não se limitam aos conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica, mas também integram aspectos práticos do cotidiano, experiências pessoais, reflexões sobre a prática pedagógica e a compreensão do espaço no qual estão inseridas. Segundo Cunha (2007), as professoras são profissionais que dispõem de saberes de diferentes matizes sobre educação, tendo como papel principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o saber profissional que direciona suas atividades envolve diferentes situações, requerendo que essa profissional aja de forma diferenciada, mobilizando distintas teorias, metodologias e habilidades. Como explica o autor, “o ‘saber profissional’ dos professores é constituído não por um ‘saber específico’, mas por vários ‘saberes’ de diferentes matizes, de diferentes origens, incluídos, também, o ‘saber-fazer’ e o ‘saber da experiência” (Cunha, 2007, p. 34),

enquanto os fazeres docentes dizem respeito “às práticas, decisões, atividades, planejamentos, avaliação, que são específicos do trabalho do professor” (Oliveira; Nono, 2019, p. 4). Essas diferentes situações, ações e linguagens são realizadas diariamente pelas docentes juntos às crianças. Do nosso ponto de vista, os fazeres docentes abrangem uma ampla diversidade de situações, práticas, atividades e demais aspectos que são concretizados diariamente no ambiente das creches, durante a interação e relação com as crianças pequenas. Esses fazeres não se restringem a um único formato; eles compreendem um conjunto variado de experiências, desde a condução das práticas pedagógicas até a organização do espaço, do ambiente, do tempo, dos materiais, e dos recursos objetivando o desenvolvimento integral dos bebês.

Consideramos que os saberes e fazeres das professoras da creche abrangem uma gama diversificada de competências, desde o entendimento profundo do desenvolvimento infantil até a criação de ambientes educativos que promovam a aprendizagem e o bem-estar emocional dos bebês e das crianças pequeninhas. Isso envolve a promoção de um ambiente seguro e afetuoso, no qual as crianças se sintam confortáveis para expressar suas emoções e desenvolver um senso saudável de autoestima. Para mais, o papel desempenhado pelas professoras envolve a construção de relações significativas, o estímulo à curiosidade e o apoio ao desenvolvimento integral infantil. Dessa forma, a diversidade dos fazeres pedagógicos reflete a complexidade e a riqueza envolvidas na educação dos bebês, demandando das professoras não apenas competência técnica, mas também sensibilidade para compreender e atender às peculiaridades de cada criança, ao contribuir com a promoção da aprendizagem e do máximo desenvolvimento infantil. Cumpre destacar que, quando pensamos no trabalho com bebês e crianças pequeninhas, esses fazeres se manifestam de modo muito peculiar e diferenciado quando comparado aos outros níveis educacionais (Oliveira; Nono, 2019). Sob o ponto de vista de Coutinho (2013):

A intencionalidade necessária à ação docente tem traços próprios quando se trata da educação das crianças pequenas e exige uma redefinição do que seja a docência, porque não permite a adaptação do modelo de professora do ensino fundamental; trata-se de uma docência de outra ordem. As estratégias de organização do trabalho pedagógico são comuns, pois há de se planejar, observar, registrar e avaliar (Coutinho, 2013, p. 10).

Em similitude, na concepção de Martins Filho (2023), o modo como a professora concebe, objetiva, planeja, organiza e efetiva o seu fazer-fazendo da docência durante o desenrolar da vida cotidiana está implícito na sua concepção de criança, infância, educação e educação infantil. Em nossa percepção, é inerente aos saberes e fazeres das professoras de bebês uma diversidade de atividades e situações baseadas nos conceitos de cuidado, educação, higiene, alimentação, segurança, acolhimento, ludicidade e desenvolvimento. Por isso, essas profissionais não apenas devem possuir conhecimentos, competências e habilidades frente a essas atividades e situações, mas também precisam ser capazes de reconhecê-las como elementos essenciais da sua docência. Ademais, necessitam possuírem características indispensáveis, como sensibilidade, percepção, afetividade, juntamente a conhecimentos teóricos sólidos que embasem as suas práticas. A prática pedagógica com “crianças tão pequenas em ambientes coletivos é uma profissão caracterizada pela sutileza. Uma profissão que constrói o fazer-fazendo da docência” (Tristão, 2023, p. 162) pelos detalhes da rotina ou da vida cotidiana nas creches. Segundo Tristão (2023), a observação vagarosa, minuciosa e atenta dos bebês no decorrer do fazer-fazendo (prática) diário possibilita descrever, caracterizar e refletir acerca da sutil complexidade da docência junto aos bebês.

Entretanto, na perspectiva de Bahia (2021), a ausência de compreensão acerca da natureza do trabalho docente na creche, a dificuldade de entendimento do quanto as situações de cuidados podem ser ricas e significativas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, assim como as especificidades da sua aprendizagem e do seu relacionamento com o conhecimento, impedem que as professoras sejam capazes de perceberem as sutilezas da docência junto aos bebês. Nessa direção, é crucial promover o desenvolvimento da consciência docente para a importância da presença atenta e disponível do adulto para compartilhar os conhecimentos elaborados e acumulados pela humanidade ao longo do tempo.

Consideramos, assim, que a atuação das professoras em creches, especialmente aquelas que atuam com bebês, pode contribuir de forma positiva ou não para o desenvolvimento dos bebês que frequentam esse espaço. Conseqüentemente, os saberes e fazeres docentes desempenham um papel essencial nesse processo. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) de 2010, os saberes das professoras da educação infantil envolvem saberes específicos e singulares do desenvolvimento, da educação e do

cuidado infantil. Esses saberes são proporcionados pelas experiências de vida e pela formação acadêmica mediante a reflexão sobre a prática, com a finalidade de conduzir as professoras à revisão, ao aperfeiçoamento e à ressignificação da sua prática junto aos bebês e às crianças pequeninhas. Os saberes constituintes da docência com os bebês nas creches brasileiras são oriundos de diferentes áreas, tais como: formação continuada e/ou em serviço; a relação lúdica e afetiva entre o bebê e a professora; a sensibilidade no olhar e na escuta do bebê enquanto sujeito de possibilidades e de potencialidades em articulação aos conhecimentos científicos, filosóficos e sociológicos (Silva; Cacheffo; Guimarães, 2016).

Na docência com os bebês, os saberes e os conhecimentos da professora, em consonância com Ramos (2013), emergem do olhar atento e curioso para o bebê, bem como da sua ação investigativa em relação à ação infantil, em articulação aos seus conhecimentos teóricos e à sua interpretação da diversidade de manifestações da criança. Assim, a professora deve apoiar as iniciativas das crianças, as suas curiosidades, seus interesses, bem como reconhecer as peculiaridades do seu desenvolvimento sociocomunicativo, com o propósito de rever suas práticas, reconhecer-se em outras, enxergar avanços e desafios a serem superados.

Em vista disso, consideramos importante que as professoras de bebês possuam saberes docentes, tais como: conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil; percepção sobre as potencialidades dos bebês; compreensão acerca da importância do estabelecimento de vínculos afetivos e da relevância da promoção de estímulos adequados; entendimento quanto à necessidade de comunicação com os bebês, compreendendo que eles se comunicam mediante uma rica linguagem não verbal que emprega, principalmente, o seu corpo; discernimento quanto às individualidades e singularidades de cada bebê; capacidade de estabelecer uma relação de parceria com as famílias; e percepção da necessidade do constante processo de aprendizagem e formação.

Os saberes docentes nas creches, especialmente, na atuação junto aos bebês, em nossa ótica, são fundamentais na promoção de ambientes educacionais que oportunizem o bem-estar, o desenvolvimento integral, as diferentes experiências, as interações e as relações entre professora-crianças e entre criança-criança e práticas potencializadoras das máximas capacidades infantis. Seguindo nesse caminho, as professoras “necessitam superar as práticas espontaneístas ou gratuitas, procurando conhecer e refletir sobre as concepções, os princípios, as intencionalidades, enfim, o

corpo misto de conceitos e noções que sustentam suas práticas cotidianas” (Martins Filho, 2023, p. 39). Conseqüentemente, quando existe “a compreensão dos fundamentos críticos que regem o trabalho docente na primeira infância, há a nítida compreensão de que não cabem ações mecanizadas do ensino junto com práticas e atividades espontaneístas” (Saito; Oliveira, 2018, p. 2). As professoras que atuam em creches desempenham um papel essencial na formação e no desenvolvimento dos bebês em seus primeiros anos de vida. Seus saberes e fazeres refletem uma combinação única de conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos, habilidades interpessoais e sensibilidade para lidar com as especificidades dos bebês. Para além de uma formação docente sólida, as professoras que atuam nos berçários nas creches precisam desenvolver uma compreensão profunda do desenvolvimento infantil, reconhecendo as etapas cruciais nas quais as crianças experimentam grandes avanços físicos, psicológicos, cognitivos e emocionais.

Cumprido salientar, nesse sentido, que, embora as crianças que frequentam a creche possuam especificidades, quando se trata do atendimento educacional para os bebês, estes têm muito mais singularidades e particularidades. Logo, os saberes e os fazeres docentes das professoras de bebês precisam ser também específicos e totalmente focados nas necessidades, características e peculiaridades das crianças dessa faixa etária. Segundo Martins e Sommerhalder (2018), o saber-fazer docente é marcado por conhecimentos essenciais ao atendimento das crianças menores de três anos, bem como pela qualidade das relações e das experiências que são estabelecidas e ofertadas a essas crianças por meio de situações intencionais de cuidados e educação organizadas mediante fazeres lúdicos. Não só isso, mas a ação docente deve ser realizada por meio do saber-fazer com compromisso, ética e respeito em relação ao outro humano, buscando a superação da dimensão assistencialista e qualificando as práticas de cuidados e educação, bem como as relações e as experiências que emergem nesses fazeres.

Todavia, consideramos que, atualmente, nas creches, ainda é preciso que as professoras desenvolvam saberes e fazeres que as conduzam a uma nova forma de enxergar os bebês para além da vulnerabilidade, dependência e fragilidades, ou seja, que, no lugar das ausências e das singularidades de sua condição enquanto bebês, eles possam ser vistos como sujeitos ativos e com potencialidades de aprendizado e desenvolvimento. Ante a esse quadro, defendemos que todas as práticas desenvolvidas com e para os bebês devem ser organizadas, planejadas,



sistematizadas e mediadas pelas professoras considerando as especificidades próprias dos bebês. No entendimento de Nogueira e Oliveira (2014):

O bebê já nasce com potencial para seu desenvolvimento, que é percebido mês a mês. Ele vai se transformando gradativamente pelos estímulos que recebe. As etapas de desenvolvimento não podem ser vistas como tabu, pois cada criança tem seu ritmo e sua singularidade; não é apenas o educador que influencia; também a família, as outras crianças e o contexto em que ela se encontra proporcionam possibilidades para seu aprendizado. Quando a criança é ativa, faz escolhas, brinca e aprende a ser autônoma ela garante um processo de interação que a transforma de modo eficaz e seguro (Nogueira; Oliveira, 2014, p. 404).

A compreensão dos bebês como sujeitos ativos, que, além de necessidades, têm potencialidades, permite que eles possam ser enxergados como sujeitos históricos e sociais, que aprendem e se desenvolvem mediante as interações que estabelecem nos diferentes contextos em que estão inseridos (Bahia, 2021). Por isso, há “a necessidade de olhar para o bebê como ser potente e em sua inteireza, como sujeito protagonista de suas aprendizagens, com iniciativas, interesses e sentimentos” (Bahia; Mochiutti, 2022, p. 6). Nota-se, assim, a necessidade de “existir um compromisso docente de refletir e se respaldar pedagogicamente nas concepções críticas sobre o ‘ser’ criança, percebendo-a como sujeito desejante, ativo, cognoscente, pertencente a um grupo social e, portanto, um sujeito histórico” (Saito; Oliveira, 2018, p. 3).

Frente a isso, na nossa visão, é muito importante que as professoras de bebês possam estar em constante processo de aprendizagem, de formação e de reflexão sobre a prática pedagógica. Os processos formativos devem ter como foco o contexto da prática cotidiana dos berçários, pois os saberes constituídos no cotidiano das creches podem fornecer contribuições importantes para os currículos de formação docente, assim como podem conduzir a uma construção de valores e fornecer orientações éticas frente ao desafio de proporcionar uma educação de qualidade para e com os bebês. Na perspectiva de Onofre, Tomazzetti e Martins (2017), o contexto da prática comporta um potencial para a produção de conhecimentos acadêmicos e profissionais, uma vez que oportunizar momentos para trocas de experiências e dar voz às professoras é extremamente importante. Contudo, para as autoras, somente isso é insuficiente, pois não prepara necessariamente para a ação consciente e mais qualitativa, já que se faz substancial que os processos formativos despertem a imprescindibilidade de aprofundamento nas investigações acerca da natureza dos

saberes que envolvem as ações desenvolvidas pelas professoras. Esses processos formativos precisam ocorrer a partir da compreensão de que as práticas cotidianas tendem a transformar os saberes profissionais, visto que são modelos reproduzidos pelos pares, sobretudo, pelos iniciantes na profissão. Em linha com o descrito, enfatiza-se que, na concepção de Bahia (2021), os fundamentos teóricos são essenciais para a compreensão de quem é o bebê e o seu modo singular de aprender, contribuindo com o reconhecimento das especificidades da docência com bebês e conduzindo as professoras à reflexão acerca de suas práticas.

Reiteramos que é primordial as professoras estarem em um contínuo processo de aprendizagem e de formação para que possam compreender cada vez mais quem são os bebês e as suas necessidades – e estarem mais preparadas para enfrentar os desafios da docência com crianças dessa faixa etária. Esse processo tem o propósito de aperfeiçoamento e de promoção de práticas mais qualitativas que reverberem diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos bebês no âmbito das creches. A aprendizagem e a formação ininterrupta, em nosso entendimento, desempenham um papel essencial na constituição dos saberes e fazeres das professoras de bebês, fornecendo importantes contribuições para a prática pedagógica e respostas significativas para os requisitos do cotidiano com os bebês e para as demandas em constante transformação na área da educação infantil.

Para Silva e Miranda (2021b), os cursos de formação continuada de qualidade são importantes, porque colaboram com o desenvolvimento dos saberes necessários à docência com os bebês e podem conduzir a constituição de um novo perfil profissional, a construção identitária, a resignificação da prática e a profissionalidade docente. Sendo assim, os conhecimentos e os saberes experienciais das professoras devem estar no centro do processo formativo, pois eles possuem potencial enquanto saberes de práxis pedagógica e são gerados em um contexto participativo e reflexivo (Onofre; Tomazzetti; Martins, 2017). Como já alertava Freire (2011, p. 34), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

As professoras de bebês desempenham um papel significativo no desenvolvimento global dos bebês. Seu trabalho demanda a construção de vínculos afetivos e a promoção de um ambiente seguro no qual essas crianças se sintam à vontade para expressar suas emoções, desejos, interesses e necessidades. As

professoras colaboram ativamente com as famílias, estabelecendo uma parceria fundamental para apoiar o crescimento e desenvolvimento profícuo das crianças. A capacidade de criar um ambiente educativo acolhedor e estimulante é uma habilidade essencial a essas profissionais. Elas são responsáveis por promoverem práticas mais qualitativas, humanizantes, desenvolventes, emancipatórias e promotoras de aprendizagens por meio do brincar, da exploração e de muita experimentação.

Em sintonia com as produções e o exposto até o momento, identificamos a necessidade de ações de formação continuada específicas, nas quais tenham como foco a prática cotidiana das professoras que trabalham nos berçários. Em nossa percepção, esses processos formativos devem estar embasados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e em uma metodologia fundamentada na dialeticidade. São pertinentes, ainda, pesquisas que investiguem os efeitos dos cursos de formação continuada destinados às professoras de bebês, verificando e analisando de que maneira essas dimensões contribuem com o aperfeiçoamento dos saberes e fazeres das professoras junto aos bebês.

Do nosso ponto de vista, é essencial o desenvolvimento de trabalhos que visem compreender quem são as professoras de bebês, quais os saberes e fazeres mobilizados e indispensáveis para a atuação com crianças dessa faixa etária e como as professoras mobilizam tais saberes diante dos diferentes contextos e situações que envolvem a docência no cotidiano dos berçários nas creches. Nesses estudos, as professoras participantes não devem desempenhar o mero papel de sujeitos das pesquisas, mas atuarem como 'copesquisadoras' e 'coelaboradoras' ativas. Essa abordagem visa, a partir de seus saberes profissionais docentes, a legitimar os saberes que detêm e mobilizam diariamente em suas docências com e para os bebês.

Segundo nossa ótica, é primordial o desenvolvimento de estudos que abordem a realidade das instituições de educação infantil. Ao destacar os problemas existentes nesses espaços, há a possibilidade de combater as dificuldades impostas e garantir uma educação mais qualitativa por meio de investimentos na área, com professoras com formação de qualidade e práticas que considerem as características individuais dos bebês, suas especificidades, suas potencialidades e direitos. Também consideramos que é relevante a elaboração de trabalhos que analisem a relação entre o desenvolvimento profissional, o bem-estar emocional, as condições de trabalho e a satisfação das professoras de bebês nessa docência, buscando entender como esses fatores impactam diretamente a qualidade das suas práticas com e para os bebês.

Compreendemos que é necessário estabelecer uma parceria entre universidade e creches para pensar e executar conjuntamente mecanismos de formação adequados e úteis às práticas das professoras de bebês, considerando suas necessidades, seus saberes, seus modos de simbolização e de ação. Em nosso entendimento, é imprescindível uma mudança nos currículos dos cursos de Pedagogia para que as disciplinas possam dialogar entre si e os conteúdos ministrados não se distanciem da prática real desenvolvida nas creches, buscando estabelecer conexões entre a teoria e a prática.

Além disso, é importante que os(as) pesquisadores(as) elaborem pesquisas e reflexões sobre suas próprias práticas e saberes no ensino superior, visando a reduzir o distanciamento entre as teorias de ensino elaboradas e ensinadas e o que, de fato, é aprendido e praticado pelas futuras professoras da creche. Por fim, consideramos fundamental investigações que avaliem o impacto das políticas públicas nas condições de trabalho das professoras de bebês nas creches, incluindo questões, como salários, carga horária e suporte institucional.

Defendemos que a valorização e o reconhecimento dos saberes e fazeres, assim como dos conhecimentos das professoras de bebês, são essenciais para o fortalecimento de suas autoestimas profissionais e, conseqüentemente, para a promoção de um ambiente educacional enriquecedor, a partir de práticas emancipatórias, humanizadoras, promotoras e potencializadoras do desenvolvimento dos bebês. Evidenciamos, assim, a necessidade de se pensar acerca dos saberes e fazeres das professoras de bebês, pois ainda não se encontram devidamente documentados nos meios acadêmicos, nem estão visíveis e elucidados na mentalidade dos responsáveis pelos bebês, tampouco da sociedade de um modo geral. A compreensão dos saberes e fazeres docentes necessários à docência com bebês desempenha um papel fundamental na construção identitária das professoras que atuam com crianças dessa faixa etária, uma vez que a docência com bebês possui muitas especificidades que exigem habilidades, conhecimentos, afetividades e sensibilidades particulares devido às características e necessidades inerentes às crianças nessa fase de desenvolvimento. Expresso de outro modo, a relação entre os saberes docentes e a construção da identidade docente é profunda e fundamental. Os saberes docentes desempenham um papel decisivo na formação, no desenvolvimento e na consolidação da identidade de uma professora. Diante do exposto, compartilhamos e comungamos da mesma concepção de Freire (2011, p.

123): “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Na análise dessa categoria verificaremos que as professoras da creche, como profissionais, requerem que, no desempenho de suas funções com os bebês e as crianças pequeninhas, tenham saberes e desenvolvam os seus fazeres sustentados em seus saberes docentes ou pedagógicos. Detectamos que o entendimento sobre a constituição dos saberes e fazeres docentes é essencial, pois conduz a compreensão das possibilidades educativas, da organização das práticas pedagógicas e dos saberes que formam a base profissional das professoras que atuam com as crianças menores de três anos.

Os achados também indicaram que ser professora na creche envolve uma aprendizagem significativa que ocorre, principalmente, no cotidiano do trabalho, ou seja, na prática. Todavia, isso não diminui a importância dos conhecimentos teóricos, nem da formação inicial ou continuada, uma vez que a prática pedagógica requer a articulação de diversos saberes docentes. Reconhecemos que é primordial que as professoras que atuam com bebês estejam em um constante processo de aprendizagem, de formação e de reflexão sobre sua prática pedagógica. De mais a mais, há a necessidade de que os processos formativos priorizem o contexto da prática cotidiana dos berçários, já que os saberes adquiridos no cotidiano das creches podem oferecer contribuições valiosas para os currículos da formação continuada. Esses saberes, ainda, favorecem a construção de valores e fornecem diretrizes éticas frente ao desafio de proporcionar uma educação mais qualitativa e desenvolvente para os bebês.

Concluimos que ser professora na creche envolve uma aprendizagem significativa, sobretudo durante o cotidiano do trabalho, em que a prática se revela como um componente essencial. O ambiente dinâmico e desafiador das creches proporciona às professoras um campo de experimentação constante, no qual elas precisam adaptar e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas conforme as demandas específicas das crianças. A teoria adquirida em contextos formativos, muitas vezes, encontra-se integrada e é testada na prática diária, consolidando o conhecimento de maneira mais profunda e contextualizada. Assim, a aprendizagem no exercício cotidiano da docência na creche não apenas aprimora as habilidades técnicas, mas

também contribui para a construção de uma identidade profissional sólida e alinhada às nuances e aos desafios inerentes à educação da pequena infância.

Conseguimos identificar que existem lacunas na formação inicial ou continuada das professoras que trabalham com bebês, sendo essencial a aquisição de saberes e conhecimentos mais profundos sobre o desenvolvimento infantil e as potencialidades dos bebês. Dessa maneira, essas professoras podem se beneficiar de ações de formação continuada mais específicas, que explorem as particularidades do desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida. Destacamos, assim, que é fundamental ter processos formativos cujo foco esteja concentrado nas práticas cotidianas das professoras de bebês, fundamentados nos princípios da Teoria Histórico-Cultural e mediante uma metodologia baseada na dialeticidade.

