

“PORQUE A GENTE TEM UM CORPO NÉ... MAS A GENTE SÓ LEMBRA DO CORPO QUANDO ELE DÓI!” A CENTRALIDADE DO CORPO ADULTO NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha Educação e Infância da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Eloisa A. C. Rocha

Coorientadora: Prof^a Dr^a Márcia Buss-Simão

Florianópolis
2017

Sabbag, Samantha

"PORQUE A GENTE TEM UM CORPO NÉ... MAS A GENTE SÓ LEMBRA DO CORPO QUANDO ELE DÓI!" : A CENTRALIDADE DO CORPO ADULTO NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / Samantha Sabbag ; orientador, Eloísa Acires Candau Rocha, coorientador, Márcia Buss Simão, 2017.

248 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Docência. 4. Corpo . 5. Relações educativas. I. Acires Candau Rocha, Eloísa . II. Buss-Simão, Márcia. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**“PORQUE A GENTE TEM UM CORPO NÉ... MAS A GENTE SÓ LEMBRA DO
CORPO QUANDO ELE DÓI!” A CENTRALIDADE DO CORPO ADULTO NAS
RELAÇÕES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 05/04/2017

Dra. Eloisa Acires Candal Rocha (PPGE/CED/UFSC - Orientadora)

Dra. Márcia Buss-Simão (PPGE/UNISUL – Co-Orientadora)

Dra. Maria Manuela M. Ferreira (Universidade do Porto – FPCEUP- Examinadora)

Dra. Rosinete Valdeci Schmitt (PMF – Examinadora)

Dr. Adilson de Angelo (UDESC – Examinador)

Dra. Patrícia de Moraes Lima (MEN/CED/UFSC – Examinadora)

Dra. Katia Adair Agostinho (MEN/CED/UFSC – Examinadora)

Dra. Rosa Batista (PPGE/UNISUL – Suplente)

Dra. Luciane Maria Schlindwein (PPGE/CED/UFSC – Suplente)

SAMANTHA SABBAG

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/ABRIL/2017

Coordenador do PPGE/CED/UFSC

Portaria nº 1934

“[...] o homem é na natureza o ser que foi encarregado do cuidado de si próprio [...] É um princípio válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida” (FOUCAULT, 1985, p. 53)

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de doutorado, teve como problemática investigar: de que forma o corpo constitui a docência na Educação Infantil e como é constituído pelas relações educativas com crianças pequenas? Intencionando a aproximação da problemática definiu-se como objetivo geral: conhecer a centralidade do corpo na constituição da docência na Educação Infantil. A partir de uma perspectiva interpretativa os dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas. Os questionários foram respondidos por 45 docentes de 12 municípios da região metropolitana de Florianópolis e as entrevistas foram realizadas com 13 dessas professoras de 4 municípios da mesma região, todas elas atuavam em creches e pré-escolas municipais. Os dados qualitativos foram categorizados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo e os quantitativos serviram para dar suporte às discussões. Por meio do agrupamento das unidades de sentido emergiram duas categorias principais: *As especificidades da docência na Educação Infantil e a centralidade do corpo; O corpo como constituído e constituidor da docência na Educação Infantil*. Como referencial teórico para as análises partiu-se de uma concepção de docência como uma atitude relacional (Tardif, 2002; Teixeira, 2007; Tardif, Lessard, 2009) e consideraram-se as especificidades da Educação Infantil (Rocha, 1999; Schmitt, 2008; 2014). Destacando a centralidade do corpo nas relações docentes refletimos sobre o corpo como simultaneamente físico e simbólico, produto da natureza e cultura, ancorado por um momento histórico e político (Hughes, Lock, 1987; Vigarello, 2003; Le Breton, 2003; 2006; 2009; Buss-Simão, 2012). As análises revelam que, embora o corpo seja um elemento central nas relações docentes nesta etapa educativa, as professoras pouco direcionam sua atenção a ele. O corpo das professoras é afetado pelas demandas profissionais e como reflexo, afeta as relações estabelecidas com as crianças. Dentre os principais fatores que contribuem para o desgaste corporal identificaram-se a inadequação dos espaços e das materialidades para o corpo dos adultos nos contextos de Educação Infantil e uma lacuna nas formações iniciais e continuadas de professores no tocante ao corpo.

Palavras-chave: Educação infantil. Docência. Corpo. Relações educativas.

ABSTRACT

The present research, at doctoral level, had as problematic to discover: in what way the body constitutes the teaching in the early childhood education and how it is constituted by the educative relations with small children? Intending to approach the problem defined for the present research was defined as a general objective: to know the centrality of the body in the constitution of teaching in early childhood education. From an interpretative perspective the data were obtained through questionnaires and interviews. The questionnaires were answered by 45 teachers from 12 municipalities in the metropolitan region of Florianópolis and the interviews were conducted with 13 of these teachers from 4 municipalities in the same region, all of them working in kindergartens and public kindergarten. Qualitative data were categorized using the Content Analysis Technique and the quantitative data served to support the discussions. From the process of emersion the two main categories were: The specificities of teaching in early childhood education and the centrality of the body; The body as constituted and constituent of teaching in early childhood education. As a theoretical reference for the analyzes, a conception of teaching as a relational attitude (Tardif, 2002; Teixeira, 2007; Tardif, Lessard, 2009) was considered and the specificities of early childhood education were considered (Rocha, 1999; Schmitt, 2008, 2014). Highlighting the centrality of the body in teacher relations we reflect on the body as simultaneously physical and symbolic, product of nature and culture, anchored by a historical and political moment (Hughes, Lock, 1987; Le Breton, 2003; 2006; 2009; Buss-Simão, 2012) The analyzes reveal that, although the body is a central element in teacher relations at this stage of education, the teachers do not direct their attention to it. The teachers' body is affected by professional demands and, as a reflex, affects the relations established with the children. Among the main factors that contributed to the corporal exhaustion were identified the inadequacy of the spaces and materialities for the adult bodies in the contexts of early childhood education and a gap in the initial and continued formations of teachers regarding the body.

Keywords: Early childhood education. Teaching. Body. Educational relations.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Estado de Santa, região metropolitana de Florianópolis (destaque)..... 74
- Figura 2** – Mapa da Região Metropolitana de Florianópolis com destaque para os municípios em que trabalhavam as professoras participantes das entrevistas 83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das idades das professoras	76
Quadro 2 – Nível de escolaridade das professoras	77
Quadro 3 – Tempo de formação no Ensino Superior	77
Quadro 4 – Situação profissional na Rede Municipal de Ensino	78
Quadro 5 – Tempo de serviço na Rede Educativa.....	78
Quadro 6 – Carga horária semanal na Rede Educativa	79
Quadro 7 – Quantidade de horas trabalhadas por dia	80
Quadro 8 – Grupo em que atua.	80
Quadro 9 – Número de docentes por grupo.....	81
Quadro 10 – Caracterização das professoras que participaram das entrevistas	84
Quadro 11 – Categorias de análise a partir das entrevistas	87
Quadro 12 – Hora atividade na Rede	92
Quadro 13 – Perfil de idade das professoras de Educação Infantil na região	115
Quadro 14 – Concepção sobre a exigência corporal na docência com crianças pequenas	128
Quadro 15 – Grupo considerado mais desgastante na Educação Infantil	132
Quadro 16 – Problema físico de saúde como resultado da ação docente	150
Quadro 17 – Indicação dos problemas de saúde associados à docência..	151
Quadro 18 – Concepção sobre o bem-estar corporal.....	164
Quadro 19 – Consideração das professoras em relação à adequabilidade das materialidades para as crianças	182
Quadro 20 – Consideração das professoras em relação à adequabilidade dos mobiliários para os adultos.....	184
Quadro 21 – Oferta de formações pela Rede Educativa que abordem questões corporais.....	196

Quadro 22 – Perspectivas profissionais para o futuro próximo203

LISTA DE SIGLAS

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CAPEAS - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Parfor – Formação de Professores da Educação Básica

Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância

OREALC – Oficina Regional da Unesco para América Latina e o Caribe

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	19
1.2	OBJETIVOS	27
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1	DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
2.1.1	Da Origem da Creche e da Pré-escola e da profissão	30
2.1.2	Especificidades da Docência na Educação Infantil - Problematização sobre como se constitui essa especificidade	33
2.1.3	Constituição da Docência na Educação Infantil	37
2.2	A CENTRALIDADE DO CORPO NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	44
2.2.1	Corpo como constituidor das relações entre adultos e crianças.....	54
2.2.2	A centralidade do corpo na docência na Educação Infantil	61
3	CAMINHOS DA PESQUISA	71
3.1	O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS ESTUDADOS E BREVE SITUAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE.....	72
3.1.1	Região Metropolitana de Florianópolis	73
3.2	OS PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	74
3.2.1	Questionários	74
3.2.2	Entrevistas	81
3.2.3	Fatores intervenientes no decorrer da pesquisa	87
4	AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CENTRALIDADE DO CORPO	89
4.1	OS MODOS DE AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	89
4.1.1	As concepções sobre as relações educativas.....	98

4.2	AS CONCEPÇÕES EDUCATIVAS QUE NORTEIAM A AÇÃO PEDAGÓGICA	110
5	O CORPO COMO CONSTITUÍDO E CONSTITUIDOR DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS	127
5.1	CORPO DAS PROFESSORAS NAS RELAÇÕES DOCENTES COM CRIANÇAS PEQUENAS DESDE BEBÊS	128
5.1.1	Demandas corporais na docência com bebês	131
5.1.2	Demandas corporais na docência com crianças pequenas	140
5.1.3	As demandas corporais que dão contorno às relações e a docência.	158
5.2	O CORPO INVISIBILIZADO E DESCONHECIDO POR PARTE DAS PROFESSORAS	167
5.3	TEMPOS E ESPAÇOS COMO CONSTITUIDORES DO CORPO NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS	176
5.4	AUSENCIAS E PRESENCAS DO CORPO NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	186
5.4.1	Formação Inicial	191
5.4.2	Formação Continuada	194
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
	REFERÊNCIAS	217
	APÊNDICE A – Questionário para as professoras.....	236
	APÊNDICE B – Roteiro da entrevista realizada com as professoras.....	242
	APÊNDICE C – Quadro da organização inicial das categorias	244

1 INTRODUÇÃO

1.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, que se divide em creches e pré-escolas, possui como principal característica sua função educativa e envolve todas as relações traçadas nesse contexto, dentre as quais as de cuidado corpóreo-emocional que constituem grande parte do cotidiano das unidades educativas. As responsáveis pelo planejamento e por essas ações que se caracterizam como docência, são as professoras¹. Como a legitimidade social no caráter educativo nos contextos de Educação Infantil ainda é recente, há aproximadamente 20 anos a área deixou de estar vinculada à assistência social e foi incluída no setor educativo, a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996), a docência, nessa primeira etapa educativa, ainda está em constituição e carece de muitos estudos que contribuam para uma definição mais precisa.

A docência nessa etapa educativa se diferencia muito das demais, que estão mais voltadas para os processos de ensino-aprendizagem, com funções de progressão. Na área, a partir da perspectiva de uma Pedagogia da Educação Infantil, não se concebe docência a partir de uma via única em que os adultos ensinam e as crianças aprendem, mas como relações educativas² estabelecidas num espaço de convívio coletivo com as crianças de 0 a 6 anos de idade (ROCHA 1999). Essa ideia de docência, fundada nas relações e nas interações, tem por base autores como Tardif (2002) Teixeira (2007) e Tardif e Lessard (2009, p. 8), ou seja, uma concepção de docência como “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. Essa concepção reforça a perspectiva de que a docência se estabelece sobre todas as ações, relações e interações que ocorrem nesses contextos, não apenas aquelas direcionadas por parte das professoras às crianças, mas, sobretudo, as estabelecidas entre as próprias crianças e entre

¹ Que serão tratadas no feminino no decorrer do texto, pois apesar de haverem professores homens, as mulheres são amplamente mais presentes neste universo profissional, sobretudo na Educação Infantil.

² Relações Educativas se referem a todas as relações estabelecidas nos contextos de Educação Infantil, entre as próprias crianças e entre estas e as professoras, como experiências que contribuem com o desenvolvimento integral de todos os atores.

essas e as professoras. Enfim, todas essas relações constituem as relações educativas.

Na busca por ampliar essa perspectiva de Tardif e Lessard (2005), Schmitt e Rocha (2016) procuram refletir sobre como essas relações se constituem, considerando as características próprias da Educação Infantil e destacam a importância de nos atentarmos à forma com a qual as crianças pequenas, desde bebês, estabelecem as relações entre si e com os adultos, de forma dialógica e não apenas àquelas que partem dos adultos em direção às crianças. Considerando que, nessa etapa educativa, as relações se caracterizam como elementos constituintes da composição das ações das professoras.

A partir dessa concepção de docência, na Educação Infantil, pesquisas como Cerisara (1996) Demartini (2003) Tristão (2004) Guimarães (2008), Souza (2008); Schmitt (2008 e 2014), Curado (2009) Fernandes (2010), Duarte (2011), Caroni (2011) Gonçalves (2014), Paulino (2014) Varotto (2015)³ têm indicado a existência de características próprias, assinaladas como especificidades dessa docência, dentre elas destacam-se as ações de cuidado individualizado, as brincadeiras, as interações sociais e as linguagens, que ocorrem de forma simultânea no cotidiano de creches e pré-escolas. Sempre na tentativa de estabelecer um limite entre o conflito da regulação x emancipação (ROCHA, 2011) que respeitem os direitos das crianças em torno da proteção, provisão e participação.

Compreender a docência nessa perspectiva é uma incumbência complexa, pois pressupõe manter a centralidade nas relações e possibilitar encontros ricos e significativos entre as próprias crianças e entre estas e os adultos. Às professoras, também cabe o compromisso de se envolverem, intencionalmente, nos momentos de atenção e cuidado individualizado, que ocorrem em simultaneidade com outras ações e, principalmente na educação com os bebês, ocupam a maior parte do tempo das relações docentes (SCHMITT, 2014).

Associadas a essa complexidade da ação docente com crianças pequenas, estão as relações corporais. Estas relações, centrais na Educação Infantil, exigem muito das professoras, pois são diariamente repetidas diversas vezes. Relações que envolvem movimentos como: se abaixar, se

³ Não pretendemos esgotar os trabalhos que tratam das especificidades docentes, apenas citar algumas das teses e dissertações fundamentais para a constituição da área e que ajudaram a compor a presente pesquisa.

acocorar, pegar uma criança no colo, erguer a criança, correr, se virar, andar abaixada, engatinhar, carregar peso, sentar em lugares baixos, ou no chão, transpor objetos, deslocar-se, levantar, saltitar, falar, gritar, cantar, ficar em pé, dentre outras.

O agravante em relação à repetição dessas ações é que, em algumas situações as professoras as realizam com falta de atenção, justamente pela simultaneidade de eventos, relações e ações comum nesses ambientes. Como sua ação é destinada às crianças, seu foco, normalmente, estará nelas, ou ainda, nas tarefas que executam. Poucas vezes pensarão em si e nas suas sensações e relações corporais nesses momentos, a não ser ao sentirem dor. A questão que se evidencia é que quando sentem dor, normalmente é porque já estão afetadas corporalmente. Isso pode ser reflexo de uma questão que é a invisibilidade do corpo, tanto em nível pessoal como em nível de profissionalidade docente. De maneira geral, nós adultos, pouco pensamos em nosso corpo, se não estivermos com problemas de saúde, ou sentindo dor.

O corpo é um tema bastante delicado, talvez até controverso para se abordar, pois historicamente, numa perspectiva mais biológica, o corpo teve uma posição de descrédito e desvalorização, colocado em segundo plano em contraposição à mente, ao intelecto, ao cognitivo, sobretudo no contexto educativo. Porém, algumas correntes sociológicas e antropológicas, na tentativa de superar essa perspectiva, passaram a enfatizar sua dimensão social e cultural, todavia, nessa ânsia pela legitimação do social e cultural relegaram a dimensão biológica do corpo, fortalecendo a perspectiva dualista de mundo e o contraponto natureza e cultura.

Mais recentemente, a própria sociologia tem assumido o compromisso de buscar um caminho intermediário, em que haja um diálogo entre natureza e cultura no âmbito das discussões do corpo (Prout, 2000; Buss-Simão, 2007; Buss-Simão et al, 2010). Neste sentido, buscamos respaldo em autores, a partir de uma compreensão do corpo que não ignora nenhuma de suas dimensões, a exemplo da teoria dos *três corpos* proposta por Scheper-Hughes e Lock (1987), que baseados nas propostas de Mauss, Douglas e Foucault, compreendem o corpo como simultaneamente físico e simbólico, produto da natureza e cultura, ancorado por um momento histórico e político. Essa tripla perspectiva pode ser reinterpretada pela proposta de *três faces* de Vigarello (2003), que considera os múltiplos territórios corporais, seguindo o *princípio da eficácia*, o *princípio da propriedade* e o *princípio da identidade*. Quem nos auxilia na aproximação

entre o corpo e a educação de crianças, considerando as características relacionais do corpo é Le Breton (2003; 2006; 2009).

Com base nesses autores consideramos o corpo em suas várias dimensões, elemento que expressa e carrega consigo não somente características e semelhanças físicas e biológicas, mas também marcas da localização social. Corpo que define e anuncia quem somos e o que experienciamos em relação ao gênero, à etnia, ou raça, classe, religião, geração e sexualidade. O corpo é e revela nossa singularidade em relação ao/s outro/s, demarcando nossa identidade pessoal e social.

Na Educação Infantil o corpo, em especial o corpo das crianças desde os bebês, vem ganhando destaque tanto na produção acadêmica, quanto na legislação da área, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2009) e no documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), sendo concebido como central, como meio para as interações, linguagens e brincadeiras. Mas essa visibilidade e promoção do corpo das crianças, infelizmente não alterou muito a forma de considerar o corpo dos adultos, nem mesmo o das professoras que participam intensamente dessas relações e interações corpo a corpo.

Se o corpo é considerado como categoria fundamental nas relações educativas com crianças, (SAYÃO, 2005; SCHMITT, 2008; 2014; GUIMARÃES, 2008; DUARTE, 2011; BUSS-SIMÃO, 2012b; COUTINHO, 2012; DEMETRIO, 2016), é necessário que as professoras dirijam sua atenção ao próprio corpo e suas condições para que possam desenvolver com as crianças uma relação educativa complexa, a partir da qual sejam encorajadas a lidarem com o corpo, a aprenderem com e por meio dele, a experienciá-lo das mais diversas e variadas formas, a se expressar e se comunicar com o corpo. Porém, ao contrário disso, ainda é comum nos contextos educativos, nos depararmos com a constrição ao corpo das crianças (KRAMER, 2011), podemos alegar que essas práticas são decorrentes da crença de que para haver aprendizagem é necessário concentração e foco. Todavia podemos ampliar essa ideia e questionar se a falta de incentivo ao movimento e à ação corporal por parte das professoras em relação às crianças não é reflexo de sua própria falta de conhecimento no tocante ao corpo.

Nessa perspectiva cabe recuperar o conceito do *cuidado de si*, proposto por Foucault (2004), para destacar a importância das professoras considerarem a si mesmas nessa relação, pois ao se posicionarem como invisíveis perante as crianças, como menos importantes, é essa a informação que passam a elas, de que o cuidado próprio não é importante.

O *cuidado do outro*, proposto por esse autor não enfatiza apenas a necessidade de olharmos e atendermos ao outro, num contexto de Educação Infantil, remete à necessidade de que as professoras incentivem nas crianças o próprio cuidado de si, de forma que as ações individuais, sobre si mesmas, devem imergir sob forma de atenção. Se a própria relação de dependência das crianças em relação aos adultos, nesses contextos, mobiliza e provoca a atenção desses últimos em relação aos primeiros, é preciso que as professoras, desempenhem um sobre-esforço para atentarem a si nessas relações, pois essa atitude será constituidora das relações das crianças consigo mesmas.

Entretanto, para o encontro consigo mesmas, é preciso que as professoras se conheçam e reconheçam seus corpos, com suas possibilidades, mas também as dificuldades e problemas que advém destes. Essa questão nos remete a um histórico de desvalorização e invisibilidade no tocante ao corpo que as sociedades contemporâneas ocidentais vêm sustentando, de forma que, direcionamos pouco nossa atenção e preocupação a esse componente que nos constitui como seres humanos. O corpo fica apagado e relegado, só é descoberto quando enfrentamos problemas corporais (LE BRETON, 2013).

É nesse aspecto que, com base na *ordem social emergente*⁴ das crianças, proposta por Ferreira (2002), destacamos a possibilidade de que as professoras aprendam com as crianças com e sobre seus corpos, aprendam nas relações e nas interações e também nas brincadeiras, ao se disporem a participar junto com elas. As crianças talvez não conheçam mais seus corpos do que os adultos, mas, normalmente, são mais dispostas a experimentarem e se envolverem em situações e experiências que envolvem o corpo de forma plena.

De maneira geral, quando não são conformadas pela *ordem instituinte dos adultos*⁵ (FERREIRA, 2002), as crianças não se importam em cair, não se importam com a forma como dançam, nem com a destreza para manusear um objeto, não têm vergonha do seu corpo, também não possuem um padrão ideal para ele, não se incomodam em se sujar, ou

⁴ Conceito proposto por Ferreira (2002) como a ordem que emerge da organização e das relações entre as próprias crianças, que expressam a potência e capacidade de ação destas, como alternativa à ordem institucional adulta.

⁵ Na definição de Ferreira (2002; 2005) corresponde ao enquadramento institucional definido pelos adultos (professoras), com intenção de possibilitar a socialização das crianças, por meio da organização dos espaços, tempos e planejamento do seu cotidiano.

molhar, não têm medo de não conseguir realizar uma ação e, normalmente, tentam até realizá-la da melhor maneira possível. Dos adultos, considerados com um desenvolvimento corporal completo, não se espera esse tipo de ação, a maioria pouco se dispõe a realizar uma atividade (no sentido de movimento) nova e desconhecida, a não ser que seja uma exigência profissional. Normalmente, a vergonha e o medo prevalecem e, se aprendem a realizar de alguma forma, dificilmente alteram essa forma de fazer.

Essas ideias vão ao encontro dos estudos de Rocha (1999) que tem buscado propor uma Pedagogia da Infância baseada nessa outra forma de ver as crianças, como atores sociais e de direitos, que são aptos e capazes de participar de forma ativa de seu processo educativo e de uma perspectiva das relações intergeracionais (ALANEN, 2001). As contribuições dos estudos que se debruçam sobre as relações intergeracionais buscam abarcar essa discussão no sentido de posicionar o corpo adulto como fundamental nessa relação, com o questionamento sobre essa visão dicotômica entre adultos e crianças, como se estivessem em extremos opostos. Neste sentido algumas marcas que, por norma, definem as crianças como baixo nível de maturidade, pouca competência e autonomia, vulneráveis e desfavorecidas em relação ao saber e ao poder, trariam o adulto como seu oposto, marcados pela maturidade, competência, autonomia e invulnerabilidade. Essa perspectiva ignora a diversidade interna das categorias, a diversidade entre os adultos e entre as crianças. Os estudos intergeracionais propõem que, nessa relação, as questões do corpo dos adultos e das crianças estão em processo e numa relação de interdependência.

Ao considerarmos a perspectiva intergeracional temos que considerar que os adultos, assim como as crianças, estão em constante processo de constituição e desenvolvimento, não estão acabados e prontos, nem sempre são desenvolvidos e seguros de si. Pelo contrário, em decorrência de uma educação constritora e determinista, grande parte dos adultos carrega pudores e tabus, sobretudo no tocante ao corpo.

Compreendendo que as relações e as interações são caras para os estudos da educação da infância, propomos que conhecer as relações entre adultos e crianças e os modos como se relacionam e interagem é ainda necessário e fundamental para melhor compreendermos as especificidades da docência nessa etapa educativa. Necessário também se faz, considerar que o corpo do adulto também é importante nesse processo relacional. Na dinâmica das relações, percebemos o corpo como fulcral para a comunicação entre adultos e crianças, sobretudo na relação com os bebês

que ocorre, primordialmente, por meio dos corpos, em que gestos, olhares, toques são meios de expressão e comunicação. Se as ações docentes se centram nas relações educativas, permeadas por ações que deveras são voltadas ao corpo e contornadas pelas particularidades e necessidades corporais das crianças, podemos apontar o corpo como elo entre a criança e o adulto, enfim, como central nessa relação.

É inegável que a professora também se afeta corporalmente por essa relação, pois ao trazermos as discussões das relações intergeracionais entendemos que essa relação é mutua e assim como a criança aprende por meio do corpo, o adulto também o faz.

Se as relações educativas se estabelecem por meio de trocas sociais entre os atores, é inegável que se as professoras estiverem cansadas, estressadas, exaustas, desgastadas, ou ainda com problemas físicos como problemas de coluna, ou demais distúrbios musculoesqueléticos, fadiga, dores ou estafa, sua relação com as crianças será afetada. Não necessariamente prejudicada, mas afetada, de alguma forma essas adversidades influenciarão nas formas de se relacionar com os pequenos. Inclusive seu planejamento pode sofrer alterações em decorrência da impossibilidade de encaminhar determinadas ações.

Podemos denominar a exigência do corpo nas relações docentes, como demandas corporais, no sentido de referir toda a movimentação exigida das professoras para as ações e relações educativas, principalmente aquelas de atendimentos individuais que envolvem o cuidado corpóreo-emocional e permeiam o cotidiano dos contextos de Educação Infantil. É preciso considerar que há outras dimensões que influenciam nessas demandas que interferem na condição docente, definida por Oliveira e Vieira (2012) como, a organização do processo de trabalho, que inclui aspectos importantes como a divisão de tarefas e responsabilidades, a contratação e a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis, os tempos e espaços e inclusive as formas de avaliação do desempenho, dentre outras. Dentre essas, é indispensável refletir sobre a condição dos espaços e das materialidades que afetam esse corpo nos contextos de Educação Infantil e em especial, é fundamental considerar a formação inicial e continuada das professoras em relação aos aspectos corporais.

Tanto a formação inicial, quanto a continuada são preponderantes sobre a forma que as professoras se posicionam nas relações educativas com as crianças. Ocorre que a formação inicial em Pedagogia prepara para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, todavia, pesquisas como a de Albuquerque (2013)

comprovam que a prioridade dessa formação se dirige ao Ensino Fundamental, de forma que a Educação Infantil permanece numa posição de segunda ordem. Ao considerarmos o lugar do corpo nessas formações, a pesquisa de Barbosa (2015) indica pouca presença dessa temática nos cursos de Pedagogia. Ou seja, tanto o corpo como a Educação Infantil, nos currículos das formações iniciais ocupam um lugar secundário, o que nos leva a questionar o quanto os referidos cursos trazem elementos para as professoras atuarem na educação infantil, de forma a garantir os conhecimentos das diferentes dimensões que marcam as especificidades da docência nesta etapa educativa.

Outra questão que desponta neste cenário, se refere à forma que o corpo tem sido considerado nessas formações iniciais, ou continuadas. Que podem se constituir sob um aspecto mais biológico, que configura situações de aprendizagem *sobre* o corpo, com atividades, ou trabalhos que tomam o corpo como um objeto, de forma abstrata e instrumental. Ou diferentemente, considerar as formas de adquirir conhecimentos *com* o corpo, preocupando-se em possibilitar às crianças que ampliem e diversifiquem suas vivências com as diferentes linguagens e interações por meio de seu corpo, como indica Buss-Simão (2016).

Assim como a formação pode ser determinante sobre as relações estabelecidas na Educação Infantil, há indicativos, a partir de pesquisas já realizadas, de que o mesmo ocorre com os espaços e tempos nesses contextos. Pesquisadoras como Batista (1998); Simiano (2008); Bezerra (2013) e Broering (2014) compreendem que, sobretudo os espaços são preponderantes para as possibilidades de ações, relações e interações em creches e pré-escolas e que isso ocorre tanto por suas oportunidades, quanto por seu poder de cerceamento sobre as crianças e os adultos que as frequentam. Esta concepção corrobora com a compreensão do espaço como terceiro educador, que para Gandini (1999) é capaz de enriquecer e diversificar as experiências infantis em conjunto com as relações estabelecidas entre os pares, e/ou com as professoras.

Essas constatações nos levam a refletir sobre as configurações espaciais e as materialidades das creches e pré-escolas e a indagar a adequação desses contextos, tanto para as crianças, quanto para os adultos. Pesquisas como a de Schmitt (2014) identificam homogeneização nas materialidades destinadas às crianças, sem diferenciação para as especificidades dos bebês, que se diferem das crianças bem pequenas e das crianças pequenas, assim indagamos: será que as especificidades dos adultos são consideradas nesses espaços? Ao estruturarem salas e outros

ambientes, se considera que os adultos também estarão presentes e necessitam de conforto? Seu corpo e dimensões são considerados? Será que o aspecto humano das professoras, com todas as suas dimensões, tem sido considerado nos contextos de Educação Infantil?

Em decorrência da necessidade de dar visibilidade ao corpo do adulto e compreender o seu papel nas relações educativas na Educação Infantil, procuramos construir uma perspectiva de análise a partir do corpo adulto, orientadas pelo seguinte **Problema de pesquisa**: De que forma o corpo constitui a docência na Educação Infantil e como é constituído pelas relações educativas com crianças pequenas?

Na intenção de elucidar este problema, estabelecemos os objetivos descritos a seguir:

1.2 OBJETIVOS

A fim de nos aproximarmos da problemática definida para a presente pesquisa definimos como **objetivo geral**: conhecer a centralidade do corpo na constituição da docência na Educação Infantil.

Tendo em conta este objetivo principal e, considerando como ponto de partida que o corpo é um fato da realidade, definimos como **objetivos específicos**:

- Conhecer as especificidades e as demandas corporais identificadas pelas professoras como elemento do exercício da docência com as crianças pequenas;
- Analisar os determinantes da dinâmica corporal das professoras nas relações educativas com as crianças a fim de conhecer de que forma o corpo constitui as especificidades das relações docentes na Educação Infantil;
- Estabelecer uma relação entre as dimensões que envolvem o corpo, docência e as condições do trabalho docente.

Na tentativa de responder a esses objetivos optamos por uma perspectiva interpretativa, na qual o conhecimento é produzido na relação entre as pesquisadoras e as participantes que são professoras de creches e pré-escolas da rede pública nos municípios que compõem a Região da Grande Florianópolis, em Santa Catarina. Para a obtenção dos dados os instrumentos escolhidos foram questionários e entrevistas. Os resultados foram interpretados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo. As

informações quantitativas foram utilizadas de forma complementar e confrontadas com o observado nas análises interpretativas. Para isso foram considerados 45 questionários respondidos por docentes de 12 municípios da Região Metropolitana de Florianópolis - SC, das quais 41 possuem cargo de professora, 3 de auxiliar e 1 delas trabalha em um período como auxiliar e no outro como professora. As entrevistas foram realizadas com 13 dessas professoras, de 4 municípios da região pesquisada.

Para o embasamento teórico buscamos subsídios nas áreas da Pedagogia da Infância, Sociologia da Infância e Antropologia tanto para a compreensão das demandas da docência na Educação Infantil como para a compreensão do corpo, considerando seus múltiplos aspectos, para nos guiar nas interpretações necessárias a um estudo que precisa demarcar questões acerca de como o corpo constitui as especificidades dessa etapa educativa e, ao mesmo tempo, se afeta pelas relações docentes.

O texto está organizado em cinco sessões, sendo que a primeira é essa introdutória. A próxima sessão, estruturada a partir de um levantamento teórico, trata de dois assuntos que se inter-relacionam, as especificidades da docência na Educação Infantil e a centralidade do corpo nas relações educativas na Educação Infantil. Procuramos tratar da constituição da docência nessa primeira etapa educativa, trazendo questões históricas e legais, sobre a perspectiva sociológica e a proposta de uma Pedagogia da Infância. Sobre a centralidade do corpo, definimos a perspectiva sob a qual compreendemos o corpo e, refletindo sobre as sociedades ocidentais, questionamos a educação para a constrição desse corpo. Também discutimos sobre o corpo como elemento constituidor das relações entre adultos e crianças e sobre como é central nas ações docentes na Educação Infantil.

Na sessão 3, discorremos sobre os caminhos metodológicos percorridos, primeiramente definimos a perspectiva de investigação e justificamos a escolha pela triangulação como forma de cruzar os dados qualitativos, com outros quantitativos. Após essa explanação definimos os contextos e as participantes e as formas de obtenção dos dados, além de definirmos os critérios de emersão das categorias e apresentá-las.

Na quarta e na quinta sessões apresentamos os dados obtidos por meio dos questionários, em quadros, mesclados com os excertos obtidos pelas entrevistas e traçamos as discussões divididas em duas categorias, estabelecidas pela Análise de Conteúdo, nomeadamente: *As especificidades da docência na Educação Infantil e a centralidade do corpo* – que trata

mais dos aspectos pedagógicos; *O corpo como constituído e constituidor da docência na Educação Infantil* – que trata do corpo como aspecto central nas relações com crianças e também aborda questões relativas à condição docente, como a formação docente e espaços e tempos como constituidores da docência.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica se estrutura sobre duas linhas condutoras, nomeadamente: Docência na Educação Infantil, que trata das questões históricas dessa etapa educativa, de suas especificidades e definições da área que encontra-se em constante constituição; O corpo como aspecto central nas relações educativas na Educação Infantil, que estabelece a perspectiva que optamos para tratar do corpo como tema, busca compreender como o corpo constitui as relações entre adultos e crianças e a centralidade do corpo para a docência.

2.1 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil que no Brasil se constitui no atendimento a crianças de zero a seis anos de idade, em creches e pré-escolas, é considerada desde a Constituição de 1988 como direito da criança, opção da família e dever do estado. Essa primeira etapa da educação básica, se diferencia de outras etapas educativas, pois é caracterizada principalmente por relações educativas, dentre as quais, as ações de cuidado corpóreo-afetivo que devem estar presentes em todas as relações, interações, brincadeiras e linguagens, com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento integral das crianças até os 6 anos de idade. Há muitos outros elementos considerados específicos da Educação Infantil e é a respeito dessas especificidades e características do contexto de Educação Infantil que iniciamos a discussão.

2.1.1 Da Origem da Creche e da Pré-escola e da profissão

No Brasil, a procura por espaços que assegurassem a guarda das crianças enquanto seus pais pudessem trabalhar teve uma expansão significativa pelo final da década de 1970, do século passado, sobretudo, ao final da ditadura. Pois com os princípios democráticos houve o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, acarretando em lutas sociais que representavam essa procura. Prova disso, o fato de que a primeira e a segunda versão da LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Leis nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, e nº 5692, de 11 de agosto de 1971) praticamente não abordavam questões relativas à Educação Infantil. Isso não significa que não houvesse atendimento institucional às crianças anteriormente a isso, mas por não ser considerado do âmbito educacional e

sim da assistência social, as preocupações eram muito mais relativas à nutrição, saúde e segurança, com contratação de pessoal sem formação (professoras leigas) e vinculado ao trabalho comunitário. O crescimento espetacular de 991,8% ocorreu entre 1970 e 1983, principalmente para crianças acima de 04 anos (ROSEMBERG, 2002). Segundo a autora essa expansão foi marcada por aspectos negativos, pois devido ao rápido crescimento com pouco investimento financeiro, houve aumento do número de profissionais com baixa formação (inferior ao Ensino Médio) e retenção das crianças de 7 anos ou mais que deveriam se matricular no Ensino Fundamental, gerando novos processos de exclusão social. Essa realidade, posteriormente foi alterada, a partir do momento em que a Educação Infantil foi assumida pelo MEC - Ministério da Educação e estabelecida como etapa inicial da Educação Básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96) desde então, ao menos no âmbito legal, vem sendo acompanhada de investimentos e pesquisas que procuram promover sua qualificação.

As creches e as pré-escolas públicas, no Brasil, possuem funções sociais, políticas e pedagógicas, sendo que as sociais, na definição de Barbosa (2010a), remetem à possibilidade de acolhimento das crianças e sua formação integral em conjunto com as famílias, possibilitando o convívio social contemplado pela diversidade e respeito às diferenças. As políticas direcionam-se para que pais e mães possam trabalhar e seus filhos estejam em um contexto que promova a formação para a cidadania incitando a participação e a criticidade. E as pedagógicas remetem à função de promover contatos e experiências de características diversas, que proporcionem os saberes e conhecimentos, “um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade, e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BARBOSA, 2010a, p. 1).

Com a finalidade de educar crianças de 0 a 6 anos a Educação Infantil se subdivide pelo atendimento em creches destinadas às crianças de 0 aos 3 anos, com matrícula optativa para a família e pré-escolas para as crianças de 4 a 6 anos⁶, com matrícula obrigatória, estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59/2009 e pode ser ofertada em jornada integral,

⁶ Optamos por manter a idade de 6 anos, pois apesar de a Lei que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos (Lei 11274 de 06 de fevereiro de 2016) definir que, as crianças que completem 6 anos até 31 de março, devem ser matriculadas no Ensino Fundamental, grande parte das crianças completam essa idade posteriormente a essa data, permanecendo na Educação Infantil no decorrer do ano, permanecendo na Educação Infantil com 6 anos.

compreendida como no mínimo sete horas, ou parcial, de quatro à seis horas. Essa recente definição é estabelecida a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, pois anteriormente a essas Leis, as creches e pré-escolas, no Brasil, apresentavam propostas bastante diferentes, com uma diferenciação clara dentre as instituições que promoviam educação, como antecipação do que ocorria nas escolas de Ensino Fundamental e as que estavam mais ligadas à assistência social, que seguiam um modelo familiar ou hospitalar (CERISARA, 1999).

As creches já se constituíram com um forte cunho assistencialista, filantrópico, com mão de obra voluntária e sem exigências de formação profissional dos que ali atuavam. Desde sua origem, observa-se uma cisão entre creche e pré-escola, tanto pelo público atendido, como pela formação exigida para o exercício da docência. Recentemente vem ocorrendo uma mudança nesse padrão, que ainda é sensível, mas que apóia a visão democrática de escola pública e de Educação Infantil, com a não fragmentação entre creche e pré-escola, pobres e ricos (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).

Essa dupla vertente, associada ao perfil de baixa qualidade de formação profissional, que acompanhou o surgimento da Educação Infantil nos deixou um legado bastante difícil de superar que se traduz atualmente na cisão entre cuidar e educar. As práticas higienistas e assistenciais, comuns nas creches, eram bastante associadas às ações de cuidado, enquanto as intenções escolarizantes, com um fim específico e preparatórias para o Ensino Fundamental que ocorrem com maior frequência nas pré-escolas eram vinculadas à educação.

Embora essa divisão tenha sido legalmente superada, essas concepções de docência permanecem presentes atualmente. Há diferentes pesquisas na área que identificam entre professoras essa visão dicotômica entre educação e cuidado, em sua maioria com valorização às questões relacionadas à educação (KULHMANN Jr, 2002; SCHMITT, 2008; FERNANDES, 2010; HADDAD; CORDEIRO; MONACO, 2012). Apesar de Cerisara (1999) ter encontrado evidências de que essa dicotomia é falsa, pois mesmo nas propostas mais escolarizantes há sempre ações de cuidado e nas instituições mais assistencialistas há sempre ações educativas, enfatiza que “nesta dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças são desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor” (CERISARA, 1999, p. 13).

O agravante é que essa dupla trajetória influencia na indefinição do que caracteriza a docência com a Educação Infantil e a constituição da identidade profissional, “essa dicotomização entre educar e assistir às crianças deveria ser superada e avançar em relação a uma proposta menos discriminadora” (CERISARA, 1999, p. 13). No intuito de melhor esclarecer esse debate, na busca de uma Educação Infantil que abranja a educação em sua integralidade, necessitamos detalhar as especificidades da docência.

2.1.2 Especificidades da Docência na Educação Infantil - Problematização sobre como se constitui essa especificidade

A docência como ato realizado pelos professores e professoras é definida por Tardif e Lessard (2009) como a prática da interação humana entre os atores, considerando suas subjetividades e o contexto escolar. Como os autores se voltam mais para o processo de escolarização e as ações de ensino aprendizagem que se distanciam das características da Educação Infantil, partiremos apenas da sua definição inicial de prática da interação humana entre os atores, procurando dar mais relevo para as especificidades que constituem as relações educativas da Educação Infantil.

A docência na Educação Infantil deve se constituir a partir de ações intencionais voltadas às crianças, desde bebês, na qual as ações educativas tenham como centralidade as interações, brincadeiras e linguagens. Considerando a brincadeira como eixo central, é por meio dela que as crianças utilizam das diferentes linguagens e vivenciam múltiplas interações sociais e culturais. Dessa forma, ocorre o processo de ampliação do conhecimento, por meio dessas relações educativas entre as professoras e as crianças, entre as próprias crianças e também, e não menos importante, entre as crianças e as professoras.

A linguagem também é considerada central nas relações educativas, que propõe que no contexto de Educação Infantil deve ser experienciada por meio das mais diversas formas e contextos como gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita, essa última como uma gradual compreensão de sua função social. As relações sociais e culturais estão circunscritas por um contexto de espaço e tempo e devem propiciar às crianças a convivência e identificação da própria cultura ao mesmo tempo em que o respeito pelas outras, considerando a diversidade, promovendo preceitos éticos de solidariedade e tolerância. Essas ações não podem estar dissociadas dos conhecimentos e da possibilidade de vivência com a natureza (ROCHA, 2010)

Esses aspectos são definidores de uma especificidade da docência na Educação Infantil, em oposição aos outros níveis educativos, pois enquanto no Ensino Fundamental e Médio a docência se constrói sobre o processo de ensino-aprendizagem, na Educação Infantil a base se constitui a partir das relações de cuidado, que compõem as relações educativas e ocorrem por meio de brincadeiras, interações e linguagem. Por esse motivo as relações com o corpo ganham tanta centralidade, diferente dos outros níveis, o corpo é considerado como central nas relações educativas entre as crianças e as outras crianças, ou adultos, tanto que é definido como um dos cinco campos de experiências que devem ser explorados na Educação Infantil tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2010), quanto na Segunda Versão da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2016).

A docência na Educação Infantil também é marcada pela particularidade que temos denominado de multiplicidade e a complexidade das ações, considerando que a função surgiu de uma dupla vertente, com ações que se aproximavam das domésticas ou das escolares e vem aos poucos se estabelecendo com um papel próprio, que não é nem um, nem outro, sem desconsiderar as relações de proximidade com ambos. Não podemos esquecer que as professoras, que trabalham sozinhas, ou com mais uma professora, ou auxiliar⁷ em grande parte das vezes com número equivalente ou superior a quinze crianças, que podem ser bebês, normalmente estão envolvidas em mais de uma ação ao mesmo tempo. Essas ações são complexas, pois não apenas são direcionadas a seres humanos, mas àqueles que, inteligentes e ativos, são consideravelmente sensíveis e dependentes da atenção do adulto.

Essas ações devem ser permeadas pelas emoções e pelo afeto, não o afeto maternal, mas o afeto de professora, que trabalha com crianças, que em alguns casos, passam mais tempo, acordadas, na creche ou pré-escola do que em casa. O afeto é necessário em todas as ações, é expresso pelo toque sutil, pela troca de olhar, pelo cuidado em comunicar as ações antes de realizá-las e a espera e respeito ao tempo da criança, atos que devem incidir tanto sobre os bebês quanto às crianças maiores, com intensidades e tempo diferentes talvez, mas sempre presentes. Fernandes (2010) define muito bem qual é a forma de afeto que deve ocorrer no contexto de Educação Infantil:

⁷ Ou alguma outra nomenclatura para a outra professora que realiza as ações docentes, mas que em algumas redes é contratada por outro regime de trabalho.