Demonstramos que há a necessidade de estabelecimento de uma parceria entre universidades e creches, para um trabalho colaborativo de desenvolvimento e implementação de mecanismos de formação adequados e úteis às práticas das professoras que exercem a docência com e para os bebês, considerando as suas necessidades, saberes, formas de simbolização e práticas. Percebemos que é substancial que aconteça uma mudança nos currículos dos cursos de Pedagogia, para que as disciplinas possam dialogar entre si e os conteúdos não se distanciem da realidade das creches, procurando estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática. Foi possível notar, ademais, que é importante pensar sobre os saberes e fazeres das professoras de bebês, uma vez que esses aspectos ainda não foram adequadamente documentados nos meios acadêmicos, nem foram devidamente compreendidos pelas famílias dos bebês ou pela sociedade em geral.

Como fechamento da presente categoria, defendemos que os saberes docentes das professoras de bebês precisam ser aprofundados e refletidos, ou seja, que passem pela consciência refletida e elaborada, pensada e trabalhada, falada e ressignificada, para que possam ser desenvolvidas práticas mais qualitativas, humanizadoras, potencializadoras e desenvolventes com os bebês. Na sequência, na próxima categoria, analisamos e discutimos as ideias significativas abordadas nas produções elegidas acerca da feminização da docência no contexto creche, especialmente no trabalho docente com os bebês.

## 2.5 FEMINIZAÇÃO NO CONTEXTO DA CRECHE

Nesta categoria, a nossa proposta foi analisar e discutir ideias significativas aludidas pelas produções selecionadas referentes à feminização da docência no contexto creche, sobretudo no trabalho desenvolvido com e para os bebês. Dentre as pesquisadoras, estão: Rodrigues (2009), Oliveira (2013), Silveira (2021) e Leite (2021). Na compreensão dessas autoras, a docência na creche tem sido marcada pela feminização, isto é, a presença da mulher de forma naturalizada, bem como a imagem de uma professora ligada ao estereótipo feminino de uma mãe acolhedora, amorosa e paciente. Cumpre salientar que, dentre as produções escolhidas para a análise da presente categoria, a pesquisa de Oliveira (2013) é o estudo que mais se aprofundou em relação à feminização na docência na creche, abordando a questão de gênero e a sua influência na construção identitária, assim como na constituição das profissionais docentes que atuam junto aos bebês. Em seguida, temos os estudos de Leite (2021) e Silveira (2021), que, à semelhança de Oliveira (2013), exploram a feminização da docência na creche, procurando compreender como a questão de gênero repercute na construção identitária e na constituição das profissionais enquanto professoras que exercem a docência na creche.

No imaginário historicamente compartilhado, observa-se que a profissão docente, assim como a docência com bebês e crianças bem pequenininhas, tem sido marcada pela feminização, pelo atendimento educacional assistencialista e por uma imagem de professora relacionada à ideia de mulher e mãe (Rodrigues, 2009; Silveira, 2021; Leite, 2021). Arce (2001, p. 170), ao abordar a compreensão do “mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico”, discute como, no decorrer da história da educação de crianças pequenas, as ideias de mãe e educadora se entrelaçaram. Essa ligação resultou na incorporação, à imagem da professora da educação infantil, de elementos da maternagem e de outros aspectos socialmente construídos como próprios do universo feminino, tais como cuidado, emoção e afetividade, em detrimento da formação profissional.

Nesse cenário, Silveira (2021), por meio de seu estudo, revelou que a marca do cuidado com crianças estava presente na maioria das professoras como uma tarefa realizada fora do contexto profissional. Esse fato pode ser evidenciado nos relatos de duas das professoras participantes, nos quais foram identificados significados e

conotações que se assemelham ao mito da educadora nata. “Então, eu sempre cuidei (risos) das crianças da família, sempre tudo sobrava pra mim, os outros falava “ai deixa com a Maria.” eu acho que eu sempre tive jeitinho pra cuidar de criança” [Professora 3]<sup>18</sup> (Silveira, 2021, p. 38).

Sim é eu sempre gostei muito de criança desde pequena minha mãe fala que eu olhava as crianças das vizinha né então eu sempre gostei bastante/eu tenho experiência por questão dos meus filhos e antes no período que eu tava na faculdade eu tava olhando a afilhadinha da madrinha do meu filho [...] ela veio pra mim com seis meses aí eu parei de olhar ela quando ela já tava com dois aninhos/dois aninhos e meio mais ou menos então assim eu tenho experiência nesse sentido [Professora 5]<sup>19</sup> (Silveira, 2021, p. 38).

Compreendemos que a feminização da docência no contexto das creches, no Brasil, é um fenômeno que se destaca na área da educação infantil. Historicamente, o trabalho de cuidado e educação das crianças pequenas tem sido associado às mulheres, refletindo padrões sociais e culturais que atribuem às mulheres o papel de cuidadoras primárias. Essa feminização da docência na creche pode ser observada em diferentes aspectos, desde a predominância de mulheres nos cargos de professoras até a percepção social do trabalho na área como sendo mais adequado para mulheres. Considerando o fragmento do relato supratranscrito, inferimos que o mito – e, até mesmo, a estratégia social de associar a mulher mãe e “naturalmente” educadora – tem sido transferido para a docência das professoras, sobretudo daquelas que atuam com bebês e com crianças pequenas. Na interpretação de Silveira (2021), o mito da educadora nata é atravessado pela feminização da profissão, uma vez que, ao longo da história, na educação das mulheres, sempre lhes foi determinado o contexto restrito do lar, no qual tanto no cenário público ou privado lhes competiam as atribuições de cuidar das crianças. Consequentemente, o cuidado passou a ser enxergado como uma tarefa naturalmente feminina.

Leite (2021) complementa que, dentro desse quadro, não era necessário ter profissionais qualificadas, por exemplo, uma professora formada na área do magistério, haja vista que se demarcava a ideia de que era suficiente ser mulher, gostar de crianças e ter conhecimentos elementares sobre os cuidados infantis, tais como: dar banho e alimentar. Essa concepção, no entendimento de Silveira (2021),

---

<sup>18</sup> Relato de uma das professoras participantes da dissertação “A identidade docente da professora de creche e suas significações”, de 2021, empreendida por Mariana Corrêa da Silveira.

<sup>19</sup> Relato de uma das professoras participantes da dissertação “A identidade docente da professora de creche e suas significações”, de 2021, empreendida por Mariana Corrêa da Silveira.



está fundamentada na crença ilusória do instinto materno nato. Desse modo, o estereótipo feminino de mãe, unido à imagem da professora, está profundamente relacionado à baixa exigência de formação para a docência com crianças pequenas ao longo da história desse atendimento. Ainda para a autora, essa concepção que associa a função principal da profissão aos cuidados reverberou em diversas denominações que inferiorizam e desvalorizam essa profissão, tais como: “tia”, “crecheira”, “babá”, “monitora”, “pajem”, dentre outras.

Opondo-se à concepção do mito da educadora nata, Tiriba (2005) apresenta elementos que superam esse paradigma, mesmo em uma sociedade ainda patriarcal. Nesse quadro, a mulher, independentemente de ser mãe ou não, tem condições de assumir a sua condição de geradora da espécie e assumir a sua história social, sem aceitar passivamente a situação de opressão ou se reduzir a um caráter naturalizante e/ou ao determinismo biológico. Valorizar a experiência feminina implica desconstruir os aspectos de subordinação patriarcal, sem descartar o saber, que é produto da sua maneira histórica de pensar, sentir e agir. Segundo a autora, esses são desafios para um projeto de formação de professoras que objetiva ressaltar a importância do cuidar (Tiriba, 2005).

No âmbito dessa discussão, Rodrigues (2009) explicita que as instituições de educação infantil têm seu histórico desde o início marcado como um instrumento agregador da família, uma vez que visavam a conciliar o contraste entre o papel da mãe e a condição de mulher pobre e trabalhadora. Para a autora, a educação infantil no Brasil necessita ser compreendida no contexto da expansão industrial e do trabalho feminino, na perspectiva da crescente urbanização e da concentração das desigualdades políticas, sociais e econômicas. Ante a esse cenário, Oliveira (2013) explica que, ao vincular as questões de gênero feminino às ideias acerca do papel do cuidado que atravessam a formação da profissão docente, de maneira geral, é preciso considerar que o atendimento de crianças pequenas em nosso país seguiu caminhos distintos quanto ao caráter assistencial ou educacional das instituições, resultando em uma certa divisão entre as abordagens e práticas adotadas nas pré-escolas e aquelas desenvolvidas nas creches, conforme as políticas públicas vigentes e os *status* da população atendida. Dessa forma, a origem da profissão docente carrega em si, de modo acentuado, aspectos do gênero feminino e do papel que a mulher ocupa na sociedade no que se refere à maternidade e aos cuidados com os filhos.

Considerando o exposto, Silveira (2021) afirma que a ausência de exigências formativas para o exercício do trabalho com a pequena infância, antes da LDBEN de 1996, carrega consigo, até a contemporaneidade, marcas na concepção e no perfil socialmente difundido sobre o que é ser uma professora da creche. Na percepção da autora, a pouca valorização docente, no âmbito social de maneira geral, suscita, em muitas professoras, principalmente naquelas que exercem a docência nas creches, um sentimento de inferiorização e desvalorização quando comparadas às professoras de outros níveis. Além disso, nos centros de educação infantil, ainda persistem, no senso comum, uma desqualificação e um desmerecimento do trabalho desenvolvido por essas profissionais no espaço da creche, assim como em outras funções realizadas por mulheres, por exemplo, babás ou empregadas domésticas (Oliveira, 2013).

Convém destacar, nesse momento, como ocorreu o surgimento das creches, bem como elucidar o modo como a profissão docente foi se constituindo ao longo dos tempos, com a finalidade de compreendermos o processo de feminização da docência, ou seja, a predominância das mulheres no campo educacional. Silveira (2021) informa que, no Brasil do século XIX, as mães trabalhadoras necessitavam de um local para deixar seus filhos, pois o ideário conservador de uma família tradicional, cuja mulher desempenhava o papel de cuidadora no ambiente doméstico, sendo caracterizada como dócil, doméstica e dotada de um instinto materno natural, estava restrito às famílias mais economicamente privilegiadas. Em razão disso, de acordo com a autora, nasce a necessidade de asilos ou creches com uma forte tendência compensatória, higienista e filantrópica, surgindo as educadoras de infância, isto é, mulheres pertencentes à classe média que se dedicavam aos cuidados das crianças pobres.

No final do século XIX, aproximando-se do século XX, no Brasil, como relatado por Louro (2022), tanto nas cidades quanto nos povoados e nas áreas rurais, uma parcela significativa da população permanecia analfabeta. Embora os legisladores, por volta de 1827, tenham determinado o estabelecimento de “escolas de primeiras letras”, também conhecidas como “pedagogias”, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império, a realidade estava muito distante da determinação legal. Isso porque, em conformidade com a autora, em uma sociedade escravocrata e principalmente rural, na qual latifundiários e coronéis manipulavam as questões políticas e silenciavam os subalternos, mulheres e crianças, as relações

sociais eram, geralmente, determinadas por acordos velados, submissão ou pela palavra empregada. Em diversos lugares, no entanto, existiam escolas, certamente em maior quantidade para meninos, mas também para meninas. Essas escolas eram fundadas por congregações e ordens religiosas, tanto femininas quanto masculinas, ou eram mantidas por pessoas leigas. Havia professores para as classes dos meninos e professoras para as meninas. Tanto os professores quanto as professoras deveriam ser:

[...] pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura (Louro, 2022, p. 444).

Frente a esse cenário, enfatiza-se que, historicamente, a educação da mulher influenciou a construção da docência com crianças pequenas como uma profissão predominantemente feminina. Embora Louro (2022) reconheça distinções entre concepções e os métodos educacionais das mulheres de diferentes níveis sociais, havia um discurso predominante compartilhado sobre suas educações: o consenso de que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas. Em outras palavras, consoante a essa autora, a educação das mulheres deveria se concentrar na formação moral e de caráter, considerando suficientes pequenas doses de instrução, pois existia a ideia de que não havia a necessidade de preencher a mente da mulher com informações ou conhecimentos, uma vez que seu destino principal, como esposa e mãe, demandaria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. O foco estava em ser, em primeiro lugar, uma mãe virtuosa, o alicerce do lar e a educadora das gerações futuras. Em vista disso, Leite (2021) afirma que a história mostra que a educação da mulher não se dava em razão das suas necessidades, mas em razão do lugar que ela deveria ocupar na sociedade, ou seja, “educadora dos filhos ou formadora dos futuros cidadãos. Para isso a educação feminina deveria ser sustentada em uma sólida formação cristã, base para qualquer projeto educativo” (Leite, 2021, p. 201).

Seguindo nessa linha, no Brasil, em torno do século XX, a compreensão sobre a infância começou a ser modificada quando se perceberam as necessidades específicas e singulares que garantiam a sobrevivência das crianças. As discussões

em prol dos direitos das crianças foram iniciadas por meio dos movimentos sindicalistas e sociais, que procuraram efetivar ações de assistência e proteção à infância por intermédio das leis trabalhistas, pesquisas e iniciativas promovidas por médicos pediatras e higienistas visando à promoção da saúde e do bem-estar das crianças (Leite, 2021). Segundo Rodrigues (2009), a atividade docente no nosso país começa a ser vista como profissão, e o professor como um profissional, aproximadamente nas décadas de 1920 e 1930, quando a organização do ensino sai do domínio da Igreja e passa a ser responsabilidade do Estado. Até esse momento, predominantemente, a responsabilidade pelo ensino era atribuição dos religiosos como parte da função da igreja. Tal atividade era frequentemente não remunerada, entendida como uma missão religiosa, ou, então, uma tarefa realizada por mulheres das classes menos privilegiadas. Essas mulheres se envolviam nessa atividade devido à necessidade de ajudar nas despesas domésticas mediante um trabalho remunerado, ainda que muitas vezes fosse mal remunerado. Contudo, como destacado pela autora, embora esse período tenha representado as primeiras mudanças na profissão docente, especialmente no que se refere às transformações sociais, a vinculação do trabalho docente com a religião persistiu por um longo tempo.

A atividade docente, no Brasil, assim como em outras sociedades, foi iniciada por homens. Em nosso país, por religiosos, principalmente os jesuítas, no período de 1549 e 1759 (Louro, 2022). Convém destacar que consistia em uma atividade não remunerada, compreendida como uma missão religiosa (Rodrigues, 2009). Posteriormente, foram os homens que mais frequentemente se dedicaram ao magistério, sendo responsáveis pelas “aulas régias”. Todavia, as mulheres também eram necessárias, uma vez que as classes das meninas deveriam ser conduzidas por senhoras de boa reputação (Louro, 2022). A conexão entre a educação e a religião pode ser evidenciada nas palavras de uma das professoras entrevistadas no estudo de Rodrigues (2009), que mencionou durante a entrevista que, na década de 1980, período em que se formou, as pessoas ainda associavam a profissão docente à religião. “Quando comecei a cursar o magistério, algumas pessoas me perguntaram se eu queria ser freira, porque naquela época era a profissão das irmãs... elas eram quem davam aulas e criavam colégios e ainda ensinavam sobre a Igreja” [Professora E] (Rodrigues, 2009, p. 53).

Na interpretação de Rodrigues (2009), o relato citado anteriormente revelou que, atualmente, ainda persiste na profissão docente resquícios históricos dos

elementos religiosos. Além disso, o magistério tem sido marcado pelo predomínio do sexo feminino nos cursos de formação para a docência em escolas e creches. Dessa maneira, Louro (2022) explica que, ainda no final do século XIX, com a criação das escolas normais, a intenção era formar professores e professoras que pudessem atender ao aumento da demanda escolar esperada. Entretanto, esse objetivo não foi atendido da forma que se imaginava, pois, paulatinamente, os relatórios indicaram que as escolas normais estavam atendendo e formando mais mulheres do que homens. Essa situação, conforme a autora, repetia-se em algumas regiões de forma mais significativa do que em outras, implicando no abandono das salas de aula por parte dos homens. Esse fato culminaria em uma “feminização do magistério” e estava provavelmente associado ao processo de urbanização e industrialização, que ampliou as oportunidades de trabalho para os homens. Apesar disso, esse processo não ocorreu:

[...] sem resistências ou críticas. A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. [...] Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocaçào” (Louro, 2022, p. 449-450).

Contudo, Almeida (1996) enfatiza que, apesar de as mulheres passarem a ser educadas e muitas terem ingressado no magistério para contribuir com a educação das gerações futuras, a coordenação e a direção das escolas, assim como as orientações elementares da escolarização, permaneciam nas mãos masculinas, cabendo, predominantemente aos homens, o trabalho de dirigir e organizar o ensino, bem como eleger os conteúdos escolares.

Considerando o exposto, sob a ótica de Leite (2021), a concepção do magistério como um dom ou vocação explica a desvalorização das professoras e da docência com bebês e crianças bem pequenas, associando-a à ideia de uma

atribuição desempenhada por tios e tias, sem exigir formação específica, contanto que haja amor, afeto e dedicação pelas crianças pequenas. Essa ligação histórica entre a feminização e a desvalorização social da profissão, caracterizada como uma vocação ou uma ocupação de meio-período para mulheres com pouca ou sem nenhuma qualificação e com uma baixa remuneração, contribuiu para uma identidade profissional distante da profissionalização. No entanto, para a autora, se é preciso admitir a importância da vocação, então é primordial desmitificar a sua naturalização, pois a vocação não é um dom inato, mas, sim, a habilidade de desenvolver com qualidade um trabalho, sendo adquirida e desenvolvida por meio de muito empenho e estudo.

Seguindo nessa direção, nas décadas de 1970 e 1980, após o período da Ditadura Militar e com o processo de abertura política no país, houve a expansão de diversos movimentos populares, dentre eles, o movimento feminista, em prol da garantia e da qualidade do atendimento nas creches (Oliveira, 2013; Leite, 2021). Dentro desse contexto, segundo Carvalho (1999) citado por Oliveira (2013), a discussão feminista acerca da igualdade entre homens e mulheres parte da ideia de que ambos têm os mesmos direitos básicos e eles devem ser respeitados com respaldo no princípio de que eram uma das principais bases da modernidade. Essa perspectiva se fundamentava mediante as teorias acerca da liberdade individual, os direitos civis e a cidadania. O depoimento de uma das professoras participantes da pesquisa de Oliveira (2013), na sequência, acerca do seu ingresso como pajem no CEI (Centro de Educação Infantil), por volta da década de 1980, exemplifica o modo como ocorreu a construção dessa carreira e do perfil de suas profissionais, tendo sua origem nas transformações que foram se processando no que se refere aos papéis sociais desempenhados pelas mulheres no contexto vigente da época:

Eu comecei a trabalhar na creche por conta dos meus filhos. Eu precisava trabalhar, eu pagava aluguel. Minha mãe trabalhava e minha sogra morava longe. Eu era sozinha pra cuidar dos meus filhos. Meu marido fala que quando eu tiver netos eu não devo ajudar, porque eu fiz tudo sozinha. Eu carregava todo mundo pra creche. Era um no carrinho e o outro pendurado. Mas eu amava o que eu fazia. Sempre gostei muito do que eu faço [Professora participante D]<sup>20</sup> (Oliveira, 2013, p. 76).

---

<sup>20</sup> Depoimento de uma das professoras participantes da dissertação “Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários”, de 2013, realizada por Rosmari Pereira de Oliveira.

Na interpretação de Oliveira (2013), o depoimento mencionado anteriormente revelou que o trabalho na creche, na experiência dessa participante, surgiu como uma solução para sua necessidade de ingressar no mercado de trabalho como mulher, sem, contudo, deixar de cumprir as demandas do seu papel de mãe. Esse modelo de mulher independente representa o novo papel que a mulher passou a exercer na sociedade, ocupando um lugar no universo do trabalho, sem abandonar, no entanto, sua responsabilidade de cuidar dos filhos e da casa, ou seja, a dupla jornada feminina. Sob a percepção dessa pesquisadora, trabalhar em uma creche, para muitas mulheres, era uma oportunidade privilegiada de conciliar a dupla jornada feminina simultaneamente em um mesmo local, como pode ser observado no relato a seguir:

Quando eu entrei na prefeitura eu estava grávida bem de pouquinho e meu filho mais velho tinha 1 ano e 8 meses. [...] Foi muito gratificante porque na época pra mulher trabalhar era muito difícil. Quem iria olhar duas crianças pequenas? Se eu fosse pagar não compensaria o salário. A prefeitura pra mim foi uma bênção. Um lugar que você vai, trabalha, cuida de outras crianças e sabe que seus filhos também estão sendo cuidados. Eu agradeço todos os dias que eu levanto. Deus foi muito bom comigo. E a creche quando eu comecei a trabalhar era bem pertinho de casa [Professora D]<sup>21</sup> (Oliveira, 2013, p. 76).

Nesse contexto, com o desenvolvimento da sociedade capitalista entre 1970 e 1980, houve uma consolidação significativa do atendimento integral de bebês e crianças pequeninhas em creches, incluindo cuidados, tais como: alimentação, sono, saúde e higiene. Essa iniciativa visava a fornecer suporte às famílias com filhos pequenos (Leite, 2021). Tristão (2004) informa que o modelo de educação infantil adotado no Brasil, sob a influência dos órgãos internacionais, validava o atendimento de baixo custo, utilizando todos os recursos disponíveis na comunidade, como as instalações físicas e a mão de obra, frequentemente constituída por mulheres sub-remuneradas ou não remuneradas. Essa abordagem fortalecia o pensamento de que, para cuidar de crianças, era suficiente ser mulher. Tal pensamento era fundamentado na crença do dom feminino inato e “natural” para essa atribuição. Assim, a ausência de profissionalização feminina envolvida na educação infantil pode, em parte, ser justificada pela história de políticas públicas associadas ao assistencialismo e à filantropia, dado que, em muitas creches comunitárias, a mão de obra, geralmente, advinha da própria comunidade, composta por mulheres sem formação profissional.

---

<sup>21</sup> Relato de uma das professoras participantes da dissertação “Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários”, de 2013, realizada por Rosmari Pereira de Oliveira.

A ideia de que ser mulher era suficiente para cuidar de crianças, na concepção de Leite (2021), está ligada aos rótulos emocionais representativos das características consideradas inerentes a uma boa professora. Esses rótulos indicam que uma boa professora deve ter vocação para o trabalho, ser afetuosa, meiga, simpática, carinhosa e compreensível com as crianças. Para a autora, essas características evidenciam a relevância concedida ao elemento afetivo como condição essencial para a docência. Nessa lógica, o afeto pelas crianças é compreendido como uma característica natural, sendo eliminados os aspectos históricos e culturais. Ao cooperar com o apresentado, o estudo de Silveira (2021) revelou que a motivação para o ingresso no magistério para quatro professoras participantes ocorreu por meio de uma opção desejada. Tal escolha foi motivada ora por aspectos afetivos relacionados às histórias familiares, ora pelo fato de gostar de crianças. Nos relatos, na sequência, podem ser notados que elementos, como afetividade, a satisfação ou o “jeito” no trabalho com as crianças, surgiram como fatores motivacionais para a escolha profissional:

[...] então...na verdade é eu tinha feito o Magistério lá atrás e nunca é...é...fui pra sala de aula né e eu não sei se por ser mais jovem e tudo apareceu outras coisas e eu fui fazendo aí eu decidi porque minhas crianças já estavam maiorzinhas e não dependia assim tanto quanto quando são mais bebezinhos da gente e como eu já tinha feito o magistério eu falei pro meu marido “ah eu vou voltar na Pedagogia” porque uma que eu gosto muito de criança né e que na verdade eu falei assim eu acho que é uma oportunidade agora que os filhos tão maiorzinho de voltar a estudar e de repente de poder né exercer realmente [Professora 5]<sup>22</sup> (Silveira, 2021, p. 40).

[...] então eu desde adolescente assim eu gostei muito de criança e sempre me envolvi muito nas atividades da igreja ajudando as professoras auxiliando sabe as professoras lá da igreja então eu sempre tive com criança e eu gosto muito de criança então é eu sempre tive esse sonho assim [Professora 7]<sup>23</sup> (Silveira, 2021, p. 40).

Sim, aliás o que me despertou assim pra estudar Pedagogia mesmo foi que eu fui trabalhar na Igreja como catequista já eram crianças de nove anos né e eu tava trabalhando numa empresa na época daí eu percebi assim que eu ficava mais animada em preparar a minha aula pro sábado do que com o serviço que eu tava aí foi nesse momento que começou a me incomodar, me despertou, e no primeiro dia de estágio lá no Chapeuzinho Vermelho quando eu sentei na roda com as crianças eu quase chorei eu pensei assim meu

---

<sup>22</sup> Relato de uma das professoras participantes da dissertação “A identidade docente da professora de creche e suas significações”, de 2021, empreendida por Mariana Corrêa da Silveira.

<sup>23</sup> Relato de uma das professoras participantes da dissertação “A identidade docente da professora de creche e suas significações”, de 2021, empreendida por Mariana Corrêa da Silveira.



Deus eu sempre queria estar aqui e não sabia [Professora 10]<sup>24</sup> (Silveira, 2021, p. 40).

À luz do entendimento de Silveira (2021), a discussão sobre afetividade, emoção e cuidado como valores do universo feminino tem origens históricas marcadas por uma sociedade capitalista e urbana, cuja estrutura social está organizada no sentido de que o poder e a autoridade são predominantemente exercidos pelos homens, de modo a se caracterizar pela divisão entre o corpo e a mente. Tiriba (2005) comenta:

[...] no século XVIII, enquanto a Revolução Francesa pregava igualdade de direitos para todos e as mulheres passavam a ocupar postos de trabalho nas fábricas, há um forte movimento de reafirmação de sua condição biológica, determinado os papéis de mãe e esposa. [...] No século XIX a maciça entrada das mulheres no mercado de trabalho começa a ameaçar a ordem patriarcal estabelecida. As ciências, em especial a medicina, respondem a esta ameaça com um detalhado exame das diferenças entre homens e mulheres. O consenso, a partir de estudos da anatomia fisiológica, da biologia evolucionária, assim como de outras ciências era de que homens e mulheres têm diferenças relativas à anatomia, ao temperamento, à fisiologia e ao intelecto. Com base nestas crenças – assumidas como verdades científicas – os médicos, frente às reivindicações dos movimentos feministas por educação e instrução, respondiam que a educação poderia produzir uma atrofia nos órgãos reprodutivos femininos e masculinizar as (Tiriba, 2005, p. 7).

Tendo em vista a exposição anterior, Silveira (2021) aponta que é substancial que ocorra a ressignificação do papel da afetividade e do cuidado com os bebês e as crianças pequeninhas dentro do mundo feminino, muitas vezes menosprezado dentro de uma sociedade patriarcal. Para a autora, a afetividade implica no reconhecimento da diferença do outro, bem como estar atento e disponível integralmente a esse outro. O outro do bebê ou da criança pequeninha é o adulto que lhe transmite afeto e é afetado por ela. Em face disso, destaca-se que esse outro não é necessariamente uma figura adulta do sexo feminino, sugerindo maternagem, visto que o papel desempenhado pelo outro do bebê ou da criança pequeninha não tem ligação alguma com a questão de gênero. Nesse quadro, os depoimentos das professoras participantes do estudo de Oliveira (2013) forneceram indícios de que os seus percursos profissionais e a constituição dessa profissão se entrelaçavam com suas histórias como mulheres: “suas relações com o afeto, com o corpo, com a

---

<sup>24</sup> Relato de uma das professoras participantes da dissertação “A identidade docente da professora de creche e suas significações”, de 2021, empreendida por Mariana Corrêa da Silveira.

maternidade, com os papéis que ocupam no cuidado das crianças na família ou no próprio ambiente de trabalho” (Oliveira, 2013, p. 74), como pode ser evidenciado no fragmento do seguinte relato:

A gente abria a creche, fechava a creche. Aí conheci meu ex-marido, tive minha primeira filha, trabalhei até os nove meses. Aí a gente já era ADI [Auxiliar de Desenvolvimento Infantil], sem concurso, mas já era estável. Eu prestei um primeiro concurso e não passei. Em 1992 em seguida quase, teve outro concurso pra ADI. Aí eu já tinha tido a segunda menina, um ano depois da outra, foi difícil. Elas eram bebês. Só que o ex não pôde me levar de carro. Eu tive que enfrentar ônibus, debaixo de chuva, com os pontos da cesárea (as três foram cesárea), e era uma escadaria na escola, leite espirrando pra tudo quanto é lado, que agonia, mas eu fiz e não é que deu certo? Aí me efetivei... [Professora C]<sup>25</sup> (Oliveira, 2013, p. 74).

No entendimento de Oliveira (2013), observou-se, no relato citado previamente, como a trajetória profissional dessa professora e as suas experiências como mulher se entrecruzavam, formando uma teia de sentidos mediante as situações ocorridas dentro da creche e na sua vida particular. Consoante a pesquisadora, a compreensão das identidades docentes das profissionais que atuam atualmente nas creches passa, necessariamente, pelo evidenciamento das experiências que as professoras vivenciavam nas suas feminilidades, bem como nas instituições (família, Estado, creche etc.) regulamentando essa natureza feminina no cotidiano do trabalho nos berçários. Leite (2021) colabora com o nosso entendimento quando demonstrou, por meio da sua pesquisa, que o afeto é um dos aspectos constituintes das identidades das profissionais entrevistadas, como percebido nos fragmentos dos relatos a seguir:

Às vezes, a gente tem essa relação de que uma boa professora de bebês é aquela que é mãe, né? E eu acho que não só isso, eu acho que uma boa professora de bebês é uma professora que reconhece que ela não está pronta, que ela não está acabada, e que ela precisa estudar muito, ela precisa ter um exercício de estudo, de reflexão. Ela precisa ter muita sensibilidade e muito afeto [Professora 2]<sup>26</sup> (Leite, 2021, p. 198).

É uma responsabilidade. A questão de afeto, compreender o que eles [os bebês] precisam, né, essa questão de compreensão e a questão até também de certos limites, e a gente entender né como lidar com os bebês. [...] desempenhando um pouco do papel que é de pai e mãe [Professora 1]<sup>27</sup> (Leite, 2021, p. 198).

<sup>25</sup> Relato de uma das participantes da dissertação “Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários”, de 2013, realizada por Rosmari Pereira de Oliveira.

<sup>26</sup> Relato de uma das participantes da tese “Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional”, de 2021, empreendida por Maria Inair Martins Leite.

<sup>27</sup> Relato de uma das participantes da tese “Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional”, de 2021, empreendida por Maria Inair Martins Leite.

Ser professora de bebês é desafiante demais, eu acho muita responsabilidade [Professora 3]<sup>28</sup> (Leite, 2021, p. 198).

Com base nos relatos supratranscritos, segundo Leite (2021), é importante enfatizar que o fato de essas professoras terem revelado que, em suas práticas, o afeto é um aspecto inerente às situações de cuidados e educação, isso não elimina seus trabalhos docentes e outros aspectos, como interesse, motivação e empenho. Nem muito menos a necessidade de uma formação condizente com as novas responsabilidades sociais e educativas fundamentais à docência com os bebês. Além disso, do ponto de vista dessa pesquisadora, ter e expressar afeto constituem uma característica significativa para uma professora que trabalha com crianças de quatro meses a um ano e seis meses. Em similitude, Silveira (2021), ao abordar, em seu estudo, a relação professora-criança e a caracterização da profissão professora que atua na creche, revelou que as falas das professoras participantes se dividiram igualmente, ou seja, cinco participantes evidenciaram, em seus discursos, a afetividade na relação com as crianças, no estabelecimento de vínculos e, em alguns casos, até com caráter compensatório ou substitutivo das famílias devido à ausência de tempo junto aos filhos, e as outras cinco enfatizaram, em suas enunciações, o caráter formativo e o desenvolvimento infantil. Os relatos, a seguir, são representativos dos discursos de cunho mais afetivo e, até mesmo, compensatório, conforme constatado:

Aí eu acho que ser professora de criança pequena é um prazer né porque a gente fica com eles mais que as mães, a gente curte mais que as mães a gente vai dia a dia vendo o desenvolvimento deles eu acho bem prazeroso ser professora de crianças assim bem pequenas [Professora 3]<sup>29</sup> (Silveira, 2021, p. 50).

[...] então eu assim/ muita responsabilidade independente se é só bebezinho ou não mas eu acho que é uma responsabilidade muito grande é um amor assim que você tem que passar pra eles são tão bebês ali num é...eles buscam na gente aquela atenção que não tem da mãe da família em casa né então eu acredito assim que é uma responsabilidade [Professora 5]<sup>30</sup> (Silveira, 2021, p. 50).

---

<sup>28</sup> Relato de uma das participantes da tese “Trajetórias de professoras de bebês: as identidades de um grupo profissional”, de 2021, empreendida por Maria Inair Martins Leite.

<sup>29</sup> Relato de uma das professoras participantes da dissertação “A identidade docente da professora de creche e suas significações”, de 2021, empreendida por Mariana Corrêa da Silveira.

<sup>30</sup> Relato de uma das professoras participantes da dissertação “A identidade docente da professora de creche e suas significações”, de 2021, empreendida por Mariana Corrêa da Silveira.

[...] olha eu sempre comento assim com as minhas amigas que assim hoje em dia, ainda mais trabalhando em escola pública né a gente vê uma realidade que a famílias precisam trabalhar os pais naquela correria eles não tem muito tempo de estar com essa criança assim como pessoas entendeu, então eu falo assim é ali na escola que eles tem um carinho, tem um colo um olhar no olho porque a gente observa que tem pais que nem olha a criança nos olhos, não tem tempo de conversar [...] então eu falo assim que o professor, ele não é só professor né ele é um pouco psicólogo ele é um pouco mãe né, a gente que dá limite porque tem criança que os pais trabalham o dia inteiro e a noite eles não vão ficar colocando limite na criança, então esse limite é mediador né das aprendizagens mais importantes que a gente sabe que essa primeira infância é a base deles, é daí que vai partir pros anos seguintes e eu acho que a parte afetiva é muito importante, marcar de uma forma positiva a criança [Professora 10]<sup>31</sup> (Silveira, 2021, p. 50).

Diante dos relatos mencionados anteriormente, foi possível perceber o “quanto os aspectos relacionais e afetivos permeiam a construção da identidade destas professoras e constituem-se em pontos de satisfação” (Silveira, 2021, p. 50). Dessa maneira, Silveira (2021), partindo da hipótese de que a identidade docente se constrói mediante as vivências pessoais e profissionais, assim como dos diferentes aspectos que atravessam a identidade da professora da creche, verificou que muitas das professoras carregam consigo contribuições do ser mãe enquanto cuidadora não como característica essencial a essa profissão, mas como sentidos de cuidado e afetividade. Logo, para a pesquisadora, os discursos em tom compensatório à presença da família, sobretudo à da mãe, precisam ser compreendidos como elementos que, geralmente, trazem contribuições confusas e, até mesmo, conflituosas sobre ser mãe, cuidadora e professora dentro de um cenário de conflito entre atribuição e pertença. Contudo, nos discursos mais ligados ao caráter formativo e ao desenvolvimento infantil, também foi possível perceber um tom da afetividade, mesmo quando relacionados à responsabilidade da professora na formação integral da criança, indicando que o entendimento dessa integralidade se dá de forma ambivalente e flutuante (Silveira, 2021). Por isso, faz-se importante sublinhar que ser professora na creche é uma profissão:

Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível [...] [exercê-la] [...] sem a capacidade forjada, inventada, bem-cuidada de amar. [...] É preciso ousar para dizer, cientificamente e não “blá-bláblatamente”, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a

---

<sup>31</sup> Relato de uma das professoras participantes da dissertação “A identidade docente da professora de creche e suas significações”, de 2021, empreendida por Mariana Corrêa da Silveira.

razão crítica. Jamais com esta apenas. [é uma profissão que] [...] exige amorosidade, criatividade, competência científica [...] (Freire, 2022b, p. 28-291).

Nesse sentido, na visão de Rodrigues (2009), a relação com a maternidade, o cuidado com os filhos e a hierarquização das profissões na sociedade conduziram à naturalização da docência exercida por mulheres, principalmente na etapa da educação infantil. Em complemento, Oliveira (2013) afirma que a naturalização do cuidado da criança como papel social feminino foi responsável, no decorrer da história, por um processo de feminilização do magistério, visto que a própria composição do perfil profissional da professora da escola primária esteve, desde o início, diretamente ligada à função social conferida às mulheres no tocante aos cuidados das crianças. A pesquisadora, ao abordar como o cuidado se tornou naturalmente reconhecido como uma atribuição feminina no decorrer do tempo na sociedade, constatou que essa atribuição também exerce influência sobre a constituição da profissão docente. Ao analisar os dados da sua pesquisa, chamou-lhe atenção como a profissão docente foi se compondo no decorrer dos tempos como uma atividade feminina, especialmente pelo fato de os cuidados com os filhos e da casa serem culturalmente compreendidos como uma atribuição natural das mulheres. Outro aspecto que lhe saltou aos olhos foi que, do grupo entrevistado, sete eram mulheres e apenas um era homem, tendo ingressado recentemente na instituição. Esse professor representava, de maneira singular e débil, a presença masculina nos cenários dos CEIs (Oliveira, 2013).

De modo semelhante, Rodrigues (2009), até o momento da realização de sua pesquisa, verificou a presença predominante do sexo feminino atuando nas creches, visto que, na creche onde foi realizada a pesquisa, não havia nenhum homem trabalhando como professor ou como auxiliar. Esse fato pode ser verificado conforme o depoimento de uma das participantes: “nesta creche sempre trabalhou mulheres, que eu saiba nunca tivemos um professor aqui, a não ser professor de Educação Física. E seria estranho né, não sei as crianças são pequenas, talvez as mães não gostassem muito” [Professora E] (Rodrigues, 2009, p. 56).

Ainda de acordo a pesquisadora, esse relato revelou que, na opinião dessa professora, a docência com crianças pequenas exige a realização de atribuições, por exemplo, a troca de fraldas, o acompanhamento ao banheiro, os cuidados, carinho etc., que, para as famílias, é preferível que sejam realizados por mulheres. Todavia, a entrevistada deixou evidenciado que essa perspectiva traduz a reação e o

pensamento das famílias ao saberem que há um homem como professor, mas não representa a sua opinião.

Similarmente, Leite (2021), ao apresentar o quadro de funcionários da instituição campo da sua pesquisa, demonstrou que ele era, majoritariamente, composto por profissionais do sexo feminino, sendo todas as participantes do estudo mulheres. No mesmo sentido, o trabalho de Silveira (2021), por meio da análise dos dados pessoais das participantes, evidenciou a feminização do magistério, chamando a atenção o fato de que as participantes, em sua maioria, eram mães. No entendimento da pesquisadora, isso se deve ao fato de que, no decorrer da história, as tarefas de guarda e cuidado com as crianças eram atribuídas às mulheres, e o trabalho docente com as crianças pequenas nas creches às tarefas maternas, como afetividade e paciência.

Em linha com o descrito, Rodrigues (2009) considera que afirmar que a docência na educação infantil é marcada pela presença feminina, de forma naturalizada, significa assumir que a categoria gênero é uma dimensão essencial na organização social que define a sociedade contemporânea. Para Oliveira (2013), a questão de gênero pode ser pensada a partir de como as diferentes instituições sociais, carreiras profissionais, regimes de governo, dentre outros, assumem os aspectos femininos ou masculinos nos diferentes tempos históricos. Essa questão pode ser evidenciada no caso do magistério, que passou a ser compreendido socialmente como uma profissão predominantemente feminina, destacando-se, ainda mais, quando se trata da etapa da Educação Infantil.

Ao versar sobre a influência da questão de gênero no processo de constituições identitárias docentes no trabalho com bebês, a pesquisadora sugere que diferentes concepções de feminilidades e masculinidades coexistem no contexto específico de um centro de educação infantil. Leite (2021) complementa afirmando que a questão de gênero está impregnada de preconceito dentro de uma sociedade extremamente machista, resultado de diversas concepções sociais. De acordo com a autora, a sociedade, historicamente, atribuía à mulher a responsabilidade de conduzir a criança, imaginando ser inato ao gênero feminino a capacidade de cuidar de crianças. Logo, superar essa visão determinada pela sociedade é essencial para a consolidação da imagem da professora da educação infantil e para a transcendência da profissão como dom ou sacerdócio. Além disso, é um equívoco significativo da sociedade nutrir a ideia

de que a professora de bebês se confunde com a mãe dessas crianças, já que uma profissão não deve determinar o sexo de quem nela trabalha.

Dentro desse contexto, na visão de Oliveira (2013), o depoimento de uma das professoras participantes, assim como dos(as) outros(as) participantes, demonstra “a centralidade da questão do gênero feminino no trabalho docente desenvolvido em unidades de educação infantil, em especial em turmas de berçários, dando também indícios de que esse aspecto vem atravessando essa carreira ao longo de sua história até os dias de hoje” (Oliveira, 2013, p. 68). Isso pode ser evidenciado no fragmento do seguinte relato:

Acho que o fato de ser mulher interfere sim no meu trabalho com bebês. Eu acho que se eu não fosse mãe eu não teria tanta segurança em cuidar dos bebês. Eu acho que a experiência como mãe me auxiliou bastante a ser professora de educação infantil de bebês precisamente. Eu acho que sim. Antes de ser mãe eu acho que teria medo de segurar, sabe aqueles ‘conceitos’? Acho que como mãe isso me deu mais segurança, mais suporte pra essa questão, aí já digo mesmo do cuidar e tem a ver um pouco com o pedagógico também [Professora A]<sup>32</sup> (Oliveira, 2013, p. 68).

Conforme descrito anteriormente, segundo Oliveira (2013), apesar dos progressos nas ciências da infância, como a pediatria, a psicologia e a pedagogia, que deram origem a novos critérios educacionais considerando a ideia de infância e a relação entre as professoras e os alunos, a naturalização do cuidado como uma atribuição feminina persiste como uma norma na sociedade, especialmente na área da educação, ao longo dos séculos até a contemporaneidade. Ademais, para a pesquisadora, a transferência da naturalização da atribuição social da mulher na sociedade, no que se refere à reprodução e aos cuidados com os filhos, para o contexto educacional, fornece indícios sobre como tal questão atravessa o processo de identificação das professoras que atuam com bebês na atualidade, como pode ser percebido no fragmento do relato mencionado anteriormente, assim como as expectativas que as instituições de educação coletiva e a sociedade têm em relação ao trabalho dessas profissionais.

Nesse seguimento, a pesquisa de Leite (2021) revelou que a concepção das professoras participantes sobre o perfil das professoras de bebês estava muito ligada ao gênero feminino, no qual a figura da mulher, naturalmente educadora, representa

---

<sup>32</sup> Depoimento de uma das participantes da dissertação “Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários”, de 2013, realizada por Rosmari Pereira de Oliveira.

o modelo a ser seguido. Essa visão pode ser percebida nos relatos transcritos de duas das professoras participantes do seu estudo: “[Eles] me chamam de mãe. Eu gosto. É bom, é até um jeito carinhoso e eu me sinto importante pra eles. [...] É aquele olhar com o olhar do outro. Como se colocar no lugar da mãe daquela criança assim e tratar como se fosse seu aquele bebê. Eu gosto” [Professora 1] (Leite, 2021, p. 200); “Eles me chamam de mãe e eu me sinto mãe” [Professora 3] (Leite, 2021, p. 200).

Os relatos anteriormente transcritos levaram Leite (2021) a afirmar que, quando uma professora de bebês aceita ser chamada de mãe, o discurso pedagógico se transforma em um reflexo do discurso materno. Essa situação pode contribuir para a crescente fragilização política da sua profissão, influenciando o processo de constituição identitária de todo um grupo profissional. Assim, conforme a pesquisadora, a normalização dos termos utilizados para se referir às professoras, especialmente àquelas que trabalham com bebês e crianças pequenininhas, é responsável pela perpetuação desse hábito. Conseqüentemente, a maneira como as pessoas, sejam elas “bebês, crianças, familiares, colegas de trabalho, referem-se às professoras de bebês, por mãe, tia, professorinha, contribui para que permaneça no anonimato e, tornando-se um “hábito”, ainda nos dias atuais” (Leite, 2021, p. 202). Compreendemos que esse fato pode dificultar a reivindicação dos direitos das professoras. Por mais, na visão de Leite (2021), um tratamento indulgente, ao se referir às professoras de bebês, enfraquece a profissão docente e influencia o processo da sua formação identitária.