É preciso ir além do que nos aparenta ser. De que afeto ou cuidado estamos falando? Do afeto e cuidado entendidos como amor, doação e vocação, naturalizados como práticas femininas? Ou do cuidado em seu significado mais amplo, entendido como responsabilidade com/para o outro em seus diferentes aspectos corporal, emocional, cognitivo e social? (FERNANDES, 2010, p. 27)

Fernandes (2010) ainda alerta para o perigo de definirmos as ações de cuidado, principalmente, as que envolvem o contato corporal, como ações maternas e que remetem à vocação, ou doação e reconhecemos como profissionais as ações mais próximas do modelo escolar, que implicaria numa desvalorização profissional. Pois não poderemos nunca ignorar, ou excluir essas ações. Pelo contrário, elas permeiam o cotidiano da Educação Infantil. A autora sinaliza que o difícil reconhecimento da profissão, se dá, justamente, pela falta de reconhecimento e importância das ações de cuidado. Descreve ainda que após a superação das polêmicas da entrada da mulher no magistério, aos poucos foi se construindo a ideia de que as mulheres e a maternidade se encaixavam perfeitamente no papel de professoras, concepção que veio acompanhada do desprestígio social da profissão, com a concepção de “práticas femininas naturalizadas”. Em decorrência dessa descaracterização e banalização profissional ocorre um desprestígio no trabalho docente com as crianças pequenas. Embora essa desvalorização venha gradativamente diminuindo, conforme vão aumentando os níveis de formação profissional e a documentação específica e pesquisas venham fortalecendo a área, ela ainda ocorre e, de forma geral, esse desprestígio aumenta conforme diminui a idade do grupo com que se trabalha.

O cuidado é definido por Barbosa (2010a, p. 6) “como ato de atenção àquilo que temos de humano e singular” a autora define educação como “processo de inserção dos seres humanos de forma crítica, o mundo já existente” (BARBOSA, 2010a, p. 6) e acrescenta que cada ato que ocorre na creche deve ocorrer com a articulação desses dois campos.

A importância de pensarmos e planejarmos as ações de cuidado faz parte de todos os grupos, porém quanto menor a idade das crianças, mais elas ocupam as atividades diárias. Sendo que em um grupo de bebês, o cotidiano é baseado em função dessas ações, pois poucos momentos não são ocupados por elas. Nesse sentido, essas ações têm de ser intencionais e planejadas, pois constituem as intenções educativas. Podemos vislumbrar um exemplo desse cotidiano no exemplo citado por Schmitt (2011, p. 25):

[...] se num grupo de quinze bebês, durante um dia, cada criança vivencia, no mínimo quatro momentos de troca ou banho, mais quatro momentos de alimentação, ao todo, somaremos oito encontros individuais com um adulto. No entanto, para os adultos, significam oito momentos individuais com cada criança, o que, multiplicado pelo número de bebês que compõem o grupo, significa 120 momentos de atenção individual por dia; dividindo-os entre as três profissionais, resultam numa média de 40 encontros individuais para cada uma. Isso demarca de uma forma muito específica as relações vividas nesse espaço, diferenciando-as das relações nos grupos de crianças maiores.

Essas ações de atendimento individualizado são também as que mais exigem das professoras, pois os momentos de troca e alimentação são os que exigem um contato corporal contínuo. Não podemos ignorar que em algumas unidades, nas quais ainda há um momento destinado ao descanso das crianças também exige, tanto no auxílio à higiene que ocorre previamente, quanto no preparo do espaço, no qual muitas vezes as professoras têm que carregar colchonetes, esticar lençóis, e ainda, a simples necessidade de colo por parte das crianças.

Nessa linha de pensamento, considerando as ações de cuidado como uma dimensão educativa, Montenegro (2005) questiona o quanto a formação das professoras aborda as práticas relacionadas ao cuidado e se podemos equiparar a atenção e o tempo dedicado nos cursos de formação a ambas as ações. A autora também aponta a pequena quantidade de estudos direcionada ao cuidado e em decorrência disso a própria falta de precisão na definição do termo.

As relações de cuidado são as menos planejadas e previstas por parte das professoras, na concepção de Schmitt (2014). Essas ações que deveriam ser muito bem delineadas, pois conforme descrevemos, são as que ocupam maior parte do tempo diário nos contextos de Educação Infantil, sobretudo nas creches. Normalmente ocorrem de acordo com a necessidade das crianças, ou em conformidade com as rotinas e horários pré-estabelecidos (como os de alimentação e saída) e poucas vezes se dedica tempo para antever essas ações e todas as possibilidades que elas podem ofertar às crianças. Para que o cuidado assuma uma dimensão ética (GUIMARÃES, 2008; CASTRO, 2016) deve ser pensado como um ato social, que considera o outro – bebê/criança e suas idiossincrasias, cuidar para o bem-estar, para

todas as necessidades de movimento, carinho, escuta, para além de responder às premências fisiológicas, emocionais, corpóreas. A dimensão do cuidado só educa para a emancipação e autonomia se considera o outro, se percebe o outro e o compreende em sua inteireza. E por isso devemos ponderar e repensar, com muita atenção, nossa forma de planejar as ações de cuidado.

2.1.3 Constituição da Docência na Educação Infantil

A docência na Educação Infantil se diferencia de todas as outras etapas educativas, pois estabelecida a partir das relações sociais, entre as crianças e os adultos e entre as próprias crianças, possui particularidades que contornam essa relação de forma a traçar sua especificidade. O que caracteriza essa docência são as relações educativas, dentre as quais a dimensão do cuidado, que prevê as ações de cuidado corporal. Essas, não devem ocorrer aleatoriamente, mas com intencionalidade e previsibilidade, considerando que os imprevistos e as demandas emergenciais são constantes nas ações cotidianas, em especial naquelas voltadas para os cuidados individuais. O cuidado, como elemento constituidor da educação deve ser um ato em relação a si próprio e também ao outro, no caso à criança, desde bebê. Em busca da constituição de um desenvolvimento integral, esse cuidado deve ocorrer a partir da interação entre os adultos e as crianças, e mesmo entre elas, de forma que não apenas sejam atendidas as necessidades das crianças (de afeto, asseio e alimentação), mas que haja uma preocupação com a forma como essa relação se constitui. A criança depende do adulto para sanar suas necessidades, mas cabe ao adulto agir de forma respeitosa no toque com seu corpo, no olhar, na fala, até mesmo na respiração, por meio dos quais, expressa seus sentimentos e estabelece as relações.

O cotidiano nas creches e pré-escolas ocorre a partir da organização do tempo e do espaço que é responsabilidade das professoras, não significa, porém, que as crianças tenham que se adequar ao que é estabelecido por elas, mas que a partir de suas organizações elas vão participar da escolha e da própria reorganização dos espaços para brincar, dormir, descansar, interagir com outra criança, com as professoras, ou com algum objeto, manusear livros, ou brinquedos, fantasiar, dançar, engatinhar, correr, sentar, dentre outras ações. O papel das professoras é disponibilizar e preparar os materiais e os espaços como meio para ampliar e diversificar as interações, linguagens e brincadeiras entre as crianças, desde bebês.

A docência na Educação Infantil também se caracteriza por múltiplas ações que ocorrem simultaneamente. Definido por Schmitt (2014) como multiplicidade simultânea das ações, que se refere à constância e concomitância de relações e interações vivenciadas na Educação Infantil. A autora amplia o termo proposto inicialmente por Tardif e Lessard (2009) ao trazer também as ações das crianças, desde bebês, somadas às ações das professoras:

Este aspecto não é tomado aqui como uma simples característica pertinente aos contextos coletivos, em que diferentes atores sociais realizam ações diferentes ao mesmo tempo. Esta simultaneidade é compreendida aqui como aspecto importante da composição e ressignificação da ação docente frente à multiplicidade de eventos relacionais que ocorrem no âmbito da creche, envolvendo não apenas a ação dos adultos, mas enfaticamente a ação das próprias crianças. (SCHMITT, 2014, p. 185).

Outra característica da ação docente é o seu compartilhamento, que significa uma partilha com todos os profissionais que trabalham na unidade educativa, outras professoras, coordenadoras, estagiárias, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais e também as famílias. Não significa que as outras pessoas também se tornam docentes, mas que participam da ação da professora, seja a partir de relatos, de informações e significações, pois como na Educação Infantil as interações sociais são o eixo central, para se relacionar, a professora necessita conhecer a criança, o que não é possível de forma integral apenas no período que passa com ela na instituição, por isso, quanto mais informações, de pessoas com diferentes papéis no ciclo social da criança, melhor será a condição da professora exercer sua docência.

No Brasil as autoras que se destacaram pela consolidação tanto das pesquisas na área, quanto na definição, delimitação e influências em propostas educativas para a Educação Infantil foram Sônia Kramer (1993; 2003); Tizuko M. Kishimoto (1994); Maria Malta Campos (1994) Fúlvia Rosemberg (1999, 2012); Eloisa A. C. Rocha (1999); Ana Lúcia G. Faria (1999); Kuhlmann Jr. (1999); Maria Carmen Barbosa (2000, 2010a); Ana Beatriz Cerisara (1996, 2002).

Desde o surgimento dessa função, não é precisa, nem clara a definição do papel e da identidade dessa profissional, Cerisara (1996) em sua tese de doutorado já identifica o dilema presente tanto para as

professoras, quanto para as auxiliares, que além de não terem funções bem definidas entre si (o que compete à professora e o que compete às auxiliares), ficam entre as funções de professora das séries iniciais, funcionárias de serviço da creche e pré-escola e o papel de mãe. A autora aponta como possível solução que as docentes optem por um caminho do meio que procure ressignificar a identidade desses três papéis: o de mãe, o de professora das séries iniciais e o de funcionária, alcançando um perfil de identidade.

Fernandes (2010) corrobora com Cerisara (1996) ao afirmar a necessidade de que a Educação Infantil, com o objetivo de diversificar e ampliar as experiências das crianças, em consonância com as práticas educativas, se afaste, mas não negue, tanto das concepções escolares, quanto das maternais e afirma que “o adulto que lá trabalha não tem o papel do pai ou da mãe, nem da professora de Ensino Fundamental, deve ser a professora de Educação Infantil, com um papel e uma formação específica” (FERNANDES, 2010, p. 30).

A dificuldade em definir com precisão as características dessa profissão decorre do fato de ter se definido mais pelo que deixa de ser, do que pelo que realmente é. Isto é, para não cairmos na educação escolarizante, nos modelos de saúde, ou maternais foi necessário estabelecer nitidamente em quais sentidos e os motivos pelos quais nos distanciamos dessas vertentes. No intuito de romper com a Pedagogia Escolar negamos e estabelecemos distância das práticas comuns ao Ensino Fundamental, em decorrência disso,

Falar em educação e não em ensino foi a forma encontrada para não reforçar a concepção instrucional/escolarizante presentes nos demais níveis de ensino e indicar uma proposta de trabalho com crianças cuja especificidade requer uma prevalência do **educativo** sobre o **instrucional**, ou seja, mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os **processos educativos** que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades étárias, de gênero, de raça, de classe social. (CERISARA, 1999, p. 15, grifos no original).

Da mesma forma que nos distanciamos do trabalho escolar numa perspectiva instrumental de ensino, não podemos cair em outros extremos, como o trabalho assistencialista, voltado apenas a garantir segurança, alimentação e higiene, ou ainda, o trabalho doméstico. É importante

destacar que ações docentes que envolvem o carinho e o afeto e permeiam o contexto da Educação Infantil, são diferentes das relações estabelecidas em casa com seus familiares, nesse momento não é possível negar o profissionalismo da função. Portanto, “o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização, sem cair na reprodução das práticas familiares, hospitalares ou escolares” (CERISARA, 1999, p. 16).

O trabalho com as crianças é complexo e deve ser muito bem planejado e organizado, com ações intencionais que, ao mesmo tempo, que respeitam as particularidades e anseios das crianças, negam uma ação docente espontaneísta. Na concepção de Cerisara (1999, p.16),

[...] o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais.

As questões do planejamento e das funções docentes nos contextos de Educação Infantil ainda carecem de definições, por ser relativamente recente sua inserção no campo educativo. Rocha (1999) ao pesquisar sobre a trajetória da pesquisa sobre educação infantil, baseando-se, sobretudo, nos trabalhos publicados na década de 90, identifica que muitas pesquisas desse período se limitam às denúncias ou criticam as insuficiências das práticas, definindo inclusive “o que ‘não se quer’, ao invés de concretamente abrir possibilidades de práticas mais satisfatórias” (ROCHA, 1999, p. 64).

Na continuidade de sua investigação, Rocha (2008b), ao fazer um levantamento sobre as pesquisas dos últimos 30 anos nos trabalhos apresentados na ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, identifica uma superação a essa vertente, de forma que as pesquisas mais atuais buscam conhecer as realidades muito mais focadas nas crianças e nas interações sociais, que baseadas nos estudos sociais e geracionais compreendem a criança como “sujeito social, reproduzidor e produtor de cultura e de história” (ROCHA, 2008b, p. 59) que de forma ativa participa do seu processo educacional. A autora realça que essa perspectiva não é hegemônica dentre as pesquisas, mas é representativa e vem crescendo a cada ano.

No entanto, a perspectiva escolarizante continua presente na Educação Infantil, pois essa falta de definição do papel das professoras ainda persiste e evidencia-se tanto nos cursos de formação, quanto na prática docente. Como indicam Rocha, Buss-Simão e Lessa (2016, p. 46): “Permanece, ainda, no âmbito pedagógico uma concepção restrita de desenvolvimento e aprendizagem, centrada em concepções clássicas e conservadoras de socialização e na criança individual e universal”. É na tentativa de consolidação da profissão que surgem os estudos a cerca de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999).

A partir da interlocução entre áreas como a Sociologia, Antropologia, Psicologia, Filosofia, História e própria Educação os estudos a cerca de uma Pedagogia da Infância são definidos como “um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais” (BARBOSA, 2010b, p. 1). Vêm se constituindo como uma área, ou subárea da Educação, que busca definir quais são as características desse nível educativo que se diferencia e se antecipa à educação escolar, mas tem como ponto fundamental e determinante a preocupação com os estudos da infância e seu processo educativo, questionando os estudos da área que prevaleceram no século anterior, voltados para uma Pedagogia da Criança (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016).

Como área em constante constituição, Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) enfatizam a necessidade de se estabelecer um campo, tanto na prática pedagógica, quanto nas pesquisas da área, que rompa com a educação tradicional, no sentido de estabelecer ações baseadas nas relações sociais, que tenham o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças como consequência do processo educativo e não como foco e principal objetivo. Salientam ainda a necessidade de

[...] consolidação de uma Pedagogia própria para a educação das crianças pequenas, considerando as configurações que a infância e as próprias instituições que se tornam corresponsáveis por sua educação passam a assumir contemporaneamente. Falamos numa Pedagogia que se volte para os processos de constituição das crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, os quais são também constitutivos de suas infâncias. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 35).

É iminente, de acordo com Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) a necessidade de rompermos com essa prática pedagógica constituída a partir de modelos verticais e hierarquizados, nos quais a concepção que vigora é a de que o adulto domina e a criança deve absorver esse conhecimento através do ensino, que privilegia o cognitivo sobre o corporal e o afetivo, o aprendizado sobre a educação, as tarefas (trabalhinhos padronizados cumpridos pelas crianças) sobre as experiências e vivências, os resultados sobre as interações sociais. E, para esse debate, buscamos subsídio nas discussões sobre as relações intergeracionais que questionam essa postura pedagógica afirmando que nas relações estruturais, uma posição não pode existir sem a outra (ALANEN, 2001), ou seja, uma professora só se constitui como docente de Educação Infantil se houverem crianças com as quais pode exercer sua função, portanto a constituição da docente depende diretamente das relações estabelecidas com as crianças e suas famílias.

Os estudos intergeracionais se estabelecem na tentativa de avançar nos conceitos da ordem geracional, que buscavam compreender as relações de poder em suas múltiplas direções, nesses estudos, a concepção era de que há adultos e há crianças, os adultos são diferentes das crianças, mas como elas são pequenas e dependentes, a relação se estabelece a partir de uma ordem, que normalmente é estabelecida prevendo a dependência, vulnerabilidade e determinação da postura com a infância, numa relação de diferença, mas também de interdependência. Os estudos da geracionalização corroboram com essa perspectiva, mas a complexificam por considerarem que as categorias de adultos e de crianças são mutuamente dependentes, pois assim como os adultos determinam, de alguma forma, o comportamento das crianças, também são influenciados e condicionados por elas. Por outras palavras, o que é ser/tornar-se criança e o que é ser/tornar-se adulto é intrínseco aos processos de geracionalização em que ambos os membros dessas categorias aprendem, exercitam, negociam ou transgridem as respectivas atribuições biossocioculturais (ALANEN, 2001; ALMEIDA et al., 2013).

Rocha, Lessa e Simão (2016, p.42), também compartilham dessa percepção, ao afirmar que

Nessa perspectiva, que toma as crianças como atores sociais plenos, os planos da ação e da estrutura entram em relação e não em oposição, ou seja, ao mesmo tempo em que as crianças se socializam entre si, elas também são vistas e compreendidas na relação com outras gerações e na relação com as estruturas sociais.

Considerando, portanto, as questões intergeracionais na perspectiva de uma Pedagogia da Infância, as relações de poder também se constituem das crianças para os adultos, a partir do momento em que a professora considera suas vontades, necessidades, desejos, percebe suas emoções, sentimentos, sensações e utiliza todas essas informações, não apenas para seu planejamento, mas para a relação que se estabelece num processo de constituição diário. A dependência implica também em uma relação de poder, no sentido de as necessidades das crianças, de certa forma, determinarem as ações dos adultos a sua volta, a necessidade de satisfazê-las, cessar o choro, de assear, alimentar, confortar, acalantar e acalmar.

Para avançar neste sentido, temos que, não apenas incentivar, mas garantir a participação social das crianças, que de acordo com Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016), significa muito mais do que simplesmente ouvi-las, mas desenvolver uma relação de respeito, na qual, seus direitos e suas produções culturais, por meio da observação e do registro sistemático componham a elaboração das ações educativo-pedagógicas. Isso é conquistado a partir de um diálogo que substitui o escutar pelo auscultar (ROCHA, 2008a), que pode ser compreendido como uma disponibilidade para compreender as crianças desde bebês por meio de todas as suas linguagens, não apenas a oral.

Para isso precisamos educar nosso olhar adulto em relação às crianças, para que não sejam vistas em uma perspectiva de subordinação, nas palavras de Rocha (2011, p. 382):

Sem supor que seja possível eliminar a hierarquia entre saberes, compreendemos, contudo, que não há saber nem ignorância. Nesse sentido, entre os saberes e as ignorâncias de que todos somos portadores e o reconhecimento do outro como igual a mim pela sua humanidade (e, portanto, tão digno de ser levado em conta como eu), acreditamos ser possível, sim, constituir uma relação de horizontalidade verdadeiramente interessada em superar em si a ignorância que se tem do conhecimento do outro. Nesse diálogo, poderá haver complementaridades ou contradições.

E nesta linha de pensamento, ao buscarmos aproximações entre as ações dos adultos e das crianças, utilizando como base a definição de criança sugerida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, art. 4 p. 12):

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Podemos, com alguma ressalva, utilizar essa mesma definição para os sujeitos adultos nessa relação, pois nós, adultos, também somos sujeitos históricos e de direitos e também reconstruímos nossa identidade pessoal e coletiva nas relações e interações que vivenciamos cotidianamente, se não pudermos generalizar essas ações para toda a categoria adulta, temos que admitir que estão presentes no cotidiano das professoras de Educação Infantil brincadeira, imaginação, fantasias e desejos e que essas ações possibilitam que aprendam, observem, experimentem, narrem, questionem e dessa forma reconstruam os sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Porque, para reconhecer esses processos e possibilidades no mundo infantil, os adultos também precisam reconhecê-los em si. Assim como enfatiza Kramer (2011, p. 388): “Crianças e adultos são concebidos como sujeitos do conhecimento, sujeitos sociais situados na história, que produzem cultura e são nela produzidos, atores sociais, cidadãos de direitos”.

2.2 A CENTRALIDADE DO CORPO NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trataremos do corpo como elemento central nas relações entre as professoras e as crianças, no contexto de Educação Infantil. Contudo, primeiramente definiremos a concepção teórica com a qual pretendemos abordar essa discussão sobre o corpo. O lugar do corpo nas discussões teóricas é também um espaço de disputas e de não consensos a partir de concepções teóricas e epistemológicas, desta forma, buscamos aqui a concepção de um corpo em seus múltiplos sentidos. A escolha pela

expressão “corpo” no lugar de outras, como dimensão corporal⁸ (BUSS-SIMÃO, 2012b), corporeidade, corporalidade, que demarcam a posição social do termo em relação à sua concepção mais biológica se justifica, justamente, por acreditarmos que o termo abarca todas essas questões e não necessita de um substantivo, ou variação, para acrescer esse significado. Pelo contrário, pretendemos demarcar o termo com toda essa abrangência. Na concepção de Maluf (2001, p. 98) “é necessário articular a discussão sobre corpo e corporalidade com uma reflexão sobre a noção de Pessoa e suas formas culturais específicas. Caso contrário, está se criando uma nova dicotomia: entre corpo e pessoa”.

Considerando os apontamentos de Ferreira (2004) que sinaliza que apenas podemos reconhecer o corpo como eixo estruturante e estruturado a partir do reconhecimento do seu valor expressivo, ativo e consciente e, portanto, seguindo sua definição de corpo “como espaço de singularização social, de individualização, demarcando e assinalando socialmente o indivíduo enquanto sujeito uno, enquanto unidade individualizada da percepção idiossincrática do eu – a pessoa” (FERREIRA, 2004, p. 58), não se pode negar a história e o antigo dilema natural versus social. Dilema marcado de um lado pelas Ciências da Saúde, com vertentes da Medicina, Biologia e correntes desenvolvimentistas da Educação Física, de outro pelas Ciências Humanas, em especial a Antropologia e a Sociologia. Baseada em estudos da Sociologia, Buss-Simão (2012b) alerta para o risco de reducionismos e determinismos ao concebermos essas duas concepções como oposição, pois essa dualidade desconsidera a complexidade do corpo.

Não temos a intenção de direcionar as discussões para as diferenças entre o que é natural e o que é cultural nas questões relacionadas ao corpo, mas conforme proposto por Prout (2000), focar na rede de mediação entre natureza e cultura. Na busca por uma perspectiva que superasse as discussões sobre natural e social no intuito de abordar o corpo com toda sua complexidade, encontramos em Burke e Duncan (2015) uma análise profunda sobre o tema. Com o cruzamento de três grandes autores que

⁸ Buss-Simão (2012, p. 23) em sua tese de doutorado propõe o termo “dimensão corporal” para sinalizar a representação cultural, social e histórica que juntamente com os aspectos biológicos constituem o corpo, em suas palavras, procura estabelecer uma nomenclatura que “possa contribuir para uma compreensão de corpo de forma menos parcial e dicotômica em que há relações de mútua produção entre ambas”. Concordamos absolutamente com essa concepção, mas justamente no intuito de enfatizar o corpo com toda essa complexidade, optamos por utilizar o termo em si.

abordavam a questão, essas autoras analisam o corpo a partir de um entrecruzamento que possibilita ampliarmos determinadas concepções.

Identificam Mauss como o responsável pela emergência da Teoria Antropológica do corpo, que compreende ações corporais como técnicas que significam as diversas formas que pessoas de diferentes sociedades aprendem a usar seu próprio corpo e que podem ser consideradas como práticas culturais. As autoras identificam que Mary Douglas baseia-se na teoria de Mauss para afirmar que o corpo humano é uma imagem da sociedade e que não há uma maneira natural de ver o corpo que não envolva ao mesmo tempo uma dimensão social, ou seja, cada símbolo natural proveniente do corpo contém e transmite um significado social e cada cultura seleciona um significado próprio para os símbolos corporais. A denominação “dois corpos” proposta por Douglas não reproduz o antigo dilema corpo e mente, mas provem do intercâmbio entre corpo individual (sua interpretação de corpo “natural”) e corpo social. Outro teórico que as autoras chamam para essa discussão é Foucault, que define o corpo como local de disciplina, domesticação, treinamento e punição em conformidade com os interesses do Estado. O autor coloca as instituições (estruturas institucionalizadas como prisões, hospitais e escolas) como responsáveis pela produção de corpos dóceis, que se sujeitem aos propósitos da economia, ou militares. Apesar das críticas referentes à sua teoria, de que é muito pessimista e não considera a agência dos atores (no caso, as crianças), sua contribuição é considerada muito significativa pela forma que posicionou o corpo no centro do debate acadêmico (BURKE; DUNCAN, 2015).

Em consonância com essas três perspectivas, as autoras trazem a proposta de *três corpos* defendida por Scheper-Hughes e Margaret Lock (1987), que nos provoca a pensar o corpo como, simultaneamente, artefato físico e simbólico, produto da natureza e cultura e também ancorado por um momento histórico particular, a partir de três abordagens antropológicas diferentes.

A primeira perspectiva dessa proposta de *três corpos* trata do corpo individual, a forma única e diferente com a qual cada indivíduo vive, experimenta e trata o seu corpo, como lida com a saúde e a doença e como se relaciona com os outros, baseados na perspectiva de Mauss, com base na Fenomenologia. A segunda seria o corpo social – sustentada pelas perspectivas de Douglas que define esse corpo como símbolo natural, constituído pela natureza, sociedade e cultura. Traduz-se por um esforço para pensar nessa constituição com um equilíbrio entre o natural e o social,

apoiados no estruturalismo. Num terceiro nível está o corpo político, referindo-se à regulação e controle dos corpos com base em Foucault para discutir os termos regulação e controle, produção de corpos e mentes dóceis, em serviço de uma estabilidade coletiva, saúde e bem estar social, seguindo a corrente do pós-estruturalismo. O elo que se encarrega de promover a ligação entre corpo e mente, considerando esse corpo como individual, social e político é a emoção (SCHEPER-HUGHES; LOCK, 1987; BURKE; DUNCAN, 2015).

Como compreendemos o corpo de forma dinâmica e não pretendemos encerrar a discussão sob apenas uma perspectiva, buscamos outro autor, Vigarello (2003) que trata dos muitos e múltiplos territórios corporais, influenciados pela época e cultura, com uma abordagem do corpo em três *faces*. A primeira delas segue o “princípio da eficácia”, baseada nos sistemas orgânicos, aborda a forma como manuseamos objetos e como aprimoramos nosso corpo por meio de treinamento, com foco na resistência e precisão, para melhorar suas habilidades e desempenho. A segunda *face* baseia-se no “princípio de propriedade”, que aborda o corpo como uma propriedade individual e pessoal, essa *face* que está no limite entre o que seria a dimensão biológica e a dimensão emocional, se refere à intimidade e à autoestima, num sentido de sensibilidade para consigo. A terceira *face* ressalta o “princípio da identidade” e representa todas as formas de exteriorizar sentimentos e sensações como as pessoas se expõem e se comunicam, por meio de gestos e sinais de expressões que representam in/satisfações, des/prazeres, des/confortos, dores, dentre outras sensações (VIGARELLO, 2003, p. 22-23).

Todas essas *faces* são influenciadas por momentos históricos, com “objetos corporais” que representam determinadas épocas e determinadas sociedades. Ademais, para o autor, as inscrições corporais remetem a momentos e representações específicas, em suas palavras: “o corpo, dentro deste quadro preciso de um intercâmbio específico e relacional, tornou-se assim, um objeto suscetível de esclarecer um mundo” (VIGARELLO, 2003, p. 23).

Na tentativa de conjecturar essas três *faces* do corpo com a Pedagogia da Infância, Buss-Simão (2016, p. 16) amplia essa compreensão e delimita quatro dimensões para serem consideradas nas ações pedagógicas com crianças pequenas: “Corpo como conhecimento; Corpo como expressivo-comunicativo; Corpo como experiência espaço-temporal; Corpo como identidade e direito ético”.

Para a autora, *o corpo como conhecimento* amplia a noção de aprender *sobre* o corpo para aprender e conhecer *com* o corpo, designa toda a gama de elementos que possibilitam compreender e significar sensações, funções e movimentos corporais. Nessa proposta a concepção de movimento se afasta de seus aspectos mais mecânicos e funcionais para se estabelecer como a possibilidade de viver o movimento. *O corpo como expressivo-comunicativo* se estabelece por meio das relações, abrange não apenas as formas de expressão e comunicação, mas as formas de compreender os próprios sentimentos e emoções que se estabelecem e são significados em conjunto com pares. *O corpo como experiência espaço-temporal* se expressa na forma de viver e experienciar o corpo por parte das crianças, com todos os seus sentidos em relação a tudo que as cerca, sua forma de tocar em tudo, cheirar, lamber, esfregar, bater em coisas ou pessoas, a forma espontânea com que se aproximam dos demais, com um contato considerado íntimo, que as oportuniza conhecer ao mundo e a si por meio de um envolvimento sensorial e emocional. Para que essas experiências sejam proporcionadas é necessário permitir a exploração dos espaços *com* o corpo e não somente contê-lo. O tempo, nessa dimensão se expressa no estabelecimento das idades e do tamanho corporal das crianças que deve ser assumido pelos adultos como um aspecto a ser considerado em suas ações. *O corpo como direito ético e identidade* se funda no direito das crianças, desde bebês, terem seu corpo reconhecido como um território inviolável, que tenham suas vontades e particularidades consideradas e respeitadas por parte dos adultos. Não obstante também trata da possibilidade de oportunizar experiências que propiciem a compreensão de sua intimidade, sensações e emoções por meio de relações afetivas que promovam a sensibilidade corporal (BUSS-SIMÃO, 2016).

Nessas quatro dimensões, propostas por Buss-Simão (2016) fica evidente a necessidade, não apenas da professora permitir as experiências das crianças por meio do corpo, mas sobretudo, compreender que a docência é constituída pelas relações, que ganham contorno no encontro do corpo do adulto com os corpos das crianças. A educação para Le Breton (2009) é o meio pelo qual a criança adquire os simbolismos sociais, não apenas a educação sistematizada, mas a cultura na qual está inserida interfere nos gestos, nos costumes, na linguagem, na expressão dos sentimentos e das percepções sensoriais. Cada qual com sua personalidade e individualidade vai, dessa forma, definindo hábitos e atitudes. O que deve ser problematizado é que “a compacta rede de discursos ao redor da criança, definindo e obstaculizando o seu crescimento, normalizou e

institucionalizou um processo de socialização unidirecional: o educador, adulto, abundantemente através da palavra, civiliza o corpo infantil” (SIEBERT, 1998, p. 84). Sob essa afirmação fica o questionamento a respeito do domínio sobre o corpo que os adultos e, mais especificamente, os professores possuem, para que por uma via única eduquem as crianças no tocante aos aspectos corporais. Se as crianças são as que mais exploram, vivem, se expressam e conhecem por meio do corpo, é mister que os professores se coloquem em uma posição de disposição a aprender em conjunto com elas.

Não pretendemos culpabilizar os professores por controlarem e disciplinarem as crianças, é uma questão social e muito mais abrangente. Desde o nascimento há imposições e constrangimentos que intencionam adequar os atores à cultura local e o corpo é o elemento mais visível dessa adequação, porém os próprios professores vivenciaram essas ações de controle sobre si mesmos. Burke e Duncan (2015) apropriando-se do termo proposto por Foucault definem os professores como indivíduos disciplinares, que também estão constantemente controlando seu próprio comportamento. As autoras afirmam que os professores sofrem com a influência social característica da civilização ocidental que impõe aos indivíduos o controle do próprio corpo. E por que o fazem? Talvez porque essa foi a educação que tiveram, também aprenderam a manter o controle em relação aos instintos e vontades corporais, sem questionar motivos e razões apenas repassam a manutenção do controle corporal para as novas gerações. Ou, para manter a cultura de ordem e disciplina que envolve os ambientes escolares, com a concepção ocidental de que para haver aprendizagem deve se garantir um ambiente silencioso e organizado.

O corpo é um elemento central nos estudos de Foucault (1997), pois para o autor, é nele que se inscrevem todas as marcas sociais e históricas, marcas em forma de escaras, cicatrizes, deformações, ou “endireitamentos”⁹, que escancaradas, ou escondidas, em forma de inscrição de acontecimentos, permanecem com a passagem do tempo e mais que isso, fazem parte da constituição do ser, já que o corpo representa o “eu”.

A partir de uma crítica social, Foucault (1997 e 2000) aponta estruturas institucionalizadas, como prisões, hospitais e escolas, como responsáveis pela produção de corpos dóceis, corpos fáceis de se

⁹ Endireitamento no sentido de ajustamento dos corpos imperfeitos de acordo com os princípios de retidão e perfeição, conceito definido por Soares e Fraga (2003).

domesticar, com uma rotina de disciplina, treinamento, punição e controle. Aponta a disciplina como uma das formas de exercer o poder, que ocorre de forma autoritária, por meio de imposições que obedecem a uma ordem hierárquica. O poder, em sua concepção não é algo que as pessoas tenham, ou não, é algo que circula, que se assume em determinadas relações ou práticas, com a intenção de adestrar, conformar, controlar e negar os instintos corporais, por meio de uma rede de dispositivos da qual ninguém é capaz de escapar.

Assim como Burke e Duncan (2015) que, apesar de valorizarem o quanto Foucault se dedicou a compreender o corpo, questionam sua perspectiva que posiciona os atores como receptores da ordem, sem autonomia para a subversão, outra autora que compartilha com essa visão crítica às suas propostas é Maluf (2001, p. 88), que trabalha a partir de uma “abordagem do corpo, não apenas como objeto da cultura, mas como também dotado de agência própria, não apenas como receptáculo de símbolos culturais, mas como produtor de sentido”. A autora valoriza as concepções e críticas Foucaultianas sobre o corpo, mas faz uma consideração ao fato de que em alguns momentos Foucault superdimensiona o corpo como sujeito, passivo às estratégias de disciplinamento relacionadas ao poder e em outros, sugere o corpo como natural e espontaneamente resistente em relação ao poder. Reduzindo as respostas dos atores como espontâneas ou quase naturais.

Talvez Foucault não tenha se debruçado sobre as formas de subversão dos atores, que no contexto educativo significariam as formas como as crianças reagem às regras e à disciplina que lhes é imposta, ou seja, as estratégias criadas para reagir ao controle do tempo e do espaço. Mas, não podemos deixar de considerar sua perspectiva se percebemos que muitos professores continuam reproduzindo essas estruturas que demarcaram sua própria educação.

Apesar da constante busca por uma educação menos repressiva na Educação Infantil, ainda se encontram presentes algumas formas de controle, como o estabelecimento de horários, o cumprimento de rotinas e de alguma forma a manutenção da ordem. O controle do corpo é mais nítido nas sociedades ocidentais, conforme sinalizam Burke e Duncan (2015), ao comparar o cotidiano da Educação Infantil entre o Japão e a Nova Zelândia, desde pequenos somos ensinados a não dar atenção ao corpo, somos ensinados a não tocar em determinadas partes do nosso corpo, a ignorar a dor, a engolir o choro, a controlar os impulsos, subjugamos o corpo como forma de comunicação.

O desconforto que sentimos em falar sobre certos aspectos dos nossos corpos, considerados como tabus, entra em confronto com a tranquilidade da cultura oriental, conforme descrevem Burke e Duncan (2015) ao relatar o nível de conforto com o qual os japoneses lidam com as questões corporais, de tal forma que os profissionais da Educação Infantil abordam com as crianças em seus grupos, temas como urinar, defecar e não há desconforto em tratar desses temas, ao mesmo tempo em que abordam assuntos sobre alimentação e atividades físicas e sua relação com “um bom coco”. Segundo as autoras, os japoneses possuem uma percepção mais holística sobre o corpo, em contrapartida à visão dicotômica presente na sociedade ocidental, por isso tratam das excreções corporais como funcionais e orgânicas, enquanto nós tratamos como um problema, até mesmo como desordem. Le Breton (2009, p. 135) baseando-se em Norbert Elias descreve algumas mudanças que ocorreram no tocante ao controle das funções fisiológicas como “cuspir, assoar, urinar, defecar, arrotar” dentre outras, que até a idade média eram praticadas em público e a partir desse período, nas sociedades ocidentais, se tornaram ações vergonhosas, que só devem ser praticadas com privacidade, ampliando as noções de pudor e, conseqüentemente, tornando o corpo um problema.

Da mesma forma que Buss-Simão (2012b) descreve a tranquilidade entre as crianças, sobretudo as meninas, para falar sobre coisas consideradas nojentas para os adultos, como fedores, gases e ‘peidos’ e secreções como melecas e ‘ranhos’ a autora cita Norbert Elias para explicar as reações (inclusive a sua própria de nojo, involuntária, ao se deparar com uma das meninas comendo secreção nasal - meleca) em relação às manifestações corporais, como resultado do processo de civilização ao qual somos submetidos. Buss-Simão (2012b, p. 247) complementa que “esse processo civilizador, ao trazer à cena o embaraço e a vergonha como meios de incutir os bons modos passa a ser muito mais, um controle moral do que, especificamente, a instauração de hábitos de higiene”. Le Breton (2009, p. 102-103) contribui com a discussão ao afirmar que:

Os ritos da intimidade enclausuram cuidadosamente as manifestações corporais da digestão ou da eliminação: tanto o arrotado como o peido são considerados proibidos, causando a vergonha de quem os deixa escapar ou servindo de gesto de provocação ou de desprezo do outro quando impostos em um contexto inadequado. As regras de civilidade exigem o apagamento ritualizado do corpo.

Ao percebermos que grande parte dos adultos não se atenta ao próprio corpo, não podemos deixar de questionar de que forma se tornaram assim. Se a principal forma de comunicação das crianças ocorre por meio do corpo, se as crianças sentem prazer em se tocar e em serem tocadas, demonstram satisfação, ou não, em relação ao calor e ao frio, a cheiros, a sons e não se preocupam em experimentar ações e movimentos por meio do corpo, de que forma a educação e seu processo civilizatório, repletos de disciplina e controle acabam por restringir as manifestações corporais?

Essa questão é abordada por Sayão (2002) que faz uma crítica ao processo educativo no sentido de dominação que os adultos representam sobre as crianças, não apenas por não incentivar, mas inclusive por coagir seu movimento, com o pretexto de disciplinar e adequar seus corpos aos âmbitos sociais. Buss-Simão e Rocha (2007, p. 198) compartilham dessa concepção:

Em uma perspectiva tradicional de socialização, o corpo geralmente é compreendido como o órgão das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, dos sofrimentos, das emoções fracas e fortes, da fome, da sede, da “preguiça”, do “agito” e da “desordem”. Desse modo no imaginário educacional, é consenso a ideia de que socialização deve contribuir para que ele seja contido, educado, disciplinado, para em uma visão adultocêntrica, chegar aos padrões de comportamento corporal dos adultos.

Ao se referir às estratégias de regulação e controle, características da educação institucionalizada, Buss-Simão (2012a) afirma que são típicas de uma pedagogia tradicional que com uma constituição hierárquica na qual, muitas vezes os atores perdem sua individualidade, promove o controle e a norma dos espaços e dos tempos estabelecidos no cotidiano da Educação Infantil. A autora alega, ainda, que a disposição interna de funcionamento das creches e pré-escolas são determinadas de forma a definir o que se deve ou não fazer e a possibilidade, ou impedimento de movimentar-se.

Para Foucault (1997), que identifica o corpo como realidade concreta dos indivíduos, exercer a constrição do corpo é a principal forma de manter o controle sobre os atores. Silva (2012, p. 217) relata que essa manutenção corporal tão característica dos ambientes educativos, também ocorre na Educação Infantil: “nesses ambientes, salvo raras exceções, o corpo das crianças é educado, treinado e disciplinado por meio das “rotinas”, da regulamentação do tempo, espaço e movimentos na vida cotidiana que

institui e normatiza os tempos fixos”. Sarmiento (2013, p. 132) também reforça essa perspectiva ao afirmar que:

[...] a educação infantil continua demasiado presa aos modelos que conformam as práticas quotidianas, que estabelecem as rotinas, que estruturam os projetos pedagógicos e que regulam a organização do espaço, do tempo, das atividades e das avaliações. A educação infantil não costuma ver e escutar, de forma atenta e interessada, o gesto das crianças e o modo como elas interpretam o que fazem, o que sentem e o que dizem. Na repetição cíclica dos mesmos movimentos, não atende suficientemente a quem os faz e o que neles ocorre de sentido e novidade.

Ao abordar essas questões do controle e regulação que ocorrem nos ambientes educativos, Sayão (2008) destaca que mesmo com as estratégias de subversão por parte das crianças, há consequências desse controle estabelecido sobre os corpos, apoiada em Norbert Elias, mostra que a privação de movimento que acompanha todo o processo de socialização humana coíbe outras formas de sensação e valoriza apenas o olhar e o ouvir “passamos a ver e perceber muito e a nos movimentar pouco” (SAYÃO, 2008, p. 102).

Evidentemente, essa privação afeta muito a forma como nos relacionamos nas escolas e em alguns momentos na Educação Infantil também, mesmo conscientes da importância do movimento, das ações e da expressão corporal, como parte não apenas da formação integral de crianças e bebês, mas de sua constituição, acabamos os privando igualmente. Às vezes por estarmos presas às instituições com normas e horários pré-estabelecidos, outras vezes por estarmos reproduzindo aquilo que aprendemos, da forma que aprendemos e, lamentavelmente, essa ser uma das formas que conhecemos de exercer nossa profissão. Todavia Sayão (2008) destaca que a principal forma de comunicação entre adultos e crianças, sobretudo com os bebês, é a corporal, fato que exige das profissionais a percepção de seu próprio corpo para potencializar esse contato e possibilitar o conhecimento do outro em sua plenitude.

A partir dessas discussões sobre a disciplina, fica evidente que sob a imposição do controle por parte das professoras, as crianças, em muitas situações podem romper com a organização instituída pelos adultos, subvertendo, ou desafiando essa ordem. Não obstante, conforme indicou Sayão (2008), sofrerão consequências dessa desvalorização, desse

silenciamento e dessa falta de conhecimento em relação ao corpo, próprio e alheio. Voltamos aqui a refletir sobre o poder, mais especificamente o poder das professoras em determinar que tipo de relações estabelecerão com as crianças e, se nessas relações, seus corpos serão considerados como meio de comunicação, capaz de enriquecer as relações, ou mero objeto de controle e disciplina. Se a ordem será estabelecida e imposta de forma autoritária, ou se vão considerar as “crianças enquanto agentes construtores de ordem” (ALMEIDA, 2009, p. 44). Entretanto, é preciso ponderar que nem sempre as professoras terão condições de escolher entre esses dois caminhos, pois considera-se que a possibilidade de experimentar momentos significativos, relativos ao corpo, com as crianças pode ser potencializada por um adulto com percepção e atenção ao próprio corpo. Para isso, urge compreender o papel do corpo como constituidor das relações docentes.

Essas tentativas de manutenção e controle do corpo não deixam de trazê-lo para um lugar de destaque, a atenção está voltada para ele, sobretudo nas relações docentes, conforme sinaliza Buss-Simão (2016, p. 2) “a materialidade inegável do corpo sempre o tornou central nos processos educativos, todavia, é preciso inverter, ou talvez subverter o modo como ele tradicionalmente foi compreendido, ou seja, como meio de submissão, controle ou recursos pedagógico”. A autora complementa reforçando a ideia de compreensão dos corpos das crianças como uma potencialidade e não como foco de controle e disciplina (BUSS-SIMÃO, 2010; 2016). Por conseguinte, temos que manter o corpo em local de destaque no processo educativo, mas não como objeto a ser contido, de maneira oposta, deve ser considerado como possibilidade, potência e viabilidade. Para Le Breton (2009) o corpo possibilita viver a relação física com o mundo. Portanto deve-se investir nele como cerne também das relações docentes, que envolvem todos os aspectos pessoais, dentre os quais, o corporal.

2.2.1 Corpo como constituidor das relações entre adultos e crianças

Algumas pesquisas, como Agostinho (2010), Coutinho (2010) e Buss-Simão (2012b), realizadas com crianças, incluindo bebês, na Educação Infantil identificaram o corpo como referência central para suas relações e vivências, seguindo esse indício as autoras questionam a importância destinada ao corpo pelos adultos. Esse anúncio também foi evidenciado nas pesquisas de Duarte (2011) e Guimarães (2008) e, sobretudo, na de Demétrio (2016). O conjunto de pesquisas referenciadas questiona a atenção destinada a esse corpo que é elucidativo das relações

docentes, esse corpo que vai contornando e afetando o outro, mas que também se afeta, muitas vezes de uma forma que não é refletida, ou percebida. As referidas pesquisas indicam que, para as crianças, o corpo tem se mostrado central nas suas relações pessoais e na constituição das suas identidades sociais, por isso tem se dado atenção ao corpo nas relações educativas a partir da perspectiva das crianças, porém o corpo na perspectiva do adulto não tem ganhado destaque dessas pesquisas.

Com a intenção de compreender um corpo que é esquecido e desvalorizado em múltiplos sentidos, procuraremos dar visibilidade à sua condição física, ao desgaste e à exigência, elementos característicos da docência, desse corpo que se movimenta intensamente. Também intencionamos abranger esse corpo na relação, corpo que educa o outro, que é constantemente enunciativo de uma intencionalidade, que também é invisibilizado pela forma como a docência se constitui historicamente, muito centralizada na fala, na voz e na linguagem oral. Consequências também de uma lacuna na formação de professores que pouco se preocupa com os aspectos corporais e quando o faz se dedica a pensar o corpo das crianças e como melhor atender a esse corpo. As professoras pouco compreendem que suas relações estabelecidas com e por meio do corpo (seu e das crianças) dão contorno à docência na Educação Infantil. Também raramente refletem sobre a condição desse corpo e como essa condição é capaz de afetar as relações.

Não há como conceber a docência na Educação Infantil isolando crianças, ou adultos, ademais, ao considerá-los como categorias sociais não há como conceber a existência de um sem o outro, pois de acordo com Alanen (2009), não há culturas infantis fora da relação com os adultos, é justamente na interface com a cultura adulta que as crianças estabelecem sua produção cultural. A cultura da infância é aquilo que permite a produção na interação com o outro, considerando, na concepção da autora, as crianças como produto da sociedade, mas que ao mesmo tempo produzem sociedade.

Assim como a Sociologia da Infância, os estudos intergeracionais pretendem desconstruir a naturalização de modelos, práticas e imagens das crianças e da infância (ALANEN, 2001). É a partir dessa desconstrução que procuraremos pensar o corpo e as relações docentes, considerando as duas categorias geracionais - crianças e adultos - como recorrentemente produzidas por meio das relações e que se afetam e se constituem mutuamente.

Ao afirmar que uma categoria não existe sem a outra e depende da outra para existir, Alanen (2003) destaca que no princípio dos estudos da Sociologia da Infância o foco estava precisamente nas crianças, como se fosse possível isolá-las e que o interesse pelos adultos ocorreu em decorrência dessa preocupação de compreender a relação que se estabelece entre as próprias crianças e entre elas e os adultos – relações intra e inter geracionais.

Neste sentido, não há possibilidade de conhecermos o corpo das professoras, que não seja nessas relações com as crianças e tudo o que emerge delas. Mas o que deve ser levado em conta é que nessas relações há uma característica que é a dependência das crianças, sobretudo dos bebês, em relação aos adultos. Temos que considerar que, fisicamente mais frágeis e suscetíveis, os bebês necessitam dos adultos para os alimentarem, garantirem sua higiene, conforto e inclusive a possibilidade de se relacionarem consigo mesmos, com outros bebês, ou mesmo com os adultos. As crianças um pouco maiores, podem não ser tão dependentes quanto os bebês, mas ainda estão sujeitas às configurações de tempo e espaço que são determinadas pelos adultos, considerando suas vontades e necessidades, ou não.

Diferente dos animais, nós humanos, nascemos incapazes, suscetíveis ao nosso entorno e dependentes de outros humanos para que possamos sobreviver. Nosso organismo, que permanece em constante constituição com influência dos contextos sociais, culturais, históricos, geracionais, dentre outros, nunca está pronto, o que nos condiciona à dependência física, psicológica, social e cultural. O bebê humano necessita da atenção e da afeição dos outros ao seu redor para se desenvolver, experimentar o mundo e se apropriar dos sinais e símbolos que possibilitarão a compreensão, comunicação e convívio com os outros (LE BRETON, 2009).

Wallon inicia sua obra com o seguinte questionamento: “Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?” (WALLON, 2007, p. 9). Esse excerto, publicado originalmente em 1941, é muito pertinente à realidade atual, pois relata o quanto é difícil para nós conhecermos o outro pelo que é. Compreender a infância é um trabalho necessário, mas árduo, pois impregnados das lembranças do que fomos, temos que nos controlar constantemente para não cairmos num relato de diferenças entre gerações, a partir da perspectiva adultocêntrica.

Estaremos caindo em uma armadilha se considerarmos a criança como ser incapaz que deve se desenvolver, embasados pela herança de uma das perspectivas da psicologia do desenvolvimento, que se baseava em supostos estágios por meio dos quais as crianças estariam em constante evolução e progresso. Embora Wallon tenha sido um dos autores que se destacou nas Teorias da Psicologia desenvolvimentista e inclusive estabeleceu um padrão de fases de desenvolvimento ancorado por idades, o que se justifica pelo período em que realizava suas pesquisas, o próprio fazia críticas aos estudos experimentais, questionando a neutralidade científica ao afirmar que “não há observação sem escolha ou sem alguma relação, implícita ou não” (WALLON, 2007, p. 17) e que nossos sentimentos e intenções influenciam na observação. Ademais o autor não concebia as crianças como passivas, ou sujeitas de algo que ocorre externamente a elas, considerava sua participação e as interações como elementos cruciais para seu desenvolvimento. Wallon (2007) alerta para o perigo de encararmos as diferenças entre adultos e crianças como uma subtração, como inaptidão ressaltando as ações que não são capazes de executar. O autor relata que as diferenças existem, mas que podem ser consideradas a partir de uma significação positiva. O que para nós, adultos parece ser uma ausência nas crianças, para elas pode ser uma potência. Buss-Simão (2012b) confirma isso em sua pesquisa ao perceber que as crianças constantemente se beneficiam de serem pequenas e usufruem com muita facilidade de objetos para se ajustarem a alguma situação, conforme a necessidade (entram e se deslocam em espaços pequenos, sobem em cadeiras, ou outros artefatos para ficarem mais altas e utilizam objetos como extensão de seus braços para alcançarem algo, ou alguém).

Daí a importância dos estudos intergeracionais (ALANEN, 2001) que, na tentativa de fugir de classificações do que é bom, ou ruim, melhor, ou pior colocam crianças e adultos em relação, com diferenças óbvias e inquestionáveis, porém que são valiosas para ambas as categorias geracionais. Urge, portanto, que ponderemos que “as diferenças entre adultos e crianças não sejam consideradas desigualdades, mas sim características específicas de cada grupo” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2007, p. 191) e nessa perspectiva tentaremos vislumbrar como, nas relações docentes, corpos de crianças e de adultos se entrelaçam.

Ao tratarmos de crianças e adultos, como categorias geracionais que se inter-relacionam, as concebemos como diferentes entre si, não opostas, mas diferentes. Contudo, é necessário esclarecer que, de acordo com Almeida (2009), estas diferenças são socialmente construídas e não

naturais. Essas construções sociais acabam dicotomizando as categorias ao conceber as crianças como mais frágeis, suscetíveis, dependentes e os adultos como competentes, seguros e dominantes. Numa tentativa de quebrar com essa dicotomia a ideia de inacabamento auxilia-nos a perceber tanto crianças quanto adultos em constante processo de constituição.

As crianças, muito mais que os adultos, vivem seus corpos, os exploram e por meio deles se expressam, se comunicam e demonstram seus sentimentos. Se pensarmos nos bebês, essas reações são esboçadas prioritariamente pelo corpo, demonstram satisfações, ou insatisfações, prazeres, desconfortos, alegrias, dores, fome, segurança, ou insegurança, diversão, tédio, solidão, frio, calor, dentre diversas outras sensações de formas diferentes, pelo olhar, pela fisionomia, semblante, choro, riso, gestos, gritos de alegria, ou de desespero, mas também pela agitação, tensão, ou relaxamento do seu corpo. Wallon (2007) explicita que o tônus muscular é um dos meios pelos quais as crianças demonstram suas emoções. E complementa que o ato motor é a primeira estrutura de relação com o meio, primeiramente na relação com outras pessoas e posteriormente com objetos. Siebert (1998, p. 80) complementa ao assinalar que:

A tentação de projetar na criança é incentivada e facilitada por uma espécie de confusão das linguagens: o adulto raciocina, pensa, fala, domina o mundo que o circunda, em boa parte, através da definição verbal. O adulto, com muita fadiga, aprendeu a frear as suas emoções e sensações corporais dando às mesmas uma forma discursiva. A criança pequena, ao contrário, se contrapõe ao adulto como analfabeta, incapaz de palavras sensatas, cheia de uma invasiva e escandalosa corporeidade, com necessidades corporais raivosas e impelentes de corpo inteiro.

A autora enfatiza que é, prevalentemente, por meio do corpo que a criança se comunica e que usa o corpo inteiro para isso. Os adultos, pelo contrário, valorizam muito o uso da linguagem verbal, mas não se detêm a ela, pois de acordo com Le Breton (2009, p. 51) “ainda que a palavra transmita a intenção do conteúdo de forma mais profusa e mesmo que ela beneficie da atenção do ator, os movimentos do corpo contribuem de forma essencial ao intercâmbio”, por conseguinte esse autor define a comunicação como um processo que se estabelece por múltiplos canais, que de forma alguma pode ser reduzido à linguagem.

A gestualidade e o simbolismo corporal estão presentes em todas as nossas comunicações e por esse motivo não é possível cessarmos a comunicação nem por um instante, ainda que nos calemos, a produção de signos corporais é constante, mesmo quando solitários, os sinais sociais permanecem impregnados em nosso corpo e afetam nossas ações. O inconveniente é a falta de controle sobre aquilo que se transmite pela gestualidade, dificilmente conseguimos controlar todas as reações corporais na intenção de disfarçar algum sentimento, um interlocutor atento será capaz de perceber o mais sutil dos detalhes. A conveniência é que por intermédio das palavras podemos transmitir apenas aquilo que temos consciência, pensamentos elaborados, mesmo que instantaneamente, já o corpo, expressa mesmo as sensações das quais não temos consciência e nem mesmo percebemos (LE BRETON, 2009).

Se em uma conversa entre adultos “o movimento do corpo metaforiza a palavra, confere-lhe certo relevo que a torna mais viva e mais compreensível” (LE BRETON, 2009, p. 68), podemos considerar que na interação com as crianças ocorre o contrário, a comunicação acontece primordialmente por meio do corpo, pode ser reforçada pelas palavras, pelo tom de voz, pela entonação, mas não necessariamente, esse reforço também pode ocorrer pelo olhar, pelo toque, pela proximidade.

A consciência em relação ao corpo é considerada por Coutinho (2012, p. 249) como elemento central na ação social das crianças, sobretudo os bebês e baseada em Weber associa essa consciência do corpo a outros fatores como classe social, gênero, as emoções e podemos incluir as gerações e etnias. Dessa forma sugere que a expressão corporal é a forma de comunicação, que se manifesta em contextos e situações estabelecidas socialmente e significadas pelo contato com os outros. O olhar ganha destaque, dentre outros gestos, pois é a ação mais proeminente de percepção e comunicação com o outro, “o olhar é um canal de estabelecimento de um complexo diálogo, quase sempre gerido pelo corpo”. A autora complementa que o olhar não está desvinculado da expressão corporal, pelo contrário é contextualizado por um entorno sociocultural que possibilita a comunicação e estabelece relações e complementa que:

O olhar permite a captação dos acontecimentos e ao mesmo tempo permite a comunicação dos sentimentos, dos combinados, das ações recíprocas. Nessa perspectiva, o olhar é em si, uma ação, que permite a partilha e a significação do que é

comunicado. A tarefa de “tradução” das ações das crianças bem pequenas coloca, para quem se propõe a desenvolvê-la, a condição de aprendiz dessa polifonia própria da comunicação entre as crianças, que se para alguns pode remeter à incompletude e falta, revela-se, na verdade, como uma complexa trama relacional (COUTINHO, 2012, p. 250).

Ainda sobre o olhar, Coutinho (2012, p. 255) se refere à necessidade de planejamento para a proposição pedagógica para os bebês que deve sempre considerar duas questões: o olhar, tanto o olhar dos bebês, mas também o olhar direcionado a eles, que precisa ser atento, em busca de compreensão dos interesses e necessidades, de conhecê-los profundamente. E a disposição para a relação, uma entrega absoluta e irrestrita para as várias ações que a dinâmica da relação impõe, como “abaixar-se para olhar nos olhos dos bebês, anunciar as suas ações quando tem uma relação direta com eles, estar próxima e disponível, olhar com atenção, tocar com cuidado e anunciar as suas intenções”. Podemos acrescentar, com base em Buss-Simão (2012a, p. 261) a importância do planejamento e organização dos espaços e tempos, sobretudo se pensarmos em uma Pedagogia da Infância, como complementa a autora, que o espaço, nesse sentido, “não é apenas uma realidade física com determinadas dimensões, mas ele representa algo, ele afeta e envolve”.

Evidentemente não são apenas os tempos e espaços que necessitam de planejamento na docência com as crianças pequenas, o que caracteriza o contexto da Educação Infantil como educativo é justamente o planejamento de todas as relações educativas, com intencionalidade e previsibilidade, de forma flexível com vistas a ampliar e diversificar as experiências das crianças, sobretudo os bebês. Conforme assinala Buss-Simão (2012a, p. 268):

Não se considera da ordem do pedagógico somente a representação do que se manifesta nas falas, nos desenhos, nas modelagens, mas também do que se manifesta na sensorialidade, na afetividade, nas relações e proximidades, nos movimentos, nos gestos, enfim no corpo e nas suas expressões.

As relações são apontadas por Schmitt (2014) como aspecto central na docência na Educação Infantil, que devem ser especialmente planejadas com responsabilidade e intenção. E como o corpo é o meio pelo qual as crianças entre si e com as professoras vivenciam e estabelecem as relações

(BUSS-SIMÃO, 2012b; COUTINHO, 2012; DEMETRIO, 2016), esse contato corporal também deve ser, pensado e planejado, considerando principalmente a dimensão do cuidado, visto que são as ações que prevalecem no cotidiano da Educação Infantil. Essas questões nos levam a posicionar o corpo como elemento essencial para a docência e sugerem a urgência em compreender esse papel.

2.2.2 A centralidade do corpo na docência na Educação Infantil

Caracterizar as ações de cuidado como as que mais exigem o contato corporal não significa, de forma alguma, que essas ações deixam de ser educativas, é justamente o contrário que pretendemos reforçar, o caráter educativo das ações de cuidado. As relações se constituem em torno do cuidado, que é educativo, justamente porque exige relação, quem cuida, cuida de alguém, ou cuida de si. E esse direcionamento para o outro, ou para si, exige uma relação educativa. O cuidado, na concepção de Schmitt (2014) é uma relação de educação para ambos os lados, pois a relação é enunciativa, ela enuncia para o outro quem ele é e esse outro responde. A autora, contudo, problematiza

[...] as distinções produzidas nas ações de educar, identificadas como as que lidam com a razão e as de cuidado ligadas ao corpo, estão relacionadas aos binarismos produzidos no projeto da Modernidade, em que se segmentou o ser humano na tentativa de explicar, pela regularização e normatização, o seu desenvolvimento e definir sua educação. Essa racionalização desencadeia a concepção humana fragmentada - razão-emoção, mente-corpo, cognitivo-afetivo, trabalho-lazer, ciência-arte - valorizando sempre as primeiras em detrimento das segundas (SCHMITT, 2008, p. 115).

Essa dicotomia pode ter como consequência a percepção das crianças, de forma fragmentada, como salienta Coutinho (2012) que afirma que elas, assim como os adultos, são corpo e mente o tempo todo, não podem ser vistas como corpo durante as ações de cuidado e como mente nas ações que priorizem o cognitivo.

Essa é uma questão bastante polêmica, pois como temos essa influência histórica de valorização da mente em relação ao corpo, nas ações pedagógicas não é muito diferente e mesmo havendo documentos nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)

e locais como as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil da Prefeitura de Florianópolis (2010) que estabelecem que as ações de cuidado devem ser indissociadas das ações educativas, em muitas creches e pré-escolas essa valorização de atividades estabelecidas como pedagógicas em relação às ações de cuidado ainda costumam ocorrer. E essa diferença pode ser agravada, caso haja definições de quais profissionais são responsáveis por determinadas funções. Em algumas redes educativas os contratos e salários de professoras e auxiliares são diferentes, o que pode acabar ocasionando uma percepção de hierarquia, na qual as professoras são responsáveis pelas ações pedagógicas, enquanto as auxiliares se encarregam das ações de cuidado. Rosemberg (1994) e Cerisara (1996) fazem críticas direcionadas a essa divisão da ação docente entre professoras e auxiliares que estabelece quem cuida e quem educa – mantendo a característica histórica de constituição dicotômica das creches e jardins de infância – contrariando a busca por uma superação dessa perspectiva nas pesquisas recentes e consolidadas na legislação em busca de uma Educação Infantil de qualidade.

A supervalorização das ações pedagógicas, como mais nobres é registrada por Buss-Simão (2012b) que as define como as ações orientadas que, normalmente com expectativa, por parte dos adultos, de que as crianças apresentem um produto final, que possa, de certa forma, ser avaliado, ou exposto e que tem como intenção o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. As ações consideradas como menos nobres, conforme a autora, são aquelas voltadas ao cuidado, que envolvem as ações corporais, como alimentação e higiene. Da mesma forma Schmitt (2008) identifica que em consequência dessa fragmentação nas ações, é que as tarefas atreladas à higiene, alimentação e sono ainda são consideradas secundárias e muitas vezes ocorrem sem planejamento e intenção pedagógica, uma alienação, por parte das professoras, no planejamento do cotidiano.

A docência baseada em uma Pedagogia da Infância busca superar essa visão dicotômica e considera, com base em Buss-Simão (2012b) todas as relações estabelecidas das crianças entre si, ou com os adultos, como pedagógicas. Para tanto, voltamos a reforçar a necessidade de planejamento dessas ações. Esse planejamento é muito caro para a docência na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, muito complexo, pois contrariamente às ações que propõem uma atividade específica, ao se planejar as relações deve-se considerar a imprevisibilidade das mesmas. Ponderando que não é apenas uma relação, são várias relações que ocorrem de forma simultânea e entrelaçada, ou seja, um conjunto de relações. Essa multiplicidade, definida

por Schmitt (2014) como *multiplicidade simultânea*¹⁰ de ações, relações e interações também deve ser considerada pela professora no momento de estruturar seu planejamento. Não que essa tenha que prever todos os entrecruzamentos de relações que ocorrerão em um dia, ou em um momento, mas deve considerar que eles ocorrerão e afetarão todos os seus planos.

A multiplicidade de ações na visão de Schmitt e Rocha (2016, p. 6) não é valorizada por parte das professoras, que direcionam mais atenção às ações que fazem com, ou para as crianças “em virtude dessa posição permeada por uma perspectiva centralizadora, a qual a docência, em seu sentido restrito, baseada em uma perspectiva relacional de transmissão-recepção, tende a anunciar”. As autoras explicitam que ao ampliarmos nosso campo de visão podemos observar

[...] não a sequência, mas uma composição heterogênea, composta por diversas ações e relações coexistente, configuradas pela ação dos diferentes atores que desse fazem parte. Profissionais trocando a fralda de crianças, acalentando-as, contando-lhes histórias, observando-as, concomitante a meninos e meninas que vivem múltiplas outras relações e ações pelo espaço: dormindo, comendo, brincando uns com os outros, contemplando imagens e situações, etc. (SCHMITT; ROCHA, 2016, p. 7).

As autoras enfatizam a responsabilidade por parte das professoras por essa multiplicidade de ações, seja de forma direta, ou indireta, porém não querem dizer com isso que as professoras tenham que estar presentes em todas elas, mas que participam, mesmo de forma indireta na organização dos tempos e espaços e materiais disponibilizados ao grupo. De toda forma, essa concomitância de ações e relações afeta as professoras, que, com a consciência de que possibilitaram as interações dentre as próprias crianças, desde bebês, devem ter o cuidado de não prejudicar uma relação individual em decorrência da necessidade de participar de todas as relações. Por exemplo, se ao trocar um bebê, por destinar sua atenção aos outros e suas atitudes, acabar realizando a troca de forma automática, sem

¹⁰ Schmitt amplia o conceito inicialmente proposto por Tardif e Lessard, pois considera também as relações vivenciadas pelas crianças nos contextos de Educação Infantil, somadas às das professoras. Apenas as últimas eram consideradas na proposta inicial.

dar atenção a esse bebê que está em sua frente. Isso pode ocorrer, por ser um ato realizado repetitivamente, que não exige controle em sua execução.

Não significa que as professoras não devam se envolver em mais de uma situação ao mesmo tempo. Isso nem seria possível em ambiente de Educação Infantil. Mas que uma relação entre a professora e um bebê sempre tem que manter certo nível de envolvimento, compreendido conforme a definição de Goffman (2010, p. 54) como

[...] a capacidade de um indivíduo de voltar, ou deixar de voltar, sua atenção concentrada a alguma atividade disponível [...]. Implica uma certa proximidade admitida entre o indivíduo e o objeto de envolvimento, uma certa absorção aberta de parte daquele que está envolvido. Pressupõe-se que o envolvimento numa atividade expressa o propósito ou objetivo do ator.

Voltando ao exemplo da troca de fraldas, implicaria em uma disponibilidade da professora para o bebê que está sendo trocado, mas essa atenção pode se voltar temporariamente às outras ações concomitantes e, em instantes, voltar à ação principal. Isso porque os envolvimento podem ocorrer, conforme Goffman (2010) de duas formas distintas, como envolvimento principais e envolvimento laterais, considerado como principal o que absorve grande parcela da atenção e do interesse de quem o pratica e o lateral, algo que pode ser realizado simultaneamente ao principal, de forma momentânea ou contínua, simples, ou complicada, sem afetar, ou prejudicar o envolvimento principal por não requerer maior atenção, ou nenhuma. Portanto, a professora pode se envolver em mais de uma ação ao mesmo tempo, mas para que nenhuma se torne automática, ela precisa “manter algum tipo de absorção cognitiva e afetiva por ela, alguma mobilização de recursos psicológicos” (GOFFMAN, 2010, p. 46). O autor complementa que essa atenção pode se deslocar da atividade principal para as outras e voltar, ou não, conforme a necessidade, no caso de algo mais grave ocorrer no espaço em alguma determinada situação.

Para que as relações nesses momentos de atenção individual sejam significativas para as crianças, deve ser possibilitada e incentivada sua participação em cada ação. Para isso, as professoras devem anunciar cada intenção de forma respeitosa, inicialmente chamando a criança pelo nome, demonstrando sua intenção de pegar no colo e explicando, ou demonstrando o que pretende fazer. Esses movimentos automáticos são muito úteis para esses encontros e podem facilitar e agilizar muito as ações,

contanto que sejam para os detalhes técnicos, como deixar os materiais necessários todos disponíveis, ter habilidades para manusear os objetos apenas com uma das mãos, facilitando para que os movimentos sejam mais rápidos e eficientes. Contudo essa rapidez e automatização não podem ser direcionadas aos bebês, pois esses apenas participarão ativamente das ações e dos movimentos se lhes for permitido e disponibilizado tempo e atenção necessários. Portanto, o trato com os objetos pode ser automático, não o trato com as crianças, que exige planejamento e disponibilidade (TARDOS, 2008).

As reações expressas corporalmente podem ser percebidas mesmo pelos bebês recém-nascidos, que relaxam e dão continuidade aos movimentos que os adultos iniciaram caso esses sejam prazerosos e agradáveis. Essas experiências possibilitam estreitar os laços entre ambos, mas exige atenção e paciência do adulto para esperar a reação do bebê. De outra forma, ao manipular o bebê bruscamente, sem que este tenha se preparado para o toque, ou movimento, pode-se gerar sensação de desconforto, ansiedade e inclusive dor. Essas situações prejudicam a relação entre ambos podendo causar desconfiança por parte do bebê, o que causaria mais tensão. Quando os adultos não esperam pela resposta dos bebês para acompanhar seus movimentos, podem gerar maior exigência corporal para si mesmos, pois terão que imprimir mais força, visto que o bebê, como consequência da sensação desagradável, pode, além de não ajudar, tensionar mais a musculatura, o que exigiria mais esforço por parte do adulto (TARDOS, 2008).

Nessa perspectiva relacional é importante que os encontros ocorram com a consciência de ambos os atores, de forma que preferencialmente fiquem de frente um para o outro, pois apenas dessa forma será possível a troca de olhares e expressões faciais que são carregadas de informações. O adulto deve estar atento aos mínimos sinais expressos pela criança que são feitos por essas expressões e olhares, choros, balbucios, risos, tensionamento, ou relaxamento muscular, disponibilidade para participar da ação, movimento, dentre outros. Apenas uma professora atenta é capaz de identificar alguns sinais que são muito sutis, mas para que isso ocorra, é necessário mais do que a atenção, é necessário primeiramente a possibilidade para que a criança se expresse e também que a professora saiba reconhecer esses sinais, se ela não tiver consciência do seu próprio corpo, daquilo que lhe agrada, ou desagrada, será mais difícil perceber essas sensações nas crianças desde bebês.

As professoras devem ponderar que todas as suas expressões e seus simbolismos corporais afetarão as crianças, desde bebês. Seu próprio corpo anuncia e enuncia constantemente, intenções e sensações que são visíveis na sua conduta, na forma como olha, como toca, como cuida do próprio corpo para poder compreender o outro, como espera a ação do outro para poder dar a resposta. Essa conduta é manifesta, porém raramente é considerada nos registros e planejamentos futuros. Quando é, geralmente, apenas a resposta da criança/bebê é levada em consideração, não há a preocupação e nem mesmo a percepção de suas próprias gestualidades. Como indica Le Breton (2009), os movimentos e ações muitas vezes são realizados sem a consciência do ator, como uma continuidade e sucessão de ações, não premeditadas. E da mesma forma não questionadas e discutidas.

É mister que a relação docente seja pensada de maneira invertida, portanto, de forma que não seja a ordem institucional que estabeleça as ações e os adultos, em sua condição de dominância e superioridade de força imponham ações, mas que numa perspectiva de respeito ao outro e à sua condição de ator social, capaz de participar de processos e tomar decisões, se estabeleça uma relação na base do afeto e dos detalhes.

A docência com os bebês é a que mais representa essa guinada na posição dos atores na relação social, pois de acordo com Schmitt (2014) é no grupo de bebês que a ordem institucional, sobretudo no que diz respeito ao tempo e espaço, faz com que a docência se estabeleça de maneira singular, pois o sono, fome e necessidade de higiene dos bebês não podem ser controlados nem por eles, nem pelas professoras. O que gera, segundo a autora, uma relação de interdependência caracterizada de um lado pela dependência dos bebês em terem suas necessidades básicas atendidas pelas professoras, de outro pela própria ação docente que se estabelece sobre essas necessidades dos primeiros.

Essa “interdependência do movimento dos atores no quadro da interação” também é destacada por Le Breton (2009, p. 107), que compara cenas de interação com uma dança, na qual a ação de um ator desencadeia uma resposta no(s) outro(s). Portanto, no contato com os bebês a professora só estará estabelecendo relações de interação se permitir a participação desses nas ações, ao esperar por suas respostas e movimentos, ao permitir que mova seus membros, tensione, ou relaxe sua musculatura, inicie as ações de erguer, virar, deitar, ao preocupar-se em anunciar suas ações para que ele possa participar, ou preparar-se para elas. Se a professora não permite que o bebê participe, não há interação é apenas uma ação

direcionada com o intuito de assear, ou alimentar, voltando o caráter educativo apenas para a submissão.

A dependência das crianças em relação aos adultos, também é assinalada por Wallon (2007), que caracteriza a emoção como geradora da mobilização do adulto para atender às demandas infantis. Essas demandas de atenção especial características da incompletude dos humanos demarcam a necessidade dos adultos, por parte das crianças, todavia, não devem ser vistas como falhas, ou algo a ser resolvido, ao contrário devem ser consideradas como potência, porque essa dependência exige a atenção dos adultos e gera essas interações tão fundamentais aos processos de socialização e constituição dos bebês. Essas demandas infantis precisam ser respeitadas, por meio de atendimentos individuais demarcados pela densidade, qualificação a atenção.

De acordo com Falk (2011) esses encontros devem ser delimitados por relações que não tenha pressa, que ocorram com carinho, de forma que as necessidades individuais sejam consideradas e que os sinais expressos pelas crianças sejam atendidos pelos adultos, com gestos delicados que considerem a sensibilidade da criança, de todas as idades. O autor enfatiza que mesmo os bebês são capazes de sentir, observar e compreender os acontecimentos, se forem oportunizados, para isso reforça a necessidade de que os adultos se esforcem para compreenderem todas as expressões das crianças, desde “a posição de seu corpo, seus gestos e sua voz, a dedicar sempre bastante tempo a atendê-las sem pressa e a satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais” (FALK, 2011, p. 25). A sensibilidade é uma característica imprescindível para que as professoras possam identificar essas necessidades e assumir uma postura de disponibilidade e atenção aos seus sentimentos e abertura para perceber a forma como esse outro, criança, ou bebê, afeta a ambos é o que permite que nesse movimento contínuo se constituam as relações educativas.

Em situações de interação, de acordo com Le Breton (2009), há regras implícitas em relação ao comportamento corporal, a distância a ser mantida, as regiões do corpo alheio (e do próprio) que podem ser tocadas e as posturas adequadas a cada relação, situação ou local. Contudo, quando um adulto se relaciona com um bebê essas regras não estão estipuladas, o bebê ocasionalmente toca aleatoriamente no corpo adulto, ou dos outros bebês sem causar qualquer situação de desconforto, da mesma forma que o adulto toca em seu corpo. O que diferencia é que o adulto nessas situações possui certo controle sobre o corpo das crianças, pode manipulá-lo inclusive contra sua vontade. Para que esses encontros não sejam

desconfortáveis para os bebês, os adultos precisam assumir uma postura de empatia, e compreender que essas relações são constituidoras de si, que o bebê a partir de todas as respostas que obtém dessa inserção social compreende seu papel em meio ao grupo.

Com base em Foucault, Buss-Simão (2010) caracteriza o *cuidado de si* como uma prática ao mesmo tempo individual e social, pois só pode ocorrer numa referência com o outro. Foucault (2004) afirma não ser possível *cuidar de si* sem se conhecer e destaca a necessidade individual de voltar os olhos para si mesmo, para se reconhecer naquilo que é, esse reconhecimento é o que leva os atores a se autoconduzirem. Aponta o *cuidado de si* como um ato ético por si, mas que implica nas complexas relações estabelecidas com os outros, pois a ética da liberdade é também cuidar dos outros. Referente a isso, Buss-Simão (2010) complementa que é por meio das relações e desse imbricamento entre o *cuidado de si* e o *cuidado do outro* que os atores vão se constituindo mutuamente. A autora complementa que:

[...] a dimensão do cuidado tem sido compreendida, em contextos sócio-educativos da infância como uma subjetivação pelo corpo que visa, sobretudo, o assujeitamento. Trazer aqui, o *cuidado de si* do Foucault tem como objetivo fundamental propor a dimensão dos cuidados como subjetivações que levam a práticas de liberdade (BUSS-SIMÃO, 2010, p. 304).

É preponderante que as professoras compreendam que o conceito de Foucault do *cuidado de si* (GUIMARÃES, 2008; BUSS-SIMÃO, 2010) é fundamental para que possam alcançar uma relação de independência e autonomia com as crianças, desde bebês, mas não apenas isso, o *cuidado de si* vai permitir que as professoras prestem atenção às suas sensações, aos seus pensamentos e sentimentos, possibilitando que interroguem suas próprias emoções e seus próprios sentimentos e a partir daí elas podem reagir às expressões das crianças e ajudá-las a construir uma relação consigo mesmas. No encontro com as crianças, desde bebês, ao indagar suas próprias ações e pensamentos, as professoras levam os pequenos a compreenderem o significado de suas próprias sensações e sentimentos. Buss-Simão (2016, p. 4) alega que:

[...] é por intermédio do outro que um bebê percebe e, mais tarde significa, os seus próprios desconfortos de sono, de fome, de calor e também os movimentos intestinais internos, sendo essencial que esse processo

seja respeitoso na direção de uma educação que emancipe essa criança que vai aprender a significá-las e nomeá-las como sendo sensações associadas à eliminação do xixi ou cocô, à fome, ao sono, ao desconforto do calor ou do frio. Nesse processo, o bebê pode primeiro prever a sensação, observar seu resultado e ao mesmo tempo nomeá-las, para posteriormente conseguir prevê-las e adquirir um controle corporal. Essas são situações cotidianas vividas nas instituições de educação infantil em que se percebe o entrelaçamento das experiências do corpo, da linguagem, da cognição e da emoção na constituição do ser humano. Neste processo estão misturadas e interligadas as dimensões biológicas, psicológicas e sociológicas que, embora as ações sejam efetivadas com e para o corpo, são sempre permeadas pelo simbólico de cada cultura.

A forma como a professora compõe a relação a partir dos detalhes, como olha, como espera, como acolhe, como atende, como se desloca até o outro, ou espera a sua ação, como por exemplo, permite que o bebê participe e auxilie nas ações, de forma que, inclusive, facilite o trabalho da professora e a exigência em relação ao seu corpo, demonstram não apenas um respeito ao outro, como ator social, sujeito de direitos, como o respeito próprio, pois apenas uma professora que se conhece, conhece seu corpo e identifica seus limites, pode respeitar e conhecer o outro.

Se é por meio do corpo que adultos e crianças, desde bebês, constituem a relação é necessário que ambos os corpos sejam cuidados e de certa forma preservados. Não é o que vem ocorrendo na compreensão de Arroyo (2012), que faz uma crítica às políticas públicas que ao enfatizarem as capacitações nos domínios das competências profissionais, desprezam o corpo e a condição de cansaço, que sofrem influência das horas trabalhadas, do número de crianças, das condições físicas de tempos e espaços, que tanto afetam o corpo das professoras.

O cansaço das professoras em decorrência das exigências da profissão é mencionado por Tristão (2004), Duarte (2011) e Demetrio (2016), essa última relata que a demanda é tão grande que as professoras procuram poupar seu corpo, deixando de estar com as crianças para que tenham disposição para as necessidades físicas e emocionais, consideradas por elas como mais importantes. Porém, não é apenas uma questão de opção, se considerarmos o número de crianças em relação ao número de adultos por grupo e ainda os horários, de crianças que chegam a permanecer

doze horas nas unidades, sobretudo nos grupos de bebês, as professoras efetivamente compõem suas rotinas apenas com as ações de alimentação e higiene, o que reforça a necessidade de planejamento e intencionalidade nesses momentos, mas de fato esgotam as professoras de forma a influenciar e determinar suas relações.

Essas reflexões teóricas aqui tecidas, que envolvem o corpo e as relações docentes, servirão como fundamento para as análises, nas quais os discursos das professoras serão contemplados, interpretados e dialogados a partir da compreensão de que a docência se constitui a partir das relações e interações que ocorrem em espaços e tempos estabelecidos por intenções e delimitações sociais, culturais e políticas, que demarcam os atores que aí convivem e se constituem mutuamente. Há duas concepções que se sobressaem nessa discussão, as noções das perspectivas intergeracionais, com crianças e adultos como categorias sociais em constante diálogo e constituição e a noção do *cuidado de si* como preponderante para essas relações no processo educativo.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta sessão apresentamos os caminhos percorridos durante a pesquisa, os procedimentos escolhidos para a obtenção de dados, a forma como chegamos às professoras participantes e a descrição das etapas, algumas planejadas, outras ocasionadas por desafios e necessidades de cada fase.

A perspectiva de investigação escolhida foi a interpretativa, por compreendermos que esta via de pesquisa é bastante subjetiva e dinâmica, pois considera cada participante como único e complexo e procura explorar o sentido das ações humanas e da vida em contexto social.

A investigação interpretativa valoriza os procedimentos qualitativos, por considerar que as vicissitudes do campo educativo, como é o caso, são melhor exploradas por esse caráter aberto, que possibilita mais interpretações. Entretanto, para alcançar os objetivos definidos, consideramos necessário lançar mão de diferentes fontes de dados, por acreditarmos que para abarcar a complexidade e subjetividade do tema, relativo ao corpo das professoras, precisamos multiplicar os olhares sobre a realidade e cruzar elementos de diferentes fontes e configurações. Isso justifica a escolha pela triangulação de dados qualitativos e quantitativos, numa tentativa de abranger ao máximo as variadas nuances da pesquisa.

A combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno, conhecida como triangulação, tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social. (GOLDENBERG, 2011, p. 63).

A triangulação para Olabuénaga (2003) se define como uma pretensão de promover novas formas de investigação que enriqueçam o uso da metodologia qualitativa com o recurso combinado da quantitativa, reciprocamente. Portanto, a escolha por essa estratégia de pesquisa, não ocorreu devido à necessidade de confiabilidade nos resultados, mas pela possibilidade de enriquecimento destes. Acreditamos que através do cruzamento de diversas formas de produção de dados, poderíamos abordar a complexidade do nosso problema, pois como afirma o autor supracitado, o enriquecimento de uma pesquisa pela triangulação se dá pelo cruzamento de dados, significados, enfoques, ou perspectivas, contrastados por diferentes pontos de vista e por diferentes abordagens analíticas.

Os instrumentos escolhidos para a obtenção de dados foram: **questionários** com as professoras¹¹, para conhecer mais sobre as especificidades de cada rede educativa, e saber mais sobre a realidade de formação e condição docente das participantes; **entrevistas**, para aprofundamento relativo às relações educativas e os meandros do corpo nessas relações. Esses instrumentos são melhor descritos adiante.

3.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS ESTUDADOS E BREVE SITUAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Buscando descrever as etapas da pesquisa, inicialmente explicaremos quais foram os critérios de escolha das participantes, como ocorreu a aproximação e qual a relação mantida com elas. Para isso é preciso abordar o projeto de formação de professores, no qual trabalhamos com diferentes funções (Coordenadora, formadora e apoio administrativo) que possibilitou nosso contato inicial. O projeto intitulado: “Formação Continuada para Profissionais em Atuação na Educação Infantil das Redes Públicas de Ensino de Santa Catarina – PRÓ-DOCÊNCIA” ocorreu na forma de extensão entre setembro de 2014 e outubro de 2015, com objetivo de promover ações de formação continuada aos profissionais da Educação Infantil (professores, auxiliares, coordenadores pedagógicos, diretores de creche e pré-escola entre outros) do sistema público de educação catarinense. Foi um projeto financiado pelo MEC e organizado por membros do NUPEIN/UFSC, coordenado pela Professora Dr^a Eloisa Acires Candal Rocha. Foi ofertado a todas as Redes Municipais de Educação Infantil de todos os 22 municípios que compõem a região da Grande Florianópolis (região metropolitana da capital do estado de Santa Catarina: Águas Mornas, Alfredo Wagner, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Canelinha, Florianópolis, Garopaba, Governador Celso Ramos, Leoberto Leal, Major Gercino, Nova Trento, Palhoça, Paulo Lopes, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São João Batista, São José, São Pedro de Alcântara, Tijucas).

O convite foi estendido a todos os municípios, todavia, os dirigentes das secretarias de alguns deles alegaram dificuldade, ou de locomoção, ou

¹¹ Ao utilizar o termo professoras, nos referimos às professoras e auxiliares (independentemente da denominação que essas tenham, que difere de rede para rede), pois ambas compartilham uma ação que é a docência.

de pessoal, para cobrir a falta das professoras que se ausentariam para comparecer ao curso, justificando, desta forma, sua não participação. Foram programados, inicialmente dez encontros, de dois dias cada, depois ofertados mais dois encontros, alguns ocorreram em Florianópolis, para os quais foi utilizado principalmente a infraestrutura da UFSC, mas também ocorreram visitas a museus e outros ambientes com promoção de formação cultural. Os outros encontros foram ofertados por região, com o intuito de que ocorressem mais próximos aos municípios, subdivididos em 04 pólos por critério de proximidade. O deslocamento para Florianópolis era de responsabilidade dos municípios, porém o projeto financiava hospedagem e alimentação às participantes. Participaram efetivamente do curso profissionais de 16 municípios (Águas Mornas, Alfredo Wagner, Angelina, Anitápolis, Biguaçu, Florianópolis, Garopaba, Governador Celso Ramos, Major Gercino, Palhoça, Paulo Lopes, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São João Batista, São José, Tijucas).

Exercer a função de apoio¹² no projeto possibilitou a aproximação com todas as profissionais que participaram da formação, pois o contato direto com elas para a divulgação da organização dos encontros possibilitou uma via de acesso. Desde o primeiro contato foi explicado que a pesquisa estava vinculada ao projeto e, que no momento oportuno, entraríamos em contato com elas para conversar sobre o assunto e convidá-las a participar.

Para melhor esclarecer a região onde a pesquisa foi realizada, trazemos a seguir dados específicos e figuras para a visualização:

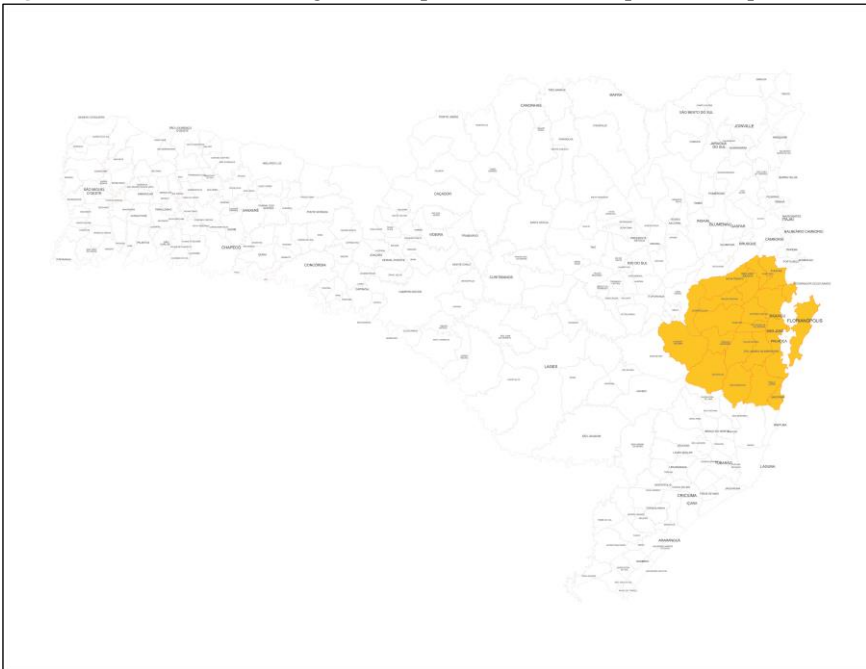
3.1.1 Região Metropolitana de Florianópolis

A região metropolitana de Florianópolis, também conhecida como mesorregião da Grande Florianópolis fica localizada na zona litorânea e é composta por 22 municípios, dentre os quais a Ilha de Santa Catarina – Florianópolis, toda a região possui mais de um milhão de habitantes e uma área de 7350 km². Os municípios que compõem a região são: Águas Mortas, Alfredo Wagner, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Canelinha, Florianópolis, Garopaba, Governador Celso Ramos, Leoberto Leal, Major Gercino, Nova Trento Palhoça, Paulo Lopes, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São João Batista,

¹² A função de apoio correspondia a organizar a infraestrutura dos encontros, portanto além dos encaminhamentos burocráticos das reservas de espaço, estrutura, alimentação e hospedagem, a incumbência de efetivar o contato com as participantes do curso facilitou a aproximação para a realização da pesquisa.