Em harmonia com as reflexões apresentadas, compreende-se que não se trata apenas de uma questão de nomenclatura, pois, por trás desses termos, reside uma visão de educação, de criança e de professoras reverberando no modo como essas profissionais são tratadas (Moreira *et al.*, 2019), bem como na elaboração e na execução de políticas e programas educacionais. Seguindo nesse raciocínio, sob a ótica de Leite (2021):

Quanto mais as professoras “aceitarem” ser chamadas por outros nomes como mãe, tia ou qualquer outra forma de tratamento que não a de “professora”, mesmo que pareça ser “carinhoso”, mais a sociedade estranhará as reivindicações dessa categoria. Portanto, é urgente que as professoras de bebês se reconheçam em suas funções, mudem o comportamento político frente às discussões referentes à sua atuação e passem a lutar pelos seus direitos (Leite, 2021, p. 203).



A pesquisa de Leite (2021) revelou acerca do tratamento que era destinado às professoras de bebês que, para duas professoras, a significação de “mãe” recebida não as incomodava; no entanto, esse não foi o caso quando outra professora mencionou o contexto da instituição em que trabalhava e as políticas adotadas, evidenciando que ela buscava outras denominações para si, sendo uma delas “professora”. Assim, no que diz respeito à denominação “tia” como tratamento atribuído às professoras, Freire (2022, p. 30) afirma que ensinar “é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão”.

Nessa direção, conforme Silveira (2021), apesar das mudanças legais, depois de duas décadas da promulgação da LDBEN de 1996, os estudos têm demonstrado que estereótipos que inferiorizam e desvalorizam a profissão docente ainda permeiam o imaginário da sociedade, tanto entre as famílias quanto entre as professoras com trajetória profissional, bem como entre as acadêmicas do curso de Pedagogia. Ao que tudo indica, a sombra assistencialista e o mito da mulher como educadora nata, paciente e amorosa influenciam a construção identitária profissional das professoras que exercem a sua docência na creche. Rodrigues (2009) informa que alguns estudos demonstram que a docência na educação infantil é exercida, principalmente, por mulheres. Assim, no Brasil, a realidade do sistema educacional comporta um cenário profissional constituído, majoritariamente, pelo sexo feminino, embora, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a presença dos homens seja quase similar à das mulheres. Todavia, segundo a autora, apesar de a feminização ser uma marca na história educacional, sobretudo na educação infantil, a docência é uma profissão constituída por outros elementos.

Do ponto de vista de Silveira (2021), é substancial que o cuidado como prática social e histórica passe a ser visto sob a perspectiva acadêmica com respeito, e não com um olhar de inferiorização e desvalorização devido ao acirramento da dicotomia entre feminino/masculino ou cuidar/educar, a qual se faz necessária questionar, combater ou diminuir. Desse modo, a paixão e o engajamento pela docência são modos de se reconhecer, na profissão, manifestações de suas identidades profissionais, características a serem valorizadas, e não depreciadas. Portanto, para a autora, compete aos estudos científicos acerca das singularidades da docência na creche, à formação continuada das professoras e às ações da creche junto à

comunidade ressignificarem o papel da mulher em relação aos cuidados com as crianças de zero a três anos, compreendendo-os como inerentes e necessários ao processo de humanização, e não uma atribuição de menor valor.

As obras selecionadas para análise e discussão da presente categoria defendem que, no Brasil, a profissão de professora da creche é exercida predominantemente por mulheres, e esse fato contribuiu com o processo de feminização da docência na creche, que é um conceito que se refere à predominância de mulheres atuando nessa área profissional, ao envolver dinâmicas complexas relacionadas às questões de gênero, educação, mercado de trabalho, estruturas de poder e valores sociais. Assim, o reconhecimento das professoras da creche, sobretudo daquelas que exercem a docência com os bebês, e a valorização dessa docência são cruciais para o processo de construção das identidades dessas docentes. Além disso, tais aspectos são essenciais para a superação das práticas assistencialistas nas creches e para a promoção de práticas pedagógicas mais desenvolvimentes, humanizantes e potencializadoras do máximo desenvolvimento dos bebês.

Em nossa compreensão, a feminização da docência na creche é um fenômeno marcante que reflete normas de gênero profundamente enraizadas na sociedade. Historicamente, a responsabilidade pelo cuidado e educação das crianças pequenas tem sido atribuída às mulheres, vinculando e propagando a ideia de que o cuidado infantil é uma extensão natural do papel feminino. Como resultado, podemos observar a predominância de professoras do sexo feminino nas creches. Essa tendência pode ser atribuída a diversos fatores, tais como: expectativas sociais de gênero que incentivam as mulheres a buscarem empregos no setor de cuidados; e políticas públicas que, historicamente, têm subvalorizado o trabalho das professoras da creche. Nesse caminho, as compreensões de Baliscei e Saito (2021) acerca da “feminização do magistério” contribuem para essa discussão, quando comentam:

[...] alguns motivos históricos e sociais, tanto internacionais quanto nacionais [que] justificam esse movimento [são] o desprestígio crescente da profissão docente somado a baixos salários e a sobrecarga de atividades para além do âmbito de trabalho, não sendo, portanto, uma profissão atraente aos homens (Baliscei; Saito, 2021, p. 299).

Para mais, entendemos, ainda, que a feminização da docência na creche pode ser influenciada pelas próprias preferências das mulheres por trabalhos que envolvem

o cuidado e a interação social, conforme as normas de gênero internalizadas no decorrer da vida. Não só isso, mas, sob nossa perspectiva, a feminização da docência traz consequências significativas para a educação e o desenvolvimento das crianças nas creches, uma vez que a presença majoritária de professoras mulheres influencia as relações e interações sociais nas salas de referências, assim como os modelos de comportamentos que as crianças pequenas observam e se apropriam. Além do mais, pode refletir nas percepções que as crianças construirão sobre gênero e as possibilidades de profissões e carreiras no futuro.

Do nosso ponto de vista, para compreender a profissão professora da creche, é necessário analisar e refletir sobre as consequências históricas da educação feminina brasileira e os impactos da representação cultural da mulher como uma “educadora nata”, pois tais fatores contribuíram com o processo de feminização do magistério. Contudo, a docência nas creches e na educação infantil, de modo geral, conforme Sayão (2005), tem um caráter feminino não somente porque o número de profissionais é formado, majoritariamente, por mulheres, mas também pelo fato de que a reprodução humana e os cuidados com as crianças pequenas, há muito tempo, vêm sendo considerados atribuições femininas.

Em vista disso, consideramos que é importante demarcar que a desvalorização e a precarização da docência estão vinculadas ao processo histórico da feminização da docência apenas até certo ponto, uma vez que os salários dos professores já eram baixos antes do ingresso da mulher no mundo do trabalho docente. Conforme Almeida (1996, p. 74), “ser professor ou professora, num país como o Brasil, desde a época dos jesuítas, sempre foi uma profissão pouco valorizada na perspectiva da remuneração”. De mais a mais, em nosso entendimento, a concepção enraizada no senso comum, ao longo da história, de que o magistério é uma missão e não profissão, tem contribuído e continua contribuindo para a desvalorização dessa profissão, especialmente na docência na creche. Ainda persiste a crença entre muitos de que ser mulher, gostar e ter jeito com crianças é suficiente para qualificar uma pessoa para o trabalho junto aos bebês e crianças pequenininhas nesse contexto. Essas crenças induzem a uma aceitação de “pessoas com pouca ou nenhuma formação o que leva a uma baixa remuneração e uma alta rotatividade, pois não há perspectiva em termos de carreira” (Kramer, 2002, p. 126). A pouca valorização e reconhecimento das professoras e do trabalho realizado nas creches também se deve à visão disseminada na sociedade de que, especialmente no caso dos bebês, essas crianças, nessas

instituições de educação coletiva, “apenas brincam” e são cuidados, como se o ato de brincar não tivesse intencionalidade pedagógica ou educativa – e como se fosse possível cuidar de crianças sem educá-las.

Não só isso, mas consideramos que a desvalorização da sociedade e dos responsáveis pelas crianças em relação às professoras, principalmente àquelas que exercem a docência com os bebês, é evidenciada, ainda atualmente, pelo modo como se referem a essas profissionais, ao atribuir-lhes a denominação “tia”. Assim, segundo Arce (2001, p. 173), “a utilização de termos como “professorinha” ou “tia” [...] configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar”. Nesse contexto, compreendemos que a história da educação feminina, em nosso país, revela uma trajetória marcada por desafios e mudanças, que foram, ao longo do tempo, moldando o modo como as mulheres, historicamente, eram enxergadas nos papéis educacionais. A imagem da mulher como uma educadora nata, vinculada ao cuidado e à maternidade, tem contribuído para a prevalência feminina na docência, principalmente na educação das crianças pequenas.

Segundo Cerisara (2002), a profissão de professora de crianças pequenas tem sido marcada por uma naturalização do feminino, na qual os papéis e as atribuições de mulher, mãe e professora vão sendo construídos socialmente e historicamente, de maneira a fortalecer a correlação entre eles. Em complemento, Fontes e Henn (2023) concebem que a feminização do magistério, excluindo as mulheres negras desse campo, e a redefinição do papel do magistério, na medida em que se considera o ambiente de trabalho como uma extensão do ambiente doméstico, são aspectos do processo histórico que define as singularidades da docência. Nesse cenário, conforme Delgado, Barbosa e Richter (2019), historicamente, os cuidados com crianças menores de três anos têm sido tarefa atribuída às mulheres, principalmente as mães, despertando, ainda atualmente, muitos preconceitos e desconfianças no que se refere à necessidade de formação para exercer a docência na creche. Contudo, segundo os autores, tanto a literatura quanto a legislação e as pesquisas destacam que o aprendizado docente não ocorre de forma intuitiva e natural.

Dentro desse quadro, sob nossa ótica, as creches devem ser compreendidas como espaços educativos, nos quais as práticas docentes não dependem exclusivamente dos conhecimentos tidos como naturais ou “femininos”, uma vez que essa profissão exige profissionais com formação, qualificação e um contínuo processo

de aprendizagem. Além disso, a docência com bebês e crianças pequenininhas demanda uma atenção próxima e constante, requerendo que as professoras, especialmente aquelas que atuam com os bebês, possuam ou desenvolvam uma certa sensibilidade no cuidado e na educação no âmbito da creche.

Assim, ser mulher, mãe e professora implica em complexidades para a prática docente, configurando uma profissão que exige uma análise mais aprofundada. Por isso, as intenções, os sentidos e os significados relacionados à condição de mãe, mulher e professora desempenham um papel decisivo e influente na atuação docente junto às crianças dessa faixa etária. Segundo Ongari e Molina (2003), a questão em foco envolve uma “dupla presença” e uma “dupla experiência”, destacando o papel simultâneo de ser mulher e ser mãe. Nas palavras das autoras:

Parece-nos, portanto, que o tema da relação entre a dimensão pessoal e profissional no trabalho de cuidar de crianças deve ser objeto de atenção e reflexões posteriores para que se consiga compreender melhor os termos específicos em que a “dupla presença”, característica das educadoras de creche, possa ser recuperada dentro da profissão como “dupla experiência” (Ongari; Molina, 2003, p. 129).

Em outras palavras, a vivência e as responsabilidades associadas à feminilidade e à maternidade coexistem e se entrelaçam como parte de um único conjunto de experiências que pode ser usado como recurso no contexto no âmbito profissional. Essa compreensão demonstra que a identidade como mulher e mãe influencia não apenas a vida pessoal, mas também a prática profissional. Sob essa perspectiva, a desvalorização da condição de mãe, mulher e professora na docência com bebês nas creches pode ser enxergada com uma negação da experiência humana presente em cada professora. Por isso, o reconhecimento e a compreensão da ligação dessas identidades são fulcrais para a promoção de práticas holísticas e sensíveis nos contextos dessas instituições de educação coletiva, permitindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as particularidades de cada profissional e, ao mesmo tempo, o atendimento das especificidades dos bebês.

Nesse sentido, notamos que a maior presença das mulheres na docência em creches traz à tona discussões acerca da diversificação dos papéis de gênero no contexto educacional. A representação da professora como uma figura materna amorosa e paciente é um estereótipo profundamente enraizado no imaginário social, que reforça a ideia de essas características associadas ao feminino serem essenciais

ao processo educativo. Em vista disso, é importante desafiar esses estereótipos, reconhecendo a diversidade de práticas que podem enriquecer o contexto da creche, ao resultar na valorização das contribuições femininas e, ao mesmo tempo, abrir espaços para a compreensão mais efetiva e inclusiva dos papéis de gênero na docência, com a finalidade de estimular a diversidade de perspectivas e práticas pedagógicas. A concepção defendida por Baliscei e Saito (2021) contribui para essa discussão, quando destacam o seguinte posicionamento:

[...] independentemente da identidade de gênero daqueles e daquelas que atuam com as crianças, é preciso que sejam conduzidas práticas pedagógicas que primem pela articulação do cuidar e do educar e para que bebês e crianças aprendam por meio de ações sistematizadas e intencionalmente pensadas (Baliscei; Saito, 2021, p. 297).

A respeito disso, concordamos com o posicionamento de Baliscei e Saito (2021), pois compreendemos que as práticas pedagógicas voltadas aos bebês e às crianças pequeninhas devem ser pautadas por uma abordagem educacional inclusiva que integre e articule cuidado e educação mediante práticas planejadas, sistematizadas e intencionais, independentemente da identidade de gênero dos(as) professores envolvidos(as) nesse contexto. Isso porque o que verdadeiramente importa não é o gênero dos(as) profissionais, mas, sim, os conhecimentos, saberes e competências profissionais, assim como a capacidade profissional para promover as crianças práticas pedagógicas significativas, humanizantes e desenvolventes.

Em conformidade com o apresentado, a nosso ver, é necessário investir em estudos sobre o gênero feminino nos cursos de formação continuada, nos quais o foco deva ser a mulher, professora da creche, a partir do que é compartilhado sobre a vida e a profissão. Isso objetiva contribuir com a exploração da diversidade presente na prática das profissionais docentes e favorecer a compreensão das características singulares do universo feminino expressas na docência nas creches. Esses processos formativos necessitam incluir as representações culturais capazes de influenciar a valorização e as implicações da feminização profissional.

Do nosso ponto de vista, é substancial a elaboração de estudos que busquem compreender as experiências de professoras negras na docência em creches, considerando os entrelaçamentos entre gênero e raça. Também consideramos essencial a realização de pesquisas que possam avaliar as políticas públicas educacionais que contemplem as professoras da educação infantil. Esses trabalhos

podem abordar questões, como: remuneração, condições de trabalho e gratificações. Avaliamos, ainda, que se faz necessária a produção de estudos que possam investigar a presença e o papel dos homens na docência das creches, buscando compreender os desafios e as contribuições de professores do sexo masculino nessas instituições educacionais.

Essa categoria apontou que a docência no contexto da creche tem sido marcada pela presença majoritária de mulheres de forma naturalizada e pela imagem de uma professora ligada ao estereótipo feminino de uma mãe acolhedora, amorosa e paciente. Conseguimos observar que o histórico da educação feminina refletiu significativamente na construção da docência com crianças pequenas como uma profissão predominantemente feminina. Revelou-se que a desvalorização salarial e a precarização da profissão docente estão ligadas, em parte, ao processo histórico de feminização da docência com crianças pequenas. Contudo, observamos que é importante demarcar que os salários dos professores já eram baixos antes mesmo da entrada da mulher no campo docente.

Os resultados demonstraram que as creches devem ser reconhecidas como espaços educativos, nos quais as práticas pedagógicas não dependem exclusivamente dos conhecimentos considerados naturais ou “femininos”. Essa profissão requer profissionais com formação, qualificação e comprometidos com um processo contínuo de aprendizagem. Além disso, o trabalho com bebês e crianças pequenininhas demanda atenção próxima e constante, bem como sensibilidade para cuidar-educar no contexto da creche. Foi possível apreender que ser mulher, mãe e professora traz desafios complexos na prática docente, configurando uma profissão que requer uma análise mais minuciosa e detalhada, visto que as intenções, os sentidos e os significados ligados a essa tríade de papéis têm uma função fundamental e influente na docência com os bebês e com as crianças menores de três anos.

Detectamos que a crescente presença feminina da docência gera questionamentos e reflexões sobre a ampliação dos papéis de gênero na área educacional. Por sua vez, a imagem da professora da creche como uma figura materna, carinhosa e paciente tem um impacto significativo nas percepções sociais sobre o que é considerado adequado para as mulheres no contexto profissional, reforçando a ideia de que as características tradicionalmente femininas são essenciais no processo educacional. Foi possível perceber a necessidade de investigar e

questionar esses estereótipos, reconhecendo a diversidade de habilidades e práticas que podem enriquecer o cotidiano das creches, favorecendo o reconhecimento e a valorização das contribuições das mulheres e criando um entendimento mais amplo e inclusivo dos papéis de gênero na docência, além de promover a variedade de perspectivas e práticas pedagógicas. Os resultados, ainda, revelaram que é crucial a promoção de estudos sobre o gênero feminino nas ações de formação continuada, com ênfase na mulher professora da creche, baseando-se nas experiências de vida e nas vivências profissionais, com a finalidade de enriquecer a compreensão da diversidade presente nas práticas pedagógicas dessas professoras e das características singulares do universo feminino manifestadas na docência no contexto da creche.

Finalizamos a presente categoria sintetizando a nossa defesa em relação à feminização da docência na creche, ao reafirmar a essencialidade de tratar dessa temática por meio de uma abordagem holística, de modo a reconhecer os benefícios da diversidade no contexto do trabalho e o valor do trabalho feminino. Todavia, isso pode acontecer por meio de políticas que incentivem a igualdade de gênero, investimentos em formação e aperfeiçoamentos profissionais, assim como pela defesa e desconstrução dos estereótipos de gêneros desde a mais tenra idade, de maneira a garantir um espaço educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo para todas as crianças.

## **2.6 ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA DAS PROFESSORAS DA CRECHE**

Nesta categoria, analisamos e discutimos as contribuições significativas apresentadas pelas produções elegidas tecendo olhares reflexivos para a especificidade da docência das professoras da creche, especialmente, o trabalho docente desenvolvido com e para os bebês nesse contexto. Dentre as pesquisadoras que integram esta categoria, salientam-se: Dantas (2019), Chaves (2020) e Leite (2021). Na compreensão dessas autoras, os bebês e as crianças pequenininhas possuem diversas e complexas especificidades, o que faz da docência nas creches, principalmente, nos berçários um trabalho complexo e desafiante, com singularidades próprias que o diferem dos outros níveis educacionais, demandando das professoras saberes e conhecimentos específicos. Convém destacar que, dentre as três



produções elegidas para a análise da presente categoria, a pesquisa de Dantas (2019) é o estudo que mais se aprofundou em relação às especificidades da docência com os bebês, contemplando, principalmente, que a formação continuada para as professoras de bebês necessita ser focada nas singularidades e particularidades dos bebês e da docência com e para eles. Seguida do trabalho de Leite (2021), que, à semelhança de Dantas (2019), explora as singularidades do trabalho docente junto aos bebês, defendendo que as professoras que atuam com crianças dessa faixa etária precisam ter uma gama de conhecimentos, saberes e habilidades; portanto, necessitam de uma formação sólida e estarem em um constante processo de formação continuada que considere as peculiaridades dos bebês e as particularidades dessa docência. Diferentemente desses trabalhos, a produção de Chaves (2020) abordou o tema de forma mais breve.

Com base na concepção de Delgado, Barbosa e Richter (2019), exercer a docência com os bebês e crianças pequenininhas no Brasil do século XXI ainda consiste em um grande desafio e uma questão polêmica. Isso devido, segundo os autores, às perspectivas teóricas tradicionais sobre essa docência que são insuficientes para pensar a complexidade dos fazeres e das práticas pedagógicas, uma vez que as professoras de bebês não dão aulas no sentido convencional. Desse modo, Chaves (2020) afirma que a profissão professora da educação infantil no Brasil pode ser considerada uma profissão recente, visto que ainda está em processo de constituição, isto é, em um processo de elaboração que ocorre por meio das teorias de formação docente, das singularidades da prática diária em creches e pré-escolas, dos saberes e conhecimentos inerentes à área da educação infantil.

Dentro desse cenário, a docência com bebês e crianças pequenininhas tem muitas singularidades (Dantas, 2019; Chaves, 2020; Leite, 2021), uma vez que esse trabalho requer práticas específicas, distintas das práticas habituais empreendidas com outros níveis educacionais, inclusive entre as crianças maiores da educação infantil. As relações estabelecidas entre o adulto e o bebê possuem especificidades devido às peculiaridades do atendimento a essa faixa etária, dada a condição de dependência e vulnerabilidade dos bebês, porém tal condição não é um estado permanente (Dantas, 2019). Tal como expõem Gobbato e Barbosa (2017, p. 28), “apesar de os bebês dependerem do Outro adulto, parceiro de trocas que venha lhe dar de comer, cuidar da sua higiene, falar-lhe, dar sentido ao que o rodeia no início de

suas vidas, isso apenas indica seu começo no mundo”, e não uma situação de completa inaptidão.

Compreendemos, assim, que a especificidade da docência das professoras da creche é um tema de grande relevância no campo da educação infantil, que demanda uma análise mais aprofundada e abrangente. Em primeiro lugar, é importante destacar o fato de que as professoras que atuam na creche desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças menores de três anos, estimulando não apenas o seu crescimento físico, mas também o cognitivo, o emocional e o social. Isso requer um entendimento profundo acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, bem como habilidades pedagógicas específicas para essa faixa etária. Contudo, o atendimento das especificidades da docência com crianças de zero a três anos nas creches ainda consiste em um grande desafio a ser superado no cotidiano dessas instituições (Chaves, 2020). Embora os bebês estejam presentes já há algum tempo nas instituições educacionais fora do contexto familiar, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm suas especificidades e singularidades educativas no contexto coletivo na invisibilidade. Essa invisibilidade dos bebês demonstra o (des)valor concedido a essa docência e as propostas pedagógicas do cuidar-educar de forma integrada e indissociável (Gobbato; Barbosa, 2017).