São José, São Pedro de Alcântara, Tijucas. Podemos visualizar sua localização e extensão no mapa a seguir:

Figura 1 – Estado de Santa, região metropolitana de Florianópolis (destaque)



Fonte: elaboração da autora.

3.2 OS PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

O processo de obtenção de dados ocorreu de duas formas, por meio de questionários respondidos por professoras de Educação Infantil que trabalham nas Redes Municipais de Ensino de 12 municípios da região da Grande Florianópolis, enquanto as entrevistas foram realizadas com professoras de apenas 4 destes mesmos municípios, conforme descrevemos a seguir:

3.2.1 Questionários

O primeiro contato, conforme explicado, foi realizado por meio do curso de formação – PRÓ-DOCÊNCIA. Desde o início, na fase de

divulgação do curso, que foi realizada em algumas reuniões do Fórum de Educação Infantil da Região Metropolitana de Florianópolis, ou por contatos via e-mail, ficou estabelecido que a pesquisa estaria vinculada ao curso. Como o início da pesquisa ocorreu quando o curso já estava em andamento, a abordagem para a obtenção dos dados foi facilitada. Os questionários (Apêndice A) relativos ao cotidiano docente foram realizados com as docentes (professoras e auxiliares) para entender como caracterizam seu trabalho em relação às especificidades da docência, ao compartilhamento da ação docente entre as profissionais e às demandas corporais. Com a intenção de aprofundar o conhecimento sobre esses elementos. Os questionários foram respondidos pelas professoras durante um período do curso de formação continuada que participaram na Universidade Federal de Santa Catarina. Como os cursos ocorriam divididos em quatro pólos diferentes, foi definido um período que foi possível o encontro com as participantes de cada grupo para a realização do questionário. Após a entrega, leitura e assinatura do Consentimento Livre e Esclarecido, foram explicadas todas as normas para o preenchimento e especificado que tinham opção de participar, ou não, da pesquisa e que se não se sentissem confortáveis em responder alguma questão poderiam desistir a qualquer momento. Cada grupo levou entre 20 e 40 minutos para responder às questões e as dúvidas foram respondidas durante o processo. Os questionários, que eram de preenchimento individual e respondidos pelas próprias participantes, continham 35 questões variando entre abertas e fechadas, sendo a maioria delas de múltipla escolha. Foram abordados tópicos sobre identificação, dados profissionais (com objetivo de caracterizar a rede e as instituições na qual trabalham), e também dados específicos sobre ação docente na Educação Infantil (nos quais deveriam caracterizar algumas atitudes e características de sua profissão, com algumas mais específicas, voltadas aos aspectos corporais).

Apesar de a formação ter sido planejada preferencialmente para professoras e auxiliares das referidas redes, como os encontros ocorreram em seus horários de trabalho, em algumas redes não foi possível disponibilizar professoras para participar da formação por não terem condições de substituição, devido a isso foi aberto para participação de coordenadoras e diretoras, com especificação de que fossem da Educação Infantil (até mesmo porque em algumas dessas redes esses cargos não são fixos e apesar de no momento da formação estarem atuando nesses cargos, posteriormente poderiam voltar a atuar em sala, como professoras). Esse foi um critério utilizado para a participação na pesquisa e o preenchimento do

questionário, como as questões estavam voltadas para o ano corrente, apenas nos interessavam professoras e auxiliares que estivessem em serviço. Já prevendo ausências de algumas professoras no dia de realização dos questionários, sendo que todos foram realizados no mesmo dia, foram preenchidos um total de 45 questionários por professoras de 12 municípios da região.

Com a intenção de apresentar uma breve contextualização dos sujeitos da pesquisa, trazemos informações sobre as condições de trabalho das 45 docentes que responderam aos questionários, que trabalham em 12 municípios da Região Metropolitana de Florianópolis. Posteriormente serão apresentadas informações mais específicas que caracterizam as professoras que participaram das entrevistas.

Para compreendermos melhor a condição de trabalho dessas professoras, é necessário contextualizarmos algumas de suas características pessoais, ou estruturais das Redes de Ensino e também de cada unidade educativa, nas quais trabalham. Dentre as informações mais relevantes destacamos que, das 45 profissionais que responderam ao questionário, 41 ocupam o cargo de professora, 3 o de auxiliar e 1 trabalha em um período como auxiliar e outro como professora.

Referente à idade dessas profissionais. Com uma média de idade que se concentra entre os 30 e os 39 anos, as idades das professoras variam entre 22 e 54 anos, podemos visualizar a distribuição no Quadro 1:

Quadro 1 – Distribuição das idades das professoras

Faixa de Idade	Frequência	Porcentagem*
Até 24 anos	2	4,5%
De 25 a 29 anos	3	6,8%
De 30 a 34 anos	14	31,8%
De 35 a 39 anos	11	25%
De 40 a 44 anos	7	15,9%
De 45 a 49 anos	5	11,4%
De 50 a 54 anos	2	4,5%
Total	44	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras – apenas 44 responderam à questão.

A maioria dessas professoras é formada em Pedagogia - 42 delas, dentre as demais, 2 possuem licenciatura em Educação Física e uma em

Ciências Sociais. Quanto ao nível de escolaridade, a grande maioria possui formação em nível superior, com especialização (69,9%), uma professora possui mestrado e apenas duas ainda estão cursando o Ensino Superior. Nenhuma professora havia concluído doutorado até o momento da pesquisa, não obstante nenhuma delas declarou ter formação em nível de Ensino Médio, na modalidade Normal, formação mínima exigida pela LDB para atuar nessa etapa educativa. Podemos visualizar as informações no quadro que segue:

Quadro 2 – Nível de escolaridade das professoras

Nível de formação	Frequência	Porcentagem*
Superior não concluído	2	4,4%
Superior concluído	10	22,2%
Especialização	31	68,9%
Mestrado	1	2,2%
Total	44	100%

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Notas: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras – apenas 44 responderam à questão.

No tocante ao tempo de formação, a maioria delas concluiu o ensino superior há menos de 20 anos. Os dados são detalhados no Quadro 3:

Quadro 3 – Tempo de formação no Ensino Superior

Tempo de formação	Frequência	Porcentagem*
Não está formada	1	2,3%
De 1 a 5 anos	9	20,9%
De 6 a 10 anos	19	44,2%
De 11 a 20 anos	11	25,6%
De 21 a 30 anos	3	7%
Total	43	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras – apenas 43 responderam à questão.

O vínculo de trabalho é um importante indicativo da condição docente, pois representa a segurança e a garantia de direitos para as

professoras concursadas e a total insegurança para as que ingressaram por Admissão em Caráter Temporário (ACT), que normalmente tem o seu término previsto para no máximo um ano. Após esse prazo, caso essas professoras tenham a intenção de permanecer atuando na mesma Rede de Ensino, têm que participar de outro processo seletivo, sem nenhuma garantia. Também é um fator preponderante sobre os salários, porque como constataram Oliveira e Vieira (2012) na Educação Infantil o vínculo de trabalho é o fator que maior apresenta diferenciação de salários para as professoras. Contudo, na presente pesquisa, a maioria das professoras que responderam ao questionário é efetiva na Rede:

Quadro 4 – Situação profissional na Rede Municipal de Ensino

Forma de contratação	Frequência	Porcentagem*
ACT/substituta	7	15,6%
Efetiva	34	75,6%
Um período efetiva e outro como ACT	4	8,9%
Total	45	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras.

O questionário adotado não continha perguntas referentes ao tempo de serviço, apenas há quanto tempo trabalham naquela Rede Educativa, as respostas das professoras indicam que há uma grande variação de respostas:

Quadro 5 – Tempo de serviço na Rede Educativa

Tempo de serviço	Frequência	Porcentagem*
Menos de 1 ano	4	8,9%
De 1 a 5 anos	13	28,9%
De 6 a 10 anos	7	15,6%
De 11 a 20 anos	18	40%
De 21 a 30 anos	3	6,7%
Total	45	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras.

Outro fator interveniente na condição docente é a quantidade de horas trabalhadas por semana. Para Fernandes e Silva (2012), o aumento das horas trabalhadas é o fator que mais denuncia a precarização do trabalho do sujeito docente e as autoras identificaram o maior crescimento, nos últimos anos, justamente na Educação Infantil. Na presente pesquisa, mais da metade das professoras mencionou trabalhar 40 horas por semana, porém, destas, não há especificação de quem tem direito à hora atividade, ou não.

Quadro 6 – Carga horária semanal na Rede Educativa

Horas por semana	Frequência	Porcentagem*
20 horas	14	31,1%
30 horas	5	11,1%
40 horas	25	55,6%
Mais de 40 horas	1	2,2%
Total	45	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras.

Possivelmente algumas dessas professoras que alegaram trabalhar 40 horas semanais, possuem hora atividade que podem ser cumpridas fora da Unidade Educativa, pois ao questionarmos sobre o número de horas trabalhadas por dia, há menos professoras que indicaram trabalhar 6 horas, do que 8 horas (que representariam 30 e 40 horas semanais respectivamente), contrariamente às informações do quadro anterior. Essa informação é muito relevante, pois caracteriza que essas professoras não consideram o trabalho realizado fora da unidade, como trabalho, mesmo que sejam contratadas e estejam recebendo em relação a essas horas. Essas informações estão expostas no Quadro 7:

Quadro 7 – Quantidade de horas trabalhadas por dia

Horas por dia	Frequência	Porcentagem*
4 horas	14	31,1%
5 horas	1	2,2%
6 horas	20	44,4%
8 horas	9	20%
10 horas	1	2,2
Total	45	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras.

As especificidades da Educação Infantil não podem ser definidas como um padrão entre todas as idades, nem mesmo entre a creche e a pré-escola, dentre os grupos de cada uma delas há muitas características e particularidades que definem as relações educativas entre cada grupo etário. Por esse motivo é muito importante identificar quais são os grupos etários com os quais essas professoras atuam. Procuramos padronizá-los pelas idades das crianças, visto que as nomenclaturas dos grupos variam bastante:

Quadro 8 – Grupo em que atua.

Grupo e idade	Frequência	Porcentagem*
Berçário	5	11,4%
G1 – 1 a 2 anos	2	4,5%
G2 – 2 a 3 anos	10	22,7%
G3 – 3 a 4 anos	12	27,3%
G4 – 4 a 5 anos	7	15,9%
G5 – 5 a 6 anos	2	4,5%
Misto 0 a 2 anos	1	2,3%
Misto 1 a 3 anos	2	4,5%
Misto 4 a 5 anos	1	2,3%
Todos – Ed. Física	2	4,5%
Total	44	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

* Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras – apenas 44 responderam à questão.

Com uma variação bem expressiva de 6 a 26 crianças por grupo, também variam o número de docentes que atuam neles. Duas professoras relataram trabalhar em 3 no grupo, nesses dois casos a terceira professora era responsável por uma Criança com Necessidades Educativas Especiais – CNEE.

Quadro 9 – Número de docentes por grupo

Docente por grupo	Frequência	Porcentagem*
1 docente	13	29,5%
2 docentes	29	65,9%
3 docentes	2	4,5%
Total	44	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Notas: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras - apenas 44 responderam à questão.

3.2.2 Entrevistas

Para além dos questionários convidamos as professoras a participarem de entrevistas, na tentativa de aprofundamento nas questões relativas à docência e aos aspectos corporais, por compreendermos, as próprias professoras, como as mais competentes para refletir e descrever suas ações e intenções. Essa ideia parte da concepção de Giddens (2011) de que uma das características de toda a ação humana é a consciência reflexiva e que os seres humanos se auto-monitoram constantemente, em relação ao que fazem, como e porque fazem com características discursivas. O autor afirma que “os agentes são normalmente capazes, se lhes for pedido, de fornecer interpretações discursivas sobre a natureza do comportamento e das razões para o comportamento em que estão envolvidos” (GIDDENS, 2011, p. 33).

A intenção com a escolha das entrevistas é identificar pontos de vista das professoras, reconhecer aspectos polêmicos; estimulá-las a tomarem consciência de sua situação e condição e de pensarem criticamente sobre as mesmas. A finalidade não é simplesmente obter dados, mas conhecer a trajetória do grupo. A importância de conhecer os sujeitos que fornecem os dados é maior do que obter o próprio dado (CASTRO; RICCI, 2001).

Para a participação das entrevistas não houve um critério de seleção específico, de todos os municípios que fizeram parte do projeto e foram convidados a participar dessa fase da pesquisa, apenas quatro nos

responderam e forneceram a declaração para a permissão da pesquisa solicitada pelo projeto para apreciação pelo Comitê de Ética – Plataforma Brasil. Destes quatro municípios, entramos em contato com todas as docentes via e-mail, telefone e redes sociais da internet e as entrevistas foram realizadas com todas as que responderam ao contato e aceitaram o convite, totalizando 13 professoras.

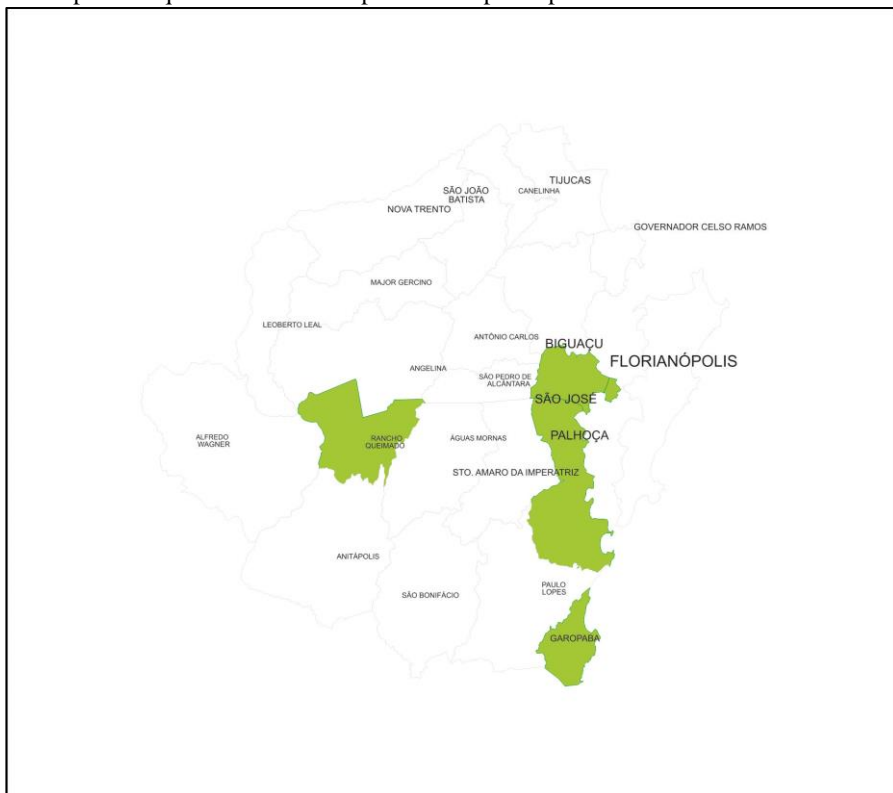
Com cada uma das professoras foi agendado um horário de encontro em suas unidades educativas nos respectivos municípios, em dois casos o encontro foi marcado em outro ambiente, em um dos municípios (Garopaba), em decorrência da dificuldade de combinarmos um horário, pois a creche já estava prestes a entrar em período de férias, marcamos em uma igreja, onde a professora estava trabalhando na organização de uma festa temática que ocorreria naquela tarde, da própria creche. Em outro município São José, marcamos de nos encontrar na Casa do Educador – um espaço da Secretaria de Educação destinado a formação e acolhimento dos educadores dessa rede. Todas as outras entrevistas foram realizadas, ou no momento de hora-atividade das professoras, ou com outra professora a substituí-las enquanto acontecia a entrevista. Uma exceção foi uma professora de um dos municípios, que pelo fato de não ter ninguém para substituí-la, combinamos na própria sala, que era subdividida em dois ambientes, enquanto as crianças faziam uma atividade em um deles nós realizamos a entrevista no outro, com a porta aberta e algumas interrupções por solicitações das crianças.

O intuito das entrevistas foi uma tentativa de ampliar a possibilidade de respostas das professoras, para que não ficassem presas apenas às opções do questionário e assim termos a possibilidade de aprofundamento nas questões relativas à condição docente e às exigências físicas características da Educação Infantil. O roteiro da entrevista (Apêndice B) foi organizado de forma semi-estruturada, composto por 8 questões abertas que foram realizadas por meio de uma conversa informal, gravada, na qual as professoras foram convidadas a falar de forma descontraída sobre os aspectos questionados, outras questões foram sendo colocadas conforme o andamento da conversa.

Procuramos, na condução das entrevistas, não posicionar as professoras no papel de questionadas, ou avaliadas, mas pelo contrário, possibilitar um espaço para que relatassem suas perspectivas e experiências sobre as atividades realizadas em seu cotidiano de trabalho, incluindo as condições que lhe são fornecidas pela unidade e rede educativa.

Os municípios que compuseram essa etapa da pesquisa podem ser visualizados no próximo mapa:

Figura 2 – Mapa da Região Metropolitana de Florianópolis com destaque para os municípios em que trabalhavam as professoras participantes das entrevistas



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Todas as professoras que participaram das entrevistas ocupam o cargo de professoras mesmo, nenhuma delas é auxiliar, ou possui outra função, têm idade entre 24 e 45 anos e trabalham em grupos de creche, ou pré-escola em Unidades Municipais de 4 municípios localizados na região da Grande Florianópolis. Os nomes das professoras foram alterados por outros sugeridos por elas, com intuito de garantir seu anonimato, por questão de ética. Uma informação importante é que a única professora que

trabalha 20 horas semanais possui outro emprego, que não tem relação com a docência. Mais detalhes podem ser visualizados no quadro a seguir:

Quadro 10 – Caracterização das professoras que participaram das entrevistas

Nome	Idade	Grupo	Faixa Etária	Nº Prof.	Nº Crianças	Carga horária
Luísa	42	G3	2 a 3 anos	2	17	30h
Sara	35	Mista Pré	2 a 4 anos 5 a 6 anos	1	4 9	40h
Joana	40	4º Período	4 anos	1	14	40h
Olivia	45	1º Período	2 anos	1	10	20h
Luana	37	G1	06 a 11 meses	2	12	40h
Carla	39	GT3	3 anos	2	9	40h
Deise	40	Pré-escola	4 e 5 anos	1	20	40h
Lorena	31	Creche	3 e 4 anos	2	19	40h
Patrícia	24	-	4 anos	1	10	40h
Camila	34	GT2	2 anos	2	10	30h
Jéssica	32	GT4	4 anos	1	8	40h
Lúcia	32	GT1	1 a 2 anos	2	12	40h
Natália	38	-	3 a 4 anos	2	9	40h

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

3.3 PROCESSOS DE ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO

Em decorrência de ter mais de um instrumento para obtenção de dados, para as análises também lançamos mão de diferentes estratégias.

Os dados obtidos pelas entrevistas foram interpretados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo que permite objetivar e organizar as informações relevantes. Os dados quantitativos, decorrentes dos questionários, foram utilizados como suporte para as análises qualitativas. De acordo com Bardin (1977), não se trata de um instrumento, mas de um conjunto de instrumentos metodológicos muito sutis, que se encontram em constante aperfeiçoamento e podem se definir como técnicas utilizadas para analisar as comunicações, um tratamento das informações e elementos contidos nas mensagens transmitidas, nesse caso, pelas professoras. Cumprindo “uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta” (BARDIN, 1977, p. 30). A escolha por essa forma de análise ocorreu pela necessidade de não ficar na fala superficial das professoras, mas procurar compreender e significar o que está sub-dito, o que está nas entrelinhas. Conforme sinaliza Vala (1999, p. 104) “A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”.

Para Vala (1999), a análise de conteúdo é a forma mais indicada para trabalhar com dados não estruturados, por isso a escolha dessa técnica para analisar nossas entrevistas, apesar de serem entrevistas semi-estruturas (nas quais haviam questões pré-estabelecidas, mas que possibilitavam a criação de novas questões, conforme ocorria o diálogo entre as entrevistadas e a entrevistadora), possibilitavam respostas em que não havia hipóteses prévias, mas que ao contrário, as categorias, emergiram do próprio campo.

As entrevistas, após terem sido transcritas, foram organizadas através da categorização, que é uma forma de classificação, presente no nosso cotidiano, com intenção de estabilizar, ordenar, atribuir sentidos e descomplexificar os fatos. Nas palavras de Vala, “visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (VALA, 1999, p. 110). Contudo, o problema dessa forma de análise é que o autor do discurso, no caso as entrevistadas, normalmente não obedecem a uma lógica formal em suas respostas, pois a manifestação do pensamento na linguagem não é linear e concreto, envolve convenções, símbolos e códigos que devem ser interpretados por quem analisa os dados. As categorias são fundamentais para essa interpretação (VALA, 1999).

As definições das categorias podem ser elaboradas antes de iniciar a pesquisa, depois da obtenção dos dados, ou ainda utilizando dessas duas vertentes. Vala (1999) classifica como definição a priori, ou a posteriori. No

caso da presente pesquisa utilizamos a elaboração a posteriori, pois nossa expectativa foi de que o próprio campo indicasse as categorias. Consideramos importante tudo o que as professoras procuraram nos dizer por meio do seu discurso, não apenas aquilo que questionamos, pois muitas vezes elas iam além do que estava na questão e essas falas são muito ricas e não devem ser desprezadas, portanto optamos por partir do discurso para definir as categorias.

Ao optar por considerar as categorias que emergem do texto não ficamos presas às perguntas, mas àquilo que as professoras quiseram nos dizer, na tentativa de interpretar todos os sentidos possíveis de se captar em sua fala e tornar explícito o que não é dito. Por isso, procuramos esmiuçar o texto e pinçar todas as possibilidades de interpretação de onde surgiram categorias e subcategorias descritas a seguir. Antes é necessário destacar que ao contrário do que propõe Bardin (1997), não consideramos o critério de exclusividade das categorias, que significaria, de acordo com o autor, que um trecho do texto pode aparecer unicamente em uma categoria, não podendo ser categorizado mais de uma vez. Entendemos que perderíamos qualidade nas análises se optássemos por adotar esse critério, pois acreditamos que a linguagem é polissêmica, portanto temos que esgotar todo o sentido de definição de uma frase, de forma que a mesma unidade de sentido pode ser interpretada por diferentes perspectivas.

O processo de emergência e definição das categorias foi bastante minucioso e rigoroso. Realizado durante o período de doutorado sanduíche na Universidade do Porto em Portugal, sob a orientação da Professora Dr^a Manuela Ferreira, fizemos um exercício conjunto, com a intenção de conceitualizar e significar o que as participantes pretendiam dizer, as informações foram compartilhadas e a partir de várias leituras, realizadas por ambas, foram destacadas as palavras significativas com a intenção de encontrar unidades de sentido pertinentes. A partir daí, num processo de análise e reflexão, sistematizamos as respostas em grupos e subgrupos, buscando agrupá-las conforme o sentido ao qual se referiam. Quatro grandes grupos emergiram dessa organização: o primeiro deles referente aos discursos sobre o corpo adulto face às especificidades da docência com a Educação Infantil, o segundo relativo ao corpo nas relações educativas; o terceiro reflete uma busca por situar o corpo adulto no contexto educativo e o quarto concernente à condição docente na Educação Infantil.

Essa estrutura original de organização das categorias (Apêndice C) foi reorganizada para melhor se adequar ao processo de escrita e discussão das informações. As quatro categorias iniciais foram remanejadas e

formularam duas categorias principais que originaram a sessão quatro e cinco e, em conformidade com essas, seus subcapítulos. A organização final das categorias pode ser visualizada no Quadro 11:

Quadro 11 – Categorias de análise a partir das entrevistas

As especificidades da docência na Educação Infantil e a Centralidade do Corpo	Os modos de ação pedagógica na Educação Infantil	As concepções sobre as relações educativas
	As concepções educativas que norteiam a ação pedagógica	
O corpo como constituído e constituidor da docência na Educação Infantil	O Corpo das professoras nas relações docentes com crianças pequenas desde bebês	Demandas corporais na docência com bebês
		Demandas corporais na docência com crianças pequenas
	O corpo invisibilizado e desconhecido por parte das professoras	
	Tempos e espaços como constituidores do corpo nas relações educativas	Tempos, espaços e materialidades
	Ausências e presenças do corpo na formação de professoras de Educação Infantil	Formação inicial
Formação continuada		

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

3.2.3 Fatores intervenientes no decorrer da pesquisa

O tempo foi um dos principais fatores intervenientes no processo da pesquisa. O fato de estar vinculada a um curso de formação auxiliou em algumas questões, como a aproximação com as participantes, a confiança delas em relação às pesquisadoras, os contatos. Mas em certa medida também dificultou, pois ficamos presas ao cronograma do curso para adequar as etapas dos processos previstos.

O processo de avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos também atrasou consideravelmente o cronograma pré-estabelecido. Todas as etapas da pesquisa tiveram que ser prorrogadas em virtude da aprovação no citado Comitê.

O tempo também foi um aspecto definidor na forma de efetivar a pesquisa, a princípio tínhamos estabelecido, como uma das etapas mais importantes, observar as professoras no exercício da docência. Por meio de imagens fotográficas e de um diário de campo, objetivávamos analisar a dinâmica corporal das professoras nas relações educativas com as crianças na Educação Infantil. Essa estratégia poderia nos trazer elementos importantes para contrastar com os outros dados baseados nas falas e nas afirmações das professoras e talvez capturar aspectos despercebidos por elas. Pois, como assinala Giddens (2001, p. 33) “[...] a cognoscibilidade dos agentes humanos, no entanto, não se confina à consciência discursiva das condições da sua acção”. O autor complementa que muitas atividades rotineiras são conduzidas em um nível de consciência prática e muitas vezes não conscientes. Portanto, o fato das professoras dedicarem sua atenção às crianças nos momentos de relação, talvez tenha influenciado em suas respostas, pois sua atenção não está voltada para si nesses atos.

Outra etapa impossibilitada pelo tempo foi o processo de devolutiva das entrevistas às professoras, com a intenção de que pudessem se reconhecer, ou não, em suas falas. Esse processo poderia ser vantajoso para as análises, pois as próprias considerações das participantes sobre suas falas poderiam gerar novos dados.

Lamentavelmente não podemos voltar no tempo, porém a identificação desses fatores intervenientes pode ser útil para novas pesquisas.

4 AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CENTRALIDADE DO CORPO

4.1 OS MODOS DE AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejamento da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que necessita de intencionalidade, objetivos e definições, tem que ser muito flexível para atender às especificidades das crianças de zero a seis anos. Diferentemente do Ensino Fundamental que estabelece o princípio, que seria a explanação do conteúdo, o meio, com os exercícios realizados pelos alunos e os fins, que especifica o que deverão saber ao final de cada unidade.

Na Educação Infantil a docência se constitui como um “compromisso com a valorização das culturas e experiências infantis em direção a uma apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração conceitual” (ROCHA, 2011, p. 375)

Não há, expectativas em termos de avaliação e medição sobre a forma como as crianças vivenciarão possibilidades, muito pelo contrário, as formas como elas experimentam é que serão consideradas, por meio dos registros, para o próximo planejamento. E nesse movimento de planejar, possibilitar, observar, registrar e replanejar é que se constrói o cotidiano nas creches e pré-escolas. Nas falas da professora, que apresentamos nos excertos a seguir, fica evidente sua estratégia de, ao planejar o trabalho da próxima semana, procurar pensar em todas as possibilidades do que poderão experienciar:

Eu procuro nos finais de semana, quando eu sento para pensar um pouco nesses momentos vividos durante a semana, procuro pensar um pouco dessas linguagens, o que é que eu vou viver com a música com as crianças durante a semana, o que eu vou trazer com relação às artes visuais, essa coisa da plasticidade de mexer com a terra e mexer com a tinta, eles gostam muito de mexer com tinta. Eles adoram, a gente tem um armário e eles abrem o armário pra buscar a tinta. Então procuro pensar, não pensando muito em mim, mas pensando naquilo que eles vão viver e que vão viver com qualidade [...] Eu procuro organizar a semana com eles, pensando

um pouquinho nessas dimensões que a gente vive com as crianças [...], às vezes pensar também na criança que por eles serem menores têm que ser muito táteis, as brincadeiras, as sensações, mexer com os sentidos. E eles são desejosos, eles querem, estão sempre pedindo algo a mais. E aí, às vezes eu procuro pensar, algo mais tranquilo, onde eles possam ter essa relação com a natureza, possam mexer e brincar livremente, que eu possa estar ali observando a brincadeira deles e eles vivendo aquele momento mais tranquilo também, mais calmo (Professora Luísa, 2015, informação oral¹³).

Nesse relato é nítida a disposição por parte da professora para interagir com as crianças de forma rica e variada, considerando as diferentes dimensões humanas que permeiam o processo educativo (ROCHA, 2010) na tentativa de atingir todos os núcleos de Ação Pedagógica (linguagem; relações sociais e culturais; natureza), propostos por essa autora.

Apesar de não citado, o corpo está presente em todas as falas dessa professora relacionadas ao planejamento, há a preocupação de que as crianças experimentem as situações de múltiplas maneiras. É evidente a atenção com a qualidade das relações, que não ocorrem de forma vertical, a professora demonstra o esforço em propiciar às crianças momentos agradáveis e prazerosos, porém com diversificação de ações e linguagens. Sobretudo demonstra considerar que alia lógicas de ações das crianças a partir de seus desejos e vontades com a lógica dos adultos, ou seja, o que ela, como professora, pode contribuir para ampliar o mundo de experiências das crianças. Podemos identificar uma relação intergeracional, como proposta por Alanen (2001) e Almeida et al. (2013), pois a professora não impõe uma relação hierárquica, demonstra estar aberta e atenta às especificidades infantis, na busca por ampliar seus repertórios e conhecimentos, respeitando seus tempos e anseios e posiciona-se especialmente disposta a mudar toda sua programação conforme a resposta que obtém deles. Essa disposição também é visível no seguinte trecho:

¹³ Professora Luísa. **Entrevista III**. [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. São José, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Luísa dizem respeito à entrevista em questão.

Então essa semana a gente fez, a tinta de sal com as crianças e aí a professora de Educação Física tinha um período conosco, eu disse “bom, vou organizar esse momento e vou conversar com a Bruna¹⁴ [professora de Educação Física] para ver o que ela acha”, porque aí era mais alguém a estar junto com esse grupo. Então fizemos a tinta de sal com eles, eles pintaram e a tinta, depois que ela seca, fica com uma textura como se fosse areia, então depois eles passavam a mãozinha, ela seca eu coleí na mesa da sala para eles passarem a mão, então tinha mais alguém para qualificar aquela relação com as crianças. Então a gente está sempre pensando em possibilidades que possam atender às crianças, eles possam viver essa infância, mas que também eu tenho que pensar no que a estrutura está me oferecendo nesse momento e aquilo que eu e a Sandra, a minha companheira de sala, vamos conseguir fazer com eles, mas de uma forma que possa viver com eles tranquilo, dar conta daquilo. (Professora Luísa, 2015).

Nessas falas se evidenciam tanto o respeito pelas crianças, como a possibilidade de “ampliação das experiências sem o caráter de uma finalidade educativa ou de terminalidade em relação à elaboração de conceitos” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 46). A intenção da professora foi de realizar a proposta para, além do momento da vivência, depois, as crianças poderem experimentar o trabalho final, não apenas para expor e enfeitar a sala. Essas possibilidades vão ao encontro da concepção de Rocha (2011, p. 378) que propõe que toda relação educativa é uma relação social:

A educação das crianças pequenas, ainda antes da entrada na educação elementar, dirige-se para o convívio com diferentes visões de mundo, a experiência com diferentes formas de expressão e de linguagens, em que possam ensaiar diferentes interpretações, reconhecer e valorizar igualmente diferentes escolhas, diferentes organizações

¹⁴ Nome fictício para preservar o anonimato de outras professoras que não participaram da pesquisa. Em todos os relatos que seguem, os nomes citados foram alterados

familiares, diferentes traços culturais. Que possam exercitar sua iniciativa, sua curiosidade, seu desejo, em atividades nas quais o adulto pode e deve dar a sua contribuição sem tentar “cristalizar” as respostas.

Em alguns momentos as professoras não possuem tempo, ou condições para pensar e programar suas ações com tanta qualidade. Como as configurações das redes educativas que participaram da pesquisa são diferentes, em algumas não há hora/atividade, ou essas horas não são suficientes, pois nem todas cumprem com a especificação legal de 1/3 de hora/atividade.

A Lei nº 11738, de 16 de julho de 2008 que institui o piso salarial nacional do magistério, também determina em seu Artigo 2º §4º que “Na composição da jornada de trabalho, observarse-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” Conforme o reexame do parecer que trata da referida Lei do piso salarial, CNE/CEB nº18, de 1º de agosto de 2012 (CNE/CEB, 2012 p. 7) o restante das horas, ou seja 1/3 da carga horária, deve ser destinado para atividades de estudo, planejamento, avaliações, contatos com a comunidade, reuniões e formações, dentre outras. Esse documento também estipula, baseado na LDB, que “são docentes aqueles que trabalham com atividades pedagógicas de interação com os educandos” (BRASIL, 2012, p. 25) ao estabelecer que a Educação Infantil e todos os docentes que atuam nessa etapa educativa têm direito a esse limite na jornada de trabalho.

Dos municípios que fizeram parte do questionário, na presente pesquisa, a maioria garante remuneração para a hora atividade das professoras, como pode-se observar no Quadro 12:

Quadro 12 – Hora atividade na Rede

Se há hora atividade	Frequência	Porcentagem*
Não	11	24,4%
Apenas para as professoras	3	6,7%
Sim	31	68,9%
Total	45	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras – apenas 44 responderam à questão.

Destaca-se que 11 municípios, dos 45 (24%) ainda é uma parcela alta de redes que, até a realização das entrevistas, em 2015, não cumpriam com

a obrigatoriedade da Lei. Em 3 municípios o descumprimento se refere a quem tem direito à lei, nestes, apenas as professoras têm o direito garantido, as auxiliares não, mesmo trabalhando com as funções pedagógicas, como determina a Lei. Há que se destacar que dos 31 municípios que cumprem com a Lei, nem todos o fazem na íntegra, alguns não garantem exatamente 1/3 das horas, desses há os que se aproximam dos 33% e os que ainda estão bem distantes do número estipulado.

A determinação dessa Lei se destina à valorização da carreira do magistério, mas também objetiva qualificar o trabalho docente com a garantia de remuneração para um período que sempre foi destinado ao trabalho, mas que ocorria fora deste. Nos relatos das professoras que participaram das entrevistas, podemos observar no próximo excerto o desabafo de uma professora que manifesta a necessidade de mais tempo para essas ações:

A gente acaba pegando 40 horas e fica muito puxado, mas por causa da remuneração, a gente precisa do salário, precisa do dinheiro, vai lá e pega 40 horas. Mas para me preparar, eu gostaria de trabalhar 20 horas e ter 20 para me preparar, porque o que acontece? Trabalha 40 horas, de manhã em sala, a tarde em sala, a gente vai para casa tem todo o serviço de casa, ser mulher, ser mãe. Tem que preparar aula para o outro dia. Eu sou uma pessoa que tenho que ter tudo preparado, eu não consigo chegar aqui e fazer de conta “ai, amanhã eu vou para a escola e vejo o que eu vou dar lá”. Eu não consigo, eu tenho que ter preparado. Então eu acabo assim, meia noite, uma hora que eu vou dormir, porque eu fico lá preparando, no outro dia eu acabo chegando cansada. Então eu vejo essa necessidade de ter mais tempo para me preparar. Porque a gente tem essas 4 horas, mas é pouco, muito pouco para preparar tudo, aqueles 4 dias daquela semana. Na Educação Infantil a gente acaba tendo muitas coisinhas pra fazer e organizar (Professora Joana, 2015, informação oral¹⁵).

¹⁵ Professora Joana. **Entrevista IV** [ago. 2015] Entrevistadora: Samantha Sabbag. Rancho Queimado, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Joana dizem respeito à entrevista em questão.

O relato dessa professora que trabalha em uma rede, que até 2015 cumpria com a garantia de apenas 10% de hora atividade, ainda bem longe dos 33% determinados por lei, evidencia duas questões: a primeira relativa aos baixos salários que induzem as professoras a optarem pela dupla jornada – 40 horas; A segunda toca no quanto o descumprimento da Lei sobrecarrega essas professoras, pois além das 40 horas cumpridas na unidade educativa, levam muito trabalho para casa, de forma que acabam tendo uma jornada tripla, porém sem remuneração para tal. Para contrastar com esse relato, vejamos a concepção de uma professora que trabalha em uma rede que cumpre com a Lei:

Hoje uma relação legal também é a questão da hora atividade que está implantada no município. O município está pagando os 33%. A ampliação da carga horária para aqueles professores que desejaram ampliar. (Professora Luísa, 2015).

A rede educativa na qual essa professora trabalha, além de cumprir com a determinação da Lei, ainda permite que as professoras escolham entre duas opções. Como sua jornada anteriormente era de 30 horas semanais, puderam optar por permanecer com as 30 horas e cumprir com as horas atividades na instituição, ou ampliar a carga horária para 40 horas e cumprir com essas horas excedentes fora dela, em sua residência, ou onde melhor lhes couber. Essa flexibilidade permite às professoras escolherem pela melhor opção para si, o que certamente influencia na qualidade do seu trabalho.

De acordo com Oliveira e Vieira (2012), em uma pesquisa que abrangeu toda a Educação Básica, de 7 estados brasileiros, apenas 50 % dos professores alegaram ser remunerados pelas horas atividade. Contudo, ao constatar a média de horas que tinham direito a essas atividades, perceberam uma diferença expressiva entre o que a Lei estabelece e a quantidade de horas garantidas, pois com uma média de carga horária de trabalho semanal de 28,6%, apenas 5,2% é o tempo remunerado para a hora atividade, bem abaixo do 1/3 recomendado. Apesar de os dados terem sido levantados em 2010, esses números demonstram o descaso com o cumprimento das determinações legais.

Outra dificuldade ocorre quando trabalha apenas uma professora por grupo, nesses casos, quando a professora precisa cumprir com qualquer tarefa, a ação com as crianças acaba prejudicada, como podemos observar na seguinte descrição:

Infelizmente não é só vir aqui e contar história, não é só vir aqui e atender às crianças, a gente tem várias outras partes burocráticas que a gente acaba tendo que, às vezes fazer dentro da sala, porque não tem outro tempo [...] A gente sabe que tem horas que infelizmente a gente tem que botar DVD e dizer “crianças eu preciso vir aqui na mesa fazer uma coisinha”(Professora Jéssica, 2015, **informação oral**¹⁶).

As professoras precisam de tempo para planejar e condição para vivenciar seu planejamento com qualidade, sendo que na Educação Infantil se concebe que esse planejar deve ter como base os registros das interações, linguagens e brincadeiras das crianças nos diferentes espaços e tempos, esses relatos demonstram que isso não é possível em situações que apenas uma professora é responsável pelas crianças, como é o caso, ou não possui horas suficientes para as demandas da docência. Como seriam possíveis as estratégias comunicativas tão importantes para que os adultos realmente conheçam as crianças, sem tempo suficiente para isso? Como as professoras podem estabelecer uma relação horizontal com as crianças se o contexto não possibilita isso?

Para tanto, compreendemos que para a educação das crianças pequenas, o ideal é que seja possível uma *docência compartilhada*, ou seja, com duas docentes¹⁷ para que ajam em conjunto. Bodnar (2011) também identificou essa necessidade em sua pesquisa, na qual uma professora descreve a satisfação por poderem realizar as ações em conjunto, enquanto uma professora está vivenciando algo com as crianças, a outra está registrando e mesmo em relação à qualidade dos registros, pois em algumas situações uma das docentes percebe algo que a outra não havia identificado.

A Legislação que trata das questões relativas à qualidade na Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998) define a seguinte proporção entre adultos e crianças: 1 professor para 6 a 8 bebês de 0 a 2 anos; 1 professor para cada 15 crianças de até 3 anos; 1 professor para cada 20 crianças de 4 a 6 anos. Como normalmente os

¹⁶ Professora Jéssica. **Entrevista V**. [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Palhoça, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Jéssica dizem respeito à entrevista em questão.

¹⁷ Por considerar que as adultas no contexto de Educação Infantil exercem a função de docência, as denominaremos dessa forma ao nos referirmos às professoras e auxiliares.

grupos são maiores que esses números estabelecidos, o previsto é que duas professoras trabalhem em conjunto, porém nem todas as redes que ultrapassam esses números contratam mais de uma professora, sobretudo nos grupos de crianças maiores. Porém essa relação de crianças por professor é bastante alta se considerarmos a relação de dependência, principalmente das menores, em relação aos adultos e apenas uma professora com grupos maiores do que o prescrito terá que selecionar algumas prioridades, o que acaba comprometendo a qualidade nas relações estabelecidas.

Outro ponto que merece destaque a partir dos excertos se refere à organização do espaço e a como essa organização pode influenciar na docência. Buss-Simão (2012a) destaca a importância do espaço e assinala que a organização e arranjo dos espaços predisõem experiências para as crianças, seja por suas possibilidades, ou seus constrangimentos. A fala apresentada a seguir retrata a realidade de uma professora que atua em uma sala, subdividida para dois grupos diferentes. Ela relata que a princípio trabalhavam juntas, como duas professoras para um grupo misto (G1 e G2), mas por terem percebido que as necessidades das crianças eram muito diferentes, decidiram dividir os grupos, dessa forma trabalham com uma divisória na sala para que as vivências sejam diferentes. Além disso a mesma sala que é destinada às crianças da creche em um período, no outro é uma sala de Ensino Fundamental, com carteiras que ficam empilhadas no canto, pois são para o outro grupo. Nesse caso, a professora relata o quanto é difícil planejar uma ação com qualidade, com a falta de espaço disponível e a dificuldade de utilizar a mesma estrutura para grupos com necessidades tão diferentes.

Não, de forma separada. A gente tem uma cortina, porque era misturado, quando começou essas turmas menores era misturado, só que daí quando eu e a Joana [outra professora] passamos a trabalhar a gente achou melhor dividir o espaço, porque as necessidades também estavam diferentes, a gente não estava conseguindo, dando conta, assim conjugar, porque 2 anos, 1 ano, são necessidades diferentes. A gente até se mistura no parquinho, a gente se junta, às vezes uma vai visitar o outro ali, mas esporadicamente. As atividades são diferentes. [Dois grupos na mesma sala][...] E essa divisão do espaço aqui é bem complicada, a Educação Infantil perde e o Ensino Fundamental também, porque se tu queres

expor trabalho, se tu quer fazer os ambientes [...], porque é uma sala que a gente divide, então eu tenho que recolher os brinquedos para fazer as caminhas, eu tenho que recolher os brinquedos para fazer outra atividade, não tem os espaços para tu chegar um pouquinho antes e deixar o cantinho da soneca já fixo, então eu sempre tenho que desfazer uma coisa para fazer outra. Então isso atrapalha, não é só para o sono, é tu deixar coisas penduradas lá para os pequenos, para eles terem uma atividade que tu tenha mais espaço para as sensações, para trabalhar, sei lá com tinta, lá no chão, não tem. E daí tu tem que recolher tudo no final da tarde porque de manhã no outro dia é Ensino Fundamental. (Professora Olívia, 2015, informação oral¹⁸).

Há uma lógica do Ensino Fundamental que organiza tudo por série e idades que também influencia a Educação Infantil, neste sentido a opção de trabalho com diferentes idades pode ser vista como problemática, mas se pensarmos numa Pedagogia da Infância e nas relações possibilitadas por um grupo misto, essa perspectiva seria importante e rica para as crianças. Se as professoras trabalhassem em conjunto seriam duas para um único grupo com idades diferentes, se a intenção não for volta para os produtos finais de atividades específicas, mas para as possibilidades de relações, comunicações e brincadeiras, o grupo misto favorece essas ações.

Numa perspectiva de multiplicidade simultânea das relações (SCHMITT, 2014), as crianças não precisam de ações dos adultos direcionadas a elas o tempo todo, mas necessitam de uma organização planejada pelas professoras que possibilite um espaço de encontros e exploração para que, a partir das interações, as crianças ampliem suas possibilidades de vivências. A organização e o planejamento (de materiais, de espaços, de brinquedos) é que vão favorecer esses encontros e enriquecê-los, com base nessa ideia que os italianos definem o espaço como o terceiro educador.

Em relação à utilização da sala no contraturno, por crianças maiores, com materiais totalmente diferentes, é evidente que isso dificulta muito a ação das professoras, pois se a Educação Infantil se define pelas especificidades das crianças desde bebês, o ideal é que todo o espaço seja

¹⁸ Professora Olívia. **Entrevista VI**. [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Rancho Queimado, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Olívia dizem respeito à entrevista em questão.

planejado para elas. Mesmo esteticamente é difícil pensar em um espaço adequado com carteiras e outros materiais (do outro turno) amontoados no canto da sala. Mais difícil ainda se as professoras não têm como organizar e planejar o espaço de uma forma que não tenha que, obrigatoriamente, ser desfeita ao final do turno. Ou seja, não podem ter uma organização do espaço a longo prazo e sempre ao optarem por alguma estratégia que requeira modificar a organização espacial, terão que considerar o trabalho necessário para voltar tudo ao normal depois. Ao nos remetermos à segurança, novamente não aparenta ser propício, pois todo o material das salas das crianças/bebês deve ser disposto pensando tanto em sua segurança, quanto nas possibilidades de brincadeiras e relações que possam estabelecer a partir dessa disposição. Se há na sala materiais de outros grupos que não devem ser utilizados por crianças pequenas, ou bebês, a professora acaba tendo que estabelecer um limite que não deveria haver. Não há como não pensarmos que a qualidade da ação pedagógica é consideravelmente afetada por um contexto como esse.

Há mais um ponto questionável nesse relato, no tocante a como os municípios têm atendido ao direito garantido à Educação Infantil pela Constituição e pela LDB, que preveem que a Educação Infantil deve ser ofertada em instituições próprias. Segundo o relato dessas professoras, a unidade que antes era exclusiva para a Educação Infantil teve que ampliar o atendimento para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, que antes era de responsabilidade de uma instituição Estadual, justamente para cumprir com a LDB que prevê em seu artigo 11 que é incumbência dos Municípios oferecer a Educação Infantil e, com prioridade, o Ensino Fundamental. Nesse caso, a opção tomada como solução, por parte da Secretaria Municipal, para cumprir uma lei foi violar outra? Adaptar, minimamente, um ambiente planejado para crianças pequenas, para que passe a receber crianças maiores é a melhor solução para o impasse? Sobrecarregar as professoras com o trabalho adicional de arrear mesas e cadeiras e carregar outros materiais, além de afetar todo seu planejamento, não é levado em consideração ao optar por esse tipo estratégia?

4.1.1 As concepções sobre as relações educativas

O fato de a docência na Educação Infantil ainda estar em processo de constituição e ter seu histórico e surgimento com base em duas situações bastante diferentes, uma assistencial e outra escolarizante, ainda influencia o estabelecimento e definições das práticas docentes. Apesar da busca por

um modelo que se firme entre esses dois opostos, pela constituição de um “espaço coletivo de múltiplas relações (físicas, sociais e culturais), algo distinta das funções, ações e na organização institucional daquelas travadas no âmbito familiar e na escola elementar obrigatória, ainda que a elas articuladas no conjunto social que afeta as crianças” (ROCHA, 2011, p. 370), ainda nos deparamos com práticas que tendem para um, ou outro extremo.

Nesse sentido, em sua dissertação de mestrado, Fernandes (2010) que realizou uma análise da produção científica brasileira, apontou quatro vertentes da docência em seu levantamento, uma que identifica a Educação Infantil como maternagem, uma como Ensino, uma como Educação e Cuidado e outra como Multiplicidade de funções.

Pudemos identificar, nas entrevistas com as professoras algumas dessas vertentes, dentre elas a Educação Infantil como maternagem, como nas seguintes falas:

A gente sente meio que como mãezinha deles, alguma coisa assim. (Professora Carolina, 2015, informação oral¹⁹).

[...] porque a educação infantil, tem que gostar. (Professora Deise, 2015, informação oral²⁰).

Essas falas não teriam problemas em si, pois não é um problema a professora considerar necessário gostar de trabalhar com a Educação Infantil, e também não é, necessariamente, um problema a professora se sentir tão afetivamente ligada às crianças que às vezes se sinta como uma mãe. O problema estaria em negar as atribuições profissionais da Educação Infantil e permanecer apenas nesse gostar e na relação romantizada da educação da infância que tanto se combateu.

A profissionalização da Educação Infantil, conforme sinaliza Cerisara (1999) se constitui justamente pela exigência de formação, em conjunto com um trabalho estabelecido entre a educação escolar e a assistência, mas que ao mesmo tempo se distancia dessas para demarcar

¹⁹ Professora Carolina. **Entrevista VII**. [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Palhoça, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Carolina dizem respeito à entrevista em questão.

²⁰ Professora Deise. **Entrevista VIII**. [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Garopaba, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Deise dizem respeito à entrevista em questão.

suas especificidades. O afeto tem que estar presente em todas as ações, em equilíbrio com a intencionalidade e a previsibilidade que demarcam a ação educativa.

Portanto, a busca pela constituição de uma Pedagogia da Infância, que procura se afastar das ações consideradas maternas e domésticas, não significa negar as relações de afeto e carinho, Fernandes (2010) afirma a necessidade dessa relação entre as professoras e as crianças, a necessidade do vínculo, da confiança, da entrega. Da mesma forma, Demetrio (2016) aponta que essa relação não deve se restringir apenas à satisfação das necessidades, deve atender ao desejo de comunicação e que essa comunicação deve ser permeada de afetividade, com contatos corporais e expressivos. Podemos identificar falas que abordam a afetividade da relação, sem ser em termos maternas:

[...] eles têm uma dependência muito grande de um carinho, um afeto, que às vezes não têm em casa (**Professora Deise, 2015**).

[...] colo né, relação do colinho [...] exigem que a gente esteja próximo a eles. (**Professora Luísa, 2015**).

O afeto, que constitui a base da relação docente na Educação Infantil, pode ser compreendido em ambos os sentidos, no sentido de carinho, emoção, de sentimento, como também no sentido de quanto a atitude de alguém abala, comove, toca o outro, o que pode refletir em um misto de sensações que vai das ótimas às péssimas. Le Breton (2009, p. 113) que considera nossa presença no mundo como afetiva, define a afetividade como “clima moral que envolve em permanência a relação do indivíduo com o mundo e a ressonância íntima das coisas e dos acontecimentos que a vida cotidiana oferece sobre uma trama descontínua, ambivalente e inatingível por conta da complexidade de seu mosaico” é algo muito complexo e permeia todas as relações humanas. O autor a partir de uma crítica à cultura ocidental, que preza pelo controle das emoções e dos sentimentos, valorizando a afetividade de forma equilibrada, mantida com intenção e lucidez, afirma que não há porque buscar esse controle, que todas as nossas ações e pensamentos são permeados por nossas emoções e impregnados por nossa afetividade. Em suas palavras: “um homem que pensa é sempre um homem afetado, alguém que reúne o fio de sua memória impregnada de certo olhar sobre o mundo e sobre os outros” (LE BRETON, 2009 p. 117).

Para Guimarães (2011) não é a fala que estabelece a conexão afetiva entre a criança e o adulto, é o olhar. Coutinho (2012, p. 2050) também destaca que o olhar “permite a comunicação dos sentimentos, dos combinados, das ações recíprocas”. Porém não é apenas o olhar que favorece as relações afetivas entre crianças e adultos, todo o corpo e suas gestualidades transmitem e compreendem sensações e emoções. Buss-Simão (2012b, p. 277) identifica que a forma “como as crianças se colocam espacialmente em relação às outras torna evidente a centralidade do corpo, do toque, do tato, do afeto e da proximidade nas relações que elas estabelecem entre si e com os adultos”. A autora aponta que os adultos, ao contrário, mantêm um afastamento, certa distância em relação às crianças, sobretudo em situações de roda ou nos momentos de atividade pedagógica. Le Breton (2009, p. 82-83) esclarece essa questão ao demarcar o quanto o contato físico de afeição é mais comum quando direcionado à criança: “ela pode ser tocada, acariciada, mimada, coberta de beijos. A criança atrai a ternura, sobretudo das mulheres, que se apressam para tomá-la às mãos, abraçá-la e apalpar seu rosto. Ela é coberta de solitudes quando tropeça e vai ao chão, quando está chorando [...]”. O autor ainda realça que a relação com o corpo entre as meninas é menos constrita e mais sensível, quando comparadas aos meninos. Isso justifica porque as mulheres, comumente, são as que mais expressam a ternura em relação às crianças, como resposta de sua própria educação.

No outro extremo, segundo Fernandes (2010), estariam as professoras que se aproximam da vertente escolarizante, de acordo com a autora, na busca de uma legitimação da profissão essas profissionais procuram se aproximar da realidade do Ensino Fundamental, encaram suas crianças como futuros alunos e procuram prepará-los para essa próxima etapa, como se a Educação Infantil não tivesse função própria.

Apesar de terem sido bem pouco identificadas, ainda encontramos, na fala de algumas professoras, a concepção de trabalho, de atividades, que remetem à escolarização, bem explícita:

E tem as mesas para eles trabalharem [...]. E aí a gente tem acesso ao solário que é uma parte externa com contra piso, que pode ser trabalhado, a gente faz várias atividades (**Professora Lorena, 2015, infomação oral**²¹).

²¹ Professora Lorena. **Entrevista I**. [jul. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Garopaba, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Lorena dizem respeito à entrevista em questão.

[...] *porque pra realizar um trabalhinho com eles tu tem que sentar, tu tem que levantar* (**Professora Camila, 2015, informação oral²²**).

Talvez seja apenas o termo escolhido pelas professoras que não seja o mais apropriado, contudo, isso confirma o discurso de Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) de que a falta de consolidação de uma Pedagogia da Infância incide na dificuldade desses preceitos alcançarem a formação e as práticas educativas. Para essas autoras, o planejamento docente deve estar alicerçado nas brincadeiras e o termo trabalho, certamente se distancia muito dessa proposta.

A tentativa de evitarmos uma Educação Infantil baseada no modelo escolar tradicional, não se traduz em negar a formação intelectual e a apropriação dos saberes, significa não se reduzir a isso, pois o processo educativo é muito complexo e nesse sentido deve se estabelecer em torno

[...] de uma pluralidade de ofertas de convivência entre as crianças em ambientes coletivos públicos e laicos de educação infantil, com o objetivo de propiciar maior leque de escolhas às famílias e às crianças, ofertas pautadas por possibilidades democráticas de inserção crítica às experiências de conhecimento não limitadas a imposições de caráter fundamentalista, sejam de qual teor forem (epistêmico, religioso, político, etc.). A crítica que fazemos aos modelos marcados por mecanismos meramente *instrucionais* de transmissão de conteúdos passa por uma tentativa de chamar a atenção para essa espécie de desvio que reduz o processo educativo complexo, inerente ao humano, a apenas um conjunto de atividades dirigidas que visam à assimilação de modelos (ROCHA, 2011, p. 377).

Temos que considerar essa complexidade do processo educativo e toda a pluralidade de ofertas necessárias ao ambiente coletivo infantil e, como afirma a autora citada, não permitir que as relações docentes na Educação Infantil se reduzam a um conjunto de atividades dirigidas, que caracterizam as ações escolares (nessa concepção de modelo escolar

²² Professora Camila. **Entrevista IX**. [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Palhoça, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Camila dizem respeito à entrevista em questão.

tradicional), o que apenas se torna possível a partir de um planejamento voltado para os tempos e espaços e para as ações, relações e interações e não de um planejamento que imponha uma atividade específica prevendo um produto final idealizado. Guimarães (2009) enfatiza o quanto ficar presa pelo resultado final de uma ação reduz as possibilidades de experiências que todas as formas de interação podem resultar.

Podemos tomar por base a docência com bebês, para aprendermos as formas de ações menos pautadas nos processos de escolarização, Tristão (2004) faz uma crítica a essa percepção de que para se caracterizar como parte do processo educativo é preciso a elaboração de um produto final, algum elemento (foto, desenho, cartaz, lembrança, portfólio) que possa ser exposto, ou entregue aos pais e sugere que aprendamos com o ritmo dos grupos de bebês que, cada um tem seu tempo e muitas vezes é preciso meses para perceber alguma mudança efetiva em seu processo integral de desenvolvimento. O planejamento nesses grupos é efetivado com base nas necessidades reais das crianças. A autora complementa que a atenção às vontades de interação das crianças, posicionando-as de forma a facilitar os encontros, assim como a preocupação com o espaço, a temperatura, toda a atenção destinada aos pequenos é o que caracteriza a docência com os bebês.

Portanto é preponderante o rompimento com essas práticas adultocêntricas que, baseadas em modelos advindos do Ensino Fundamental, ignorem as particularidades das crianças e o consecutivo estabelecimento de propostas específicas da Educação Infantil que possam ter por base as ações que já ocorrem nos grupos de bebês e crianças menores.

Na vertente cuidar e educar, identificada por Fernandes (2010), encontramos poucas falas das professoras que caracterizam essas ações concomitantemente, talvez pelo fato de as entrevistas não se remeterem especificamente a esse tema, mas possivelmente porque essas ações não deixam de estar implícitas na quarta vertente identificada pela autora como multiplicidade de funções, a qual mais apareceu nas falas das professoras que participaram da presente pesquisa. Primeiramente vemos as ações que tratam de cuidar e educar, mesmo que os termos utilizados não sejam estes:

Apesar de eles subirem e descerem sozinhos, mas tem que estar orientando “segura aqui no corrimão”, às vezes a gente espera embaixo, às vezes a gente fica

em cima esperando. (Professora Natália, 2015, informação oral²³).

E eles são tão pequenos e já têm que ter esses cuidados. (Professora Carla, 2015, informação oral²⁴).

[...] porque eles ainda estão caminhando assim, mal se equilibrando, mas daí a gente vinha uma na frente e outra atrás, mas eles vinham praticamente todo o espaço caminhando sozinhos. (Professora Luana, 2015, informação oral²⁵).

Essas ações de cuidado por parte das professoras, permeadas por intenções educativas, que transparecem na forma respeitosa de permitir que os bebês se desloquem nas escadas por conta própria, com as afirmações de que necessitam de cuidados, mas que esses cuidados extrapolam o significado de proteção. A forma como as professoras se posicionam, como variam a disposição e explicam para eles as melhores formas de se protegerem de acidentes demonstram o respeito e a confiança que depositam neles como atores capazes e competentes. Guimarães (2011, p. 42), ao afirmar que “o cuidado amplia as possibilidades da educação”, problematiza a utilização dos termos como binômio:

Talvez, justapor as duas ações (educar e cuidar) não contribua para o entendimento do entrelaçamento de suas perspectivas. À medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos (na creche isso significa, por exemplo, dar banho, alimentar, como exigências técnicas e rotineiras, somente), para colocá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui para a concepção de educação como encontro da criança

²³ Professora Natália. **Entrevista X.** [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Palhoça, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Natália dizem respeito à entrevista em questão.

²⁴ Professora Carla. **Entrevista XI.** [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Palhoça/Pinheira, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Carla dizem respeito à entrevista em questão.

²⁵ Professora Luana. **Entrevista II.** [jul. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. São José, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Luana dizem respeito à entrevista em questão.

com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada.

O conceito de multiplicidade de funções na concepção de Fernandes (2010, p. 42) compreende

[...] ao entendimento de criança global em suas múltiplas dimensões e potencialidades. A partir desse entendimento parece que os sujeitos das pesquisas partem do pressuposto de que as crianças nessa faixa etária necessitam que suas múltiplas dimensões: linguísticas, intelectual, expressiva, afetiva, emocional, corporal, social, cognitiva, gestual, sejam contempladas e devam ser consideradas nas ações direcionadas a elas.

Podemos aproximar esse conceito de Fernandes (2010) ao conceito de *policronia* proposto por Schmitt (2014), que se refere ao envolvimento simultâneo, por parte tanto das professoras como das crianças em mais de uma ação que ocorre de forma concomitante. A autora indica que essas múltiplas relações concomitantes ocorrem de forma contínua nos grupos de bebês, o que exige muito esforço por parte das professoras.

Os discursos das professoras que apresentamos a seguir nos remetem a essas múltiplas funções, não estão descolados das ações de cuidar e educar. Pelo contrário, mostram que essas professoras apresentam uma visão da função docente com uma complexidade, que de fato a representa. Estão preocupadas com as possibilidades de interação social, de ampliarem e exercitarem sua linguagem e que isso ocorra por meio das brincadeiras:

[...] *eu que gosto de estar ali brincando com eles.* (Professora Deise, 2015).

[...] *eles dependem mais de uma atenção individualizada mesmo da gente.* (Professora Lúcia, 2015, informação oral²⁶).

Essas professoras se remetem a um aspecto da Educação Infantil que é a composição de um grupo por vários atores, cada qual com suas particularidades, expressividades, histórias, hábitos e principalmente por se

²⁶ Professora Lúcia. **Entrevista XII**. [ago. 2015] Entrevistadora: Samantha Sabbag. Palhoça, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Lúcia dizem respeito à entrevista em questão.

tratarem de crianças, dentre as quais bebês, exigem uma atenção individualizada. Para Schmitt (2014, p. 212) é justamente essa característica que estabelece as relações nesse contexto, “o cruzamento das relações individuais e a organização da vida coletiva das crianças” propriedade que demarca a exigência das professoras, pois “ao mesmo tempo em que elas precisam atender cada criança, elas também precisam organizar, simultaneamente, uma estrutura que atenda os propósitos do convívio coletivo”.

Outra questão que se destacou foi a preocupação com a segurança, fica bastante evidente, no excerto a seguir, que embora a professora conceba os bebês como capazes, demonstra uma preocupação real, para que não se machuquem e principalmente com uma situação particular que é o portão de entrada nem sempre estar trancado e a creche se localizar na beira de uma rua muito movimentada:

[...] e como eles são muito pequenininhos tem a coisa do subir, do subir às vezes numa mesa, ou do morder, a gente quer evitar que essas coisas aconteçam e está sempre ali junto [...] Eles são tão pequenininhos, e embora sejam espertos e inteligentes, abrem a porta da sala e correm (Professora Luísa, 2015).

A preocupação com a segurança é uma questão que permeia o cotidiano de creches e pré-escolas. É fato que ninguém espera que uma criança se machuque, ou à outra nesses ambientes, da mesma forma que é inevitável. O fato de estarem envolvidas em muitas ações, das quais grande parte é nova para elas, de forma que não tenham o domínio motor para executá-las com perfeição (sendo que mesmo o domínio não garante a realização correta) e ainda os espaços como o parque, que promovem o encontro, estarem normalmente repletos de crianças de todas as idades, com desenvolvimentos e intenções diferentes, torna os acidentes inevitáveis.

É essencial que as professoras se preocupem e ajam de maneira a evitar qualquer tipo de ferimento, o que se torna um impasse quando a tentativa em reduzir os riscos aos quais as crianças são expostas, restringem suas possibilidades e resultam em falta de liberdade. Burke e Duncan (2015), num estudo comparativo entre as culturas, relatam o sobressalto de professores de Educação Infantil da Nova Zelândia ao observar os parques em creches japonesas, que em sua concepção não eram seguros, com brinquedos muito altos, materiais e pisos inapropriados, porém o que mais os chocou foi a falta de uma barreira física, como grades e portões que impedissem as crianças de saírem. A justificativa dos professores japoneses

se baseou na necessidade de liberdade por parte das crianças e ainda na crença de que convivendo com a noção de risco desenvolvem melhor a noção do cuidado de si e do outro. Exemplificando que é comum as crianças maiores, ou mais experientes, cuidarem para que as menores não se envolvam em situações de risco. Esses professores alegam que quanto mais confiança você oferece a uma criança, mais capaz ela se torna.

O conceito de *cuidado de si* é abordado por Guimarães (2009, p. 98) a partir de uma perspectiva semelhante à retratada pela cultura oriental, de que o papel das professoras não é dirigir as crianças, mesmo os bebês, mas, pelo contrário, “incentivá-las a se dirigirem, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa, é uma forma de elas cuidarem do cuidado da criança consigo mesma, de desenvolverem uma atenção da criança a respeito de si mesma”. Vasconcelos (2010), seguindo essa linha de pensamento, relata os limites entre o proteger e o conter e alerta para as ações muito restritivas características de professoras, que na intenção de garantir a proteção, acabam prejudicando o outro direito dos pequenos que é a participação. Na tentativa de reverter essas situações, é fulcral que as professoras tenham as crianças, desde bebês, como capazes e competentes, que estabeleçam uma relação de confiança, demonstrando e explicando sempre que necessário os motivos para ações mais cautelosas. A concepção de Faria (1999) é muito elucidativa no tocante a esse aspecto: quando aborda o binômio *atenção x controle*, inspirada na tradição pedagógica italiana, trata da dificuldade de mantermos um equilíbrio entre esses dois aspectos, pois na medida em que atendemos às crianças, também as controlamos para que aprendam a viver em sociedade, para a autora: “Cabe garantir que a balança penda para a “atenção” e o “controle” deverá estar voltado, não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade” (FARIA, 1999, p. 72).

Sobre a concepção de criança e de infância, embora já tenham se evidenciado nos excertos apresentados, um pouco sobre a forma que as professoras as concebem, a seguir demonstramos algumas concepções que demonstram, mais precisamente que, em alguns casos compreendem as crianças como frágeis, mas não no sentido depreciativo e, sim que estão se desenvolvendo e aprendendo a dominar os movimentos. A outra ideia é a de que as crianças estão aprendendo a viver em sociedade, no sentido de estarem sempre curiosas e dispostas a vivenciar novas experiências:

[...] *elas ainda tem os movimentos um pouco frágeis.*
(Professora Lúcia, 2015).

[...] *eles estão aprendendo a viver nesse mundo.*
(Professora Luísa, 2015).

Nesse sentido uma fala que chamou a atenção foi a que aparece a seguir, pois a professora de bebês relata que em um acordo com os pais, combinaram que só dariam banho em casos de necessidade. Esse relato choca, pois algumas crianças passam o dia todo na creche e, mesmo nesse caso, nos dias de calor, ou quando percebem que estão agitadas, ou transpirando não consideram que um banho seria reconfortante? O banho muitas vezes relaxa, acalma e é um momento muito especial para criação de vínculos entre os bebês e as professoras. Mas em seu relato, ela afirma que são muitas crianças, para apenas duas professoras e, por isso, não têm condições de banhá-las, pois nesse caso não há como garantir a segurança para as outras.

Eles são do integral, mas a gente já conversou com as famílias falando sobre essa questão, porque assim ó, são 12 crianças nós não temos como estar fazendo essa questão do banho, então só quando é realmente necessário, a criança com vomito, ou diarreia, alguma coisa, aí a gente dá banho. **(Professora Lúcia, 2015).**

A educação com crianças de até três anos se constitui, sobretudo por meio das relações de cuidado, o planejamento e organização dos tempos e espaços devem ser pensados em torno dessas ações e das necessidades dos bebês e crianças pequenas. Ao alegar que são poucas professoras para muitas crianças a professora procura justificar a dificuldade de banhá-las, ao mesmo tempo demonstra que a dedicação com o bem-estar desses bebês não é a principal preocupação docente com o grupo. É evidente também que priorizam o coletivo em relação ao individual, Schmitt (2014, p. 212-213) aborda essa questão afirmando que a docência na Educação Infantil se constitui “recorrentemente com o cruzamento das relações individuais e a organização da vida coletiva das crianças” e que o fato de as professoras passarem muito tempo do dia envolvidas com as atenções individuais, acarreta num envolvimento das crianças entre si, sem a ação direta das professoras, a autora complementa que:

Esta composição exhibe, com mais ênfase, relações que historicamente não foram consideradas como educativo-pedagógicas, e conseqüentemente, foram desvalorizadas na configuração da ação docente,

quais sejam: as relações constituídas em torno das ações educativas de cuidado corpóreo/emocional e as relações entre as crianças, e delas com o espaço. Paradoxalmente, estas relações pouco valorizadas, são as que mais ocorrem no espaço da creche.

Isso demonstra que se as professoras organizarem as salas de forma a possibilitar os encontros e as interações entre os bebês, esses momentos individuais não apenas não prejudicariam as intenções educativas na organização do cotidiano, mas ainda as enriqueceriam, pois as relações vividas entre os pares podem ser muito intensas e significativas. Não obstante há o contato individual que é um aspecto essencial das relações docentes. Guimarães (2011) que trata do cuidado a partir de uma perspectiva ética, demonstra o quanto as professoras podem significar e enaltecer os momentos de cuidado, a autora justamente cita o ato de banhar como um ótimo momento para comunicações e interações entre a professora e o bebê. A afirmação de que o banho ocorre apenas em casos urgentes revela que a professora não concebe o processo do banho para além da satisfação de uma necessidade física, ou seja, não compreende que por meio dessas relações, constituídas no cuidado com o corpo, as crianças, desde bebês são conduzidas ao encontro consigo mesmas. Buss-Simão (2016, p. 3) alega que “quando a professora estabelece ações de cuidado com as crianças, está inserindo-as e lhes enunciando hábitos sociais, carregados de sentidos constituídos em nossa cultura que ultrapassam o ato de saciar uma necessidade biológica de nutrir ou assear o corpo”. A autora complementa que a percepção que as crianças formam sobre o próprio corpo é influenciada pelo modo como se estabelece a relação com a professora, pois a forma de sentir e viver o corpo se constitui na relação com o outro. Essa perspectiva é reforçada por Barbosa (2011, p. 16) ao afirmar, com base em Bakhtin, que “A visão que temos do nosso corpo, as formas como sentimos esse corpo vêm da relação com o outro. Este é quem enforma meu corpo em categorias cognitivas, éticas e estéticas”

Evidentemente temos que considerar que as condições devem ser favoráveis à concretização das ações, condições inclusive dos espaços e nessa unidade, que se estruturou a partir da adaptação de uma casa, isso não ocorre. Há apenas um banheiro adequado para o tamanho das crianças em toda a creche e outro que permaneceu com as louças antigas (com altura para os adultos), em decorrência disso, as professoras precisam se ausentar para usar o banheiro e ainda dividir seu uso com os outros grupos. Dessa forma, não podemos afirmar que é uma opção das professoras, talvez a

estrutura dificulte tanto essas ações que as coloca em uma situação de impasse.

4.2 AS CONCEPÇÕES EDUCATIVAS QUE NORTEIAM A AÇÃO PEDAGÓGICA

O corpo como expressão, afeição, emoção e sentimento demarca e é demarcado por todas as relações humanas, porém as relações estabelecidas com as crianças, desde bebês, ou entre elas ocorrem primordialmente por meio do corpo. Essas relações, imbuídas de sentimentos e emoções (LE BRETON, 2009) nos constituem como seres humanos, nos estabelecem no mundo e compõem o nosso cerne. Esse autor enfatiza que é na relação com os outros que o corpo das crianças desenvolve o relevo social que necessita, contudo não deixa de destacar esse processo como contínuo, que se prolonga por toda a vida. Ao abordarmos as perspectivas intergeracionais percebemos que a relação entre adultos e crianças se estabelece não apenas sobre suas diferenças, mas também sobre suas similitudes, que não há como pensar em um adulto que tudo domina e uma criança com tudo a aprender, mas como atores que, vivendo sua infância, ou adultez, são aptos a aprender por meio das relações e interações.

Apesar de as relações não se estabelecerem de forma vertical, os adultos são os responsáveis não apenas por torná-las mais significativas, mas a favorecer que ocorram. As crianças vivem as relações e aprendem com elas, mas os adultos que as planejam, refletem e procuram meios de enriquecê-las. Para que isso ocorra, na concepção de Tristão (2004) é fundamental que se coloque numa posição de disposição para perceber e conhecer as crianças, cada uma delas, com suas idiosincrasias e tempos, como seres únicos e especiais. Isso fornece elementos para planejar o cotidiano, um planejamento direcionado para os tempos, espaços e relações.

Nos discursos das professoras percebe-se que suas intenções pedagógicas são influenciadas por suas concepções tanto sobre os corpos das crianças quanto os dos adultos. De acordo com Buss-Simão (2012b) a experiência social por parte das crianças tem como base o corpo, que em confluência com a emoção e a afetividade fazem parte das relações que estabelecem com seus pares, com os adultos, bem como, com o contexto social, cultural e natural.

A primeira questão nesse sentido é que os grupos de crianças menores são mais exigentes em relação ao corpo das professoras:

[...] *porque quanto menor as crianças, mais exige do teu corpo.* (Professora Lúcia, 2015).

Os bebês são os que mais necessitam de atenção individualizada, de tal forma que o cotidiano nesses grupos é organizado a partir das suas necessidades e individualidades. A questão é que os primeiros anos de vida são caracterizados pela dependência total para a garantia da sobrevivência de um ser humano, o que não deve ser interpretado de forma negativa. Schmitt (2008), com base em Vigotski, demonstra o quanto as características de dependência física são superadas pela máxima condição de sociabilidade dos bebês, assinalando que a própria necessidade de sobrevivência os caracteriza como seres sociais. Essa questão da dependência, por parte dos bebês, de um adulto para a garantia da sua sobrevivência também é retratada por Le Breton (2009) e Wallon (2007), este último caracteriza a emoção como geradora da mobilização do adulto para atender a essas demandas.

Apesar de não serem consideradas deficiências, ou uma incompletude, essas questões caracterizam a relação entre os bebês e as professoras estabelecendo a dependência dos primeiros, fato que acarreta em um sobre-esforço constitutivo da docência com essa faixa etária. Associado a isso, não podemos desconsiderar o número de bebês (que na presente pesquisa variavam entre 4 e 17 bebês por grupo) que em algumas situações permanecem com duas professoras, ou mais, e em outras apenas uma, ocasionando em uma dinâmica que ocupa quase que integralmente seus dias com as ações de atendimento individualizado, como alimentar, trocar, higienizar, banhar e acalantar, dentre outras. Ações que exigem disposição corporal por parte dessas professoras, um pouco mais do que as crianças maiores (Schmitt, 2008).

Essa exigência corporal, como mais acentuada nos grupos de bebês é demarcada nas pesquisas de Duarte (2011) e Demetrio (2016), esta última realça a necessidade de resistência física por parte das professoras e os dados de sua pesquisa indicam que, apesar de ser a escolha de algumas professoras atuarem no grupo de bebês, por acreditarem ser um desafio e, conseqüentemente, uma forma de qualificar seu trabalho, para outras não foi uma opção. Por terem coincidido no momento da escolha, com a opção de outra professora, foi feito um sorteio e acabaram perdendo e, portanto, ficando responsáveis pelo Grupo de bebês. Significa que algumas professoras só trabalham com esse grupo por falta de opção. Ao afirmarmos que a docência na Educação Infantil é uma profissão que exige formação e qualificação e não apenas gostar de crianças, não pretendemos dizer que o

contrário é verdadeiro, que não é necessário gostar. As relações com os bebês constituem a docência nas creches e exigem muita disposição e intenção, caso as professoras não gostem de atuar nesse grupo essas relações podem ser prejudicadas.

Por esse motivo, algumas professoras, por apresentarem problemas físicos de saúde, declaram não trabalhar com os grupos de bebês, pois a dependência é maior, exigindo mais de seus corpos:

[...] a menor turma que eu pego é o 3 [Grupo 3], porque daí eles já conseguem fazer mais, tem uma autonomia né. E se eles não tem, a gente vai trabalhando essa questão da autonomia com eles. A gente vai orientando, ajudando (Professora Natália, 2015).

À medida que as crianças vão crescendo, sua dependência física vai gradativamente diminuindo ao passo que vão ganhando autonomia para suas ações, aos poucos conseguem se alimentar sozinhas, quase não usam mais fraldas, sua higiene exige menos auxílio e também solicitam menos colo, acalanto e afagos. Não significa que o trabalho diminui, o papel de planejar e pensar todas as ações e interagir com as crianças de maneira intencional permanece, mas diminuem as demandas corporais, sobretudo em relação a se abaixar e levantar as crianças no colo. Essa independência, alcançada por meio do desenvolvimento integral das crianças, afeta decisivamente a ação docente.

O cuidado da professora para consigo, expresso pela busca em atuar com um grupo que sua condição física (problema na coluna) não prejudique, evidencia o cuidado com as crianças, seguindo a perspectiva de Guimarães (2009) de que o cuidado de si é um ato ético, de que apenas uma professora preocupada com suas próprias condições pode ampliar seu olhar à criança. Seguindo as perspectivas dessa autora apenas uma professora que destine atenção a si de forma completa, ao seu corpo, às suas emoções e sensações pode despertar nas crianças o ato de cuidarem de si.

Essa característica também é manifestada na fala dessa professora ao indicar que promove a autonomia das crianças, corroborando com Guimarães (2009, p. 98) ao propor que: “não dirigir as crianças, mas incentivá-las a se dirigirem, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa, é uma forma de elas cuidarem do cuidado da criança consigo mesma, de desenvolverem uma atenção da criança a respeito de si mesma”.

Opondo-se a essa ideia de cuidado de si, uma das professoras expõe, de maneira bem clara seu posicionamento, de que para realizar um bom

trabalho, é melhor que a professora coloque seu corpo em segundo plano, pois privilegiar, ou poupar seu corpo, pode configurar em perda para a qualidade na ação com as crianças:

[...] uma criança que tu rejeitou, que tu deixou sequelas, vai ser muito mais difícil de arrumar esse trauma do que o seu corpo [...] porque eu acho que nessa hora mais vale não saber, pensar na criança, do que ficar, porque eu penso assim, muitas pessoas com muito estudo tratam a criança com uma indiferença, tão longe, tão distante, então se elas do nada também aprenderem que seu corpo está sofrendo e coisa e tal, talvez a criança vá perder muito com isso. (Professora Camila, 2015).

Essa ideia representa um pensamento controverso, de que para cuidar das crianças é preciso esquecer de si, não dar atenção ao próprio corpo e às próprias necessidades. Como se não fosse possível ao mesmo tempo em que responde às demandas infantis atender às suas próprias. Comportamento que também caracteriza uma ação docente numa perspectiva vertical, na qual a preocupação é dirigida de forma unidirecional e que, dessa forma, se opõe à condição de relação, na qual ambos os atores se afetam mutuamente.

As crianças aprendem por meio das relações, com suas experiências e trocas sociais, ao dedicar pouca atenção a si, o que essa professora demonstra é que o cuidado de si não é importante, atender-se ao próprio corpo é algo supérfluo, conhecer a si e aos próprios sinais é dispensável e até vergonhoso reproduzindo o pensamento moderno, como afirma Guimarães (2009, p. 98): “nas sociedades ocidentais, na modernidade, o cuidado de si tornou-se algo quase suspeito, uma espécie de individualismo e egoísmo”.

Contudo, a professora tem razão em preocupar-se com as angústias infantis, Le Breton (2009) afirma que a sensibilidade é a principal forma de nos aproximarmos dos outros, de forma bem mais profunda que o toque físico é capaz de alcançar, alega ainda que as crianças maltratadas aparentam não identificar bem as emoções, tanto no sentido de reconhecê-las nos outros, como em si mesmas, demonstram insegurança e comumente inibem sua afetividade como forma de defesa. Portanto, a preocupação dessa professora é muito pertinente, apenas não é necessário, nem coerente deixar de cuidar de si, como única forma de cuidar do outro – criança. Nessa perspectiva Guimarães (2008, p. 4) define o trabalho das professoras como “um trabalho de questionamento frequente sobre suas funções,

emoções e ações. Além disso, permite entender o trabalho com os bebês como incentivo à abertura de caminhos de encontro deles consigo mesmos, nos primeiros meses de vida, no momento em que nasce o si mesmo”.

Há também a professora que considera o trabalho com a Educação Infantil tão exigente em termos corporais e acredita que essa exigência não tem como ser superada, que se encontra num dilema se deve ou não continuar na profissão, em decorrência do cansaço advindo da idade:

[...] isso é que eu estou pensando no momento, se eu quero continuar com a educação infantil eu tenho que parar, pensar e rever o que eu vou fazer para permanecer na Educação Infantil, eu tenho que me preparar fisicamente. Repensar, “bom, se eu não posso me abaixar o que eu vou fazer para trabalhar com a Educação Infantil [...] Se eu não posso fazer uma brincadeira porque me dói a coluna, dói isso, dói aquilo outro, o que eu to fazendo na Educação Infantil?” Então eu no meu ponto de vista pessoal, estou repensando “bom, no ano que vem eu vou continuar com a Educação Infantil?” Será que eu tenho essa capacidade de trabalhar com 20 crianças? Com as energias que elas vem de casa, com toda a energia que elas tem, será que eu [ênfase no “eu”] estou preparada fisicamente para isso? Então o professor tem que parar e pensar “não eu vou continuar[...] não quero mais Educação Infantil, eu vou partir para as séries iniciais que não tem tanto, né”, porque a educação infantil, tem que gostar e eu particularmente estou pensando ou eu vou parar com a Educação Infantil, ou eu continuo. Se eu continuar eu tenho que pensar nessa questão do meu físico, o que eu devo fazer para contribuir na minha prática com as crianças. (Professora Deise, 2015).

A docência na Educação Infantil de fato exige uma disposição corporal que é bem diferente de outras etapas educativas. Enquanto no Ensino Fundamental os professores mencionam problemas de garganta e do desgaste psicológico, em creches e pré-escolas o corpo e suas dores são as mais mencionadas. A disposição corporal está atrelada à idade, podemos afirmar que são inversamente proporcionais, quanto maior a idade, menor a disposição. Na educação oriental, por perceberem o corpo de maneira mais holística demonstram mais atenção às questões da idade, Burke e Duncan (2015) descrevem a perplexidade dos professores japoneses ao observarem

a idade das professoras em creches na Nova Zelândia, pois em seu país esse é um critério para permanecerem como professores de infância, por acreditarem que professores jovens têm mais energia, característica imprescindível para atuar com crianças pequenas.

Quando a professora descreve suas dúvidas sobre a capacidade de permanecer atuando com as crianças demonstra que tem essa percepção de que seu corpo já não dá conta dessa demanda, por outro lado não sabe o que fazer para remediar a situação, se deve mudar de etapa e passar a atuar com o Ensino Fundamental que exige menos do corpo, ou permanecer sentindo as dores e o cansaço, característicos da docência na Educação Infantil.

Ao voltarmos aos dados das professoras de doze municípios da região da Grande Florianópolis podemos ter um cenário das suas idades, que podem ser visualizados no Quadro 13:

Quadro 13 – Perfil de idade das professoras de Educação Infantil na região

Idade	Frequência	Porcentagem*
Até 24 anos	2	4,4%
De 25 a 29 anos	3	6,7%
De 30 a 34 anos	14	31,1%
De 35 a 39 anos	11	24,4%
De 40 a 44 anos	7	15,6%
De 45 a 49 anos	5	11,1%
De 50 a 54 anos	2	4,4%
Total	44	97,8%**

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Notas: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras.

**A porcentagem não completa os 100%, pois dentre as 45 professoras que responderam ao questionário, uma não respondeu a essa pergunta.

Esse quadro nos possibilita conjecturar que a maior parte das docentes possui entre 30 e 40 anos, mais de 50% delas, informação que não é tão relevante, pois essas professoras foram selecionadas (algumas pelas Secretarias de Educação, outras pela direção das unidades) para participar de um curso de Formação Continuada com duração de um ano. É admissível que tenham dado preferência às professoras efetivas na Rede, o que justifica tão poucas professoras com menos de 30 anos, mas que, da mesma forma, justificaria a não escolha por professoras que estão mais

próximas de se aposentarem, porém o número de professoras com idade acima de 45 anos é mais alto que o número das mais jovens. De toda forma nossa amostra é muito pequena e, por ter sido de escolha intencional não representa de forma alguma a realidade da região. Serve apenas para analisarmos que das 44 professoras que responderam ao questionário, 14 possuem mais de 40 anos, idade em que se intensificam os problemas musculoesqueléticos e que na medida em que o cansaço aumenta, a disposição para atuar com crianças pequenas vai gradativamente diminuindo. Portanto, não podemos interpretar essa questão como um problema pessoal, característico apenas dessa professora, pois com os avanços da idade para que possam se aposentar, isso se agravará e será uma realidade cada vez mais comum, a pergunta que se apresenta é como essas professoras permanecerão atuando na educação? Serão realocadas, readaptadas, ou transferidas de função, ou cargo? De que forma esse envelhecimento afetará a qualidade das ações docentes na Educação Infantil?

O envelhecimento da população docente foi registrado por Souza e Gouveia (2012) com uma comparação de dados entre os anos de 1997, 2007 e 2010. O avanço na idade se evidencia pelo número de docentes com mais de 56 anos, que representava apenas 1,4% em 2007, e teve um salto para 5,2% e 7,4% em 2007 e 2010 respectivamente. Porém esse avanço já é perceptível a partir dos 41 anos, grupo que correspondia a apenas 32% em 1997 e beira os 50% em 2010, corroborando com nossos dados, apesar de os dados considerarem toda a Educação Básica. Os autores justificam esse envelhecimento como um impacto das reformas previdenciárias, no caso as de 1990, fato que nos leva a questionar, novamente, as consequências da nova reforma, que está em curso.

O mal-estar, bastante associado à profissão docente, nunca expressa o único sentido da docência, para Esteve (2005) sempre temos que considerar a ambivalência característica da profissão, o mal-estar e o bem-estar, pois ambos representam o sentimento das professoras. E as dúvidas expressas no relato da professora reforçam essa ideia, ela quer continuar atuando com as crianças pequenas, não sabe se seu corpo permite e é capaz de assumir as demandas adjacentes.