Nesse caminho, o levantamento bibliográfico realizado por Dantas (2019) demonstrou que as especificidades da docência com bebês são ressaltadas em grande parte dos estudos, levando a pesquisadora a inferir que o conhecimento acerca dessas particularidades do trabalho em berçários necessita ser mais amplamente divulgado entre as professoras que atuam com bebês nas creches. Além disso, essas produções recomendam que sejam elaborados novos estudos que indiquem e evidenciem essas singularidades. Sob a visão de Chaves (2020), as pesquisas empreendidas, principalmente em creches, têm contribuído para a discussão sobre a qualidade das práticas pedagógicas ofertadas às crianças de zero a três anos nos espaços de educação coletiva, pois concedem visibilidade a esses sujeitos e apontam caminhos para a reflexão sobre a formação docente.

Reforçamos, assim, em consonância com Dantas (2019), que a docência com bebês e crianças pequeninhas tem particularidades próprias. Essas especificidades envolvem ações, as quais compreendem a dimensão emocional, os cuidados e o corpo, sendo estes considerados pontos-chave na formação e no estabelecimento de

relações sociais com essas crianças. Por isso, consoante a autora, é importante que exista uma Pedagogia atenta, com a finalidade de entender e responder as iniciativas infantis. Assim, as professoras necessitam desenvolver práticas de atenção considerando as especificidades de cada faixa etária, bem como práticas de escuta às manifestações e necessidades infantis (Chaves, 2020).

Nesse quadro, a evidência da necessidade de realização de uma docência que considere as particularidades das crianças menores de três anos pode ser ilustrada no seguinte fragmento da fala de uma das professoras participantes transcrita do estudo de Dantas (2019, p. 192-193): “E aí, como é que eu vou mostrar para o professor de zero a dois anos que essa vivência não é essa escolarizante, que acaba se reproduzindo muito de tentar olhar as cores, olha isso, aquilo outro? Então, principalmente nesse grupo, tem a quebra” [Professora U]<sup>33</sup>. Sob a interpretação de Dantas (2019), essa fala revelou uma perspectiva de docência com os bebês que precisa ser diferenciada pelas singularidades das crianças dessa faixa etária.

Dentro desse contexto, em nossa perspectiva, as professoras que atuam com crianças menores de três anos precisam lidar com uma diversidade de desafios e demandas no seu cotidiano. Elas trabalham com crianças em uma fase crucial de formação, na qual cada experiência tem um impacto significativo no seu desenvolvimento. Isso significa que as professoras precisam estar constantemente atentas às necessidades individuais de cada criança, adaptando suas práticas pedagógicas de acordo com suas características e ritmos de desenvolvimento. Assim, de acordo com Dantas (2019), as especificidade da docência com bebês comportam características, tais como: diversas relações simultâneas entre professoras e bebês; a dimensão corporal identificadas, especialmente, pelas práticas de cuidados, brincadeiras e comunicação; docência compartilhada, visto que a professora de bebês não consegue acolher todos os bebês ao mesmo tempo e, por essa razão, necessita partilhar as ações com as auxiliares de sala e outras profissionais da instituição; a comunicação e interação peculiar dos bebês por meio do seu corpo com o adulto e com o grupo; a indissociabilidade do cuidar-educar presente em todas as relações com os bebês e no modo de organização das condições para suas interações; a interação, a linguagem e a brincadeira como pontos centrais estruturantes da prática

---

<sup>33</sup> Fala de uma das professoras participantes da dissertação “A formação contínua de professores no contexto de um Centro de Educação Infantil: perspectivas das professoras frente às especificidades da docência com os bebês”, empreendida por Jisle Monteiro Bezerra Dantas.

pedagógica. Em complemento, Chaves (2020) aponta que as professoras que atuam com crianças dessa faixa etária desempenham um papel alargado no seu trabalho envolvendo uma rede de relações e interações com os bebês, com os pares, com os responsáveis e com os demais atores do contexto da instituição.

Convém destacar que, para Dantas (2019), a criança pequena tem muitas especificidades decorrentes de seu processo de desenvolvimento e de suas vulnerabilidades físicas, emocionais e sociais. Essas características infantis, especialmente, no que se refere aos bebês, resultam em uma forte ligação entre o cuidar e o educar, exigindo das professoras de bebês um diversificado repertório de conhecimentos, competências e habilidades que ultrapassam o compromisso, a responsabilidade e a disponibilidade física e afetiva. Assim, segundo a autora, para exercer a docência em berçários, é fundamental a compreensão dos saberes acerca das especificidades dos bebês e da docência com eles. Além disso, é essencial desenvolver a habilidade de reflexão diante do planejamento de práticas mais qualitativas (Chaves, 2020) considerando as singularidades dessas crianças.

Em linha com o apresentado, Leite (2021) assevera que a pedagogia com e para os bebês é uma profissão essencialmente relacional. Por isso, presume a escuta possibilitando o aperfeiçoamento da percepção e da compreensão em relação ao outro. Conforme a autora, a escuta e o diálogo abrangem um processo de entendimento, sistematização e reestruturação do trabalho desenvolvido junto aos bebês, sempre que for necessário, com a finalidade de transformar e repensar os elementos essenciais para o fazer docente no cotidiano da creche e, com isso, elaborar conhecimentos nas relações interpessoais. Logo, em uma docência voltada para as crianças menores de três anos, o papel da professora enquanto parceira mais experiente é fundamental no estabelecimento de vínculos e na construção das relações com o agrupamento infantil (Chaves, 2020).

Seguindo nessa linha de pensamento, Leite (2021) defende que pensar o trabalho pedagógico com os bebês, a partir da dimensão relacional, exige compreendê-los como sujeitos que interpretam e se comunicam com o mundo desde o nascimento, por intermédio do brincar e das suas diferentes formas de expressão, por exemplo, o choro, os gestos, o olhar, os sorrisos, os balbucios, dentre outros aspectos. Por esse motivo, para a autora, as professoras devem estar em constante processo de estudo, aprendizagem e aperfeiçoamento das suas práticas, visando a lidar com as contínuas transformações do mundo contemporâneo e com o intrincado

universo dos bebês. Ademais, a professora precisa ter uma postura atenta à escuta das necessidades expressas pelas crianças dessa faixa etária, reconhecendo as suas potencialidades e promovendo, a partir disso, situações em que se sintam seguras, acolhidas e incentivadas a explorar, a experienciar e a descobrir o mundo (Chaves, 2020).

A partir desse ponto de vista, Coutinho (2013) relata que a docência com bebês é uma profissão complexa, porém insubstituível. Dessa forma, ser e estar como professora de bebês exige muito conhecimento e organização do trabalho pedagógico, assim como disponibilidade para se relacionar com eles, uma vez que “o desafio de estar com os bebês passa principalmente pela comunicação, pois interpretá-los exige disponibilidade, conhecimento e interesse” (Coutinho, 2013, p. 9). Dentro dessa perspectiva, quando a professora aprende a olhar e a observar os bebês ela passa a reconhecê-los como sujeitos ativos, compreende de que modo ocorrem as suas interações e interpreta quais são suas preferências, tornando-se capaz de planejar experiências significativas para eles, ao considerar o material a ser utilizado, os espaços e o tempo (Leite, 2021).

Ante a essa questão, na ótica de Leite (2021), as professoras devem ter ou desenvolver um olhar atento e afetivo, ou seja, um cuidado que transcende o atendimento das necessidades básicas e compreende as necessidades psicológicas e afetivas dos bebês, considerando que eles se comunicam por meio de seus corpos e que, para atendê-los em suas necessidades e singularidades, assim como para promover situações de aprendizagens na creche, as professoras precisam ouvi-los e conhecê-los. Todavia, consoante a autora, não é suficiente apenas observá-los, uma vez que essa profissional necessita reunir diversos saberes sobre o lugar que o bebê ocupa na sua família, como ocorrem as suas interações e a rotina fora do contexto da creche, por exemplo, sono, alimentação e informações a respeito da sua saúde. “Ser professora de bebês é uma profissão que exige conhecimentos que vão desde aspectos higiênicos e sanitários, passando pela Sociologia e pela Pedagogia” (Leite, 2021, p. 44).

Na percepção de Chaves (2020) e Leite (2021), devido à complexidade da docência com bebês, as professoras necessitam de uma formação consistente. Além disso, essas profissionais, de acordo com Leite (2021), devem articular cuidados e educação em sua prática cotidiana nas creches, com a finalidade de exercer uma docência fundamentada em uma pedagogia que leve em consideração os bebês

enquanto sujeitos ativos e de direitos desde o nascimento. Por esse motivo, é indispensável que as professoras possuam ou desenvolvam uma certa sensibilidade, colocando os bebês no centro do seu planejamento e do processo educativo. Segundo a autora, essas condições conferem a essa docência uma singularidade diferenciada dos outros níveis educacionais, visto que o trabalho com os bebês tem muitas especificidades e particularidades que os conhecimentos tradicionais produzidos, até esse momento acerca da escola, não são suficientes para explicar.

Nesse cenário, as peculiaridades da docência nos berçários necessitam ser reconhecidas nos documentos legais, visando à ciência da sociedade de uma maneira geral sobre as especificidades desse trabalho e objetivando, ainda, que elas sejam expostas, respeitadas e atendidas adequadamente. Em razão disso, para Dantas (2019), é essencial pensar em formação inicial ou continuada que aborde as características e as singularidades dos bebês como forma de assegurar práticas qualitativas, desenvolventes, humanizadoras e que atendam às suas necessidades e particularidades. Logo, uma formação de qualidade, além de ser um direito das professoras, é, acima de tudo, um direito fundamental dos bebês.

Cumprе ressaltar que, frequentemente, a formação inicial da maioria das professoras que exercem a docência com crianças de zero a três anos se mostra frágil e com lacunas. Essa fragilidade dos processos formativos na docência com bebês e crianças pequenininhas, no Brasil, está relacionada com processos históricos do próprio campo da Educação Infantil (Vargas; Gobbato; Barbosa, 2018). Em consequência, as lacunas profundas provenientes da formação inicial e da formação continuada sobre os saberes específicos da docência com os bebês afetam tanto as coordenadoras pedagógicas quanto as professoras que atuam com as crianças dessa faixa etária (Dantas, 2019).

Em levantamento bibliográfico realizado por Dantas (2019), revelou-se que é importante que a formação continuada para as professoras de bebês tenha como foco de trabalho as especificidades dos bebês e as particularidades do trabalho docente com crianças dessa faixa etária, visando à superação de equívocos que ainda persistem nas práticas docentes. Dessa maneira, tanto os cursos de formação continuada ofertados pelas secretarias municipais de educação dos municípios e estados quanto a formação continuada no contexto da atuação docente, nas creches ou Centro de Educação Infantil (CEI) necessitam abordar as especificidades dos bebês e da docência com esse grupo etário. Esse requisito tem o propósito de

contribuir com uma maior compreensão das dimensões que envolvem as situações de cuidados e educação, resultando, conseqüentemente, na melhoria do atendimento dessas crianças (Dantas, 2019).

Pensar em proposta de formação continuada para as professoras da educação infantil, na compreensão de Chaves (2020), demanda abordar as peculiaridades que essa docência precisa cumprir e satisfazer no âmbito das creches e pré-escolas. Conforme a autora, em virtude das singularidades que envolvem o trabalho das professoras da Educação Infantil, a formação continuada precisa se constituir como um processo ativo e dinâmico entre os envolvidos, buscando ampliar os conhecimentos e promover a reflexão e a compreensão da realidade visando à sua transformação.

Nesse caminho, a pesquisa de Dantas (2019) evidenciou que as professoras participantes tinham consciência de que suas práticas com os bebês eram diferenciadas dos demais agrupamentos da EI (Educação Infantil). Esse fato levou as professoras a desejar uma formação própria para o grupo etário com o qual atuavam. Isso pode ser observado no relato a seguir:

Desde que entrei no Infantil I que eu reclamo de muita coisa, porque quando tem as formações não especificam o bebê em si, de 0 a 2 anos, que é uma etapa muito singular. É muito importante porque nessa primeira etapa até os 3 anos tem um “BUMM” na vida da criança, ela vai aprender e vai construir tudo que ela entende de mundo nesse primeiro tempo, nunca mais ela vai aprender tanto como nesses primeiros anos de vida. Então, a gente não pode negar esse direito da criança viver momentos interessantes de descobrir coisas simples que a gente acha simples, mas que para ela é cheio de significados. Então, como é que eu vou formar esse professor para entender isso? [...] Deveria ter dias de formação continuada só para quem é de 0 a 2 anos [...] ser específico para aquele professor para que ele entenda o quanto é importante essa etapa, que é importante ouvir a criança, compreender e ser compreendido nessas relações. Deveria ser algo específico, não misto, não generalizado, porque aí eu acabo fazendo uma prática muito parecida com as práticas da pré-escola [Professora U] (Dantas, 2019, p. 192).

Sob a interpretação de Dantas (2019), o relato mencionado anteriormente demonstrou que, por compreender que há uma especificidade inerente à docência com os bebês, essa professora ressaltou a necessidade de saber o modo como os bebês se desenvolviam para que assim fosse possível ofertar vivências e experiências significativas e promotoras de desenvolvimento. Consoante a pesquisadora, esse saber deve estar relacionado à organização de um ambiente promotor de aprendizagens, relações, interações e brincadeiras. Ainda, em sua percepção, a professora justificou o seu depoimento assegurando que, ao proporcionar

determinadas vivências e experiências aos bebês, não seria adequado desenvolvê-las da mesma forma que são realizadas com as crianças maiores da educação infantil ou, até mesmo, dos anos iniciais, como ainda ocorrem em certas realidades de alguns centros de educação infantil.

Similarmente, os relatos das professoras participantes do estudo Leite (2021) revelaram, segundo a pesquisadora, que elas precisavam de uma formação específica para desenvolverem as suas docências junto aos bebês nas creches. Nesse contexto, ao relatarem as suas práticas, foram, ao mesmo tempo, despertando a consciência sobre a essencialidade de um currículo que contemplasse as rotinas, o cuidar-educar no cotidiano com os bebês, com a finalidade de assegurar a intencionalidade educativa.

Considerando esse cenário, na percepção de Leite (2021), é urgente a ampliação das discussões que compreendam os bebês a partir das suas características e especificidades, da sua forma singular de comunicação com o mundo circundante e do seu modo de se relacionar e interagir com o meio. Logo, é primordial a produção de pesquisas que fortaleçam o lugar dos bebês dentro da organização das políticas públicas para a educação. Conforme a autora, para guiar o desenvolvimento dos bebês e o trabalho a ser empreendido com eles, é indispensável estar em um contínuo processo de aprendizagem e formação, assim como compartilhar os conhecimentos e saberes com os pares. Em razão disso, é de máxima importância que existam nas instituições educativas processos formativos específicos que abordem as características e as especificidades dos bebês e da docência com e para eles devido aos aspectos envolvidos no trabalho com essas crianças, por exemplo, as relações entre cuidados e educação que acontecem nos detalhes e nas sutilezas de todas as situações e práticas voltadas para e com os bebês.

Em suma, em consonância com as produções selecionadas para análise e discussão desta categoria, os bebês e as crianças pequeninhas têm diversas especificidades e singularidades, o que torna a docência nas creches, sobretudo nos berçários, um trabalho diferenciado dos outros níveis educacionais, exigindo saberes e conhecimentos específicos por parte das professoras. Por isso, é imprescindível que as professoras estejam em um profundo e contínuo processo de aprendizagem e formação.

Seguindo o que foi descrito até o momento, destacamos que, conforme Coutinho (2017, p. 106), o “cotidiano da educação infantil é marcado por um conjunto



de relações e experiências que lhe conferem características específicas”. Em nossa concepção, a docência com bebês nas creches apresenta diversas especificidades que fazem essa profissão ser única e desafiadora dentro do campo da educação infantil, demandando uma prática pedagógica cuidadosa, intencional, planejada e específica devido às características e singularidades próprias dos bebês. Essas particularidades incluem: características inerentes ao desenvolvimento, comunicação não verbal, parceria e compartilhamento com as famílias; necessidade de uma formação sólida e consistente; abordagem pedagógica com foco na observação; escuta atenta, leitura e interpretação dos bebês para a promoção de práticas e experiências mais qualitativas, significativas e desenvolventes. Contudo, referente às particularidades do atendimento educativo das crianças de até três anos, Barbosa (2010) alerta que, apesar dos avanços legais, ainda não é possível dizer que uma pedagogia específica para os bebês e crianças pequeninhas foi efetivada. Isso devido ao fato de que, na maioria das instituições de educação infantil, destacam-se as especificidades das crianças pequeninhas, sobretudo as dos bebês serem incorporadas ao entendimento sobre o desenvolvimento e educação das crianças de quatro a cinco anos. Nas palavras da autora:

[...] ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária (Barbosa, 2010, p. 2).

Na percepção de Tristão (2023), a prática docente com o agrupamento de bebês tem características muito singulares na área da educação infantil. Em vista disso, a docência com e para os bebês é “invisível” dentro da instituição de educação coletiva. Isso porque os bebês, geralmente, na mentalidade e no imaginário de muitos adultos, “não produzem” nada de concreto. De acordo com a autora, a maior parte do tempo dentro do contexto das creches é dedicado à rotina cotidiana que envolve a chegada, a alimentação, a higiene, o descanso e o acalento. Essas atividades, frequentemente, não recebem muita atenção das professoras; portanto, não são refletidas, nem avaliadas. “No imaginário das professoras e mesmo no pensamento do senso comum, há a noção de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo e pedagógico” (Tristão, 2023, p. 164). Sob nossa percepção, o papel das professoras de bebês ainda não está devidamente nítido e elucidado no imaginário da sociedade de modo geral e na mentalidade dos

responsáveis por essas crianças – e, muitas vezes, nem mesmo as próprias professoras têm a consciência do seu papel, da sua função, do seu dever e da sua responsabilidade enquanto professoras que atuam com bebês em uma instituição de educação coletiva.

Frente a esse quadro, é primordial a efetivação de um atendimento educacional que considere as especificidades e as peculiaridades das primeiras relações em um contexto educacional extrafamiliar marcado por relações e interações constantes e sistemáticas com os adultos e com as demais crianças da instituição de educação coletiva (Coutinho, 2017). Também é essencial reconhecer que os bebês trazem consigo uma bagagem única de experiências e vínculos afetivos, moldados pelas relações familiares e sociais em que estão inseridos. Portanto, é fundamental que as professoras estejam atentas às necessidades individuais de cada criança, criando um ambiente acolhedor e seguro que valorize e respeite suas experiências prévias, ao exigir o estabelecimento de relações empáticas e significativas, promovendo o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos bebês dentro de um contexto educacional enriquecedor e inclusivo.

Segundo Miranda *et al.* (2015, p. 41294), “assumir a intencionalidade pedagógica significa assumir as pluralidades das identidades infantis, é compreender as peculiaridades da criança e do seu desenvolvimento”. Face a isso, compreendemos que é substancial considerar as singularidades e as peculiaridades das práticas pedagógicas, reconhecendo os bebês como sujeitos singulares, sociais, ativos e dotados de potencialidades, que se comunicam por meio de suas expressões e de uma rica linguagem não verbal. Como declarado por Coutinho (2013):

[...] a concepção da criança como ator social exige que as professoras tenham tempo para observar e conhecer quem é essa criança, debruçar-se sobre os registros que produzem, planejar a sua ação de modo intencional, organizar o tempo, o espaço e os materiais, como propor encontros com as famílias (Coutinho, 2013, p. 10).

Seguindo o exposto, na nossa visão, as professoras precisam ter ou desenvolver um olhar atento, vagaroso e curioso buscando escutar, ler e interpretar os detalhes, as minúcias e as sutilezas que permeiam as relações estabelecidas com os bebês e que se manifestam no cotidiano dos berçários. Tal como afirmado por Tristão (2004a, p. 134), a “sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente

pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês”. Em complemento, para Martins Filho (2023):

O fazer-fazendo da docência faz parte da vida cotidiana na instituição e está impregnado de diferentes minúcias, como a própria vida em seu acontecimento no coletivo da instituição educativa. Na educação infantil as minúcias da vida cotidiana estão relacionadas ao princípio de cuidado e educação, dimensão norteadora da especificidade desse segmento educacional e pedagógico (Martins Filho, 2023, p. 40).

Nesse seguimento, consideramos que é crucial a compreensão de que os bebês possuem um grande potencial e são capazes de se desenvolverem, desde que sejam expostos a práticas intencionais, planejadas e sistematizadas, bem como a experiências ricas e significativas que promovam o desenvolvimento de diversas funções humanas. Dentro desse quadro, para Schmitt e Martins Filho (2017, p. 130), o “trabalho pedagógico com os bebês e para os bebês, deve possibilitar o agir docente revestido de intencionalidades educativas, permitindo a experimentação, a descoberta, a autonomia, a interação e a brincadeira dos e entre os bebês”. No nosso entendimento, a especificidade do trabalho docente com bebês requer uma observação vagarosa, atenta e com intencionalidade considerando e respeitando as diferenças entre os bebês, os quais são sujeitos ativos e apresentam particularidades desde o nascimento, por exemplo, o modo de se comunicar com o adulto e com o mundo à sua volta.

Segundo Mello (2014, p. 48), “as crianças aprendem desde que nascem, mas aprendem de um jeito próprio em cada idade”. Da nossa perspectiva, é fundamental que as professoras de bebês desenvolvam um olhar que não seja limitado ou cristalizado, mas que seja capaz de ir além do aparente, do superficial e do óbvio. Esse olhar deve possibilitar que as professoras observem, escutem e compreendam o que os bebês estão comunicando por meio dos seus gestos, olhares, balbucios e expressões faciais e corporais. Por esse motivo, é essencial ter ou desenvolver a habilidade de captar e interpretar essas expressões e manifestações e refletir sobre elas. Destaca-se, assim, que tanto nas interações quanto no planejamento das práticas e das experiências, assim como na organização do tempo, dos espaços e dos materiais, é preciso considerar o que os bebês estão ao tempo todo comunicando e indicando por meio da sua rica linguagem não verbal. Similarmente, Silva e Miranda (2021a) asseveram a seguinte compreensão:

[...] é muito importante observar, acolher e atender as necessidades e interesses dos bebês colocando-os como foco do planejamento e orientados pelos sinais expressos por eles promover práticas pedagógicas ricas, intencionais e sistematizadas de modo a promover o desenvolvimento (Silva; Miranda, 2021a, p. 2384).