Conforme a definição das DCN (BRASIL, 2009) e da BNCC (BRASIL, 2016) na Educação Infantil, é intensa a relação Pedagógica com o corpo, pois para a criança, a relação com o mundo ocorre por meio dele e, da mesma forma, seu contato com os adultos, e dentre eles, com as professoras ocorre, sobretudo, pelo corpo. Não há como as professoras não

considerarem para o planejamento das ações com as crianças, suas próprias condições corporais para apoiar as experiências e relações que o corpo das crianças requer, ou mesmo criar as condições necessárias para isso. Isso pode ser interpretado de forma diferente, a professora responsável pelo próximo excerto, demonstra o quanto a ação em conjunto com as crianças e a intenção de que vivenciassem e explorassem suas possibilidades corporais, fez com que as próprias professoras melhorassem seu desempenho corporal e sua condição.

[...] nós fizemos um planejamento nesse primeiro semestre que foi bem legal. Trabalhamos bastante a questão do corpo[...] quando eu cheguei no GTI eu estranhei bastante, pela questão do corpo mesmo, eu às vezes até tropeçava nas crianças, porque não tinha essa dimensão do espaço e a sala é muito pequena, muitas crianças[...] tinha dias que a gente colocava banco pras crianças subirem e a gente subia em cima, fazia obstáculos, então essa questão corporal apesar de eu ter sofrido bastante, no início, acho que ali os três primeiros meses eu sofri mais, não afetou nas práticas pedagógicas que a gente teve, (porque a gente usou isso como recurso pra gente também estar se movimentando e ajudando eles nessa questão do movimento), porque nós tínhamos uma criança que não caminhava e agora já está caminhando, então eles ainda tem os movimentos um pouco frágeis, mas a gente trabalhou bastante com essa questão dos movimentos, com bambolês, com bancos, aí colocamos a mesa, fizemos uma teia com elástico, agente passava por baixo com eles pra mostrar como é que era, então isso não nos acanhou, vamos dizer assim né, não nos deixou acomodadas, pelo contrário, foi um motivo pra gente também estar em movimento, acho né, como questão também de estar se colocando como parte do grupo, que eles estão nesse processo de se conhecerem e reconhecerem o corpo, acho que a gente também se colocou nesse encantamento com eles. (Professora Lúcia, 2015).

A fala dessa professora nos remete às questões das perspectivas intergeracionais, como a determinação da estrutura e posição geracional é sempre dinâmica e complexa (ALANEN, 2009), percebemos que essa professora se posiciona da mesma forma que as crianças no sentido de

encantamento em relação a conhecer e reconhecer o corpo. Percebe as exigências da ação docente, mas se dispõe a aprender junto com as crianças como superar os desafios. Posiciona-se de maneira horizontal e percebe a importância de efetivar as ações junto com elas, por meio da relação, fazendo uso do próprio corpo para se comunicar, para educar. Além disso, transformou o que primeiramente foi considerado como dificuldade, como um obstáculo em um exercício de superação, como uma preparação do seu corpo para as adversidades futuras e é isso que está construindo com as crianças, a concepção de que uma insuficiência pode ser administrada como uma potência. Buss-Simão (2012b) ao abordar o uso social do corpo explica que as crianças, diferentemente dos adultos exploram seus corpos e usam os corpos para conhecer as outras crianças, ou adultos, os ambientes, enfim, o corpo é o meio para experimentarem sensações e emoções. Essa professora demonstra que essas ações não são exclusivas das crianças, que os adultos, se permitirem a si mesmos, também podem usufruir do corpo, se relacionar e vivenciar situações por meio dele ao exercerem a docência.

Na fala de outra professora percebemos outra estratégia para se adequar às demandas da docência, em seu planejamento procura esquematizar vivências mais agitadas, intercaladas com outras mais sossegadas. Em sua interpretação não é um problema diversificar a intensidade das ações corporais com as crianças, pois elas próprias necessitam de momentos mais calmos e tranquilos.

E aí quando é uma atividade mais calma, consequentemente eu vou ficar também nessa relação com meu corpo, mais tranquilo. Até porque tem coisas, por exemplo, que somos só em duas, então eu procuro pensar naquilo que eu consigo fazer com eles, eu e a Mariana²⁷, se precisar de repente tem mais alguém [...] mas que também eu tenho que pensar no que a estrutura está me oferecendo nesse momento e aquilo que eu e a Mariana, a minha companheira de sala, vamos conseguir fazer com eles, mas de uma forma que possa viver com eles tranquilo, dar conta daquilo. (Professora Luísa, 2015).

Num posicionamento de empatia e respeito, percebe que se as ações mais agitadas exigem muita disposição em termos corporais de si, o mesmo

²⁷ Nome fictício para preservar o anonimato da profissional que não fez parte da pesquisa.

ocorre com as crianças. Elas também se cansam e apesar de terem ritmos diferentes tanto entre si, quanto em relação aos adultos, todas se beneficiam das ações mais tranquilas. Esse reconhecimento e valorização dos sentimentos do outro, no caso crianças bem pequenas, como seres humanos, que sentem, que se afetam e dessa forma afetam a professora, constitui a relação docente (SCHMITT, 2014), nesse caso estabelecida de forma respeitosa e consciente.

Entretanto, essa mesma professora relata a dificuldade de planejar as ações e relações de forma adequada, considerando as particularidades das crianças, a partir de uma mudança na Rede Educativa que estabeleceu um aumento de 15 para 17 crianças por grupo, nessa faixa etária, um aumento que a princípio não parece significativo, mas por se tratarem de crianças muito pequenas (de 2 a 3 anos de idade), exige uma relação docente de proximidade e atenção.

Como eles são pequenos, as crianças e um número, né 17 crianças, eles são bastante ativos. Então eles exigem que a gente esteja próximo a eles, é sempre pensando numa possibilidade de brincadeira. Então é uma brincadeira no parque, ou nesse retorno às vezes depois da janta alguma coisa em sala. O corre-corre da gente às vezes pra levar eles ao banheiro porque também estão nessa relação do desfralde então tu corre com um para o banheiro e volta. Da troca, hoje a gente tem na sala, no banheiro, a gente pediu e solicitou pra secretaria uma escadinha pra que eles pudessem subir, porque eles são maiores, eles são mais pesados, ano passado eles pesavam até uns 20 a 25kg, agora eles estão muito mais pesados. E aí às vezes, claro imagina eles estão aprendendo a viver nesse mundo, então eles fazem as birras, às vezes eles se jogam no chão e a gente precisa abaixar para pegar eles, pra levantar e conversar, e nesse movimento de levantar e abaixar [...]. (Professora Luísa, 2015).

A Rede não excedeu a proporção recomendada pelo parecer CNE/CEB nº 22/98, que recomenda 1 professor para cada 15 crianças de até 3 anos, que de acordo com a lei aprovada na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara Federal, que fixa um máximo de crianças por grupo [Substitutivo ao PL-597/2007], conforme Souza e Gouveia (2012), o ideal é que esse número não ultrapasse a relação de 13 crianças para cada

professora na faixa etária de 2 a 3 anos. Como são duas professoras não contrariam as recomendações, contudo, para atender às especificidades das crianças bem pequenas, para planejar, registrar, refletir e organizar um espaço adequado para que as ações tenham intencionalidade e previsibilidade, o ideal é que o grupo seja menor. Um grupo com mais crianças faz com que as professoras se distanciem, que apressem suas ações e relações, que os tornem cada vez mais mecânicos, contrariando todo o processo de constituição de uma Pedagogia da Infância.

A situação mais inadequada em relação ao número de crianças por professor é a da Educação Infantil, como verificaram Souza e Gouveia (2012) baseadas em um panorama da realidade brasileira, principalmente nos grupos de creches, com uma relação média de 16,5 crianças por adulto. Rodrigues (2004) identificou, a partir da sua pesquisa, que o problema de ter um número insuficiente de professoras é o de preocuparem-se quase que exclusivamente em dar conta das ações do cotidiano, sem poderem se ater às especificidades dessas ações, sem poderem dedicar mais tempo a uma criança que precise de certa atenção, sem poderem planejar e estruturar essas ações, que acabam ocorrendo de forma automática. Isso reflete na qualidade das ações, como a professora expõe a seguir:

Eu vou te dizer que a gente sofreu muito e eu ainda sofro no sentido dessa relação muito distante, essa **coisa da correria** e a gente não conseguir olhar para eles, eles são pequenos, são 17 crianças. Eu digo sempre “gente, são 17 crianças pequenas, eles têm de 2 a 3 anos”. Então é **uma responsabilidade imensa que a gente tem nessa vivência com as crianças**. Eles são tão pequenininhos, e embora sejam espertos e inteligentes. **(Professora Luísa, 2015)**.

A atenção individualizada compõe uma das especificidades da docência na Educação Infantil, deve ser um momento importante no qual a criança se sinta acolhida e que realmente perceba a atenção da professora direcionada a ela, se o número de crianças por grupo é elevado, as duas professoras provavelmente apresentem dificuldade em manter esse contato pelo tempo que seria necessário e com a devida densidade e qualidade, pois acabam sendo interrompidas por outras circunstâncias. Como colabora Rodrigues (2004, p. 113): “Se a profissional da primeira infância tem de atender a todo um conjunto de solicitações em simultâneo, a atenção individualizada à criança não parece possível”. Esse atendimento individualizado que marca a docência deve ser intenso e qualificado

(SCHMITT, 2014) o que só é possível se a professora estabelece com as crianças uma relação de independência e confiança, com a noção de que ao se envolver em uma relação de cuidado com um dos bebês, pode se tranquilizar por saber que, nesse período, os outros não estarão chorando, inativos, e/ou abandonados enquanto esperam pelo cuidado (FALK, 2011). De toda forma, se o grupo for muito grande será inevitável que, mesmo se ocupando unicamente com as ações de cuidado, os bebês não fiquem aguardando longas horas para terem suas necessidades mais básicas atendidas, pouco provável que a professora possa estabelecer relações intensas e qualificadas dessa forma.

Apesar de a Rede atender aos critérios estabelecidos pelo parecer de 1998 não cumpre com o recomendado pelo Parecer CNE/CEB, nº 8, de 5 de maio de 2010 que define o Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) que se dedica a garantir o acesso a uma educação de qualidade e apresenta os insumos necessários para tal, como foi retratado por nós em outra pesquisa (SABBAG; BUSS-SIMÃO, 2014). O cálculo estabelecido pelo referido documento considera quatro fatores de impacto, dedicados à melhoria da qualidade da educação, abrangidos aqui apenas aqueles que representam as especificidades da Educação Infantil: o tamanho da creche, ou pré-escola; A jornada das crianças; Número de crianças por grupo; Salários dos docentes. O dado que nos interessa é o número de crianças por grupo, estabelecido pelo parecer como um máximo de 13 crianças para a creche e 22 crianças para a pré-escola. Portanto, 17 crianças em um grupo de creche, como ocorre na referida unidade, excede consideravelmente as 13 indicadas pelo documento na tentativa de garantir uma educação de qualidade. E certamente afeta as ações e relações das professoras, independente de suas convicções e intenções pedagógicas. A proporção entre o número de crianças e adultos ocasiona em dificuldades para atender às demandas infantis, principalmente nos momentos de atendimento individualizado (COUTINHO, 2004; TRISTÃO, 2004; SCHMITT, 2008, 2014; DUARTE, 2011).

Por outro lado, algumas professoras acreditam que essas ações, movimentos e exigências são características e até necessárias à docência na Educação Infantil. Caracterizam a intensidade dessa função e concebem que alguém que não tenha disposição não deve trabalhar com crianças:

[...] trabalhar com criança é isso, é se jogar, é se abaixar, é levantar, é subir. Se eu quisesse, ou qualquer outra pessoa quisesse um trabalho mais confortável, teria que mudar de função [...] Eu por

exemplo gosto de fazer umas brincadeiras legais que você tem que estar muito [com ênfase no “muito”] disposta para estar realizando essas atividades diferenciadas, então o professor tem que estar bem [com ênfase no “bem”] equipado assim de energia. Para lidar com vinte “energéticos”[...] o professor de Educação Infantil tem que participar junto, não é deixar “Ah estão brincando deixa” Não é assim. Eu, meu ponto de vista é assim ó, participar de uma brincadeira, uma bola, uma atividade, de parquinho, escorregar, brincar, rolar, de roda, de pegar, o professor tem que estar junto e eu gosto! [...] eles tem uma energia e eu gosto de colocar os painéis as coisas tudo do tamanho deles, ao alcance deles, os cartazes tudo, então o professor se abaixa muito. (Professora Deise, 2015).

Essa professora elucida uma característica da relação docente na Educação Infantil no tocante às implicações das especificidades das crianças como reflexo no corpo do adulto. Como estes dois corpos estão imbricados pelas relações, se afetam mutuamente, da mesma maneira que se constituem nessa dinâmica. Todas as interações que ocorrem nesses momentos são capazes de contornar, afetar e desencadear sensações um no outro, porém, da mesma forma que as perspectivas intergeracionais preveem esse intercâmbio ilimitado, consideram as diferenças das categorias sociais relacionadas à idade. Assim como há uma preocupação em considerar o corpo da criança com todas as suas particularidades, também temos que ponderar que o corpo do adulto se desgasta nessa relação, mas ao mesmo tempo em que se desgasta, celebra a relação e se regozija com ela.

É uma relação que se estabelece por meio do corpo, corpo que sente e na medida em que afeta o outro, é afetado por ele, numa dinâmica sem fim. Le Breton (2009) afirma que a afetividade individual é responsável por todos os movimentos corporais que ocorrem nas interações, movimentos que acrescentam significados morais que não são neutros, nem indiferentes. O afeto que toca essa professora é o que a conduz a estabelecer as relações de forma tão respeitosa em relação às crianças, numa postura de alteridade, de consideração, ao ponderar a sua altura, sua condição. Da mesma forma o conhecimento que se estabelece por meio dessa troca é o de que seus corpos, como seus afetos e sentimentos são importantes e dignos de muito cuidado. Não obstante, as professoras não podem ignorar a intencionalidade

e a previsibilidade que qualificam seus atos e os definem como educativos, contudo a disposição dessa professora para vivenciar as brincadeiras junto com as crianças demonstra sua percepção acerca dessas intenções.

O discurso da professora de crianças um pouco maiores, nesse caso de 4 a 5 anos já é diferente, em seu entendimento, as ações que mais exigem de si, são os passeios e as saídas da instituição. Sobretudo pela necessidade de manter as crianças em segurança. Descreve que em sala, o que mais cansa é ter que mudar o tempo todo de proposta para as crianças, pois nessa idade sempre querem novidades:

É, eu acho que é mais da organização do espaço, dos materiais, do planejamento e às vezes quando a gente sai eu me sinto mais cansada, mais pelo cuidado, então tem que estar sempre atenta, vendo onde que todo mundo está, então eu volto mais cansada. Acho que pela tensão, pela preocupação, eu sinto que eu volto mais cansada, eu chego aqui e dou aquela respirada. Mas é mais pelo cuidado, eu acho que nessa parte, com crianças agora de quatro anos eu tenho que estar toda hora, eles não vão ficar [...], vou botar um filme e eles vão ficar sentados e eu vou ficar aqui sentada, não tem. Eles não param um minuto, então tem que estar sempre com alguma coisa, cantando música, às vezes quando eu fico cantando música com eles de roda, que eu participo né, não tem como ficar cantando com eles sentada e eles dançando, então quando eu termino eu falo “não vamos agora cantar uma sentadinhos porque a prof. já ta cansada, suada” e eles querem, mas é mais nessas horas de ter que mudar muito rápido de fazer mil coisas ao mesmo tempo, cantar, ler e mais nesse movimento. É bem difícil muitas coisas eu levo pra casa, porque aqui eu não consigo fazer, então os 10 ficam no tatame brincando e eu sentar aqui é bem difícil. (Professora Patrícia, 2015, informação oral²⁸).

As demandas com os grupos de crianças maiores são diferentes, já não exigem tanto do corpo, já possuem autonomia para se alimentar e se

²⁸ Professora Patrícia. **Entrevista XIII**. [ago. 2015] Entrevistadora: Samantha Sabbag. Palhoça, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Patrícia dizem respeito à entrevista em questão.

higienizar apenas com alguma supervisão e auxílio em casos especiais, também não solicitam tanto os “colinhos”, a exigência corporal nessa faixa etária é atribuída ao brincar com eles, a interagir e se movimentar como eles e propor ações diferentes. Por isso ela se refere ao planejamento e à organização, dos espaços e tempos, como o que mais exige com essa idade, além de se envolver não ações das crianças, brincar com elas, participar e mediar as interações, ressignificar objetos e espaços.

Ao posicionar crianças e adultos na relação, Agostinho e Lima (2015, p. 61) destacam a forma “como nos afetamos, na condição de adultos perante esse outro que nos apresenta, a partir de suas narrativas, outros modos de vida, outros conhecimentos, outra linguagem” e considerando as perspectivas intergeracionais, as autoras sinalizam a importância de complexificarmos e aprofundarmos os processos educativos com atenção especial para as ferramentas da ação pedagógica compostas pelo conjunto de observação, registro, planejamento, documentação e avaliação. A professora responsável por esse relato demonstra sua preocupação em relação a esses aspectos e como isso constitui o cotidiano dos grupos de pré-escola.

Em uma fala, podemos perceber que a professora tenta abordar a questão do corpo das crianças pelo viés do desenvolvimento motor, mas ela mesma aponta a falta de conhecimento sobre os aspectos relacionados ao corpo, ou seja, sabe que o corpo não se restringe ao motor, mas tem dificuldade de expressar em palavras exatamente o que é esse algo mais:

[...] a gente vai pensando, é quando pensa no movimento, aí ele dá conta da coordenação motora fina, de pular com um pé só, de pular com os dois pés, fazer isso, fazer aquilo, mas também não pensa em orientar ele também na questão corporal, na postura, em como ele se percebe, com o corpo.
(Professora Lorena, 2015).

Evidencia-se nesse relato que a intenção da professora se direciona sobre as conquistas e domínios que as crianças adquirem sobre seus corpos, na concepção de Buss-Simão (2016, p. 8) é “importante perceber que, viver essas experiências *com* o corpo se diferencia de aprender *sobre* o corpo”, a autora indica que a proposição de atividades e “trabalhinhos” em que se contorna o corpo sobre um papel, ou o chão, se estampa superfícies com as pinturas de mãos e pés das crianças, ou se recortam imagens relativas ao corpo em jornais, revistas, ou cartazes, demarcam uma intenção de que as crianças aprendam *sobre* o corpo, que confere a influência de “uma

concepção pautada na ciência, na qual o corpo é visto como algo fora de nós, que pode ser estudado e aprendido racionalmente, desconsiderando nosso próprio corpo [...]”.

Com efeito, essa professora toca numa questão fundamental que é a falta de conhecimento sobre o próprio corpo, esse corpo invisibilizado e ignorado (LE BRETON, 2003), desconhecido (ARROYO, 2012), apagado (MARIANO, 2012), esquecido. Corpo considerado como pronto e acabado, com o findar da adolescência, corpo que quando não atrapalha e/ou não adoce, não existe em nossa consciência. Essa falta de conhecimento sobre o corpo também se revela nos cursos de formação de professores, de acordo com Mariano (2012) pouco se remete a esse assunto na formação inicial e quando se faz é apenas para compreender seus aspectos biológicos e motores (o curso de Educação Física é o que mais se aproxima da complexidade do corpo), os professores se formam sem compreender o corpo, o próprio e o das crianças. Essa professora reconhece essa lacuna ao questionar como as crianças se percebem em relação ao corpo, provavelmente reflexo de um questionamento que também paira sobre si.

Talvez abrir um diálogo com as crianças e questioná-las sobre suas impressões acerca do corpo fosse um caminho para avivarmos nossa memória e nos remetermos à própria infância, enquanto ainda permanecíamos impregnados pelo e no próprio corpo, enquanto as principais experiências advinham dessa forma, incorporadas e mesmo sem consciência sabíamos disso. Como afirmam Paula e Silva Filho (2012, p. 185):

É fato que as crianças falam tudo com o corpo. Histórias, explicações, dúvidas, perguntas (muitas perguntas). Tudo passa pelos seus corpos de uma maneira que quase não nos lembramos mais quando vamos tornando-nos adultos. Suas dores são dores no corpo; suas frustrações são frustrações no corpo, assim como suas alegrias tomam o corpo todo para “falar”. Assim é que nós, professores, pais e adultos em geral, enfrentamos dificuldades em dialogar com as crianças a parte da nossa expressão quase que inteiramente contida na expressão verbal. Dificuldades não apenas por cerceá-las em sua multiplicidade de expressões, mas muito mais porque tais expressões se tornaram um tanto estranhas para nós adultos.

Apenas considerando, sentindo e percebendo o próprio corpo, em todas as suas nuances, é que poderemos estabelecer com as crianças relações que valorizem os seus corpos e todas as vivências possibilitadas com e por meio dele. Não há como ensinar aquilo que não se vivencia, não podemos enfatizar a importância do corpo a uma criança, se não a demonstramos a partir de nós mesmos. A partir da busca por constituir esse diálogo com as crianças que considerem os corpos e suas peculiaridades adentramos na próxima sessão, no intuito de compreender os corpos nas relações educativas.

5 O CORPO COMO CONSTITUÍDO E CONSTITUIDOR DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS

Considerando o corpo como elemento central para a docência no contexto de Educação Infantil, em uma perspectiva de corpo que considera todas as suas nuances, sejam os *três corpos* propostos por Scheper-Hughes e Margaret Lock (1987), ou *faces* na concepção de Vigarello (2003), ou ainda as quatro dimensões identificadas por Buss-Simão (2016), buscamos compreender como esse corpo concomitantemente afeta e é afetado pelas relações docentes.

A palavra afeto é essencial para essa compreensão, pois expressa em vários sentidos a forma como o corpo é influenciado e influencia as relações docentes. Escolhemos algumas definições sobre o termo no dicionário Priberman de língua portuguesa, que conferem com os sentidos atribuídos ao corpo: causar desgosto (afligir, desgostar); fazer mal, causar afetação (lesar, prejudicar); provocar determinado sentimento (comover, impressionar, tocar); destinar a uso ou propósito específicos (atribuir, designar); deixar transparecer (exteriorizar, manifestar, mostrar); apresentar determinada forma ou aspecto; exercer influência. Todas essas definições compõem, de alguma maneira, as formas pelas quais o corpo é sentido nas relações. Essas definições que vão das mais positivas às mais negativas, passando por algumas intermediárias, demonstram algumas sensações experimentadas, também corporalmente, no cotidiano da Educação Infantil. Considerando as perspectivas intergeracionais de que adultos e crianças estão em constante relação e se constituem mutuamente e a concepção do *cuidado de si*, de que para cuidar do outro é necessário o cuidado próprio, o autoconhecimento, procuramos compreender como o corpo das professoras, na medida em que afeta as crianças, é afetado por essas relações, que se constituem primordialmente por meio do corpo.

As professoras atuantes na Educação Infantil de cidades que compõem a região metropolitana de Florianópolis, que responderam ao questionário demonstram o quanto consideram exigente a ação docente com crianças pequenas, de forma que a maioria delas (quase metade, 48,9%) classificou como grande essa exigência. Os dados podem ser melhor visualizados no quadro a seguir:

Quadro 14 – Concepção sobre a exigência corporal na docência com crianças pequenas

Exigência	Frequência	Porcentagem*
Pequena	4	8,9%
Média	12	26,7%
Grande	22	48,9%
Excessiva	7	15,6%
Total	45	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras.

O corpo das professoras nas relações docentes, portanto é afetado pelo prazer que muitas vezes acompanha as ações realizadas com elas, mas também pelo desgaste, pelo cansaço e pela dor que são constantes na docência na Educação Infantil. Não podemos ignorar que esse corpo adulto está constantemente em movimento, porém muitas vezes esse movimento é realizado de maneira errada, ou sem consciência, pois a atenção, no momento da ação é destinada ao corpo considerado como mais frágil da relação, especialmente quando se trata dos bebês. Além dos movimentos constantes, de se abaixar, carregar peso, pegar uma criança no colo, levantar-se, sentar no chão ou em cadeiras para crianças, transpor objetos, pular, saltitar, brincar, correr, dentre outras ações, realizadas várias vezes em um mesmo dia, há ainda a questão da estrutura física que não é adequada para os adultos e a falta de formação destinada a pensar o corpo e todas as demandas dessa docência, damos destaque a essas duas questões mais adiante.

5.1 CORPO DAS PROFESSORAS NAS RELAÇÕES DOCENTES COM CRIANÇAS PEQUENAS DESDE BEBÊS

Pretendemos nesta sessão caracterizar ações, exigências, estratégias e consequências relativas ao corpo na relação docente. Essas questões, contudo, serão divididas entre a docência com bebês e docência com crianças, por dois motivos, o primeiro deles, mais geral, é a necessidade de destacarmos a docência com os bebês, pois apesar de a produção acadêmica relativa às pesquisas com essa faixa etária demonstrar que há, atualmente, um aumento considerável nas pesquisas com, ou sobre bebês e a respectiva docência (SCHIMITT, 2008; FOCHI, 2013; GONÇALVES, 2014; DEMETRIO, 2016), essas mesmas pesquisas relatam que esse número

ainda é absolutamente menor do que os estudos com crianças acima de 3 anos, demonstrando que precisamos ampliar os estudos relativos à educação de crianças de 0 a 3 anos. Há um menosprezo à educação dessa faixa etária explícita por documentos, pela legislação vigente e até mesmo pelas propostas pedagógicas que privilegiam as crianças maiores, de acordo com Barbosa (2010a). O outro motivo é, justamente, relativo às especificidades da docência com os bebês, considerada como mais exigente, mais desgastante, mais cansativa e que exige muito mais dedicação das professoras em termos corporais.

Essa questão, que já foi identificada e relatada por professoras que participaram das pesquisas de Demartini (2003), Tristão (2004), Schmitt (2008 e 2014), Duarte (2011), Demetrio (2016) e Guimarães (2008), é bastante notável se pensarmos na docência com os grupos de bebês, que é expressivamente estabelecida por meio do contato corporal. Conforme o relato de algumas professoras que participaram da pesquisa de Demetrio (2016), o fato de os bebês dependerem dos adultos para suas necessidades mais básicas, amplia muito o contato corporal, pois estabelece uma relação de toque, de colo, de afeto que está presente em todas as relações educativas que ocorrem no cotidiano da creche. Se pensarmos na realidade comum de duas professoras para uma média de 15 bebês, que permanecem na creche durante 6 horas, a quantidade de vezes que essa profissional vai se abaixar, levantar, pegar no colo, se acocorar, sentar no chão, se flexionar, dentre outras ações necessárias para um dia na creche e que essa ainda é uma suposição otimista, pois há Redes Educativas em que o número de bebês é maior, ou há apenas uma professora durante todo o período, sem direito ao cumprimento da hora/atividade, que ainda intensificariam essas funções e o desgaste gerado por elas. Para uma melhor compreensão dessas ações trataremos das especificidades da docência com os bebês, mas anteriormente é necessário especificarmos quem são esses bebês.

Não há critério específico na literatura que defina até qual idade uma criança é, ou deixa de ser, um bebê. Na concepção de Barbosa (2010a), apesar de cada criança se desenvolver de maneira diferente, há alguns domínios, como caminhar com certa desenvoltura e iniciar a fala, que ocorrem por volta dos 18 meses que pode demarcar a diferença entre os bebês e as crianças bem pequenas. Nessa pesquisa, entretanto, não foi apenas isso que consideramos, mas a opinião das próprias professoras sobre trabalharem com bebês ou não. Se elas denominavam seu grupo como bebês, assim foram consideradas, pois como são redes de municípios diferentes, nem sempre a divisão etária é a mesma, tendo grupos de G1 e

G2 com idades diferentes. Ser bebê é uma posição relativa na creche, marcada pelas relações estabelecidas com eles, com base nesses critérios, de forma geral os grupos G1 e G2 são considerados como grupos de bebês, mesmo que haja alguma professora que atue no G2 e tenha se caracterizado como grupo de crianças pequenas e, por isso, estará no grupo de crianças pequenas.

Uma concepção educativa voltada para os bebês tem que primordialmente considerá-los como capazes e potentes, rejeitando concepções que definem a vulnerabilidade desses como incompetência e incapacidade. São dependentes dos adultos sim, mas suas habilidades sociais e comunicativas devem ser sempre prestigiadas. Devem ser considerados como protagonistas de sua própria educação (BARBOSA, 2010a), possibilitada pelas brincadeiras, linguagens e interação social.

Os processos educativos com bebês ocorrem de modo particularmente diferente da forma que ocorre com outras idades, principalmente por meio do corpo, na relação com os outros e com as brincadeiras. A professora tem o papel de, intencionalmente, promover o encontro com os bebês e possibilitar que se encontrem entre eles, pois o toque, o olhar, o sorriso, os sons, a atenção ao outro é o que promove o desenvolvimento pleno dos bebês.

As relações de cuidado, como parte fulcral do processo educativo, configuram a maior parte do tempo na docência com os bebês e se constituem para muito além de ações mecânicas direcionadas ao asseio do outro, são também uma forma de resposta às manifestações emocionais dos bebês, que influenciam na relação que este tece com os adultos com quem convive. É necessário que o adulto nesta relação respeite às necessidades do bebê, sejam físicas, de sono, calor, higiene, fome e emocionais também, de afeto, acalanto, dentre outras. Para isso Schmitt (2011), traz dois conceitos de Bakhtin, o primeiro deles é o de empatia que é a forma como somos afetados pelo sentimento alheio, sentindo empaticamente, sem sair do próprio lugar, percebendo e/ou respondendo a esse sentimento. E o segundo, o de responsividade, no sentido de compreender o outro e compreender a própria função, no caso de adulto, em relação a esse outro, bebê, que implica uma ação responsável e não ausente, ou omissa em relação a ele (SCHMITT, 2011).

Esses encontros entre as professoras e os bebês também sofrem interferência do tempo e das condições externas, que acabam gerando certa tensão, entre o respeito às crianças e às normas institucionais. Por mais que as creches tenham horários organizados de forma bastante flexíveis, em

respeito às especificidades das crianças, há horários pré-estabelecidos, como os horários das refeições e ainda a conjuntura de atender a várias crianças ao mesmo tempo, essas questões, influenciam diretamente os encontros entre adultos e criança, pois,

Podemos afirmar que há uma contínua tensão entre o ritmo interno da criança e o ritmo externo da regulação social, que, dentro do espaço da creche, está relacionada às condições reais de atendimento às crianças: certamente, o tempo exíguo para alimentar ou trocar os bebês interfere na forma como as profissionais se envolvem nesse encontro com eles (SCHMITT, p. 24, 2011).

5.1.1 Demandas corporais na docência com bebês

Concebendo demandas corporais como toda a forma de requisito e exigência que afetam o corpo das professoras, o quanto esse corpo é demandado durante as ações docentes, trazemos a seguir falas das professoras que relatam como seus corpos passam por isso e de que forma são mais afetadas nas relações interpessoais com os bebês.

Considerando a dependência dos bebês em relação aos adultos não é incomum que estes últimos privilegiem as necessidades dos primeiros em relação às suas próprias. Ignorem dores, sensações de desconforto, cansaço, desgaste corporal, problemas musculoesqueléticos, dentre outros. É um trabalho muito desgastante, pois conforme Vergara e Ribet (2012) verificaram em sua pesquisa, a ação docente com bebês é de uma responsabilidade extrema, são bebês, a ação nunca pode ser mecânica, as professoras que participaram de sua pesquisa relataram as relações docentes com esse grupo gera um estresse físico e mental e que a professora sempre irá se preocupar mais com o conforto e a segurança do bebê e ao fazer isso, esquece de si e muitas vezes acaba se afetando por isso.

O desgaste e a exigência física também são apontados por Tristão (2004, p. 177) como característicos na docência com bebês,

Pensar que a professora tem um corpo significa levantar a questão de que este corpo sente-se, em várias ocasiões, cansado. Não é fácil lidar durante oito horas diárias com crianças pequenas, certamente esta é uma profissão que coloca o físico à prova: são incontáveis as vezes em que se abaixa e se levanta,

pega as crianças no colo, suspende-as para colocá-las no trocador ou na banheira, agacha-se para conversar com os pequenos, anda com as costas curvadas para segurar as mãozinhas de uma criança que ensaia os primeiros passos. Isso sem falar nas vezes em que três ou até mais crianças estão em suas pernas e ombros, parecendo disputar um pedaço desse corpo que elas tanto gostam que esteja perto de si. E, ainda, não podemos deixar de considerar o desgaste e o envolvimento emocional presentes em muitas situações diárias, como por exemplo, quando há uma criança que chora muito e não se consegue definir a causa, refletindo em ansiedade e tensão para a professora.

Quanto menores são as crianças, mais dependentes são dos adultos, Demetrio (2016, p. 84) identificou a dependência como o aspecto mais destacado pelas professoras como desencadeador do desgaste corporal no grupo de bebês. Enfatiza que “o termo dependência é abordado pelo viés da sujeição e submissão, como também pela perspectiva da conexão, vínculo e interdependência”, pois o termo é compreendido pelas professoras tanto no sentido da dependência fisiológica quanto nos aspectos sociais. Na presente pesquisa, os dados do questionário realizado com professoras da região metropolitana de Florianópolis ratificam que 36 das 45 professoras consideram alguns grupos mais desgastantes que outros em relação à docência. Dentre esses não há consenso entre qual é o mais exigente, mas os grupos de crianças menores, sobretudo de bebês até os 2 anos são os mais citados, como evidencia-se no quadro a seguir:

Quadro 15 – Grupo considerado mais desgastante na Educação Infantil

Grupo	Frequência	Porcentagem*
G1	4	8,9%
Menores (G1, G2, G3)	12	26,7%
Bebês	9	20%
G2 (2 a 3 anos)	2	4,4%
Berçário	5	11,1%
G1 e G2	1	2,2%
Total	33	73,3%**

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras.

**A porcentagem não completa os 100%, pois dentre as 45 professoras que responderam ao questionário, uma não respondeu a essa pergunta.

O censo não ocorre apenas no tocante à nomenclatura do grupo, ou se é apenas um ou mais grupos, pois apenas 2 professoras não identificaram o G1 como mais desgastante (se considerarmos o berçário e grupo de bebês como G1). Como a configuração das redes educativas dos municípios participantes são diferentes, também possuem nomenclaturas diferentes para os grupos. Apenas duas professoras indicaram o G2 como mais desgastante que os demais e justificaram pelo fato de as especificidades dos bebês serem quase as mesmas, em relação ao G1, mas eles já estarem maiores, portanto mais pesados para todas as ações em que têm que erguê-los. As professoras participantes da pesquisa de Rodrigues (2004) também relatam que as crianças de dois anos são as que mais exigem sua atenção, em relação às de um ano, ou menos. A pesquisadora infere que isso tem relação com a fala, pois nessa idade as crianças já expressam verbalmente suas necessidades e vontades. É um fato preponderante, porém não podemos desconsiderar que o fato de serem maiores também implica mais disposição, por parte das professoras para as ações direcionadas a elas.

A seguir trazemos os excertos das professoras que participaram das entrevistas em relação às exigências concernentes à docência com os grupos de bebês.

Uma das características que demarca a docência com bebês é a multiplicidade simultânea de relações, muitos eventos ocorrem ao mesmo tempo e a atenção individualizada é uma das que ocupa grande parte do tempo das professoras, principalmente nas relações de cuidado corpóreo afetivo, como nos momentos de higiene e alimentação (SCHMITT, 2014). As professoras identificaram a troca de fraldas e a alimentação como as ações que mais exigem de si, mas citam com mais destaque a troca, nos momentos de higiene:

Eu acredito, fisicamente, é a questão da troca. A questão do banho que algumas vezes a gente necessita, apesar que nesse grupo não é tão necessário. Mas eu acho que a maior dificuldade é a questão da troca, que é mais difícil [...] é porque são as duas funções que são mais, as práticas que a gente

mais faz na questão do cuidado, então é bem exigente. (Professora Lúcia, 2015).

Era a troca. No nosso banheiro a gente tem o fraldário, mais altinho que tu poderia usar, só que com uma única professora na sala não tem como a cada troca trazer no banheiro, então a gente ficava na sala a tarde toda com eles, e trocava lá para não deixar os outros sozinhos, não tem como. (Professora Joana, 2015).

[...] principalmente para quem lida com as crianças menores, porque tu tem que pegar no colo, em alguns momentos tu tem que pegar ele, consolar, precisa atender lá no banheiro, pra trocar a fralda. O que é o mais correto? Se é colocar... a gente tem colchonete no chão, mas tem o fraldário, mas como sair da sala e quem vai atender, sendo que é uma única professora? (Professora Olívia, 2015).

Uma professora cita o banho, mas a ação apontada como mais desgastante pela maioria das professoras é a troca de fraldas, ação na qual inevitavelmente as professoras têm que erguer os bebês no colo, ou se abaixar para realizar a ação no chão. O agravante, como assinalam duas professoras, é que nem sempre é possível utilizar o mobiliário que possivelmente facilitaria as ações, nesse caso, há o fraldário, porém fica no banheiro e como há apenas uma professora responsável pelo grupo, demonstram receio de sair e deixar os outros bebês sozinhos. Entretanto uma das professoras explica que não tem certeza se o melhor para o seu corpo é se abaixar para efetivar a troca no colchonete, ou levantar os bebês no colo para posicioná-los sobre o fraldário. Se a troca é considerada uma das ações que não apenas compõem o cotidiano nos contextos de Educação Infantil, mas é uma das que mais se repetem, não seria lógico que as formações de professores abordassem esse assunto ao tratar da docência com os bebês?

O problema é que a consolidação do campo da Educação Infantil na área da Educação se efetivou também pela negação e o afastamento das ações que remetiam à assistência social, nesse sentido, com tanta preocupação para que as ações de cuidado não sejam caracterizadas como meramente assistencialistas, a preocupação se volta em formar professoras que se atentem para esses aspectos, de que as ações de alimentação e higiene não sejam ações mecânicas e automáticas, mas ações que

componham as relações docentes, repletas de trocas, interações e significados. Essas ações não devem ser concebidas como instrumentais e ensinar a melhor forma de realizá-las talvez configurasse uma instrumentalização da qual a área, como um todo, vem tentando se afastar.

Outro ponto a se destacar é o fato de que a docência na Educação Infantil teve seu surgimento atrelado à concepção de que para ser professora, bastava ser mulher (FERREIRA, 1995; CERISARA, 1999), com o entendimento de que as mulheres são naturalmente preparadas para a educação da infância, como explana Ferreira (1995, p. 250): “na prática assistiu-se ao reconhecimento das aptidões femininas, como suficientes para o desempenho da profissão, bastando deixar fluir o seu sentimento maternal, sendo mulher, ‘naturalmente!’”. Aparentemente, após tanto esforço para se distanciar dessa concepção ainda mantém alguns resquícios, como essa compreensão de que as professoras (e aqui temos que destacar os professores também) sabem trocar fraldas, que não necessitam de nenhuma formação técnica para realizar essa função.

Não intentamos afirmar que o ideal é que essa instrumentalização faça parte da formação inicial, porém é uma questão que merece reflexão. As professoras sabem trocar fraldas? Sabem banhar um bebê? Sabem alimentar um bebê? Se isso não é responsabilidade da pedagogia, pela compreensão de que estaríamos regredindo na constituição da área, é responsabilidade de quem? Da formação continuada? Devem aprender na prática? Ou a responsabilidade deve recair sobre as próprias professoras?

No caso das professoras que participaram da pesquisa, foi o que ocorreu. Após algum episódio de dor, ou machucado, ao procurarem algum tratamento de saúde (médicos, fisioterapeutas, acupunturistas, massagistas) receberam orientações desses profissionais sobre as melhores formas de realizar essas ações em relação ao próprio corpo. O excerto a seguir retrata essa situação:

[...] então eu fiz acupuntura daí a Alexandra²⁹ [profissional de acupuntura] disse que eu não precisava pegar os pequenos e colocar no peniquinho, então ela deu algumas dicas de coisas que eu poderia evitar para não sobrecarregar a coluna e sem necessidade. Então eu trazia eles pertinho e eles mesmos sentavam, eu não levantava mais. E no colo, ela também deu dica de que quando eu precisasse pegar no colo para eu sentar na

²⁹ Nome fictício para preservar o anonimato da profissional.

cadeira e trazer eles pertinho, pra não levantar. Na medida do possível, porque tem horas que tu tem que consolar e tem que pegar, mas ela deu algumas dicas. Mas isso faz dois anos [...] Ela [acupunturista] também explicou “flexiona o joelho, fica de cócoras, para ficar na altura deles”, então era uma outra dica que ela dava. (Professora Olívia, 2015).

A seguinte professora relata a quantidade de vezes, em média, que uma professora realiza trocas, por volta de 15 a 16 vezes por dia, ainda descreve o quanto o cansaço gerado por essa ação repetitiva vai aumentando conforme as crianças crescem, no decorrer do ano:

A troca, para mim neste ano a troca, é o que mais compromete fisicamente, pegar, levantar, porque são 12, então às vezes a gente troca 15 vezes, porque apesar de ser duas, mas geralmente é mais de duas trocas, a gente troca no mínimo duas vezes, então se fosse duas vezes daria 12 pra cada, mas geralmente acontece mais, então às vezes são 15, 16 vezes por período. E daí conforme o ano vai passando, vai chegando o final do ano, eles vão crescendo e o peso vai aumentando então fica visível para mim também que as dores vão aumentando conforme o ano passa, além do cansaço dos meses passando, mas o peso deles também vai aumentando no final do ano, então a troca é o pior. (Professora Luana, 2015).

Não se pode desconsiderar que essas ações nunca ocorrem de forma isolada, Schmitt (2014) descreve que há uma simultaneidade de ações e a professora direta, ou indiretamente participa de todas.

A troca de fraldas também foi apontada como ação mais exigente em termos corporais na pesquisa de Demetrio (2016), segundo a qual, a maioria das professoras (29%) identificou a troca como ação mais desgastante dentre as outras opções, em sequência as outras ações mais exigentes na concepção das professoras foram as seguintes: alimentação (26%), momentos no parque (17%), brincadeiras em sala (14%), na inserção (11%) e momento de sono (3%). Da mesma forma, a segunda ação mais citada pelas participantes do presente estudo foi a alimentação, como retratado no seguinte excerto:

A questão também da alimentação, eu acho que é difícil, porque assim ó a gente leva eles pro refeitório, o refeitório tu viu ali né, é um banco e uma mesinha

que também não é adaptada pra eles. Então levamos os doze, alguns já comem sozinhos, outros ainda não, aí você fica naquela posição arcada, no caso, pra ficar alimentando. Ou então você fica de cócoras pra ficar na altura deles pra dar, então dificulta bastante, a questão da alimentação. (Professora Lúcia, 2015).

Em sua pesquisa, Duarte (2011) também identificou o momento da alimentação como mais angustiante, pois no momento em que a merendeira chega na sala com a comida, todos os bebês param o que estão fazendo e todos querem comer, a professora tenta dar atenção a cada um deles e não deve acelerar suas ações de alimentar um, por exigência dos outros, pois é um momento muito importante para cada um deles. A pesquisa realizada por Vergara e Ribet (2004) identifica a alimentação como a ação mais recorrente na rotina de um berçário e a partir da descrição de todos os movimentos necessários por parte das professoras, demonstram o quanto é exigente para elas. Schmitt (2014) também considera o momento da alimentação como um dos mais difíceis, sobretudo pelo fato de serem poucas professoras para muitos bebês aguçados pelo cheiro de comida e toda a movimentação característica do almoço. A autora descreve que uma possibilidade para reduzir essa dificuldade é a estratégia organizada na unidade em que realizou sua pesquisa, na qual as professoras organizaram um planejamento coletivo em torno da alimentação, de forma que os bebês saiam de três em três para o refeitório, enquanto os outros aguardavam na sala, reduzindo as expectativas nos momentos de alimentação.

Duas professoras identificaram a exigência emocional como aspecto de exigência e a forma como essa reflete no corpo em forma de dores, ou tensões:

[...] mas também tem a ver com a tensão emocional, isso eu já percebi também. Não é só essas atividades, carregar peso, carregar material, tem a ver com o emocional também. (Professora Olívia, 2015).

[...] sem contar o psicológico que também é uma parte que exige tanto da gente. (Professora Lúcia, 2015).

Uma dessas professoras relatou que as dores que, rotineiramente, sente na coluna cervical são agravadas em momentos de tensão. Portanto a exigência emocional é uma característica concernente à docência com bebês, conforme sinalizou Tristão (2004) e para além da própria condição

emocional, ainda pode desencadear, ou intensificar algum problema físico. Carvalho (2011) retrata exatamente essa questão ao sustentar que o envolvimento emocional pode refletir em ansiedade e tensão para as docentes.

Além de apontarem as ações mais desgastantes relacionadas à docência com bebês, as professoras também indicaram quais são as consequências geradas por determinadas ações. Os próximos excertos descrevem essas consequências:

Eu mudei de instituição e mudei de grupo então há dores na lombar, eu sinto bastante, porque o nosso trocador é um pouco alto. Daí no caso tem que pegar as crianças pra colocar e essa questão também de levantar, de ficar nesse movimento de levantar as pernas, eu acho que também me prejudica. Então chega no fim de semana eu estou bem exausta, nessa questão corporal. (Professora Lúcia, 2015).

[...] teve dias de eu não conseguir levantar de manhã, da minha coluna travar e eu não conseguir levantar de manhã. (Professora Jéssica³⁰, 2015).

Eu tive problema na cervical. (Professora Olívia, 2015).

Às vezes eu sinto dor de cabeça. Por causa do barulho, na adaptação. Então no início isso dá umas dores de cabeça e logo a tensão se concentra aqui [falou apontando para o pescoço], no pescoço. No meu caso não é a lombar, é o ombro e o pescoço, que daí é a cervical e daí dá dor de cabeça. (Professora Olívia, 2015).

É embaixo, bem embaixo assim [disse apontando para a região da lombar]. E assim, dor nas costas, no braço, esse ano eu cheguei a fazer uma ressonância porque eu tenho início de tendinite e mais uma outra que eu não lembro mais o nome, de repetir o movimento. (Professora Luana, 2015).

³⁰ Essa professora não estava atuando com grupo de bebês durante o período da pesquisa, porém nesse excerto, se referiu ao momento em que atuou como docente com bebês.

[...] *tantos professores readaptados, tantos com problemas de coluna, problemas de braço, problemas naquilo [...] porque a gente sabe que quantas, quase todas as unidades tem não sei quantos adaptados.* (Professora Luana, 2015).

Todos esses relatos expressam o quanto a docência com os bebês exige das professoras em termos corporais. A relação de proximidade, os toques, os gestos e a comunicação que ocorrem primordialmente por meio do corpo, com essa faixa etária, refletem na professora e seu corpo sofre consequências. Essas professoras descrevem dores, cansaço, exaustão, desgaste, tendinites, inflamações e problemas de coluna como as maiores consequências da profissão e uma delas aponta os casos de afastamento, realocação, ou adaptação de funções, ocasionados por problemas de saúde, que são recorrentes na profissão.

Para além das ações cotidianas, Tristão (2004) relata o quanto as crianças buscam o contato corporal ao descrever uma cena na qual a professora deita no chão e as crianças sobem nela e exploram seu corpo, a professora usa seu corpo como representações de bichos e brinquedos e as crianças se divertem entre gargalhadas. A autora complementa que “Este corpo que se entrega à brincadeira com os bebês não é apenas o corpo físico, ele está representando toda a professora e as relações de cumplicidade, companheirismo, segurança, afeto, disponibilidade que foram construídas com as pequenas crianças” (TRISTÃO, 2004, p. 169).

A constante busca dos bebês pelo corpo das professoras também é descrito por Duarte (2011, p. 189) que sinaliza que “o corpo pode significar o limite ou a extensão do eu ao outro”. Essa autora traz um excerto de uma professora que enfatiza a necessidade de se doar como uma característica da docência com os bebês e que a disponibilidade é um grande predicado para a ação docente com os pequenos, mesmo que para isso tenham que ignorar o cansaço.

Ambas as autoras (TRISTÃO, 2004; DUARTE, 2011) enfatizam que o corpo constitui a relação docente não apenas nas ações de cuidado e como forma de comunicação, mas, sobretudo, nas brincadeiras e salientam que o cansaço também é ocasionado por elas. Como delineia Duarte (2011, p. 191):

[...] a professora destaca a questão do cansaço, pois a brincadeira com os bebês exige muito mais do corpo dessas profissionais, pois eles requisitam o toque, o

contato físico, o colo, eles gostam de serem embalados, de serem erguidos, enfim, são momentos ricos pelas relações, pelas trocas, pelas interações, mas, por outro lado, são momentos que exigem esforço físico e, acima de tudo, um corpo disponível, um corpo que se entregue por inteiro para essa criança que o solicita.

As professoras que participaram das entrevistas realizadas por Duarte (2011) também relataram muito cansaço, esforço físico, desânimo, desgaste, dores nas costas e algumas sinalizam a necessidade de alternar com outros grupos, pois em consequência do desgaste gerado pelo grupo de bebês não conseguem permanecer mais que dois anos consecutivos atuando com eles. Isso justifica, de acordo com a autora, a não escolha pelos grupos de bebês por professoras que já tenham algum tipo de problema de coluna, ou de saúde em geral.

Na ordem das perspectivas intergeracionais esses dois corpos que se entrelaçam, que se constituem mutuamente e que se caracterizam pela interdependência são corpos diferentes, não apenas pelo fato de os bebês dependerem dos adultos e estes serem os responsáveis por atender a todas as especificidades dos primeiros. As diferenças também se expressam pela disposição e vontade de conhecer, experimentar e viver que um bebê tem por meio de seu corpo e podem corresponder, na mesma medida, à falta de disposição e ao cansaço que em muitas situações caracterizam o corpo de um adulto. Contudo, se um corpo é constituidor do outro, de que forma essas diferenças interferem nessa constituição? Seria possível amenizar esse dilema com a inclusão de uma terceira professora com intuito de reduzir as demandas para cada uma delas, como foi sugerido por uma das professoras que participou da pesquisa de Duarte (2011)? Ou o foco deve se estabelecer sobre as formações, tanto inicial quanto continuada, que deveriam abordar a questão da exigência corporal como característica da docência na Educação Infantil? Ou ainda em algum tipo de suporte ofertado pela rede sobre ações de promoção de saúde, destinada a essas professoras?

5.1.2 Demandas corporais na docência com crianças pequenas

As demandas corporais relativas à docência com as crianças de 3 a 6 anos também são intensas, pois apesar de gradativamente irem diminuindo os momentos de atenção individualizada e as ações de cuidado serem executadas com mais autonomia por elas mesmas, normalmente os grupos são compostos por um número maior de crianças e, dependendo da rede, é

comum que as professoras atuem sozinhas. De toda forma, algumas professoras identificam as ações de cuidado como de grande exigência também, como explicamos, a referência para essa discussão e análise em separado, referente à divisão entre grupos de bebês e grupos de crianças pequenas, seguiu as indicações das próprias professoras, portanto muitas crianças ainda estão no processo de desfralde, porém já são crianças maiores e a dificuldade para levá-las no colo se intensificam.

As professoras que atuam nos grupos de crianças bem pequenas alegam que a troca de fraldas é a ação mais desgastante para elas, principalmente pelo fato de as crianças já serem maiores e, em algumas situações, terem que erguê-las no colo:

É tem um que ainda tem que trocar a fralda, aí a gente coloca naquele espaço que tem lá no cantinho, tem uma caminha, porque não tem trocador, daí a gente se abaixa para trocar ele, mais no tapete mesmo, naquela caminha pequena assim. Das turmas menores, ele principalmente, um só que está na fralda, os outros vão no banheiro, aí a gente vai e limpa, aí é o se abaixar de novo, direto, é tudo. (Professora Sara, 2015, informação oral³¹).

É, eu penso que se o local está adequado, não vai prejudicar tanto. Mas se tu tiver que trocar uma criança de uma mesa que não é adequada, ou tu vai ter que estar erguendo a criança, porque o ideal é ter uma escadinha que a criança suba. Tudo isso, então eu acho que é mais nesse sentido, os materiais estarem adequados para que ocorra. De resto não tem nenhum problema, no banheiro tem que fazer a higiene. (Professora Carla, 2015).

[...] daí tem que pegar ele, subir pra trocar a fralda, ele é mais pesado [...] Então é um pouco mais difícil, olha é cansativo. (Professora Carolina, 2015).

[...] eu acho que o que mais me exige é na hora da troca, é que hoje a gente vem se policiando, às vezes a gente ainda erra, pega um no colinho e bota no

³¹ Professora Sara. **Entrevista XIX**. [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Rancho Queimado, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Sara dizem respeito à entrevista em questão.

trocador, até pra ser um pouco mais rápido, porque a gente também não tem, aquela coisa de dar o tempo à criança e da gente ajudar a subir, uma escadinha de cada vez, com calma. Para aligeirar o processo porque hoje a gente está fazendo as trocas no banheiro, então enquanto eu estou lá no banheiro com uma criança trocando, ou a Sandra que trabalha comigo está fazendo a troca, uma está ali sozinha e como eles são muito pequeninhos tem a coisa do subir, do subir às vezes numa mesa, ou do morder, a gente quer evitar que essas coisas aconteçam e está sempre ali junto. Quer estar junto com a colega, quer estar junto com as crianças, próxima a eles, então é na hora pra agilizar as coisas a gente já quer fazer e se prejudica. (Professora Luísa, 2015).

Percebe-se que além da troca, a questão da higiene é apontada pelas professoras como uma ação desgastante, pois têm que se abaixar para limpá-los. Porém o que mais se evidencia nesses relatos apresentados é a questão da adequação. Em espaços que não há trocador, ou fraldário, as professoras têm que se abaixar e em uma posição desconfortável realizar a troca. Uma das professoras enfatiza a necessidade de que o trocador tenha a escadinha para que as crianças possam subir sozinhas, sem ter que levantá-las. Em outra situação a professora destaca a questão da pressa como um agravante para a condição física, nesse caso em que a estrutura física está adequada às especificidades da docência com crianças bem pequenas e a rede aderiu ao uso do trocador com escadas por solicitação das próprias professoras. Todavia, como a professora destaca, devido ao pouco tempo e à preocupação com as outras crianças, acaba aligeirando o processo de troca e não aguarda o tempo da criança subir os degraus, ou levanta a criança, ou a auxilia para que suba mais rápido.

Embora a própria professora tenha assumido que é um erro e que percebe o que faz de errado, alega que pela segurança das crianças não consegue agir de outro modo. Aqui temos que voltar ao *cuidado de si* proposto por Guimarães (2003) e Buss-Simão (2010), no sentido de que é preciso que as professoras não apenas confiem nas crianças, mas que as emancipem às práticas de liberdade, que as crianças se percebam como responsáveis por si mesmas, que tenham noção de risco, de perigo e conheçam as consequências de seus atos. Burke e Duncan (2015), com o retrato da educação japonesa, demonstram o quanto na cultura oriental, os professores preparam suas crianças para os perigos e adversidades e, na

mesma medida, confiam nelas, inclusive na responsabilidade de umas em relação à segurança e bem-estar das outras. Contudo, essa professora é a que relatou o aumento do número de crianças no grupo, e nesse caso, não podemos desconsiderar a dificuldade para a outra professora permanecer sozinha com um número muito grande de crianças.

Outras professoras se referem à postura característica de quem atua com as crianças pequenas, na intenção de manter-se o mais próximo de sua altura e de posicionar-se mais junto a elas, acabam permanecendo curvadas por longos períodos

[...] vive assim [levantou-se e demonstrou como anda atrás das crianças, levemente abaixada], agachada e sempre quase que no mesmo formato que eles [se refere à altura], pra servir, pra cuidar, mas assim só agachado [...] Hoje seria troca de fraldas, alimentação, tudo, tudo [...] É essa questão do contato físico mesmo né, de tudo, tudo que acontece dentro da sala, porque pra realizar um trabalhinho com eles tu tem que sentar, tu tem que levantar, um ou outro esta se empurrando tu tem que estar ali no meio, tudo. (Professora Carolina, 2015).

Bom, eu acho assim que no meu caso, a idade vai chegando, a gente precisa estar bem preparada para lidar com as crianças, a gente abaixa muito, tem os que querem um colinho, eles têm uma dependência muito grande de um carinho, um afeto, que às vezes não tem em casa. (Professora Deise, 2015).

Por eu não ter a mesa, eu passar muito tempo no chão, ou nessa mesa, imagina. (Professora Jéssica, 2015).

Porque às vezes a gente se abaixa muito para ficar na altura deles. (Professora Olívia, 2015).

Por trabalhar na Educação Infantil, que a tua sala é o chão, o teu contato com a criança é o chão ali. Ali final da semana a gente está mesmo né. (Professora Natália, 2015).

[...]com trocar eles de roupa, de estar auxiliando na higiene [...] eles vão várias vezes ao banheiro então

tem que estar se abaixando pra limpar, tem que estar se abaixando pra trocar de roupa, tem que estar orientando na escovação, já que a pia é do tamanho deles, então quem tem que se abaixar é a gente, pra orientar, então quem tem que se abaixar pra limpar eles, somos nós. (Professora Lorena, 2015).

A postura da professora é uma questão muito preocupante, pois além da intenção de se aproximar das crianças e poder olhar nos seus olhos de forma horizontal, tem todo o mobiliário que por ser adequado às crianças, em muitas situações não há nenhuma adequação e opção para os adultos, de forma que as professoras têm que se sentar nas cadeiras infantis, ou no chão, tem que se abaixar para manusear as torneiras e pias específicas para os pequenos. A decoração e disponibilidade de materiais na altura das crianças, também exige que os adultos se mantenham por longos períodos, ou repetidas vezes, acorados, curvados ou agachados.

Por meio de imagens fotográficas, Tristão (2004) demonstra cenas nas quais uma professora está com a coluna arcada em situações de brincadeiras e alimentação, da mesma forma podemos interpretar que outras situações exigem a mesma postura, como a troca de fralda, higiene das crianças maiores, caminhar com uma criança de mãos dadas, dentre diversas outras ações que requerem das professoras posturas que podem ocasionar dores ou problemas mais graves. A presença de escadas na unidade também foi apontada por algumas professoras como agravante da exigência física, pois além do cuidado nos momentos em subir e descer com as crianças, que demanda bastante atenção e cautela, o fato de terem que percorrer as escadas muitas vezes durante o dia também intensifica a exigência do seu corpo.

Contudo, nos relatos que seguem, as professoras citam cansaço e desgaste corporal em decorrência das brincadeiras, que não foram citadas na presente pesquisa pelas professoras dos bebês. O que não significa que não brincam com eles, mas provavelmente que se desgastam mais com as ações de cuidado, sobretudo naquelas de atendimento individualizado. Como são ações que gradativamente reduzem ao passo que as crianças vão crescendo, as demandas com as idades mais avançadas são diferentes:

[...] porque é uma coisa que eles te exigem muito, o participar da brincadeira, dos jogos, o tempo todo tu te abaixa, te levanta, muito movimento, então o professor tem que pensar essa parte física dele. (Professora Deise, 2015).

Eu acho que é o físico, porque eu trabalho bastante com eles também atividade de rua, então, sobe, desce, põe pneu, pega os bancos para eles passarem por cima, então isso exige mais. É porque a gente tem que carregar as coisas, levar, pegar carteira, passar por baixo, passar por cima, vir pra rua, então isso que eu sinto que exige mais. Porque sentar na sala, contar uma história, fazer uma atividade na sala é bem tranquilo. Então o que mais exige hoje, no 4º período, com 4 anos, são as atividades assim que a gente vem pra rua e eu acabo fazendo com eles, correr, pular, saltar. (Professora Joana, 2015).

A gente senta muito na rodinha e então acaba relaxando e aí depois isso acarreta na coluna. (Professora Lorena, 2015).

Viver, brincar, explorar, extrapolar com o corpo, são ações muito apreciadas na Educação Infantil. Para Buss-Simão (2016, p. 10) é preciso que as professoras compreendam o corpo em movimento não como um recurso pedagógico, mas

[...] como possibilidade de ampliar as diferentes linguagens, diversificar a expressão e a cultura das crianças, como forma de descoberta, de revelação dos imaginários infantis, de maneira que permita às crianças estabelecerem relações sociais que impliquem em conhecimentos de si, do outro e a partir daí, do universo social e cultural.

Essas professoras demonstram compreender a noção do aprender *com* o corpo e não apenas *sobre* ele, como proposto por Buss-Simão (2016), contudo, o brincar exige outros movimentos do adulto, sobretudo quando este se dispõe a viver esses momentos junto com as crianças. Há duas possibilidades a serem consideradas como alternativas para as professores nessas situações, a primeira delas seria não participar de tudo, incentivar as crianças, disponibilizar o material, ou apenas permitir que acessem aos materiais e elas mesmas se encarreguem de carregá-los, sugerir, apoiar, demonstrar, mas não participar das brincadeiras de fato. Porém as crianças gostam, valorizam e participam das ações com muito mais motivação quando a professora realiza junto. A outra opção é o que uma das professoras, participante da presente pesquisa, sugeriu que é aproveitar dessa movimentação intensa acarretada pela relação com as crianças para

melhorar o condicionamento físico e, conseqüentemente, preparar-se para as futuras ações.

Sayão (2012) corrobora com essa concepção e descreve algumas formas das professoras aprenderem sobre os próprios corpos e ao mesmo tempo melhorarem seu condicionamento na própria relação com as crianças, participando das ações junto delas, como dançarem juntos e tocarem os próprios corpos, os corpos das crianças e permitirem ser tocadas por elas, massageá-las e permitirem que as massageiem, experimentar os objetos transformados e/ou recriados por elas como brinquedos e outros elementos, dentre variadas opções de as próprias interações às deixarem mais preparadas para as futuras ações e relações.

O que não podemos deixar de considerar é a idade das professoras, pois a única que considerou não ser cansativa a docência com as crianças pequenas, foi justamente a mais nova e com menos tempo de serviço que participou das entrevistas:

[...] eu sou muito de sentar no chão com eles e eu falo que eu exijo mais de roupa, de tudo, to sempre no chão, to suja às vezes, mas no corpo, de dores por enquanto eu não sinto tanto, não exige muito.
(Professora Patrícia, 2015).

A própria professora utiliza o termo “por enquanto” ao se referir às dores e à exigência que ainda não sente, pois afirmou estar acostumada a ouvir as lamentações das outras professoras e supõem a diferença de idade como justificativa para tal. Com seus 24 anos é esperado que tenha mais disposição e sinta menos o cansaço da profissão relatado pelas outras professoras com mais de 40 anos. Burke e Duncan (2015) descreveram a perplexidade do professor japonês ao visualizar as cenas de professoras mais velhas trabalhando na Educação Infantil, na Nova Zelândia. Justamente pela exigência característica da profissão que na sua cultura é condizente com os mais jovens, por conceberem a necessidade de os professores realizarem as ações, sempre que possível, junto com as crianças.

Para Sayão (2002) a vontade, ou necessidade da criança de descobrir e experimentar o novo, é muitas vezes cessada por um adulto cansado e que não consegue acompanhar sua energia. A idade pode ser um fator limitante nessas relações, contudo é preciso ponderar que toda a cultura de apagamento e contenção corporal acarretou em adultos que desconhecem os próprios corpos. A autora sugere às professoras de Educação Infantil um estabelecimento de uma cultura infantil, o que implicaria em uma

disposição corporal para interpretarem as linguagens infantis, seus sentidos e significados. Para isso a formação docente necessita ultrapassar algumas barreiras culturais e quebrar alguns tabus relacionados ao corpo, sobretudo o corpo feminino.

A despeito de terem, ou não, a formação adequada no que remete ao corpo, as professoras relatam as estratégias que utilizam para driblar essas exigências, enquanto algumas buscam auxílio profissional de um fisioterapeuta, ou massagista para aliviar a tensão e as dores, outras procuram repensar a ação docente de forma a considerar o próprio corpo nas relações:

[...] hoje o colinho, eu sento no chão pra dar o colinho pra eles né, procuro não levá-los no colo, porque eles já são maiorzinhos, então quando eles querem colo, ou querem um afago a gente senta no chão, ou senta em algum lugar para poder estar próximo a eles. (Professora Luísa, 2015).

Como eu disse, agora que eu coloquei a cadeira. Isso já ajudou bastante para não estar abaixando muito, muito baixo na verdade. Porque antes a gente sentava nessas cadeirinhas aqui, agora eu estou um pouco mais alta ali naquela cadeira. (Professora Sara, 2015).

Como nesse começo de ano eu sofri muito, então agora eu tento dar uma freada assim, entendeu? Quando eu vou contar história, quando eu vejo que eu não vou conseguir sentar no chão porque vai doer minhas costas, eu converso com elas “Ó, a prof. vai sentar na cadeira, vocês sentam no chão”, então eu me freio, pra não sofrer. (Professora Jéssica, 2015).

Essas professoras não estão apenas cuidando de si, como também ensinando às crianças com as quais atuam o quanto é importante cuidar de si. Não deixam de se relacionar com elas nem prejudicam essa relação, apenas se adaptam às circunstâncias de forma que seu corpo não sofra as consequências dos atos. Com atitudes bem simples, como trazer uma cadeira adequada para adultos para dentro da sala, ou utilizá-la no lugar de sentar no chão, ou ainda ter a precaução de se sentar para pegar uma criança no colo, afirmam terem reduzido o desconforto, ou dor que sentiam com

frequência antes da mudança de atitude. O que temos que considerar é qual o motivo que as levou a esse tipo de atitude de cuidado e atenção ao corpo, pois conforme seus relatos, não agiram sempre dessa forma. Duas delas sofreram episódios de dor intensa e a partir daí começaram a cuidar do corpo nas interações com as crianças, a outra está grávida e também passou a prestar mais atenção ao próprio corpo e conforto.

A falta de materialidade própria para os adultos ocorreu com o passar dos anos, pois a princípio, com a constituição dos espaços da Educação Infantil muito próximos aos do Ensino Fundamental, havia ali mesas e cadeiras adequadas para os adultos, denominados *mesa do professor* e *cadeira do professor*. Com o passar dos anos, em virtude da busca pela especificidade da Educação Infantil, com o processo das relações educativas e da sua não vinculação ao processo de ensino e aprendizagem, essa materialidade foi retirada da sala. O inconveniente é que esses móveis destinados aos adultos não foram substituídos por outros que identifiquem e tragam essa particularidade das relações educativas na Educação Infantil, pensando nesse adulto – professora. Broering (2014) retrata esse movimento na Prefeitura Municipal de Florianópolis, que se iniciou por volta de 1996.

Atualmente, apesar de não haverem indicações nas pesquisas realizadas, tem ocorrido um debate, nas formações continuadas da Rede Municipal de Florianópolis em torno dos mobiliários, que deveriam garantir o conforto das professoras, para que essas possam vivenciar momentos prazerosos com as crianças, sobretudo os bebês. Nessas discussões, que surgiram também a partir da pesquisa de Schmitt (2014), as formadoras citam o exemplo das poltronas de amamentação que as creches da referida rede receberam e que foram descartadas, ou colocadas em outros espaços com a justificativa de que os bebês não são amamentados lá. Na maioria dos espaços nem se questionou o fato de essas poltronas serem confortáveis para as professoras se sentarem, para poderem acalantar um bebê, ou mesmo interagir com eles sentadas de forma confortável. A impressão que nos passa esse tipo de atitude é a falta de consideração em relação aos adultos nesse ambiente, que para se aproximarem das crianças têm que se sentar no chão, ou em cadeiras pequenas, nada adequadas para sua estrutura física.

A falta de atenção ao próprio corpo e ao próprio bem-estar é característico das sociedades modernas ocidentais, sobretudo em um ambiente no qual adultos se relacionam com crianças e que, de certa forma, transmitiria um sentimento de egoísmo pensar em si mesmo e não na

especificidade do corpo alheio, que está em constituição e é mais suscetível. Nesse sentido Foucault (2006, p. 268) alerta para o fato de o *cuidado de si* ter se tornado uma atitude suspeita, tanto quanto o ocupar-se de si, que passou a ser “denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo.” Esse comportamento, que de acordo com o autor, é também consequência do cristianismo, acompanha o pensamento moderno de uma boa mulher e uma boa mãe, que podemos estender para o que seria a concepção de uma boa professora: que deve se sacrificar pelos outros, colocar os interesses das crianças a frente dos seus, as necessidades e especificidades delas como mais importantes que as próprias. Como se fosse preciso negar a si para acolher ao próximo.

O próximo excerto demonstra bem essa concepção:

Não adianta também só ficar reclamando, é aquilo que eu falei, precisa fazer exercício físico, fazer a minha parte pra que não prejudique. Porque as crianças não podem ser prejudicadas. (Professora Carla, 2015).

Embora a professora tenha considerado a importância da atividade física como forma de melhorar o próprio condicionamento e conseqüentemente o desempenho na atuação docente, traz a responsabilidade para si. Ao afirmar que as crianças não podem ser prejudicadas demonstra um posicionamento de que a professora deve se sacrificar e dar o máximo de si, para que as crianças não sejam prejudicadas. Mesmo que ela própria tenha que se prejudicar para isso. Não há nesse comportamento a percepção de que ao ignorar o próprio bem-estar ela constrói com as crianças a concepção de que o outro é mais importante e desconsidera que a forma como cuidamos de nós mesmos, ou do nosso próprio corpo é o que nos leva a compreender o outro. Foucault (2006, p. 269) complementa essa concepção ao afirmar que “Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si”. E apenas conhecendo a si e cuidando de si é que se cria possibilidades para cuidar e conhecer o outro.

Ao destacar que cuidar de si, sob hipótese alguma, deve ser interpretado como negligenciar o outro, Foucault (2006) adverte que o cuidado dos outros nunca deve ser mais importante que o cuidado de si, pois esse eticamente deve ser a prioridade, ao considerar que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária. Afirma ainda que o poder

sobre si é o que vai regular o poder sobre os outros. É preciso que as professoras compreendam que é possível atender às especificidades infantis, sem ignorar às próprias, que a própria ação de cuidar de si é extremamente enunciativa e educativa na relação com as crianças, pois é a forma de compreenderem a importância dessa atitude em relação a si mesmas.

Todas essas demandas da profissão acabam gerando consequências nas professoras, sejam no aspecto corporal, ou não. Estas apontam problemas como cansaço, esgotamento, exaustão, dor, mas também o desgaste mental e psicológico. Ao questionarmos às professoras da região metropolitana de Florianópolis se possuem algum tipo de problema físico de saúde como resultado da ação docente, mais da metade afirmou que em algumas situações, como podemos observar no Quadro 16:

Quadro 16 – Problema físico de saúde como resultado da ação docente

Exigência	Frequência	Porcentagem*
Não	9	20%
Às vezes	24	53,3%
Sim	12	26,7%
Total	45	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras.

Apenas 9 das 45 participantes (20%) afirmaram não sentir consequências da ação docente com crianças pequenas. Os relatos apresentados a seguir demonstram o quanto as professoras que participaram das entrevistas sentem essas consequências:

[...] *Não precisa nem ser ao final da semana* [disse rindo]. *Ao final do dia.* (Professora Luísa, 2015).

eu vou te dizer que não é nem no final da semana, é no final do dia às vezes. Tem dias que eu chego em casa e deito, que eu to cansada, to exausta. (Professora Carolina, 2015).

Chega no final do dia tu está esgotada igual as crianças, quando eles vão pra casa assim cansados, a gente ta também. (Professora Sara, 2015).

Sim, o esgotamento físico. Porque são 20 crianças e sozinha não é fácil [...] então são energias que eles tomam da gente que tu chega na sexta-feira, ou no final do dia, não tem mais energia pra nada. (Professora Deise, 2015).

Eu sinto cansaço no corpo todo que exige da gente, né. (Professora Joana, 2015).

O cansaço que pode gerar esgotamento e exaustão é apontado pela maioria delas, que enfatiza que não decorre de uma semana de trabalho, mas de um dia de trabalho. Na pesquisa realizada por Rosi (2003), as professoras de Educação Infantil relataram sentimentos como cansaço excessivo, angústia, ansiedade e sensação de desgaste, entre outros. Não podemos considerar que o cansaço advém apenas das relações de trabalho, porém a maioria delas associou o cansaço à exigência da profissão, que pode ser agravado por outros fatores, como os serviços domésticos, a criação dos filhos, mas a origem do problema, de acordo com a maioria das professoras surge no trabalho. No entanto, uma das professoras afirmou que esse cansaço é comum a todas as profissões:

Cansaço sim, mas eu acredito que qualquer profissão sexta-feira a gente já está cansado. Mas eu ainda não sinto esse cansaço assim. (Professora Carla, 2015).

A complicação é quando esse cansaço gera, ou avança para problemas mais graves, de saúde. Há uma alta incidência de doenças, ou disfunções ocasionadas pela docência (BAIÃO; CUNHA, 2013). Ao questionarmos às professoras da região metropolitana de Florianópolis, elas indicaram os seguintes problemas de saúde, associados à carreira docente:

Quadro 17 – Indicação dos problemas de saúde associados à docência (continua)

Designação da dor	Frequência*
Coluna ou costas	22
Garganta ou voz	10
Muscular, ou no corpo	5
Lombar	4
Virose	4
Tendinite	3
Braço	3
Pernas, joelho ou quadril	3

Quadro 17 – Indicação dos problemas de saúde associados à docência (conclusão)

Designação da dor	Frequência*
Nervo ciático	2
Dor de cabeça	2
Bursite	2
Escoliose	1
Articulações	1
Estresse	1

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras.

Quase metade das 45 professoras alegou sentir dor na coluna ou nas costas, se considerarmos algumas variações como a lombar, o ciático e a escoliose o número aumenta de 22 para 29 professoras. A segunda consequência mais citada foi a dor na garganta ou problemas de voz (cordas vocais), seguida pelas viroses, que nesse caso não são diretamente ocasionadas pela profissão, porém o contato com um grande número de crianças, a proximidade, o toque e muitas vezes em salas fechadas e em situações em que a higiene não ocorre da forma mais correta aumenta a incidência de contato e contágio com viroses. Dentre os problemas menos citados estão as escolioses, problemas articulares e o estresse.

As professoras que participaram das entrevistas também apontaram a dor nas costas, de forma geral, como principal consequência da docência com as crianças pequenas, como evidenciam os seguintes excertos:

Então eu sinto, não vou mentir, eu sinto bastante, o corpo no final da tarde está doendo, dói, dói [...] A coluna, na verdade eu sinto bastante o nervo ciático. Bastante, às vezes chega a puxar a perna. (Professora Luísa, 2015).

É, nas costas, encolhida né. Parece que a gente vira uma tartaruga, vive assim [levantou-se e demonstrou como anda atrás das crianças, levemente abaixada], agachada e sempre quase que no mesmo formato que eles [se refere à altura], pra servir pra, pra cuidar, mas assim só agachado, a gente não lembra que tem que agachar o corpo todo né, só a coluna. (Professora Carolina, 2015).

[...] *dor nas costas de estar muito abaixada e principalmente quando a gente levanta pra botar as atividades e as coisinhas. Muita dor nas costas assim mais, que daí é mais tempo assim abaixada.* (Professora Sara, 2015).

Dores nas costas, cansaço físico, tu te abaixa, tu se movimentando junto com eles. (Professora Deise, 2015).

E eu tenho muita dor aqui assim ó [disse apontando para a cervical]e tem dias que eu não consigo mexer o pescoço. (Professora Jéssica, 2015).

Dor nas costas. (Professora Natália, 2015).

Sim, cansaço. É, como eu já tenho problemas com varizes, final do dia eu sinto que elas latejam bastante e aqui no início da lombar [aponta para as costas], principalmente. (Professora Lorena, 2015).

Os problemas de coluna foram os mais apontados, tanto pelas professoras de bebês, quanto por parte das que trabalham com crianças pequenas. São vários os fatores que contribuem para isso, dentre os quais a dependência física, a necessidade de colo, a diferença de altura, questões que pouco podem ser alteradas. Porém, existem outros que apenas com mudanças estruturais poderiam ser evitados, como a existência de mobiliário adequado para adultos nas salas e demais dependências das unidades, trocadores ergonômicos projetados tanto para a propensão de segurança para os bebês e crianças pequenas, quanto para o conforto das professoras, com escadas para as crianças que já podem subir sozinhas, ou que as redes permitam que a troca de fraldas seja feita no chão, em colchonete próprio para isso. Há algumas mudanças, contudo, mais complexas que dependem da formação dessas professoras para que suas ações não as prejudiquem tanto, pois a simples percepção de que seus corpos sofrem com as ações exercidas e que há uma forma que não as prejudique tanto, talvez possibilitasse uma mudança favorável à sua saúde e bem-estar.

Existem poucas pesquisas que considerem esses aspectos na Educação Infantil. Andrade (2012) que pesquisou o mal-estar docente em professoras de Educação Infantil, identificou sintomas como cansaço físico e mental, dores na coluna e nas pernas e dores de cabeça. Alexandre, et al (2009) a partir de uma perspectiva ergonômica, também reconhecem a

sobrecarga nas costas e pernas como mais recorrentes dentre as professoras dessa etapa. Vergara e Ribet (2012) ao averiguar a adequação ergonômica de um berçário, igualmente identificaram como problema mais evidente as dores nas costas ocasionadas pela má postura, bastante comum no trabalho com crianças pequenas. A partir de fotos as autoras identificam as professoras em várias situações de sobrecarga à coluna na rotina da creche. Outros estudos que buscaram compreender os aspectos do desgaste físico da docência, porém em outras etapas educativas foram os de Melo, Caixeta e Caixeta (2010) e Gasparini, Barreto e Assunção (2005), os primeiros, por meio de uma pesquisa bibliográfica procuraram identificar a prevalência de lesões osteomusculares em professores do Ensino Fundamental e em um dos estudos levantados os professores também apontaram dentre as regiões que mais sentem dor, o ombro, parte superior das costas, pescoço e parte inferior das costas. O ombro difere dos resultados evidenciados na presente pesquisa, talvez configure a ação de escrever no quadro, bastante frequente em outras etapas educativas, porém a parte superior e parte inferior das costas e mesmo o pescoço, configuram a dor nas costas, de forma mais abrangente como citado pelas professoras nos excertos apresentados, pois algumas das professoras alegaram sentir dor na cervical que é a região do pescoço.

Na pesquisa de Gasparini, Barreto e Assunção (2005), com um levantamento de vários estudos, constataram os transtornos psíquicos como principais motivos de afastamento dos professores, o único estudo que incluiu professores de pré-escola, identificou dentre as principais queixas o cansaço mental, seguido por dor nos braços e ombros e em seguida por dor nas costas, por mais da metade dos professores.

Embora alguns dos estudos citados tenham como base outras etapas educativas, verificamos que a dor nas costas é uma queixa comum, possivelmente por motivos diferentes, pois no Ensino Fundamental, médio e superior as demandas são consideravelmente diferentes da Educação Infantil, todavia há uma característica que permeia todas as etapas que é o fato de os professores permanecerem muitas horas em pé. Nessas pesquisas a questão que se destacou foi o desgaste emocional, denominado psicológico para alguns ou cansaço mental em outros. Nos relatos das professoras, duas delas também consideram esse como um dos fatores mais desgastantes da docência na Educação Infantil:

Porque o desgaste mental afeta também o corpo, uma coisa está junto com a outra, é um agregado.
(Professora Natália, 2015).

O maior problema que a gente tem, dentro da nossa profissão são dois: é a garganta, que acaba, a gente tem uma professora aqui mesmo que é readaptada por isso, por questão da garganta e o psicológico né, porque assim é história de “ah, deixa o problema de lado”, não, é um ser humano, não tem como. (Professora Jéssica, 2015).

O corpo foi um aspecto central na pesquisa e nas entrevistas, possivelmente por isso o desgaste mental foi tão pouco mencionado pelas demais professoras, contudo a profissão é bastante exigente tanto no aspecto físico, quanto no emocional como foi mencionado por Tristão (2004); Schmitt (2008, 2014) Duarte (2011); Demetrio (2015). O aspecto relacional da docência, por si já é laborioso, contudo, quando do outro lado da relação encontra-se uma criança, que como característica tem a dependência dos adultos, a noção de responsabilidade é amplificada e essa noção gera um estresse, mal-estar ou adoecimento. Teixeira (2007), que ao considerar o alto número de absenteísmo, afastamento e realocação dentre os professores chega a denominar a condição docente como condição doente, identifica a responsabilidade dos professores em relação às crianças como um dos aspectos que intensificam o mal-estar docente, contudo evidencia também as características mais especiais da docência na Educação Infantil ao estabelecer a docência na ordem da delicadeza, como o delicado envolvimento e comprometimento, a delicada preocupação e zelo, delicadeza com a vida humana.

A alta incidência de estresse foi mencionada por Rosi (2003) que constatou que 66,1% das professoras de Educação Infantil se enquadram nessa condição. Ao abranger outras etapas educativas, a pesquisa de Baião e Cunho (2013), por meio de um levantamento bibliográfico sobre as doenças ocupacionais no meio docente, identificou nos 30 artigos que utilizaram como base, que os sintomas mais apontados, como consequência do trabalho docente foram o estresse (33%) e a exaustão emocional (33%) seguidos pelas disfunções musculoesqueléticas (20%) e os distúrbios de voz (20%). A carga horária elevada (63,3%) e a condição de trabalho (53,3%) foram os determinantes sociais de saúde mais apontados, porém a postura inadequada também é assinalada como causa em 26,6% dos trabalhos. Apesar dos autores não se referirem às etapas educativas investigadas pelas pesquisas analisadas, identifica-se que em toda a Educação Básica, os problemas de ordem emocional são os mais recorrentes e os musculoesqueléticos e de voz se equiparam num segundo patamar. Dados

que diferem da realidade da Educação Infantil, na qual os problemas relacionados ao corpo superam os emocionais.

Da mesma forma o estudo de Robalino (2012) que tem como base os dados de uma grande pesquisa realizada em sete estados brasileiros referentes a toda a Educação Básica aponta a Depressão, ansiedade, nervosismo e crises de pânico, assinalados por 14,3% dos docentes como o segundo principal motivo de afastamento por motivos de saúde, sendo superado apenas pelos processos inflamatórios das vias respiratórias (gripes, bronquites, sinusites, amidalites e faringites) que compreenderam a 17,4% dos afastamentos. Na sequência os docentes indicaram, na mesma posição, o estresse e as doenças musculoesqueléticas, correspondentes a 11,7% dos motivos, cada uma delas e os problemas de voz como 10,4%.

Esses dados não podem ser interpretados como os problemas mais recorrentes entre os docentes, são os que mais geram afastamento, o que justifica as doenças infectocontagiosas serem as mais citadas. São doenças com sintomas evidentes, que levam a busca rápida por um atendimento médico, que facilmente indicará o afastamento, sobretudo com intenção de evitar o contágio de outros profissionais e/ou crianças.

Os problemas de voz são um exemplo dessa questão, classificados como quarto fator que mais geram afastamento dos professores por motivo de saúde (ROBALINO, 2012), de acordo com Defina-Iqueda (2006) não representa o número de professores que sofrem com a disfonia, que pode representar tanto a rouquidão, como a falta total de voz, pois este sintoma só leva à busca por um profissional quando ocorre com muita frequência, ou muita gravidade. A autora complementa que dentre os profissionais que utilizam a voz como instrumento de trabalho, a maior ocorrência de disfonia está entre os professores.

O problema de garganta, ou voz também citado pela professora que comenta sobre o psicológico foi mencionado por outra professora que participou das entrevistas:

[...]às vezes a voz, [...] às vezes eu já sinto um pouco mais a voz, eu não sinto tanto o corpo. (Professora Patrícia, 2015).

Embora apenas duas professoras tenham mencionado os problemas de garganta e voz, foi o segundo aspecto mais referido pelas professoras que participaram do questionário, 10 das 45 professoras afirmaram ter problemas de voz, ou garganta. Esse é um fator que difere bastante das outras etapas educativas, pois estas, demarcadas por aulas expositivas nas quais os professores falam durante quase todo o tempo acabam, com

bastante frequência, ocasionando desgaste, calos, fendas nas cordas vocais, ou problemas de garganta. Defina-Iqueda (2006) registrou maior prevalência de disfonia em profissionais do Ensino Fundamental e Médio, do que em relação à Educação Infantil. Ainda que na Educação Infantil a voz seja bastante requisitada, pois se conversa com as crianças, desde bebês, durante quase todo o tempo e se canta frequentemente, o tom de voz é diferente, mais como um diálogo, não como em uma oratória para grupos grandes, como ocorre nas outras etapas. No entanto o número de professoras que relatam o problema é consideravelmente alto e foi o segundo mais citado por elas, caracterizando um problema preocupante também.

Uma única professora argumentou que o fato de fazer exercício físico faz com que não sinta o cansaço e desgaste da docência, por acreditar que os exercícios a fortalecem e melhoram seu condicionamento físico para a ação docente, embora tenha alegado que possa ser pelo fato de não ter muito tempo de profissão:

É eu me exercito, faço exercício e não sinto muito o corpo. Ainda né, não sinto, de repente vai chegar com 15, 20 anos de profissão vai chegar, mas eu ainda não sinto isso assim. (Professora Carla, 2015).

Na concepção de Robalino (2012, p. 373) da mesma forma que a docência acarreta negativamente na saúde das professoras, pode fortalecê-las e prepará-las para a profissão atuando como um fator protetor. Essa autora define o trabalho como “uma atividade humana que pode desencadear processos perigosos para a saúde física e mental, mas também pode gerar processos estimulantes e protetores para a saúde e a vida dos trabalhadores”. A professora responsável pelo excerto anterior demonstra que o fato de a docência na Educação Infantil ser exigente em termos corporais a levou a prática de uma atividade física, no caso pilates, e acredita que o fortalecimento e condicionamento atingidos por esse exercício facilitam e preparam para as exigências da profissão.

A prática de atividades físicas contínuas favorece a promoção de saúde e a qualidade de vida, porém a própria ação docente pode ser considerada uma atividade física e alcançar esses objetivos, caso as professoras estejam dispostas a viverem e experimentarem seus corpos de diversas maneiras, junto com as crianças. Nas palavras de Buss-Simão (2016, p. 21), “Viver com as crianças experiências ampliadas e diversificadas *com* o corpo que proporcionem o reconhecimento e compreensão de suas sensações, de sua intimidade e afetividade nas

relações com os adultos e com seus pares”, de forma que na medida em que as crianças adquiram conhecimento sobre o próprio corpo e as sensações, o mesmo ocorre com os adultos - com as professoras.