Contudo, convém destacar que as professoras não devem se restringir a observar e supervisionar a interação entre os bebês ou a interação deles com os objetos. Isso significa que as professoras devem participar de forma ativa, consciente e antecipadora de todas as atividades desenvolvidas com os bebês, realizando ações junto a eles (Abrantes *et al.*, 2023). Face a isso, consideramos que as professoras de bebês têm a responsabilidade e o dever de pensar, planejar e organizar espaços, tempos, materiais e situações de encantamentos. Assim, é fundamental o estabelecimento de relações e interações de qualidade por parte dessas profissionais, no sentido de potencializar as situações de cuidados e educação, assim como promover as máximas condições de desenvolvimento para os bebês. Logo, a docência com os bebês demanda uma compreensão profunda sobre o desenvolvimento infantil desde o nascimento, reconhecendo-os como sujeitos ativos, de direitos, potentes e competentes na construção do conhecimento, assim como na descoberta do mundo circundante. Em vista disso, essa docência requer uma atuação sensível, reflexiva e comprometida com o bem-estar e com o desenvolvimento dos bebês. Para isso, faz-necessário que as professoras tenham acesso a uma formação específica que contribua com o atendimento adequado e qualitativo das necessidades e singularidades dessa faixa etária, bem como com o planejamento e o desenvolvimento de práticas significativas, humanizadoras e desenvolventes.

Todavia, em nossa compreensão, o espaço concedido aos debates, às discussões e às reflexões acerca das especificidades dos bebês na formação, seja ela inicial, seja continuada, é muito restrito e quase inexistente, ou melhor, não contempla as singularidades dos bebês, tampouco as peculiaridades da docência com e para eles. Em nossa visão, a formação inicial não tem ofertado suporte teórico, nem prático para que ocorram reflexões e aprofundamentos acerca da docência e das singularidades inerentes ao trabalho com bebês. Além disso, há um distanciamento entre as teorias apresentadas e os fazeres da prática no contexto das creches. Os cursos de Pedagogia no Brasil têm proporcionado uma “formação ampla e genérica [que] não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes

ambientes em que ela vem se realizando” (Gatti *et al.*, 2019, p. 198), sobretudo na educação infantil.

Como resultado, a ausência de formações com temas voltados para a especificidades da docência com e para os bebês suscita a incompreensão sobre as singularidades desse trabalho e dos saberes inerentes dessa profissão entre a professoras e afeta diretamente as práticas empreendidas com as crianças dessa faixa etária. Nesse sentido, para que as professoras que trabalham com bebês se reconheçam, se sintam como professoras e construam as suas identidades, é necessário que elas invistam em sua autoformação e que haja formação continuada no contexto da creche para essas profissionais, com a finalidade de garantir a visibilidade do trabalho com os bebês e assegurar o reconhecimento de suas especificidades, assim como da docência com eles e para eles.

Sob nossa ótica, refletir sobre as especificidades dos bebês na formação é crucial para compreender a complexidade do desenvolvimento humano desde os primeiros momentos de vida. Os bebês são seres em constante transformação, cujas experiências e interações com o mundo ao seu redor têm um impacto profundo em seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social. É essencial reconhecer que eles têm suas próprias necessidades, habilidades e ritmos de crescimento, que devem ser respeitados e valorizados durante todo o processo de formação, aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, é fundamental considerar os marcadores das diferenças que permeiam as diversas infâncias presentes nos berçários, uma vez que cada bebê traz consigo um contexto social, racial e cultural que influencia significativamente seu desenvolvimento e sua interação com o ambiente educativo. Por isso, é imprescindível promover uma abordagem inclusiva e sensível, que reconheça e valorize essas diferentes identidades desde os primeiros anos de vida, visando proporcionar aos bebês um ambiente acolhedor e enriquecedor para o seu crescimento saudável e o seu desenvolvimento integral. Para mais, as professoras precisam lançar mão de uma abordagem sensível e individualizada e devem estar atentas às pistas e sinais que os bebês expressam para adaptar suas práticas pedagógicas conforme suas necessidades, curiosidades e interesses. Ao promover um ambiente de aprendizagem seguro, estimulante e afetivamente rico, as professoras podem contribuir, significativamente, para o desenvolvimento global dos bebês.

À luz das especificidades da docência com os bebês, compreendemos que é essencial a promoção de cursos de formação continuada para as professoras dos berçários, com o propósito de atender as necessidades de desenvolvimento dessa faixa etária. Percebemos que apenas uma formação profissional é insuficiente, pois essa docência demanda, também, uma formação pessoal que seja capaz de dar conta da complexidade dessa fase decisiva da infância. Em razão disso, as propostas de formação continuada necessitam ter como foco uma prática reflexiva levando em consideração as singularidades dos bebês, uma vez que a infância é um período significativo e decisivo no processo de humanização, constituição e desenvolvimento de uma pessoa. Além disso, esses cursos devem abordar a formação pessoal, visto que esse trabalho exige das professoras um envolvimento ético, conhecimentos, saberes, valores, sentimentos e competências relacionadas à dimensão moral da profissão para lidar com a complexidade da docência com essa faixa etária. Para tanto, há a necessidade de que as professoras de bebês tenham momentos planejados e pensados para a promoção de reflexões individuais e coletivas acerca das práticas com e para os bebês, bem como situações de compartilhamento de dúvidas, angústias, desafios, vivências e experiências com os seus pares, com a intenção de que essas profissionais possam se desenvolver tanto em sua dimensão profissional quanto pessoal.

Nesse íterim, a docência com e para os bebês, em virtude de suas especificidades, precisar ser pensada, refletida, planejada e intencionalizada, ou seja, nesse trabalho, não há espaço para o imprevisto. Destarte, reafirmamos que é substancial uma formação sólida, assim como estar em um constante processo de aprendizagem e formação, visando a proporcionar práticas, vivências e experiências significativas, qualitativas, desenvolventes e humanizantes que consideram sempre as singularidades e particularidades dos bebês. Ademais, os saberes prévios, acrescidos de um conjunto de conhecimentos angariados no decorrer da profissão docente, vão construindo comportamentos, valores, saberes, concepções e habilidades que constituem as singularidades das professoras de bebês. Nessa direção, uma prática pedagógica de excelência para os bebês – somada a uma formação continuada de qualidade – favorece o desenvolvimento da profissionalidade e a construção das identidades das professoras de bebês. Não só isso, mas uma formação continuada com foco nas especificidades dos bebês permite que essas

profissionais possam ressignificar as suas práticas, o que, por sua vez, leva à promoção de práticas mais qualitativas, significativas e desenvolvendo para os bebês.

Em linha com o apresentado, identifica-se que é substancial o desenvolvimento de mais estudos e reflexões acerca das ações pedagógicas ressignificadas que possam melhor guiar o processo educativo das crianças pequenas (Miranda *et al.*, 2015). Ainda, verifica-se que é urgente que as especificidades da docência em creches sejam conhecidas por meio das narrativas das professoras, com a intenção de que elas possam se enxergar como profissionais autoras de suas próprias práticas (Martins Filho; Martins, 2016). De mais a mais, embora reconheçamos que existem estudos teóricos e reflexivos acerca da especificidade da docência com os bebês, percebemos que ainda são poucos os trabalhos empíricos que contemplam, de forma profunda, as práticas pedagógicas e os desafios cotidianos na docência com os bebês nas creches. Do mesmo modo, apesar de que existam conhecimentos teóricos acerca do desenvolvimento dos bebês e sobre práticas pedagógicas mais adequadas para eles, notamos que há fragilidades na vinculação entre a teoria e a prática docente nas instituições de educação coletiva. Também observamos que a formação, tanto inicial quanto continuada, é muito genérica e pouco enfatiza as especificidades dos bebês e as práticas a serem desenvolvidas com eles, assim como confere pouco destaque às singularidades dessa docência. Evidenciamos que as políticas públicas destinadas à educação infantil ainda não contemplam, de modo específico, as necessidades e as peculiaridades da docência com os bebês, afetando, de forma significativa, a qualidade do atendimento oferecido a eles.

Considerando o exposto, as especificidades da docência na creche, principalmente a docência exercida nos berçários, ilustram um cenário singular que demanda conhecimentos, habilidades e sensibilidades próprias, uma vez que o trabalho com bebês exige que as professoras desempenhem um papel alargado. Isso porque elas atuam como mediadoras do desenvolvimento integral, são responsáveis pelas situações de cuidados e educação, pela organização do tempo e pela promoção de ambientes seguros, acolhedores e estimulantes. Outro aspecto significativo da especificidade da docência com os bebês é a criação de vínculos afetivos e a construção de relações de confiança com os bebês e com as suas famílias.

Portanto, a docência com bebês na creche é uma caminhada única que exige um trabalho pedagógico especializado e sensível às necessidades e especificidades dessas crianças, uma vez que o trabalho com essa faixa etária vai além do

atendimento das necessidades elementares, demandando um profundo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, capacidade de estabelecer vínculos afetivos significativos, disponibilidade física e emocional, flexibilidade, sensibilidade, escuta, observação etc. Cada momento compartilhado com os bebês é uma oportunidade rica de estimular a curiosidade, promover experimentações, possibilitar a exploração do mundo circundante, realizar trocas afetivas, interagir e fortalecer os vínculos.

Em resumo, a análise dessa categoria revelou que os bebês e as crianças pequenas apresentam diversas e complexas particularidades e singularidades que tornam esse trabalho desafiante e com especificidades próprias que o diferem dos outros níveis educacionais, inclusive entre as crianças maiores da educação infantil, exigindo das professoras saberes e conhecimentos específicos. Notamos que as professoras que trabalham nas creches desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças de zero a três anos, uma vez que, além de contribuir com seu desenvolvimento físico, contribuem com o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Contudo, para que tal contribuição ocorra efetivamente, há a necessidade de uma compreensão aprofundada acerca da aprendizagem e do desenvolvimento da pequena infância somada a um repertório de conhecimentos, saberes e habilidades pedagógicas específicas para a atuação com essa faixa etária.

Demonstrou-se que as professoras que exercem a docência nos berçários enfrentam uma diversidade de desafios e demandas no cotidiano das creches e, ainda, carecem de estar continuamente atentas às necessidades e especificidades individuais de cada bebê, procurando adaptar as suas práticas pedagógicas conforme as suas características e ritmos de desenvolvimento. Conseguimos identificar que há um espaço reduzido e quase inexistente para os debates, discussões e reflexões acerca das necessidades e singularidades dos bebês na formação, seja ela inicial, seja continuada. Isso significa que as particularidades dos bebês e as características inerentes a essa docência quase não são abordadas nos momentos formativos. Reforçamos que a autoformação e os cursos de formação continuada em contexto são de máxima importância, uma vez que podem contribuir para que as professoras que atuam com os bebês se reconheçam e se sintam como professoras, assim como para que construam a sua identidade profissional. Além disso, esses processos formativos podem conceder visibilidade à docência com bebês, garantindo o



reconhecimento das necessidades e especificidades dos bebês e do trabalho desenvolvido com e para eles.

Foi possível constatar que formação tanto inicial quanto continuada são, frequentemente, muito amplas e genéricas. Por esse motivo, as singularidades e características próprias dos bebês, as práticas desenvolvidas com e para eles, assim como as especificidades próprias da docência com essa faixa etária são abordadas nos processos formativos de forma superficial e de modo insuficiente. Conseqüentemente, as práticas docentes desenvolvidas nos berçários das creches têm uma ausência de sistematização e intencionalidade, são pouco significativas e desenvolventes, não atendem às especificidades dos bebês, suas características próprias, tampouco suas necessidades de desenvolvimento. Além disso, as diversas e ricas oportunidades de promoção de aprendizagem e desenvolvimento ao longo das minúcias e sutilezas do cotidiano nos berçários não são valorizadas, nem aproveitadas.

Ainda, observamos que as políticas públicas voltadas para a educação infantil exploram, de uma forma geral, as necessidades e as peculiaridades da docência com os bebês, repercutindo negativamente na qualidade do atendimento ofertado às crianças dessa faixa etária. Evidenciamos que, para exercer a docência com os bebês, é preciso possuir ou desenvolver conhecimentos aprofundados sobre o desenvolvimento infantil, capacidade de adaptação diante das necessidades individuais de cada bebê, flexibilidade para lidar com imprevistos, sensibilidade, capacidade de observação e escuta atenta, disponibilidade física e emocional etc. Por fim, verificamos que as particularidades e as singularidades da docência das professoras de bebês envolvem uma diversidade de desafios e responsabilidades, o que faz com que essas profissionais devam estar continuamente em um processo de aprendizagem e formação, visando à promoção de práticas pedagógicas mais qualitativas, humanizantes e desenvolventes para os bebês.

Enfim, defendemos que a docência junto aos bebês nas creches é uma experiência única e exige das professoras uma formação consistente que lhes ajude a promover as máximas condições de aprendizado e desenvolvimento para essas crianças mediante interações e relações, experiência, brincadeiras e práticas pedagógicas significativas. Tecidas as análises e discussões desta categoria, na próxima subseção, realizamos uma síntese reflexiva sobre os elementos que

consideramos indispensáveis para uma formação continuada mais qualitativa, com a finalidade de contribuir para a construção identitária das professoras de bebês.

## **2.7 A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS PROFESSORAS DE BEBÊS**

Nesta subseção, elaboramos uma síntese reflexiva sobre os elementos que consideramos essenciais para uma formação continuada mais qualitativa, visando a contribuir com a construção das identidades das professoras que atuam com bebês dentro do contexto das creches.

Quando pensamos em formação continuada para professoras que exercem a docência com os bebês, é fulcral que essa formação considere uma ampla gama de conhecimentos e saberes indispensáveis para esse contexto específico. Ainda, é fundamental que ela conduza as professoras ao desenvolvimento de uma postura atenta, investigadora, reflexiva e crítica em relação à sua prática pedagógica. Por esse motivo, em nossa concepção, é preciso que exista nas creches um processo constante e ininterrupto de aprendizagem e desenvolvimento por meio da Formação Continuada em Serviço (FCS).

Compreendemos que a FCS está fundamentada na reflexão sobre a prática e que é mais significativa quando considera o contexto específico de cada instituição de educação coletiva, assim como as especificidades e características dos bebês e da docência com e para eles. Sob nossa percepção, a FCS não possibilita apenas a reflexão sobre a prática, como também favorece o trabalho colaborativo, conduz a mudanças no planejamento e leva à ressignificação da prática. Contudo, sabemos que o formato predominante da formação continuada para as professoras da creche, especialmente para aquelas que atuam no berçário, nem sempre promove o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva, emancipatória e sensível, a qual estimule o desenvolvimento de uma consciência acerca da importância de refletir, rever e ressignificar as práticas desenvolvidas com os bebês, assim como reconhecer a necessidade crucial de articulação entre os conhecimentos teóricos e os saberes práticos.

Um processo formativo de qualidade para professoras que atuam com bebês em creches requer uma abordagem holística que considere diversos elementos essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal dessas profissionais. Em

primeiro lugar, é primordial que a FCS ofereça uma base sólida de conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil na pequena infância, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos. Esse embasamento teórico permite às professoras compreenderem melhor as necessidades e características específicas dos bebês e das crianças pequenininhas com as quais trabalham, orientando suas práticas pedagógicas de forma mais eficaz e adequada.

Desse modo, há a necessidade de que a FCS promova oportunidades para que as professoras reflitam criticamente sobre suas próprias práticas e crenças pedagógicas. Essa promoção pode ocorrer por meio de atividades de supervisão, grupos de discussão, estudos de caso, narrativas de experiências formativas e profissionais, dentre outras abordagens que incentivem a reflexão e o diálogo entre as professoras. Esses momentos de reflexão contribuem para que as professoras identifiquem pontos fortes e áreas de aperfeiçoamento em seu trabalho e nas suas práticas, favorecendo a ressignificação da prática e o desenvolvimento profissional de modo mais consciente e intencional.

Dentro desse cenário, em nosso entendimento, há dois elementos cruciais para ações de formação continuada mais qualitativa para as professoras que trabalham com bebês em creches. São eles: o estímulo à reflexão crítica e a promoção do desenvolvimento de habilidades interpessoais. Por meio da reflexão crítica, as professoras podem analisar suas práticas pedagógicas, reconhecer desafios e oportunidades de crescimento, identificar pontos fortes e áreas de aprimoramento e melhoria, bem como adaptar suas abordagens conforme as necessidades específicas dos bebês e de suas famílias, contribuindo para uma prática mais consciente, significativa e alinhada às suas identidades profissionais. Além disso, o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como empatia, comunicação assertiva e resolução de conflitos, é fundamental para estabelecer vínculos afetivos sólidos com os bebês e suas famílias, criando um ambiente acolhedor e estimulante para o desenvolvimento infantil. Esses elementos não apenas enriquecem a prática pedagógica das professoras, mas também favorecem a construção de identidades profissionais fortes e autênticas, que priorizam o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças nas creches.

Outro elemento essencial para um processo formativo mais qualitativo é o incentivo à pesquisa e à busca por novos conhecimentos. As professoras devem ser estimuladas a se manterem atualizadas em relação às últimas pesquisas e tendências

na área sobre a pequena infância, buscando informações em periódicos acadêmicos, participando de congressos e eventos científicos e colaborando com instituições de ensino e pesquisa. Essa busca constante por conhecimento permite às professoras ampliarem sua visão sobre o trabalho com bebês e desenvolverem práticas pedagógicas mais qualitativas, desenvolvendo, potencializadoras e humanizantes. A integração harmoniosa de todos esses elementos aponta para o potencial de enriquecer não somente a formação continuada das professoras, mas também fortalecer suas identidades profissionais e aperfeiçoar a qualidade do cuidado e da educação ofertados aos bebês nas creches, promovendo um desenvolvimento infantil saudável e integral.

Do nosso ponto de vista, ainda, é importante que a FCS ofereça suporte emocional e psicológico às professoras, reconhecendo os desafios emocionais e físicos envolvidos no trabalho com bebês. Esse suporte pode incluir sessões de apoio emocional, orientação individualizada, grupos de discussão sobre bem-estar pessoal e outras estratégias que promovam o autocuidado e o desenvolvimento pessoal das professoras. As ações de formação continuada devem ter uma abordagem centrada na prática, que permita às professoras experimentarem novas estratégias e técnicas em um ambiente de apoio e colaboração. Isso pode ser feito por meio de oficinas práticas, estágios em outras instituições, observações de colegas e outras atividades que incentivem a experimentação e o aprendizado mediante a prática. Essa abordagem prática ajuda as professoras a consolidarem seus conhecimentos teóricos, a desenvolverem habilidades pedagógicas mais eficazes, assim como se tornarem mais confiantes e seguras no desempenho de suas práticas cotidianas com os bebês no contexto das creches.

Compreendemos como imprescindível que a FCS, para as professoras de bebês, consista em um processo formativo voltado para as professoras, levando em conta as especificidades dos bebês e as singularidades da docência com e para eles. Esse processo formativo deve ocorrer no e a partir do contexto da creche, considerando as práticas cotidianas das professoras.

Nesse contexto, enfatizamos que tanto a formação continuada ofertada pelas secretarias de educação dos municípios quanto a FCS nas creches devem, primordialmente, considerar e contemplar as particularidades dos bebês e as singularidades de atuação de suas professoras, uma vez que há saberes que precisam ser vivenciados, compartilhados e refletidos. Destacamos, ainda, que a

formação continuada não se restringe aos momentos planejados para tal, pois entendemos que o processo formativo precisa ocorrer durante os momentos do planejamento, nas visitas da coordenação pedagógica nas salas de referência, nas situações de orientações advindas da coordenação, seja em situações formais, seja em informais, nas trocas de experiências entre as professoras, nos momentos de estudos individuais etc.

A formação continuada desempenha um papel crucial na construção identitária das professoras de bebês, fornecendo oportunidades de reflexão, atualização e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, uma vez que, por meio da FCS, as professoras têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil da pequena infância, compreender teorias educacionais pertinentes e explorar estratégias inovadoras para promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária. Para mais, a formação continuada oferece um espaço valioso para que as professoras de bebês compartilhem experiências, desafios e sucessos com seus pares, ao propiciar a construção de uma comunidade de aprendizagem colaborativa. Essa troca de conhecimentos e práticas entre pares contribui para o fortalecimento da identidade profissional das professoras, fornecendo apoio mútuo e estimulando a criatividade e a inovação no trabalho educativo com bebês.

Reforçamos que, por meio da formação continuada, as professoras de bebês têm a oportunidade de refletir criticamente sobre suas próprias práticas e crenças pedagógicas, o que pode conduzir a uma maior conscientização de sua identidade profissional e de suas responsabilidades enquanto professoras que trabalham com bebês. Ao se engajarem em processos reflexivos e autocríticos, as professoras podem identificar pontos fortes a serem aprimorados e áreas de desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para uma prática educativa mais eficaz e significativa. Não só isso, mas a formação continuada permite que as professoras de bebês estejam atualizadas em relação às últimas pesquisas e tendências educacionais na área sobre a pequena infância, possibilitando que incorporem novas ideias e abordagens em seu trabalho cotidiano. Isso não só enriquece suas práticas pedagógicas, mas também fortalece sua confiança e autoestima como professoras, ao perceberem que estão oferecendo aos bebês as melhores oportunidades possíveis de aprendizado e desenvolvimento.

Consideramos que é primordial que as formações ocorram em diferentes formatos, uma vez que cada profissional docente tem uma forma única de aprender. Ainda, é substancial considerar as demandas específicas que as professoras têm em relação à formação continuada, as quais podem estar relacionadas às dificuldades e aos desafios enfrentados diariamente em suas práticas. Esse processo de desenvolvimento profissional necessita levar as professoras a um processo de análise e reflexão acerca da prática cotidiana, à luz de teorias pertinentes. É essencial que as formações promovam o trabalho coletivo, a reflexão colaborativa e a interação entre os pares, além de proporcionarem oportunidade para que as professoras possam ser ouvidas, considerando que estão intimamente envolvidas nas práticas desenvolvidas nos berçários e comportam uma variedade de saberes que precisam ser compartilhados e refletidos. Essa abordagem visa à construção de um arcabouço de conhecimentos e saberes.

Quando os processos formativos são conduzidos por meio do trabalho coletivo, da interação e do compartilhamento entre os pares, aliados às experiências e práticas cotidianas, eles são capazes de conduzir as professoras a um processo de reflexão e ressignificação da prática. Isso contribui com a constituição de saberes e conhecimentos específicos e essenciais ao trabalho com os bebês, possibilitando, também, a construção das suas identidades profissionais e a profissionalidade docente. Avaliamos que é fundamental a promoção de processos formativos cujas temáticas englobem análises e discussões sobre os processos de construção e consolidação da identidade; o trabalho com os bebês, indo além dos cuidados elementares; a integração e articulação do cuidar-educar; as especificidades e as características do desenvolvimento dos bebês; a promoção de ambientes acolhedores e estimulantes; o papel e a função docente, dentre outros aspectos relevantes a esse contexto.

Sinalizamos que a formação continuada para as professoras que trabalham com bebês necessita superar os aspectos simplesmente técnicos, ou seja, ter uma abordagem holística e ser fundamentada em uma prática de trabalho colaborativa entre os formadores e as professoras do berçário. Ainda, é essencial que os processos formativos levem em consideração as dimensões pessoais do desenvolvimento profissional docente, reconhecendo e mobilizando as habilidades interpessoais e de comunicação das professoras, visando a uma formação na qual as docentes não sejam meras expectadoras ou ouvintes, mas que elas possam desempenhar um papel

mais ativo durante os processos formativos, assim como compartilhar os seus saberes profissionais, com a finalidade de legitimar as suas experiências e práticas cotidianas desenvolvidas junto aos bebês no âmbito das creches.

Em nossa visão, é indispensável que as professoras de bebês tenham acesso a uma formação continuada de alta qualidade, pois, além de suprir as fragilidades e lacunas deixadas pela formação inicial, tal formação pode promover a ressignificação da prática docente e assegurar que as abordagens pedagógicas adotadas estejam alinhadas às estratégias pedagógicas mais qualitativas e com a compreensão aprofundada das características, necessidades e especificidades dos bebês. Compreendemos que os processos formativos carecem de ter uma abordagem mais ampla, ou seja, que não se restrinja a uma mera transmissão teórica, mas que priorize a prática reflexiva, a sensibilidade cultural e o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Sob a nossa percepção, uma formação de qualidade não impacta apenas o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos bebês e das crianças pequeninhas, mas contribui, significativamente, com o estabelecimento de uma base forte e consistente para o seu aprendizado e o desenvolvimento agora e no futuro. Ainda, favorece a construção das identidades das professoras de bebês, na medida em que reconhece as professoras como profissionais e como indivíduos, levando em consideração que a imagem que essas profissionais têm de si mesmas e de sua profissão reverbera tanto nas práticas desenvolvidas junto aos bebês quanto em suas identidades docentes.

Em nossa perspectiva, para uma formação continuada mais qualitativa para as professoras que atuam com bebês em creches, são essenciais a interdisciplinaridade e a prática reflexiva. A interdisciplinaridade permite que as professoras explorem diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, pedagogia, saúde e sociologia, enriquecendo sua compreensão sobre as necessidades, singularidades e peculiaridades dos bebês. Isso contribui para uma prática mais abrangente e integrada, que considera não apenas o aspecto educativo, mas também o bem-estar físico, emocional e social dos bebês. Por sua vez, a prática reflexiva oferece às professoras a oportunidade de avaliar criticamente suas próprias práticas, crenças e valores, possibilitando um constante aperfeiçoamento profissional. Ao refletirem sobre suas experiências, desafios e sucessos, as professoras podem desenvolver uma

maior consciência de sua identidade profissional e de seu papel como professoras de bebês.

Entendemos que a formação continuada desempenha um papel fundamental no processo de construção e reconstrução identitária das professoras que atuam com bebês, proporcionando uma maior visibilidade a essas professoras enquanto profissionais e favorecendo a valorização dessa docência, a elevação da qualidade do trabalho pedagógico e o reconhecimento social. Para mais, uma formação continuada que integra teoria e prática, complementada com saberes adquiridos ao longo das experiências de vida das profissionais e pelas reflexões do cotidiano, possibilita a construção de novos saberes essenciais à prática educativa.

Ressaltamos, ainda, que os saberes constituídos no cotidiano das creches oferecem contribuições significativas para a FCS, pois auxiliam na construção de valores e fornecem orientações éticas diante do desafio de proporcionar uma educação de qualidade aos bebês e as crianças pequenininhas no âmbito das creches. Reconhecemos que a docência com os bebês é complexa e requer qualificação profissional sólida, o que reforça a magnitude da oferta de formação continuada em contexto, visando a evitar retrocessos ao antigo modelo de atendimento essencialmente assistencialista.

Em síntese, a busca por uma formação continuada mais qualitativa para as professoras que atuam com bebês em creches requer o reconhecimento e a integração de elementos-chave: uma abordagem centrada no desenvolvimento infantil e nas especificidades dos bebês, o desenvolvimento de habilidades interpessoais, relações afetivas sólidas e a promoção da reflexão crítica e do pensamento reflexivo nas práticas pedagógicas. Ao priorizarmos esses elementos, não apenas fortalecemos a identidade profissional das professoras, mas também enriquecemos o ambiente educativo das creches, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento integral dos bebês. Investir em uma formação continuada de qualidade é investir no futuro das crianças e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde cada criança tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial desde os primeiros anos de vida.

Portanto, a nossa defesa é em prol de uma formação sólida, ininterrupta, coerente e consolidada para as professoras que exercem a docência junto aos bebês, pois isso contribui com a superação de visões equivocadas sobre o seu papel na creche; favorece a construção de suas identidades; proporciona momentos de



reflexões acerca da prática cotidiana e das especificidades que envolvem essa docência; e promove as interações e aproximações entre os pares. Assim, uma prática pedagógica de qualidade para os bebês e crianças pequenininhas, aliada a uma formação continuada igualmente qualificada, colabora, significativamente, com a construção das identidades das professoras de bebês.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi desenvolvido tendo como objetivo investigar o que os trabalhos brasileiros, no período de 1996 a 2022, discutem sobre o papel da formação continuada na construção e na consolidação da identidade docente das professoras de bebês. Este estudo se apoiou na abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado da Arte, com a finalidade de documentar o que vem sendo produzido na área em estudo, possibilitando, com isso, a continuação de novas pesquisas. Tivemos como intenção responder aos seguintes questionamentos: ‘Como a identidade das professoras de bebês vem sendo discutida na literatura da área da Educação Infantil brasileira? De que modo as pesquisas brasileiras na área da Educação Infantil, no período de 1996 a 2022, compreendem o papel da formação continuada na construção e na consolidação da identidade das professoras que atuam com bebês?’.

O Estado da Arte foi construído mediante 10 produções acadêmicas que abordavam o papel da formação continuada na construção da identidade das professoras que atuam com os bebês nas creches. Com o *corpus* de análise das pesquisas selecionadas, fizemos uma leitura minuciosa dos materiais e realizamos uma síntese de cada uma das produções. Em seguida, para identificarmos as ideias-chave das 10 pesquisas selecionadas, realizamos uma leitura das sínteses de cada uma delas. Durante essa leitura, destacamos as ideias principais (códigos) abordadas em cada estudo e as organizamos em listas individuais para cada estudo. Na sequência, empreendemos a leitura das listas, agrupando os códigos que se referiam ao mesmo tema e eliminando aqueles que se repetiam; a partir disso, chegamos aos 6 códigos que mais se destacaram nas produções selecionadas para o presente estudo para serem as “Categorias de Análise”: “*Formação Docente*”, “*Cuidar-educar*”, “*Constituição/Construção Identitária*”, “*Saberes e Fazeres*”, “*Feminização*” e “*Especificidade do Trabalho/docência*”. Então, passamos a analisar cada uma das categorias elegidas e, ainda, empreendemos uma síntese reflexiva sobre os elementos que consideramos cruciais para uma formação continuada mais qualitativa e capaz de contribuir com a construção das identidades das professoras de bebês.

A partir da análise das categorias, arriscamos algumas repostas aos questionamentos, mencionados anteriormente. Referente a como a identidade das professoras de bebês vem sendo discutida na literatura da área da Educação Infantil brasileira, constatamos que a identidade das professoras de bebês é um tema ainda atualmente pouco estudado, visto que, de um *corpus* de 10 trabalhos, apenas 2 abordavam, especificamente, a identidade das professoras de bebês. Tal como nas produções analisadas, percebemos um baixo quantitativo de pesquisas sobre a identidade docente das professoras de bebês. Esse fato confirmou que há a necessidade de elaboração de mais estudos acerca dessa temática. Contudo, cabe enfatizar que as produções que formam o *corpus* de análise selecionado, de um certo modo, dialogam entre si e com o nosso foco de investigação, uma vez que um determinado fenômeno pode resultar em diferentes elementos que se conectam, ou seja, compreendemos que a construção identitária das professoras de bebês é fruto de diversos fatores, tais como: trajetória de vida; percurso formativo; aspectos culturais, econômicos e sociais; o próprio contexto do trabalho; relações com os pares; processos formativos, dentre outros.

Na literatura acadêmica, encontramos seis pesquisas que abordavam a identidade docente. Desse quantitativo, três produções tratavam especificamente da identidade docente das professoras de creche; duas produções abordavam especificamente a identidade das professoras de bebês, como já mencionado; e uma produção, embora a identidade docente das professoras de bebês fosse contemplada no estudo, tinha como tema principal a formação continuada de professores no contexto de um Centro de Educação Infantil. De modo geral, constatamos que a identidade das professoras que atuam na creche é resultado de um processo ativo e em contínuo movimento. No decorrer desse processo, podem ocorrer rupturas, continuidades e reconstruções devido à complexidade dessa profissão e às diversas influências provenientes desse ambiente, das experiências individuais e das demandas cotidianas da creche. Ademais, a construção das identidades das professoras de bebês está relacionada às especificidades, singularidades e características dos bebês, assim como à sua trajetória de vida, formação inicial e continuada, trocas de experiências com os pares e percurso profissional.

A propósito, a literatura acadêmica enfatiza que é fundamental o reconhecimento das identidades profissionais das professoras que trabalham com bebês e a valorização das suas experiências e saberes adquiridos no decorrer do

percurso profissional. Embora reconheçamos que as produções acadêmicas acerca das identidades docentes das professoras de bebês estejam avançando, ainda percebemos que há muito a ser explorado e compreendido, principalmente, no que se refere às próprias perspectivas dessas professoras e às estratégias que podem contribuir com o fortalecimento dessas identidades profissionais.

Sobre como as pesquisas brasileiras na área da Educação Infantil, no período de 1996 a 2022, compreendem o papel da formação continuada na construção e na consolidação da identidade das professoras que atuam com bebês, os achados apontaram que as pesquisas acerca da educação infantil brasileira vêm progredindo. No decorrer do período do estudo, conseguimos observar que a formação continuada contribui de forma significativa com a construção da identidade docente, uma vez que reforça que o trabalho desenvolvido junto aos bebês não se restringe ao cuidar, mas está vinculado ao educar, e ambas as dimensões são complementares, tratando-se, portanto, de uma única ação característica da docência com bebês.

Demonstrou-se que a formação continuada comporta um papel essencial na construção identitária das professoras de bebês, uma vez que conduz a um processo de reflexão, ressignificação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Além disso, a partir das ações de formação continuada, as professoras têm a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos acerca da pequena infância, compreender de forma efetiva as teorias educacionais mais adequadas e explorar novas estratégias de promoção de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês. Ainda, a formação continuada oferta um rico espaço para que as professoras possam compartilhar experiências, desafios, sucessos, angústias, dúvidas e anseios com seus pares, promovendo, com isso, o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem colaborativa. Como resultado, essa troca de experiência favorece o fortalecimento da identidade docente das professoras de bebês, além de dar apoio mútuo e estimular a criatividade e a inovação na docência junto aos bebês.

Não só isso, mas, mediante a formação continuada, as professoras que trabalham com bebês têm a possibilidade de refletir criticamente sobre as suas práticas e concepções pedagógicas, o que pode também conduzir ao desenvolvimento da consciência sobre a sua identidade profissional e suas responsabilidades enquanto professoras da pequena infância. As professoras, ao se engajarem em processos reflexivos e autocríticos, têm a oportunidade de identificarem pontos a serem aperfeiçoados e áreas que necessitam ser desenvolvidas, o que, por

sua vez, trata-se de uma situação que contribui para uma prática pedagógica ressignificada, mais eficaz e significativa para os bebês. Assim, constatamos que é substancial uma formação continuada que considere o processo de reflexão permanente vinculando a prática pedagógica à formação inicial e à produção acadêmica elaborada nas universidades.

A análise dos resultados da presente pesquisa nos permite concluir que a formação continuada é um fator importante na construção e reconstrução identitária das professoras de bebês, uma vez que os espaços de formação continuada podem ser promotores de conhecimentos, habilidades, criatividade e criticidade por meio de um trabalho colaborativo, de modo a conduzir as professoras a um processo de reflexão crítica e ressignificação da sua prática pedagógica. Além disso, proporciona visibilidade e reconhecimento das professoras como profissionais, levando-as em direção à valorização profissional e à melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido nos berçários das creches.

As contribuições deste estudo consistiram na investigação por intermédio da literatura brasileira acerca de como a formação, sobretudo a continuada, reverbera na construção das identidades das professoras de bebês e na natureza do trabalho que vem sendo realizado na maioria dos berçários das creches no Brasil – e o que, em nossa compreensão, é necessário para uma atuação mais qualitativa junto aos bebês no contexto das creches. Dentre as contribuições desta pesquisa, está a solicitação de priorização de propostas formativas para a formação das professoras que trabalham nas creches, principalmente para aquelas que exercem a docência com os bebês, visando que essas profissionais nos processos formativos assumam o papel de protagonistas e coautoras, ao invés de serem meras espectadoras. Tal abordagem implica ceder espaços para que ocorram trocas e compartilhamentos entre pares, concedendo vozes às suas habilidades, desafios, potencialidades, fragilidades, saberes, conhecimentos, dúvidas, angústias e experiências. Não só isso, mas é preciso proporcionar espaços para que aconteçam reflexões e ressignificações da prática pedagógica, considerando as necessidades, características e singularidades dos bebês e da docência com e para eles no âmbito dos berçários, com a finalidade de contribuir para a construção das identidades e a profissionalidade de suas professoras.

Esta pesquisa contribuiu, também, com as discussões, reflexões das diferentes dimensões do conhecimento relacionado à formação de professoras, sobretudo no

que se refere à formação continuada das professoras das creches, especialmente daquelas que atuam com os bebês, ao colocar em evidência que as formações devem ultrapassar os simples momentos de atualização, treinamentos ou capacitação. Dessa forma, é crucial a presença efetiva das políticas públicas, no sentido de garantir que esses processos formativos não ocorram apenas ocasionalmente, sendo interrompidos a cada troca de gestão e assegurando que não se deem de modo aligeirado e superficial, ao considerar que a formação humana diz respeito a um processo que acontece ao longo de toda a vida. Além disso, é importante que os processos formativos sejam integrados ao contexto das creches, reconhecendo que a formação não acontece somente nos momentos planejados para esse fim, mas que ocorre, também, durante os momentos do planejamento das professoras, nas visitas da coordenadora pedagógica às salas de referência, nas orientações provenientes da coordenação em momentos formais e informais, nas trocas de experiência entre as professoras e nos momentos de estudos individuais, dentre outras estratégias formativas.

Os achados do *corpus* de análise do presente estudo nos auxiliaram a ampliar os nossos conhecimentos sobre os elementos que repercutem na construção das identidades das professoras de bebês, compreendendo que essa é uma categoria profissional que ainda precisa construir uma identidade própria em vista da história das creches brasileiras, a qual reverbera de modo significativo na referida construção. Assim, consideramos que a pesquisa foi bastante significativa. Contudo, temos a consciência das suas limitações e de que ainda temos muito a aprender. Essa trajetória, porém, foi muito profícua e significativa para nós e pensaremos nessas contribuições quando retornamos ao nosso trabalho junto aos bebês, às professoras e às auxiliares educacionais dos berçários no contexto da creche.

O maior desafio e aprendizado deste estudo foi, em nossa percepção, o abandono da crença da elucidação completa do universo temático, abrindo a possibilidade para novas navegações em busca de conhecimentos e novos diálogos com essa temática, ou seja, com a finalização desta pesquisa, foi despertado em nós o desejo de contribuir com o meio acadêmico, com a formação e com a prática das professoras que exercem suas docências junto aos bebês. Em relação às inquietações iniciais, podemos dizer que algumas foram aquietadas e muitas outras foram despertadas.

A presente pesquisa nos auxiliou na compreensão de que as identidades das professoras de bebês não podem ser discutidas considerando apenas um aspecto para sua construção, pois elas são influenciadas por uma série de fatores. Dentre eles, salienta-se o momento histórico em que estão inseridas, a trajetória de vida, a formação profissional que receberam, as questões políticas, econômicas, sociais e culturais que permeiam seu ambiente de trabalho, suas práticas e experiências docentes, bem como as subjetividades inerentes à profissão. Esses elementos se entrelaçam e se combinam de maneiras complexas para moldar a identidade das professoras de bebês.

Ao finalizar esta pesquisa, consideramos que há um desafio posto. Isso significa que precisamos encontrar meios de concretizar na prática tudo que foi evidenciado, bem como promover mudanças efetivas na realidade dos centros de educação infantil. Esta pesquisa aponta o que é necessário pensar, o que precisa acontecer e o que é importante as professoras desenvolverem em si. No entanto, é crucial encontrarmos recursos para que isso realmente ocorra na prática, visando a uma transformação profunda na realidade atual dos centros de educação infantil no Brasil.

Reconhecemos que a principal contribuição de nosso trabalho foi fornecer um mapa para pensar, refletir e apontar direções para que novas pesquisas possam utilizá-lo como guia, como um ponto de referência para confrontar a realidade e encontrar novos caminhos. Nossa intenção foi contribuir para que as professoras de bebês possam refletir, repensar, rever e ressignificar a sua prática atual no contexto das creches, que ainda não é a prática que almejamos para os bebês e para as crianças pequenininhas. Portanto, a principal contribuição de nosso trabalho reside na elaboração de um mapa reflexivo, oferecendo uma base sólida para a orientação e direcionamento de futuras pesquisas na área.

Ao fornecer um conjunto de *insights* e descobertas, nosso trabalho busca não apenas preencher lacunas de conhecimentos existentes, mas também servir como um guia metodológico e conceitual para investigações futuras. Esse mapa, construído a partir de nossa pesquisa, oferece um ponto de partida valioso para acadêmicos(as), professores(as) e profissionais interessados em aprofundar o entendimento sobre o tema abordado. Acreditamos que, ao compartilhar essas direções e reflexões, contribuiremos para a expansão contínua do conhecimento em nossa área, promovendo um diálogo enriquecedor e incentivando abordagens inovadoras em

pesquisas subsequentes. Com o término desta pesquisa, surge a possibilidade de “novos inícios” a partir de algumas lacunas que foram identificadas neste estudo e que podem ser preenchidas por meio de novos trabalhos sobre o tema. Uma delas se refere à necessidade de elaboração de estudos empíricos que busquem dar vozes de forma aprofundada às professoras de bebês, por meio da escuta de suas narrativas, visando a contribuir com a construção de suas identidades e com a ressignificação de suas práticas. Consideramos que é preciso ter a produção de estudos com as famílias das crianças que frequentam a creche, buscando compreender o papel da professora da creche, sua função e as expectativas das famílias em relação à educação de seus filhos nesse espaço educativo.

Nessas pesquisas, faz-se essencial destacar a importância do cuidado, da educação e do brincar. Percebemos que é crucial a produção de pesquisas com foco no trabalho, nos conhecimentos e saberes das professoras de bebês nas creches, uma vez que elas desempenham um papel fulcral na construção de suas identidades profissionais. Seus conhecimentos, práticas, concepções, relações interpessoais, posicionamentos profissionais e as demandas específicas envolvendo os bebês são aspectos essenciais a serem investigados. Por esse motivo, é substancial que as futuras produções promovam um entendimento mais profundo sobre a formação de suas identidades enquanto professoras que atuam com bebês e sobre as singularidades dessa docência, visando a conceder visibilidade aos bebês e às suas professoras, além de garantir o reconhecimento e a valorização desse trabalho educativo.

Também são primordiais novas pesquisas relacionadas à construção da identidade das professoras que trabalham com bebês, pois essas pesquisas podem impactar a formação das professoras e as políticas educacionais, promover o aperfeiçoamento da prática pedagógica e favorecer, significativamente, a melhoria da qualidade da educação ofertada aos bebês. Apesar de reconhecermos que as pesquisas brasileiras sobre a identidade das professoras de bebês estão progredindo, observamos que ainda existem algumas lacunas que requerem uma investigação mais aprofundada. Essas lacunas se referem à diversidade presente no contexto das creches em nosso país, incluindo questões culturais e étnicas, formação e desenvolvimento profissional, ausência de foco nas práticas pedagógicas e a escassez de análises sobre as relações interpessoais e o ambiente educativo. Tais pontos são áreas representativas em que novos estudos sobre a identidade das



professoras de bebês podem ser ampliados e aprofundados, uma vez que as construções identitárias das professoras estão intimamente relacionadas à qualidade das práticas desenvolvidas junto aos bebês nas creches.

Sugerimos a elaboração de novos estudos que investiguem qual é o impacto das ações de formação continuada voltada para as professoras de bebês, buscando compreender como essas iniciativas aperfeiçoam os seus saberes e fazeres docentes no trabalho junto aos bebês. Apontamos que é essencial o desenvolvimento de trabalhos que tenham como foco a compreensão de quem são as professoras de bebês, procurando identificar quais são os saberes e fazeres essenciais à docência com os bebês e como as professoras mobilizam os seus saberes frente aos diversos contextos e situações no dia a dia das creches. Nessas pesquisas, é importante que as professoras desempenhem o papel de ‘copesquisadoras’ e ‘coelaboradoras’ ativas e não sejam apenas objetos de estudo. Além disso, é preciso levar em consideração os saberes que elas desenvolvem cotidianamente em suas práticas junto aos bebês.

Ainda, é substancial a produção de trabalhos que investiguem a relação entre o desenvolvimento profissional, o bem-estar emocional, as condições de trabalho e a satisfação das professoras de bebês nessa área profissional, visando a compreender como esses elementos impactam a qualidade das práticas realizadas nos berçários das creches. Faz-se imprescindível o desenvolvimento de estudos que avaliem o impacto das políticas públicas acerca das condições de trabalho das professoras de bebês nas creches envolvendo aspectos, tais como: salários, carga horária e suporte institucional. Indicamos que há a necessidade de elaboração de pesquisas que se dediquem às perspectivas sociais sobre a docência na creche, integrando concepções que podem refletir na valorização da profissão docente e suas implicações na feminização da docência nas creches.

Ademais, faz-se essencial o desenvolvimento de estudos que busquem a compreensão das experiências de professoras negras e homens na docência em creches, considerando os pontos de encontro entre gênero e raça. Avaliamos, ainda, a imprescindibilidade de desenvolvimento de pesquisas empíricas que investiguem, de forma mais detalhada, as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelas professoras na docência com os bebês no âmbito das creches. Enfim, há muitas arestas a serem lapidadas no que diz respeito à docência com bebês, mas procuramos trazer à tona o que as pesquisas brasileiras mais recentes evidenciam

sobre tal temática, a fim de ressaltar a necessidade de nos voltarmos para pesquisas nesse âmbito.

Concluimos esta dissertação destacando que os estudos e as reflexões contribuíram para a nossa compreensão sobre a complexidade da docência junto aos bebês. No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, deparamo-nos com a constatação do quanto ainda, enquanto professoras de bebês, necessitamos nos aperfeiçoar em relação à docência com crianças dessa faixa etária. Percebemos, também, que precisamos qualificar as nossas relações pessoais, interpessoais e profissionais, no sentido de ressignificar e ampliar nossos saberes e conhecimentos, assim como construir nossas identidades profissionais.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio *et al.* **Guia para o trabalho educativo com bebês: o primeiro ano de vida como tempo de conquistas.** Bauru, SP: Mireveja, 2023.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, 1996. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741996000100008&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741996000100008&script=sci_abstract). Acesso em: 5 fev. 2024.

ALMEIDA, Larissa Monique de Souza. Os bebês e a imitação: a centralidade das ações de cuidado na educação infantil. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 41., 2023, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: ANPEd, 2023. Disponível em: <http://base.pro.br/sites/41anped/trab.php?cod=13686>. Acesso em: 31 out. 2023.

ALVES, Rubem. **Os Quatro Pilares.** São Paulo: Paulus, 2008. DVD.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/?format=html>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BAGGIO, Michelle Liana Soria Cuesta; GENTIL, Adriana Ferreira; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Identidade profissional do docente da educação infantil: realidade e desejos. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 41., 2023, Manaus. **Anais** [...]. Manaus: ANPEd, 2023. Disponível em: <https://base.pro.br/sites/41anped/trabs.php?gt=GT07%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Crian%C3%A7as%20de%200%20a%206%20anos>. Acesso em: 4 dez. 2023.

BAHIA, Celi da Costa Silva. Aprendizagens sobre a docência com bebês: experiências de formação docente a partir de um curso de especialização em docência na Educação Infantil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 21696-21708, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25686>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BAHIA, Celi da Costa Silva; MOCHIUTTI, Solange. O bebê e a docência na creche: contribuições da formação dialógica. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 12, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1684/1072>. Acesso em: 5 mar. 2023.

BALISCEI, João Paulo; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Há um homem na educação infantil! Masculinidades e ações pedagógicas de cuidados e educação de crianças. **Revista Gênero**, Niterói, RJ, v. 21, n. 2, p. 296-320, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/49993>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC; SEB; UFRGS, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 25 ago. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: [s. n.], 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 11 set. 2023.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FOCHI, Paulo Sergio Fochi. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena. **IX ANPEDSUL (Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul)**, 2012. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39843752/O\\_desafio\\_da\\_pesquisa\\_com\\_bebes\\_e\\_crianças\\_bem\\_pequena-libre.pdf?1447105068=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO\\_DESAFIO\\_DA\\_PESQUISA\\_COM\\_BEBES\\_E\\_CRIANC.pdf&Expires=1719069640&Signature=PmKK8RT0fgRJWfSaksxuvWNnzafLgBhdDhFHiNVOUtx5nIIdfghTfv-bEtRczWq9WuG4U1P~l6RL~ycKz76hsNaNIZjJjos4~t2xt4fmkX~-JQ0x3plcNsh2L~jWfrNJ0sexNFitiYPcB26XokWiRvWcufF7dTUxghY-XF~2nbIWlgiH9e5CWmYcBC5Of6Vb-ZxMcklfvDulkBwQLKFZsqGb7wyXgxqFL9RImMlWu9o47ZD-fDrOs9YGWHjpl5jxTpYc5Um8MtoXaqJZSqn3VYKft9G-Kp6IDA7cq1mgkpSvUICsjA9~ugzYrUUcUEzCXgldlbLHoMrljUcNcdApkw\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39843752/O_desafio_da_pesquisa_com_bebes_e_crianças_bem_pequena-libre.pdf?1447105068=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DO_DESAFIO_DA_PESQUISA_COM_BEBES_E_CRIANC.pdf&Expires=1719069640&Signature=PmKK8RT0fgRJWfSaksxuvWNnzafLgBhdDhFHiNVOUtx5nIIdfghTfv-bEtRczWq9WuG4U1P~l6RL~ycKz76hsNaNIZjJjos4~t2xt4fmkX~-JQ0x3plcNsh2L~jWfrNJ0sexNFitiYPcB26XokWiRvWcufF7dTUxghY-XF~2nbIWlgiH9e5CWmYcBC5Of6Vb-ZxMcklfvDulkBwQLKFZsqGb7wyXgxqFL9RImMlWu9o47ZD-fDrOs9YGWHjpl5jxTpYc5Um8MtoXaqJZSqn3VYKft9G-Kp6IDA7cq1mgkpSvUICsjA9~ugzYrUUcUEzCXgldlbLHoMrljUcNcdApkw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 22 jun. 2024.

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. **Identidade docente na Educação Infantil:** tensões e desafios de ser professor de crianças. Curitiba: CRV, 2022.

BORGES, Maria do Socorro de Resende. O profissional da educação infantil: sua formação específica, perspectiva, avanços e conquistas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 7, p. 9510-9523, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/2402>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CAPES. Quem somos. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, c2023. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em: 1 mar. 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAVES, Edlane de Freitas. **A formação em contexto de professoras dos bebês e das crianças bem pequenas**: análise de um processo formativo na creche. 2020. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59686>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COSTA, Thaís de Freitas *et al.* Atividades e práticas na creche: a formação docente na perspectiva da inclusão. **Revista Valore**, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1332>. Acesso em: 30 nov. 2023.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; SCHMITT, Rosinete Valdeci. A pesquisa com/sobre bebês no Nupein: análise da trajetória. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 44, p. 1474-1499, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/81271>. Acesso em: 23 ago. 2023.

COUTINHO, Angela Scalabrin. A prática docente com os bebês. **Revista Pátio – Educação Infantil**, ano 11, n. 35, p. 8-11, 2013. Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/revista-patio-educacao-infantil-n-35-p992558>. Acesso em: 26 ago. 2023.

COUTINHO, Angela Maria. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. **Em Aberto**, Brasília – DF, v. 30, n. 100, p. 105-114, 2017. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3217>. Acesso em: 26 ago. 2023.

COUTINHO, Angela Scalabrin; VIEIRA, Daniele Marques. Uma perspectiva para acompanhar o processo dos bebês de conquista da autonomia na creche. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, São Gonçalo, RJ, v. 6, n. 2, p. 602-626, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/46715>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, Belém, PA, v. 1, n. 2, p. 31-40, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/11>. Acesso em: 18 jan. 2024.

DANTAS, Jisle Monteiro Bezerra. **A formação contínua de professores no contexto de um Centro de Educação Infantil**: perspectivas das professoras frente

às especificidades da docência com os bebês. 2019. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49083>. Acesso em: 18 abr. 2023.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil. **Humanidades & Inovação**, Palmas, TO, v. 6, n. 15, p. 271-286, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1360>. Acesso em: 11 fev. 2024.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: EDUSP, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUQUE, Letícia de Souza; MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. Cuidar-educar na creche: itinerários pelos trabalhos da Anped, Grupec e BDTD. **Educação**, Porto Alegre – RS, v. 43, n. 3, p. 1-15, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822020000300004&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822020000300004&script=sci_arttext). Acesso em: 27 out. 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. São Carlos – SP. Editora da UFSC, 2000. p. 67-98.

FARIAS, Priscila Moreira Silva de. **Formação de professores na perspectiva da complexidade**: um estado da arte. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13329?show=full>. Acesso em: 15 maio 2023.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário de língua portuguesa. 8. ed. Curitiba – PR: Positivo, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?f>. Acesso em: 26 set. 2022.

FISCHER, Marilisi. **A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês**. 2007. 59 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí – SC, 2007. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/702/Marilisi%20Fischer.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2022.

FLOR, Marilza Gallan. **Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da Educação Infantil**: desafios e perspectivas. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, 2021. Disponível em: [https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente146/arq\\_1635449341.pdf](https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente146/arq_1635449341.pdf). Acesso em: 22 out. 2023.

FONTES, Camila Devitte; HENN, Leonardo Guedes. Ser tia para além de uma relação de parentesco: o lugar da docência no século XXI. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria – RS, v. 24, n. 2, p. 81-94, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/4568>. Acesso em: 5 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022b.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília – DF: UNESCO, 2019. Disponível: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 9 fev. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 17. ed. Barueri, SP: Atlas, 2022.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Humanidades & Inovação**, Palmas – TO, v. 4, n. 1, p. 21-36, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/289>. Acesso em: 15 fev. 2024.

GOMES, Alberto Albuquerque. Conceito de identidades e a identidade profissional docente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente – SP, v. 15, n. 3, p. 42-53, 2018. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2481/2493>. Acesso em: 6 fev. 2023.

GOMES, Fernanda Pereira das Chagas. **Ser professora de creche**: constituindo sua identidade profissional. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de

Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/19008>. Acesso em: 11 mar. 2023.

GOMES, Marineide de Oliveira. A aprendizagem profissional de professores de educação infantil: possibilidades formativas. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia – MG, v. 11, n. 1, p. 41-50, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/13896>. Acesso em: 30 nov. 2023.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília Souza de (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 72-95.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil. Brasília, Ministério das Relações Exteriores**, 1999. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&o\\_obra=84587](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=84587)> Acesso em: 3 dez. 2023.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lucia A (org.). **Encontros e desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 59-92.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PENA, Alexandra. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo – SP, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fs7wzvKtfJRWYf8tv8zbX6b/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2023.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro – RJ, n. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 dez. 2023.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Formação de professores da educação infantil: experiências do curso de especialização em docência. **Cadernos Cedes**, Campinas – SP, v. 43, n. 119, p. 119-129, 2023. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ddRbC6SNKn4BMWDBFmS3wWc/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

LEITE, Maria Inair Martins. **Trajetórias de professoras de bebês**: as identidades de um grupo profissional. 2021. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58710?locale=en>. Acesso em: 16 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 62-71.

LIMA, Laíse Soares; OLIVEIRA, Alícia Laise de. Professores de bebês e crianças pequenas: Saberes da docência exercida no cotidiano da creche. **Revista Rios**, Paulo Afonso, BA, v. 16, n. 32, p. 59-82, 2021. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/24>. Acesso em: 17 set. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2022. p. 443-481.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 4. ed. Florianópolis, SC: Insular, 2023.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. *In*: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediações, 2016. p. 9-35.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Da formação de professores à atuação docente na educação infantil: reflexões à luz da teoria histórico-social. **PerCursos**, Florianópolis, SC, v. 12, n. 1, p. 118-138, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2224>. Acesso em: 3 dez. 2023.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS, Ana Cláudia Ferreira. Os bebês, as professoras e um modo de viver a vida na creche. *In*: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediações, 2016. p. 23-35.

MARTINS, Andressa de Oliveira; SOMMERHALDER, Aline. Formação de profissionais de educação infantil: revelando relações entre identidade e atuação com bebês e crianças pequenas. **Educação em Revista**, v. 19, n. 2, p. 9-26, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7266>. Acesso em: 19 fev. 2023.

MELLO, Suely Amaral. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. **Revista Magistério**, São Paulo, n. 3, p. 46-53, 2014. Disponível em: [https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Magisterio\\_3.pdf](https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Magisterio_3.pdf). Acesso em: 15 fev. 2024.

MIRANDA, Joaquina Ianca; LIMA, Daniele Dorotéia Rocha da Silva de; VALE, Thais do. Currículo, práticas educativas e formação docente: relatos sobre a docência com bebês. **Humanidades e Tecnologias**, Paracatu, MG, v. 35, n. 2, p. 275-288, 2022. Disponível em: [http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/view/2753](http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2753). Acesso em: 4 fev. 2023.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano *et al.* Olhares e novos olhares: subsídios formativos e ações para ressignificação da prática pedagógica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 3.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5.; ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 9., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 41286-41298.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 111-140.

MOREIRA, Alessandro Messias *et al.* Construção identitária docente na educação infantil: marcas da desvalorização profissional. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba – PR, v. 5, n. 9, p. 15752-15770, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/3320>. Acesso em: 29 jan. 2024.

MOREIRA, Jani Alves da Silva *et al.* Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? “Novas” e “velhas” representações do professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2663>. Acesso em: 25 maio 2022.

NOGUEIRA, Paulo César; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Saberes e fazeres na educação infantil: reflexões a partir do memorial descritivo da disciplina no curso de pedagogia da UEL. *In*: JORNADA DE DIDÁTICA, 3.; SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 2., 2014, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: UEL, 2014. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/2014---anais-da-iii-jornada-de-didatica-desafios-para-a-docencia-e-ii-seminario-de-pesquisa-do-cemad.php>. Acesso em: 20 jan. 2024.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto– Portugal: Editora, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Raiza Fernandes Bessa de. **Saberes e fazeres de uma professora de bebês na Educação Infantil**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/a92b2e4c-4e0e-4eaf-b44b-71425b91ee48>. Acesso em: 2 jan. 2023.

OLIVEIRA, Raiza Fernandes Bessa de; NONO, Maévi Anabel. Saberes e fazeres de uma professora de bebês na educação infantil. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://beta.periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7120> Acesso em: 19 dez. 2023.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. **Entre a fralda e a lousa**: um estudo sobre identidades docentes em berçários. 2013. 272 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-11022014-200300/pt-br.php>. Acesso em: 11 mar. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

ONOFRE, Márcia Regina; MARTINS, Andressa Oliveira. Professoras de creche: a construção e ressignificação da identidade das profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos. **Extramuros**, v. 3, n. 3, p. 128-138, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/826>. Acesso em: 18 fev. 2023.

ONOFRE, Márcia Regina; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MARTINS, Andressa de Oliveira. A creche como espaço de aprendizagem de professoras da Educação Infantil. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 55, p. 347-368, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-81062017000200347&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-81062017000200347&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 fev. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-200.

PACKER, Abel Laerte *et al.* SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 27, n. 2, p. 109-121, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/XhRCDr87m5VTswK5WtNdYzL/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100015&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100015&script=sci_abstract). Acesso em: 14 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade e Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci_abstract). Acesso em: 19 dez. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2020.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Aprendizagem profissional docente para atuar com bebês em instituições de Educação Infantil. **Dialogia**, São Paulo, n. 17, p. 63-74, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4446>. Acesso em: 21 dez. 2022.

RODRIGUES, Cristina Cardoso. **Entre fraldas e cantigas**: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93306>. Acesso em: 11 mar. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 26 set. 2022.

SAITO, Heloisa Toshie Irie *et al.* Educação infantil e desenvolvimento humano no contexto da pandemia: reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Cadernos Cajuína**, Teresina, PI, v. 6, n. 4, p. 194-217, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/533>. Acesso em: 7 set. 2021.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco; MIRANDA, Maria de Jesus Cano. A mediação docente no desdobramento da prática

pedagógica. **Linha Mestra**, v. 10, n. 30, p. 1158-1162, 2016. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/760>. Acesso em: 3 dez. 2023.

SAITO, Heloísa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Trabalho na educação infantil: olhares reflexivos para a ação docente intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, Maringá-PR, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310> Acesso em: 3 dez. 2023.

SALGADO, Marilda Capitulina Costa; SILVA, Marta Regina Paulo da. Do senso comum à qualificação profissional: a construção da docência de bebês. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19764>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SARMENTO, Teresa. As identidades profissionais em educação de infância. **Locus Soci@l**, Lisboa – Portugal, n. 2, p. 47-65, 2009. Disponível em: <https://journals.ucp.pt/index.php/locussocial/article/view/10152>. Acesso em: 7 jan. 2024.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SCHMITT, Aline da Silva; MARTINS FILHO, Altino José. Práticas educativas e pedagógicas com os bebês: múltiplas possibilidades no cotidiano da creche. **Humanidades & Inovação**, Palmas, TO, v. 4, n. 5, p. 129-139, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/273>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, Aline Aparecida da; ZAMBONI, Luciana Pacheco Rigoletto; SIMONI, Elenice Gonçalves. A jornada da identidade profissional na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 8., 2023, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: [s. n.], 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/grupeci-2023/trabalhos/grupo-de-estudos-em-formacao-docente-e-praticas-pedagogicas-na-educacao-infantil?lang=pt-br>. Acesso em: 6 jan. 2024.

SILVA, Daniela Cristina Beraldo dos Santos; DINIZ, Maria Aparecida Campos. Percepções e contribuições da formação continuada na voz dos docentes da Educação Infantil. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, SP, v. 13, n. 2, p. 115-127, 2020. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/551>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, Estéfane Brito da; SILVA, Altina Abadia da. A constituição da identidade da professora de educação infantil: a profissionalidade docente. **Brazilian Journal of Development**, v. 10, n. 1, p. 1467-1482, 2024. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/66412>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SILVA, Gisleine Cristina da. O papel da formação continuada na construção da identidade docente dos professores de bebês: uma revisão. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 113-132, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9488>. Acesso em: 7 jan. 2024.

SILVA, Gisleine Cristina da; MIRANDA, Maria de Jesus Cano. As especificidades do trabalho docente com bebês na educação infantil: uma revisão. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 15.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 7.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 8.; ENCONTRO DE UTILIZADORES DE SOFTWARE ATLAS, 3., 2021a, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: [s. n.], 2021a. Disponível em: <https://eventum.pucpr.br/educere/outras3>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SILVA, Gisleine Cristina da; MIRANDA, Maria de Jesus Cano. Profissão docente: um profundo e ininterrupto processo de aprendizado. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: CONEDU, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69373>. Acesso em: 26 ago. 2023.

SILVA, Gisleine Cristina; MIRANDA, Maria de Jesus Cano. Construção da identidade dos professores de bebês como instrumento de profissionalidade docente na educação infantil: uma revisão. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 4, p. 572-589, 2021b. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/988>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SILVA, Jéssica Francine Ferreira da; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; BRAGA, Andréia Barboza. Reflexões sobre a construção da identidade profissional de uma docente da Educação Infantil. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 10, p. 1-28, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602020000100241&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602020000100241&script=sci_arttext). Acesso em: 6 fev. 2021.

SILVA, José Ricardo. CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. GUIMARÃES, Célia Maria. Ensaio com base em estudos publicados sobre os saberes constituintes da profissionalidade do professor de bebês. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau – SC, v. 11, n. 1, p.225-249, 2016. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4679>> Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVA, José Ricardo *et al.* (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SILVA, José Ricardo. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. *In*: SILVA, José Ricardo *et al.* (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 26-49.

SILVEIRA, Mariana Corrêa da. **A identidade docente da professora de creche e suas significações**. 2021. 75 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/3605a28a-f3ae-498c-8d64-cb0ee805e57b>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. *In*: SILVA, José Ricardo *et al.* (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 207-243.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?%20pid=S1413-24782000000100002&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?%20pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract). Acesso em: 20 jan. 2024.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

TEODORO, Jordana Peppeler; SIMIANO, Luciane Pandini. **Formação continuada das professoras de educação infantil do município de Laguna/SC**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/10032>. Acesso em: 10 abr. 2021.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2005. p. 1-17. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/educar-e-cuidar-ou-simplesmente-educar-buscando-teoria-para-compreender-discursos-e>. Acesso em: 24 jan. 2024.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade da docência com bebês. *In*: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Criança pede respeito: docência na Educação Infantil**. 4. ed. Tubarão, SC: Copiart, 2023. p. 161-186.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. *In*: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Criança pede respeito**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 145-174.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de

Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004a. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30368243.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**, Florianópolis – SC, v. 6, n. 9, p. 1-14, 2004b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360>. Acesso em: 15 fev. 2024.

VARGAS, Gardia; GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Das singularidades da docência com crianças de 0 a 3 anos às especificidades dos saberes docentes na formação inicial. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória – ES, v. 20, n. 47, p. 46-67, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21328>. Acesso em: 12 fev. 2024.

VASCONCELOS, Maria Goreth da Silva. **Tessituras identitárias de professores em situação de creche na cidade de Manaus**. 2021. 241 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8297>. Acesso em: 20 abr. 2023.

VASQUES, Andréia Lopes Pacheco; SARTI, Flavia Medeiros. O Entre o 'aproveitamento' e o provimento da prática na formação continuada de professores. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá – PR, v. 39, n. 1, p. 67-77, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5827655>. Acesso em: 24 maio 2021.

VOSGERAU, Dilmeire SantAnna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba – Pr, v. 14, n. 41, p. 165-190, 2014. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2014000100009&script=sci\\_abstract&lng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2014000100009&script=sci_abstract&lng=en). Acesso em: 26 out. 2023.

WEFFORT, Madalena Freire. Educando o olhar da observação. *In*: WEFFORT, Madalena Freire (org.). **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Cortez, 2000. p. 10-37.