Nessa linha de pensamento, Robalino (2012) indica a importância da formação para os professores em relação à saúde, de forma que sejam orientados a assumir uma ação participativa e transformadora de sua própria condição. Simultaneamente, a autora faz uma crítica à responsabilização pessoal, no sentido de o professor ser identificado como único responsável pela própria saúde. Ou seja, é preciso que haja formação e condição de trabalho adequadas para que as professoras participem do processo com hábitos e ações que também as favoreçam, mas não que sejam as únicas responsáveis.

A saúde e a disposição corporal das professoras são importantes por sua própria condição de sujeitos humanos, mas também pelo desempenho docente na relação com as crianças. Robalino (2012, p. 374) complementa que

No campo da educação, a saúde tem uma incidência importante no trabalho docente ou, de maneira mais específica, na forma como os docentes chegam para trabalhar, e o trabalho, por outro lado tem uma incidência positiva e/ou negativa na saúde dos docentes em relação direta com as condições nas quais desenvolvem sua atividade laborativa.

Significa que na mesma medida em que as professoras são afetadas pela relação docente e pelas exigências da profissão, a docência também é afetada pelas consequências geradas por elas, não significa necessariamente que essa forma de afetar seja negativa, mas que de alguma forma a influencia.

5.1.3 As demandas corporais que dão contorno às relações e a docência

Afeta. Afeta, afeta e bastante. (Professora Deise, 2015).

O excerto dessa professora esclarece aquilo que pretendemos tratar nessa discussão, as exigências em termos corporais vividos pelas professoras na docência com a educação infantil, de alguma forma, interferem no modo como planejam e vivenciam suas relações com as

crianças. Esse afetar, ou interferir não necessariamente ocorre em um aspecto negativo, pelo contrário, podem ser muito favoráveis à constituição das relações, da mesma forma que podem prejudicá-las, isso depende sobretudo da forma que as professoras compreendem e consideram o corpo, não apenas o corpo alheio, mas o próprio. Pois as próprias vivências e dificuldades experimentadas *com* os corpos podem promover o conhecimento dos adultos em relação aos próprios corpos, similar ao processo que ocorre com as crianças, dependendo da forma que se posicionam na relação, se como atores de tamanhos e características diferentes, dispostos a conhecerem e explorarem com o corpo as relações, interações e vivências, ou como alguém superior que apenas pretende ensinar e indicar o caminho para as crianças que muito têm a aprender. Os excertos a seguir demonstram professoras que, na busca por superar o cansaço e desgaste corporal, se beneficiaram ao posicionarem-se como quem também poderia conhecer e aprender com o corpo:

[...] essa questão corporal apesar de eu ter sofrido bastante, no início, acho que ali os três primeiros meses eu sofri, mas não afetou nas práticas pedagógicas que a gente teve, porque a gente usou isso como recurso pra gente também estar se movimentando e ajudando eles nessa questão do movimento. (Professora Lúcia, 2015).

*E aí por estar com o corpo mais cansado, na quinta-feira foi uma tarde bastante intensa, eu pensei assim, “Não, amanhã eu tinha pensado numa outra proposição”, ontem no caso, eu disse “Não, amanhã eu vou mudar o planejamento, eu vou organizar uma brincadeira lá fora, vamos organizar uma cesta com as crianças” e levamos uma cesta, recolhemos várias sucatas que a gente tem em sala, rolinho, argolinha, tampinha e um bloco de argila e levamos lá no parque e botamos uma mesa lá fora, para que essa atividade, essa brincadeira naquele momento fosse mais tranquila e eles pudessem aproveitar o espaço do parque, estava um sol gostoso. **Mas pensando um pouquinho também na minha condição, se eu viesse a fazer uma outra proposição, às vezes até em sala mesmo que exigiria uma movimentação maior, ontem o corpo estava dizendo “preciso dar uma acalmada”.** Então a gente foi, foi uma tarde*

deliciosa, estava um sol gostoso, eles brincaram um monte com as pecinhas, com a areia, com a argila. Então na verdade foi pensando em possibilitar a eles um momento gostoso da brincadeira, mas também cuidando um pouco do meu corpo. (Professora Luísa, 2015).

Essa professora compreende que o *cuidado de si* não significa se perceber como mais importante que as crianças, mas que é possível atender às próprias necessidades sem prejudicar o planejamento e as intenções com elas. Quem compreende o próprio desconforto, incomodo e cansaço também se demonstra capaz para perceber esses sentimentos por parte das crianças, ao sentir que ao final do dia e aos finais de semana se encontram mais cansadas, as professoras também devem considerar que as crianças podem estar mais cansadas e uma brincadeira mais tranquila, sem alterar as intenções e objetivos, pode trazer momentos mais satisfatórios e significantes para todos. Ao sentir desconforto em decorrência de um dia muito quente, é suposto que as crianças também estejam sentindo esse incomodo, de forma que a professora deve possibilitar a elas um ambiente mais fresco e arejado, ou mesmo permitir que brinquem com água, além de aumentar a frequência de banhos. A partir dessa postura se estabelece uma “relação educativa como um encontro entre adultos e a alteridade da infância” (ROCHA, 2011, p. 375), para essa autora essa posição é possibilitada por um olhar sensível e atento por parte das professoras de forma que adultos e crianças possam compartilhar amplamente suas experiências e “procurar construir um espaço educativo não apenas *para* elas, mas *com* elas”. Se o planejamento não se fixar na proposição de atividades específicas, mas em tempos, disposições, organizações, arranjos espaciais e, sobretudo, nas relações como propõe Buss-Simão (2012b), as professoras não terão que alterar seus objetivos para adequar as possibilidades às suas demandas e às das crianças. Portanto essa postura de adequar um planejamento deve ocorrer sempre que houver necessidade, tanto por parte das crianças, quanto por parte dos adultos, considerando inclusive a sua disposição em termos corporais.

Quando as professoras possuem planejamentos mais rígidos, baseados em propostas ou atividades específicas e direcionadas se torna mais difícil fazer essas adequações, como podemos notar no seguinte relato:

O cansaço físico faz com que a gente repense um pouco assim, até pensar “ah, a próxima aula o que eu vou trabalhar, fazer uma brincadeira? Ah, mas eu

estou tão cansada!” Aí tu já para e repensa um pouco. Ainda mais no final da semana, final do semestre, então já para um pouco para... até o seu próprio planejamento “ai eu tenho um tema legal pra trabalhar isso, pra fazer umas brincadeiras no pátio, ai mas não dá, estou com dor nas costas, tal e dói tudo” não tenho mais energia, os professores vão criando um certo cansaço físico, muito tempo e tal, mas vai de cada professor, tem professores que gostam de fazer uma academia, eu que não gosto de academia, pra mim já faz falta, porque a gente vive com as crianças e elas te surpreendem porque elas querem brincar, querem... elas deitam, elas rolam, elas nos dão... eu gosto de brincar junto com eles assim, de participar das brincadeiras, mas eu vejo uma hora que “opa tem que parar porque não dá mais”, o corpo pede e não tem mais, não dá. (Professora Deise, 2015).

O dilema vivido por essa professora está evidente em sua fala, percebe a vontade de brincar e explorar o corpo por parte das crianças e compreende a importância de interagir com elas, porém os próprios termos utilizados por ela como: aula, trabalho, tema demonstram uma concepção mais próxima do Ensino Fundamental, apesar de ao mesmo tempo enfatizar o hábito de brincar, viver e se surpreender com as crianças. De toda forma, essa professora demonstra o cansaço e a exigência inerentes à docência com crianças pequenas. É um dilema expresso por grande parte das professoras, como esse apresentado a seguir:

Eu acho que sim porque positivamente tu acaba pensando coisas que tu possa trabalhar com eles pra diminuir esse impacto, por exemplo, eu fazia muita coisa de roda, de pé sabe, pra não precisar me abaixar tanto. E negativamente eu acho que me afeta psicologicamente, afeta. (Professora Jéssica, 2015).

Essa professora demonstra que mesmo adequando suas ações para que seu corpo seja, de certa forma, poupado, as demandas da docência com crianças pequenas, desde bebês afeta as professoras, afeta física e psicologicamente e influencia na disposição para determinadas ações. Na concepção de Esteve (2005), a docência é uma profissão exigente e pode ser fisicamente esgotante. Esse esgotamento, ou o cansaço extremo descrito por algumas das professoras faz com que, em algumas situações, suas

relações com as crianças também sejam afetadas, ou seja, dificulta, ou as impossibilita de exercer determinadas ações, vejamos seus relatos:

Ah, alguns dias sim, não dá para dizer que não. Se tu propõe uma atividade, mas tu não está tão disposta para fazer, aí tu acaba tendo que mudar, muda naquele dia. Não é sempre, mas às vezes acontece. (Professora Carla, 2015).

Não, só em momentos quando está muito ruim, daí a gente faz algo diferente para não forçar. Mas tem coisas que não tem como deixar de fazer, ir lá buscar as camas, carregar esse material eu não posso, não tem como. (Professora Olívia, 2015).

Não, acho que não, porque não me recordo de ter, ai tipo “não vou conseguir fazer”, é eu não sei, de repente no fim da semana, porque a gente tem o hábito de descer com eles, porque como eles ficam lá em cima a gente tem uma cama elástica e eles amam muito essa cama elástica, quando o tempo está bom a gente leva eles pro parque, ou leva eles pra cama, então agora eles já estão caminhando, mas no início a gente descia com todos, então às vezes vinha com dois, pedia ajuda também, mas daí sobe também com eles, então já aconteceu de chegar numa quinta, ou numa sexta-feira dizer “aí não, não vou conseguir levar todos hoje, eu to muito acabada” então deixar de trazê-los aqui pra baixo por esse motivo, isso já aconteceu. Agora na sala, mudar coisas que a gente tinha pensado em fazer isso não me recordo, tipo ai vamos realizar uma pintura que estava planejada dizer “ai isso não vou fazer porque[...]” não, isso não. Mais no sentido de retirá-los de sala, nós temos rampa, mas. (Professora Luana, 2015).

Não diretamente, mas a partir do momento que você está mais cansada você já não tem tanta dedicação, a paciência vai diminuindo, a forma como lidar, a vitalidade de estar acompanhando elas [as crianças], afeta. (Professora Loren, 2015).

Eu acredito que influencia sim, como eu falei anteriormente, tem dias que se eu chegar mais

cansada, eles já cobram às vezes “Ai prof. vem brincar”, ou “A prof. não quer brincar hoje” e eu digo “não hoje a prof. vai ficar aqui fazendo tal coisa” e era um tempo que era pra eu estar ali com eles né, porque é pra eu participar, então não tem como eu ficar ali sentada e eles ali sozinhos, eu tenho que estar participando, mas realmente tem dias que a gente chega um pouco mais cansada. Eu não tenho tanto esse problema pela questão, como eu te disse, que eu não trabalho no outro período, então eu chego em casa e dá pra dar uma descansada, mas dependendo da semana, quando é uma semana, dependendo do que eu estou trabalhando no projeto, se tem mais saídas, eu já chego mais cansada, então eu acredito que afeta muito no trabalho porque daí eu poderia estar[...], eles poderiam estar aproveitando muito mais, muito mais coisas, eu tenho que fazer mais devagar e eu digo “não, vamos dar um tempinho agora, vamos esperar um pouquinho”, ou “não hoje não dá, hoje a prof. não tem condições de cantar, vamos só bater palma”, eles te cobram, toda hora pra participação de tudo que eles fazem, às vezes eles te chamam, te chamam, te chamam, mas parece que não é suficiente tu tá aqui e diz “tá já vou, já vou” e aí eles vem “prof., prof.....” e eles querem atenção. (Professora Patrícia, 2015).

Conforme os relatos, o cansaço acarreta em mudanças, ou alterações de planos, em alguns momentos, com o intuito de se pouparem e cuidarem do próprio bem-estar. Contudo, é evidente que não se sentem confortáveis com essas ações, gostariam de ter mais disposição para brincar e vivenciar todas as situações com as crianças, mas seus corpos, que em muitas situações são o principal meio de comunicação e interação com as crianças, em outras, são também limitantes para determinadas ações. Duarte (2011) elucida que com os grupos de bebês essa exigência e o desgaste são ainda mais acentuados e as professoras que participaram de sua pesquisa alegaram que essa constante e intensa movimentação exige grande esforço físico, o que acaba dificultando as ações com os bebês, por esse motivo argumentaram que não trabalham por um período muito longo com esses grupos. Demetrio (2016) também constata que o cansaço interfere nas relações e proposições das professoras em relação ao grupo de bebês, a autora destaca que as professoras de bebês não podem deixar de realizar as

ações de higiene, alimentação e acolhimento em decorrência do seu cansaço, o que intensifica a exigência em relação ao seu corpo. As professoras que participaram de sua pesquisa relataram que “o trabalho com bebês demanda mais presença corporal e, inclusive, resistência física. Com o objetivo de poupar seu corpo para que possam atender às necessidades físicas e emocionais dos bebês, as profissionais deixam de estar com eles” (DEMETRIO, 2016, p. 93). Significa que com a intenção de poupar disposição para as ações de cuidado, as professoras reduzem as interações que não sejam nesses momentos.

Esse cansaço que interfere nas relações e interações e, muitas vezes, prejudica a ação docente, também é destacado por Sayão (2002), todavia o mais preocupante é que há pouca percepção em relação a essas circunstâncias, o que acaba ocasionando em pouca preocupação, ou esforço para solucioná-las. Conforme Arroyo (2012) tem aumentado a sensibilidade no que tange ao corpo das crianças e jovens educandos, porém, o autor sinaliza que falta sensibilidade gestora no tocante ao corpo dos docentes que frequentemente já chegam às instituições cansados por diversos fatores, como os longos percursos percorridos, o fato de trabalharem em mais de uma unidade, terem que assumir duas, ou até três jornadas de trabalho, grupos muito grandes, em salas apertadas, em péssimas condições acústicas e térmicas, com salários indignos. Complementamos essas demandas sugeridas pelo autor com um elemento central que é o cansaço ocasionado pela própria relação docente, característico da Educação Infantil, que talvez seja o fator mais significativo.

Todas essas demandas da profissão possivelmente acabam gerando sensações de mal-estar nas professoras. No questionário preenchido pelas professoras da região metropolitana de Florianópolis é visível o desconforto que sentem em termos corporais, como consta no quadro a seguir:

Quadro 18 – Concepção sobre o bem-estar corporal

Concepção	Frequência	Porcentagem*
Nunca pensei sobre isso	5	11,1%
Desconfortável	28	62,2%
Indiferente	2	4,4%
Confortável	10	22,2%
Total	45	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras.

Mais da metade das professoras afirmou sentir-se desconfortável em relação ao bem-estar corporal no que tange à docência e apesar de um número considerável ter indicado sentir-se confortável, 05 delas alegaram nunca terem pensado no assunto. Significa que nunca levaram em consideração o próprio bem-estar nas situações de trabalho. É um dado alarmante, denota que ignoram o próprio corpo e os indícios de seus próprios sentimentos. Para Esteve (2012) o que ocorre com grande parte dos professores, ao afirmarem que estão com mal-estar, é que sabem que não estão bem, mas não identificam qual é o problema e o que podem fazer para melhorar. Contudo, o mais problemático ocorre quando as professoras percebem o desconforto, mal-estar, ou dor e optam por ignorá-la, ou consideram que as demandas das crianças são mais importantes que as próprias e continuamente permanecem se prejudicando, ou machucando, como evidenciam os próximos excertos:

É, eu fico meio em dúvida, porque na hora em que nós estamos planejando, eu e a minha companheira a gente não leva isso em consideração. Deveríamos levar, mas daí eu penso que as crianças também estariam perdendo, muito. Estariam perdendo muito, porque nós iríamos deixar de fazer muitas coisas. Não sei se é porque a turma é muito meiga, muito carinhosa, então tem dias que, a gente doente [...], tivemos um dia que a gente tava doente com eles, mesmo assim a gente veio porque, não sei, a gente sente meio que como mãezinha deles, alguma coisa assim [disse rindo]. (Professora Carolina, 2015).

Não, não, por isso não, a gente vai levando. (Professora Sara, 2015).

Não, eu por mim eu não mudava, eu pensava “eu vou fazer isso” e eu vou fazer. Não mudava pela minha dor, eu passava dor. Não, eu não mudava isso não. Ficava mesmo com aquela dor, mas se eu pensava “vou fazer dessa maneira, vou fazer uma atividade assim” não faz mal eu passava minha dor, mas se fosse importante para eles eu fazia. (Professora Joana, 2015).

Na concepção dessas professoras, ignorar o próprio mal-estar, desconforto, ou mesmo dor é justificável pela busca pela garantia do bem-estar das crianças e, ao agirem dessa forma, não percebem que essas ações,

que representam a falta de atenção destinada a si e o ato de ignorar os próprios sentimentos, também são constituidoras da percepção das crianças em relação a si mesmas. Teixeira (2007, p. 429) que sinaliza a corporeidade como origem da condição humana, que se inscreve na multiplicidade que compõe os atores, destaca que “A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro, a partir do outro”. Essa percepção que denota a lógica das perspectivas intergeracionais representa o continuum da relação e das interações entre adultos e crianças, evidenciando que não apenas as ações das professoras direcionadas às crianças, desde bebês, sua forma de tocar, sua forma de respeitar, sua forma de atender aos seus anseios e demandas mais singulares, mas a atenção que direciona a si mesma também é constituidora da percepção da criança sobre si.

Mais que isso, ao ignorar os indicativos do próprio corpo a professora está construindo, em conjunto com as crianças, a noção de que o corpo não importa e reforçando a insistente concepção que posiciona o corpo em um segundo plano, em relação ao intelecto, que tanto buscamos superar. Também está de certa forma, reforçando a compreensão de que os adultos, por seu status, alcançaram naturalmente os traços que os definem, “de completude, competência, maturidade e fixidez” (ALMEIDA, 2009, p. 55) e ao incorporar esse papel, conseqüentemente posiciona a criança no outro extremo que seria o estado de constante “construção, naturalmente imatura e incompetente” e que, portanto, depende do adulto e de sua compaixão para se desenvolver plenamente. Esse posicionamento é consideravelmente perigoso, pois na medida em que concebe a criança como incapaz, reduzindo sua característica de ator social, condiciona o adulto ao papel único de atender a todas as suas especificidades.

Essa falta de problematização do corpo dos adultos, considerado como acabado, autodeterminado e estável advém das teorias de desenvolvimento, que posicionavam as crianças como seres em constituição e os adultos como produto final (ALMEIDA, 2012). Nessa perspectiva o corpo adulto não é problematizado, a criança cresce e se desenvolve até se tornar adulta e desse momento em diante não há mais por que se preocupar com seu desempenho, pois já teria alcançado seu auge. Podemos contestar essas afirmações diante de todos os problemas enfrentados pelos adultos em relação ao próprio corpo, dentre os quais podemos citar os posturais, de equilíbrio, de força, inadequações sociais, vergonha, falta de domínio, tanto que os adultos ainda caem, se machucam, esbarram, erram movimentos,

demonstram falhas de precisão, apenas para citar alguns exemplos. Essas perspectivas nos levam a refletir e questionar sobre o lugar e o papel do corpo dos adultos, mais especificamente das professoras.

5.2 O CORPO INVISIBILIZADO E DESCONHECIDO POR PARTE DAS PROFESSORAS

Para compreendermos essa falta de percepção e valorização do próprio corpo precisamos percorrer um breve caminho histórico que colocou o corpo nessa posição de apagamento, pois conforme Le Breton (2003, p. 20) “certamente nunca como hoje em nossas sociedades ocidentais os homens utilizaram tão pouco seu corpo, sua mobilidade, sua resistência. O consumo nervoso (estresse) substituiu o consumo físico”. O autor complementa que essa falta de movimento é prejudicial para o ser humano.

Mas não é apenas a falta de movimento que nos afeta, é todo um desprezo pelo corpo, uma concepção de que pensar no corpo é apenas uma questão de estética, no pior sentido da palavra, de forma supérflua. Ferreira (2004) considera que apesar de atualmente haver uma relativa consciência dos sujeitos em relação aos próprios corpos, afirma que é algo que surge entre os mais jovens e que acaba caindo no outro extremo que é a super valorização do corpo, no seu sentido estético e superficial. É evidente que temos um discurso midiático que contribui com essa tendência e por outro lado não há muita preocupação no campo educativo para romper com essa forma estereotipada de considerar o corpo. Mesmo na ciência, ainda são muito lentos os avanços em relação ao estudo do corpo, como sinaliza Le Breton (2003, p.15):

No discurso científico contemporâneo, o corpo é pensado como uma matéria indiferente, simples suporte da pessoa. Ontologicamente distinto do sujeito, torna-se um objeto à disposição sobre o qual agir a fim de melhorá-lo, uma matéria-prima na qual se dilui a identidade pessoal, e não mais uma raiz de identidade do homem.

É como se toda a preocupação atual em relação ao corpo fosse direcionada para a estética, ou a saúde, temos que nos alimentar bem para sermos saudáveis, temos que realizar atividades físicas para adquirir corpos mais bonitos ou envelhecermos com saúde, quiçá para termos uma boa qualidade de vida em idades mais avançadas. É raro pensarmos em nosso

corpo como vida, por meio do qual sentimos, percebemos, agimos, nos sensibilizamos e emocionamos, dentre outras possibilidades. Para Santin (2003, p. 112), “toda a compreensão da sensibilidade e da corporeidade foi perdida pelo homem. O homem aos poucos foi negando seu corpo. Deixou de ser corpo. Lentamente deixou de sentir. Foi também proibido emocionar-se”.

Como se nosso corpo fosse um adendo, apenas o espaço no qual habitamos, ou ainda uma forma necessária, é comum não direcionarmos nossos pensamentos, ou preocupações a ele, salvo quando temos algum problema, dor, doença ou deficiência. Arroyo (2012) nos alerta para o fato de que “os corpos estão entre os excluídos e ignorados até deslegitimados no pensamento social e educacional” (2012, p. 34). O autor ainda destaca que desconhecemos nossos corpos e minimizamos seu papel.

A concepção dualista que concebe o intelecto como “mais nobre” quando comparado ao corpo, segundo Le Breton (2003), antecede Descartes e a filosofia mecanicista, se funda, de fato, com os primeiros anatomistas que dissecam o corpo humano e com uma importante publicação de Varsálio em 1543. Entretanto, o autor enfatiza que a oposição corpo versus mente teve seu ápice no século XVII com Descartes e sua absoluta elevação da inteligência e desprezo pelo físico, que afirmava que “o homem não passa de sua inteligência, o corpo nada é a não ser um entrave” (LE BRETON, 2003, p. 18).

Na sequência, por volta do século XIX, seguindo as características aplicadas às máquinas, com a industrialização, quando há a preocupação com o corpo, é no sentido de potencializar a produção, um corpo que deve ser bem alimentado e bem treinado para render mais. Dessa forma, quando se pensa numa educação para o corpo é no sentido de discipliná-lo e corrigi-lo para que se torne o mais adequado possível, com uma educação da gestualidade e a busca por corpos que se enquadrem em um perfil de normalidade, com ênfase nos cuidados de limpeza e higiene e a busca por corpos mais fortes e resistentes com a prática de atividades físicas intensas (GOELLNER, 2005).

Por mais que algumas dessas concepções tenham sido superadas atualmente, seus reflexos ainda são perceptíveis, tanto na forma como as professoras constroem suas relações com as crianças e compreendem seus corpos (se como algo a ser constringido, ou a partir do qual vivenciarão e experimentarão as possibilidades), quanto na forma que destinam atenção ao próprio corpo e aos próprios sentimentos.

Alguns relatos das professoras que participaram da presente pesquisa evidenciam que justamente pelo envolvimento afetivo e atencioso que permeia as relações docentes na Educação Infantil, acabam não destinando a atenção que deveriam a si mesmas:

[...] a mesma coisa acontece com o corpo, com o nosso corpo porque a gente acaba se envolvendo com as crianças e esquece da gente. Ali o momento é tão prazeroso que a gente esquece, prazeroso e também pela parte que a gente tem que dar conta do serviço que a gente esquece e quando vê tá fazendo errado ou certo. (Professora Camila, 2015).

[...] é o físico da gente que está sendo esquecido e que é tão importante para a gente trabalhar toda a outra parte da educação. E a gente esquece dessa parte, aí depois a gente vê, tem um monte de professores com atestado, dores nas costas, que a gente não se preocupa na nossa função com isso. E depois tem os problemas, os atestados, tem que estar saindo. (Professora Joana, 2015).

Esses excertos demonstram que as professoras compreendem a importância de se preservarem e cuidarem de si, evidenciam ainda que reconhecem os efeitos de não o fazerem, porém, talvez por falta de formação, desconhecem meios, ou mesmo técnicas, que possibilitem ter esse cuidado, sem afetar as relações com as crianças. Novamente reforçamos que as propostas do *cuidado de si* e do *cuidado do outro* é que tornariam possível a essas professoras superarem essa dificuldade.

As representações sociais exigem dos atores determinadas respostas frente às situações enfrentadas em público (LE BRETON, 2009), por isso, muitas vezes as professoras disfarçam seus sentimentos de estresse, ansiedade e insegurança para transparecer o domínio em suas ações, contudo preocupadas com o bem-estar e a segurança de suas crianças muitas vezes escondem, ou ignoram inclusive o cansaço, dores e o desgaste corporal.

Outro ponto que se destaca nesse corpo invisibilizado, apontado pelas professoras é o fato de não ser incomum lembrar que o corpo existe a partir da dor, ou seja, apenas em situações extremas, de adversidade, adoecimento, ou mesmo a dor. Ferreira (2004, p. 55) traduz muito bem esse desinteresse pelo corpo, que apenas é lembrado em momentos extremos, como os de dor ou prazer. Ao definir que apesar de o corpo fazer parte de

toda e qualquer ação humana, acaba abandonado em rituais de repetição de gestos e cuidados de si, com percepções sensoriais espontâneas e desimportantes, muitas vezes transparente nas redes de relações. Como “uma presença constante e inevitável na vida cotidiana, mas que se esvanecia na ‘naturalidade’ dos seus gestos, sensações e imagens, revelando-se apenas em situações limite, como por exemplo, perante a privação de movimentos, a experiência intensa de dor ou de prazer”. As professoras retratam essa situação:

Às vezes só quando tu sente dor tu te liga que teria que prestar atenção nisso. (Professora Carla, 2015).

A gente não se toca e a gente só lembra do corpo quando ele dói [...] Ah, eu acho que é interessante ter essas orientações, ter essas discussões sobre o corpo, porque a gente tem um corpo né. Eu acho que foi até a acupunturista que disse “é a gente só lembra do corpo quando ele dói né”, então a gente tem que lembrar que o corpo faz parte. (Professora Olívia, 2015).

Lembrar que ela existe e me preocupar com ela [se referindo à dor na coluna]. Porque eu tive problema de coluna, no meu ciático quando eu fiquei grávida da minha mais nova [filha]. Mas depois nunca mais ocorreu, porque eu sempre trabalhei com os grandes, sempre trabalhei com Gt4, sempre 4, na maioria das vezes 4 e 3. Daí esse ano no 2 é que eu acho que estourou tudo. Teve um dia que eu não consegui levantar da cama, meu marido teve que me levantar da cama, eu tive que chamar eles, eu não conseguia levantar. Daí fui pro posto, tomei injeção, foi este ano que eu me toquei que, não, é a turma, só pode né. (Professora Jéssica, 2015).

Eu acabei tendo que correr um pouco atrás agora por causa de um tombo que eu tive em casa. (Professora Luísa, 2015).

As falas dessas professoras demonstram que a preocupação com o corpo surgiu apenas quando enfrentaram algum problema relacionado a ele. Le Breton (2013) sinaliza que a dor, repleta de simbologia, é interpretada como um aviso de desordens corporais, que acaba agindo como um agente

protetor, pois é o que leva os atores a procurarem ajuda, ou tratamento na tentativa de saná-la. Ou seja, é o que os leva a pensar no corpo, como se a dor fosse o que desperta nos atores a consciência em relação ao corpo, se não há dor não há porque se preocupar com o corpo, como revela a fala da professora que nos levou ao título da presente pesquisa: *porque a gente tem um corpo né [...] é a gente só lembra do corpo quando ele dói né*.

Algumas dessas professoras, mesmo sob os episódios de dor, optam por não se abalar. Evidenciando que, em sua concepção, sentir, ou confessar a dor podem representar fraqueza e falta de profissionalismo e ao mesmo tempo, resistir a ela pode demonstrar competência e comprometimento profissional. Dessa forma estão ignorando também o lado humano da profissão. Para Le Breton, as interações sociais são constituidoras das perspectivas em relação às formas de reagir à dor, se com medo, ou indiferença. Portanto, o agravante no fato de as professoras reagirem com indiferença à própria dor, é que estarão construindo com as crianças a ideia de que a dor tem que ser ignorada.

Na comparação entre a educação no Japão e na Nova Zelândia Burke e Duncan (2015) demonstram o quanto os professores japoneses de surpreenderam com a forma de lidar com um machucado de uma criança na Nova Zelândia - apenas colar um curativo simples. O que os assustou foi a falta de atenção da professora em relação à criança, pois, como as autoras enfatizam, na cultura oriental é comum o sentimento de valorização da doença e dos rituais que a cercam, enquanto na Nova Zelândia, como em toda a cultura ocidental o que se incentiva é a ignorar a dor. Buss-Simão (2012b, p. 188) ao destacar as diferentes formas de experimentar o corpo entre as crianças e os adultos, demonstra por meio de fotos a necessidade das crianças em compartilhar seus ‘dodóis’, assim como os “cheiros e os fedores, os ranhos e as melecas como partes de si”, segundo a autora “como uma experiência em que o corpo imerge na prática das interações”.

O problema de aprendermos a ignorar e desprezar a dor, é que ela representa muito da nossa saúde, ou da falta dela, porém, como sinaliza Le Breton (2013, p. 170) em nossas sociedades ocidentais modernas, não buscamos compreender a dor e a razão de sua existência, tampouco aprendemos a lidar com ela, buscamos por remédios, ou alternativas que a façam desaparecer: “Percebida como inútil, como estéril, a dor é uma escória que o progresso tem obrigação de dissolver, um anacronismo cruel que deve desaparecer”. Dessa forma, apenas em casos extremos, de dores crônicas, ou muito intensas que buscamos por um diagnóstico e um possível tratamento. Como no caso retratado a seguir:

Recentemente, faz um mês e meio mais ou menos, eu tive que parar na Ultralitho [Centro Médico localizado em Florianópolis] com uma dor fortíssima, eu até achei que era rim, de tanta dor, eu não conseguia mais me esticar, no domingo eu estava sentindo dor mas, uma coisa assim, aí eu fui almoçar na casa da minha mãe, quando eu me levantei eu já não consegui mais ficar reta, muita dor daí eu fui na Ultralitho tomei duas medicações na veia e não passava, daí tomei uma terceira vim para casa, não melhorei, voltei no outro dia na UNIMED, daí fiz todos os exames, porque eu disse “ah vamos ver se é rim, se é vesícula, o que é” e não era nada, era muscular. Eu tinha saído na sexta da creche e teoricamente sem nenhum problema, não tinha tido nenhuma queda, não tinha tido nada brusco que fizesse me recordar porque daquela dor tão forte. Daí o médico disse que às vezes é um acúmulo de exercício, esforço e tal e chega uma hora que acaba estourando. (Professora Luana, 2015).

A falta de atenção a indícios corporais básicos acabou gerando um problema maior que levou a professora a buscar um tratamento. Esse caso não foi isolado, outras professoras também relataram a busca por um tratamento de saúde, para alívio da dor, como fisioterapia, ou acupuntura e os profissionais dessas áreas indicaram outras ações que seriam, a partir de então, preventivas, como a prática do pilates, ou certos cuidados em determinadas ações mais repetitivas no cotidiano com as crianças.

Em um dos casos a fisioterapeuta, após o período de tratamento, indicou à professora alguns exercícios que deveria praticar diariamente, por conta própria, que auxiliariam na prevenção da dor por meio do fortalecimento muscular, descrito no seguinte relato:

Por que daí eu fui no médico, o médico indicou fisioterapia, aí eu fui, fiz as sessões e combinei com a fisioterapeuta e ela me passou alguns exercícios que não podem faltar, que iam me ajudar muito, que se eu pudesse fazer todos os dias iam me ajudar bastante. Aí eu estou fazendo, a gente tem que ter muita disciplina, para não fazer só quando sente dor. São preventivos, então me ajudou bastante e está dando

resultados [...] está me ajudando então eu faço por minha conta. (Professora Olívia, 2015).

No outro caso a fisioterapeuta ainda indicou uma forma ideal de realizar o movimento descrito por várias professoras como o mais desgastante, que é a troca de fraldas:

Eu tive muitos problemas nas costas e tive que fazer fisioterapia e a gente trocava, eram crianças de um ano e meio a dois anos, tinha um trocador, daí quando eu fui fazer fisioterapia ela perguntou o que acontecia e quando eu fui explicando ela: “Ah, esse tipo de trocador com essa idade, tu não vai aguentar, então troca no chão”, daí ela fez toda uma demonstração “Ó, ajoelha, com os dois joelhos no chão, troca dessa maneira”. E depois que eu comecei daquela maneira eu não tive mais problemas, naquele ano. (Professora Luana, 2015).

Esses excertos retratam que há saberes sobre as posturas e movimentos corporais mais adequados nas relações docentes que são muito caros para as professoras e a garantia de sua saúde e bem-estar, da mesma forma que evidenciam o pouco domínio sobre essas adequações dos movimentos ou posturas na nossa área.

A dificuldade de aproximação da área da educação com a área da saúde não é recente e, como já abordamos, o fato de a constituição da Educação Infantil como instância educativa, ocorrer justamente pela busca de um distanciamento da Assistência Social, que demarcou seu surgimento, não auxiliam nessa aproximação. O problema é que a pedagogia perde com isso, sobretudo as professoras perdem. Haddad (2002) se aproxima dessa discussão ao alegar que a partir da Constituição de 1988, com a inserção da Educação Infantil no âmbito educativo, se apagou toda uma história de conquistas estabelecidas pela assistência social. Com a valorização de tudo o que se remete ao educativo. A autora assinala que na efetivação da área como parte dos sistemas de ensino, não houve uma aproximação, mas uma negação de todas as lutas e direitos conquistados por lutas sociais, sobretudo as das mulheres e indica como possível caminho: “Uma profunda revisão das funções e objetivos dos programas de creches e pré-escolas torna-se necessária para fazer valer uma concepção moderna de educação infantil que reconheça a amplitude e interconexão das necessidades das crianças e suas famílias” (HADDAD, 2002, p. 94).

Corroborando com essa discussão, De Angelo (2008) embasado pela proposta de Prout de que temos que encontrar um caminho intermediário entre os dualismos da sociologia, entre a estrutura e a ação, natureza e cultura, ser e devir, se debruça sobre uma de suas indicações para superar esses dilemas que é a interdisciplinaridade. A escolha de De Angelo (2008, p. 88) para a interdisciplinaridade ocorreu por acreditar que “A ausência de um diálogo entre as diferentes ciências que se dedicam aos estudos sobre a infância e a impossibilidade de uma visão holística sobre a criança” se configuram como uma grande problemática sobre os estudos da infância. Podemos ampliar esse discurso e apontar que essas divisões estanques das áreas, inviabilizam uma visão holística de todos os atores que se relacionam nos contextos de Educação Infantil, tanto das crianças, quanto dos adultos.

Na tentativa de superar essas contrariedades, De Angelo (2008, p. 91) sugere que a partir de uma visão dialógica, que questione essa lógica da fragmentação humana, a pedagogia se constitua com “As contribuições da antropologia, da história, dos estudos da linguagem, da filosofia, articulados às contribuições da sociologia, da psicanálise, da pediatria, da psicologia sócio-histórica” e também da Educação. Nos relacionamos com humanos e para que sejam considerados em sua completude, não podemos continuar dividindo e compartimentando os conhecimentos que construímos sobre estes.

Há o receio de que se houverem profissionais da saúde nas formações de professores, essas formações serão mais técnicas e talvez desconsiderem as especificidades das crianças, desde bebês, o que seria de fato bastante prejudicial. Porém é preciso refletir sobre opções para que as formações abordem esses temas relativos ao corpo de uma forma adequada e que se aproxime de uma Pedagogia da Infância. Talvez formar esses profissionais da saúde antes de iniciarem a formação, para que conciliem todos os aspectos, ou que formadores que já trabalhem com a Educação Infantil complementem sua formação com essas questões mais técnicas para ampliar sua área de atuação. O que não podemos é continuar ignorando que as professoras sofrem as consequências de ignorarem o próprio corpo e, conseqüentemente, a docência e as relações docentes perdem em decorrência dessas consequências.

Da mesma forma que não podemos continuar com essa dinâmica de aguardar que as professoras sofram alguma lesão, ou episódio grave de dor, para então buscarem auxílio profissional na área da saúde e somente a parti daí terem noção de algumas ações básicas que preservem seus corpos nas relações com as crianças. Temos que pensar em prevenção e preparação e

não mais em remediar apenas os casos extremos. A troca de fraldas, por exemplo, que é considerada uma das ações de cuidado mais repetitivas no cotidiano da creche, se há uma forma mais adequada para as professoras a realizarem, que não exige tanto do seu corpo, que permite que as professoras se preservem, ao mesmo tempo em que garante a segurança do bebê e a interação entre eles, por que não abordar essa possibilidade nas formações?

Não apenas a formação, o mobiliário igualmente deve ser adequado para que as ações, relações e interações ocorram de maneira mais confortável e satisfatória, tanto para as crianças, desde bebês, quanto para as professoras e a Rede Educativa deve favorecer essa possibilidade e não dificultar, como o caso citado pela professora a seguir, em que, por exigência estabelecida pela Rede, a troca de fraldas deve ser realizada fora da sala, no banheiro, utilizando o trocador sem considerar a inadequação deste:

desde que eu fiz aquela fisioterapia eu tento, mas é muito difícil cumprir aquilo, até porque aqui quando eu tive a fisioterapia eu estava em Florianópolis e lá era permitido fazer a troca na sala, aqui não é permitido, tem que ser no trocador! Então eu faço o movimento que ela me disse que não era pra fazer[...]. (Professora Luana, 2015).

Deve haver mais preocupação por parte das Redes em relação à saúde das professoras e a melhor forma de realizarem algumas ações que são tão repetitivas, como por exemplo, já que exigem o uso do trocador, que adequem-no com escadas para que os bebês, logo consigam, subam apenas com o auxílio das professoras. Uma ação que além de promover a autonomia para os bebês, é uma excelente forma de reduzir a exigência e desgaste para as professoras.

Algumas professoras relataram que o fato de terem respondido ao questionário no ano anterior, as levou a pensar nessa condição do corpo nas relações docentes, que até então não haviam se atentado. Uma professora, após desligar o gravador alegou que depois do questionário começou a pensar sobre essa questão, que antes não pensava, inclusive discutiu o assunto com o marido que é formado em Educação Física e juntos concluíram que quando ela ia pra academia, cuidava com a forma de se abaixar, de levantar peso e que muitas vezes, na creche, ela levantava uma criança mais pesada do que o peso na academia e, nesse momento, não parava para pensar no próprio corpo e não tinha tanto cuidado. Essa

professora afirmou que o fato de ter participado do questionário fez com que ela pensasse e refletisse sobre o assunto e de alguma forma tentasse mudar um pouco as atitudes na docência. Outra professora fez um relato semelhante:

[...] eu nem pensava em mim como professora, a partir do momento que eu respondi às perguntas, que você fez o questionário com a gente lá que eu comecei a pensar, da onde que vem as minhas dores nas costas [...]. Eu nem pensava que seria talvez daqui. Eu juntava tudo, o trabalho de casa, tudo que a gente tem, ficar sentada, preparando aula “aí dor nas costas”, mas não pensando aqui. [...] Sim, a gente sentia, mas nunca via que era pelo meu trabalho, eu pensava em tudo, mas nunca tinha pensado assim. (Professora Joana, 2015).

O fato de a professora reconhecer que na academia cuidava do corpo e na creche não, demonstra que há uma concepção de que há um espaço e um tempo determinado para cuidar do corpo, apenas aquele, a creche e a pré-escola são espaços para o cuidado com as crianças e aparentemente não é correto considerar os adultos nesse espaço. Esse fato também é perceptível nas questões dos espaços e tempos que constituem as creches e pré-escolas. Pois é imprescindível para as relações educativas que esses espaços e tempos sejam favoráveis e possibilitadores de todas as ações, relações e interações dentre todos os atores que participam da Educação Infantil.

5.3 TEMPOS E ESPAÇOS COMO CONSTITUIDORES DO CORPO NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS

Os espaços e tempos são consideravelmente determinantes sobre as possibilidades de ações e relações nos contextos educativos e, particularmente na Educação Infantil, embora sejam determinados e instituídos tanto pelas professoras, quanto pela própria estrutura física e do cotidiano institucional, são elaborados considerando as especificidades das crianças. Conforme Buss-Simão (2012a, p. 263) “a linearidade que caracteriza a lógica da organização do cotidiano não se materializa no cotidiano não linear, em que a previsibilidade sucumbe ao imprevisível, ao inesperado, ao inusitado que constitui as ações das crianças”.

As determinações do tempo e espaço são elementares para todas as possibilidades de relações e interações que ocorrem nos contextos de Educação Infantil, para Giddens (2000, p.12) “[...] as intersecções do tempo-espaço se encontram envolvidas em toda a existência social de maneira essencial”. De acordo com o autor citado, estes dois elementos não podem ser compreendidos de forma isolada, pois se constituem e estabelecem um em relação ao outro.

O tempo é muito importante, pois pode ser flexível, na busca por respeitar as idiossincrasias dos atores que permeiam esse espaço, ou determinante, organizado de modo a estabelecer rotinas rígidas e impositivas. Na Educação Infantil, além dos horários instituídos para atender às normas institucionais, as ações cotidianas se estabelecem por volta das relações de cuidado, sobretudo da alimentação e higiene, por conseguinte essas relações devem ser muito bem planejadas e refletidas.

O tempo no cotidiano das instituições de Educação Infantil não apenas interfere nas possibilidades de realização, ou não, de determinadas ações, como influencia em todos os planejamentos e organizações das professoras que se obrigam a considerar um tempo institucional. O fato de terem os horários estabelecidos pela chegada e saída das crianças, pela alimentação, descanso, brincadeiras e atividades pedagógicas faz com que as demais ações sejam aligeiradas. O crucial para ser problematizado é que dentre essas demais ações, encontram-se as ações de cuidado corpóreo-afetivo, que devem ocorrer com atenção direcionada da professora para a criança e não com pressa para assumir a próxima ação. Pois a tentativa de cumprir com este tempo predeterminado faz com que as ações educativas se constituam como ações mecânicas.

Essa pressa tão comum nas creches e pré-escolas interfere na qualidade das relações estabelecidas entre todos os atores. Interfere não apenas nas relações entre as crianças e os adultos, mas também entre as próprias crianças, que constantemente têm suas ações interrompidas em decorrência de alguma urgência de horário pré-estabelecido. Contudo também interfere na condição docente, pois as professoras nestas situações de constante urgência, acabam priorizando a relação e o cuidado com as crianças e não dão atenção às suas próprias necessidades. O tempo acaba por determinar a possibilidade, ou não, de que as professoras possam olhar para si nesses contextos, fato que interfere em questões muito simples, como poder ir ao banheiro, ou tomar água, até em questões mais complexas, como ter garantido seu direito à hora atividade. Esta atenção destinada a si, por parte das professoras, é enunciativa, também para a

criança, da forma como o *cuidado de si* é importante, se é uma prioridade, ou sempre algo que pode ser postergado.

O espaço é tão relevante na Educação Infantil que pode ser denominado como terceiro educador, pois tem uma posição de destaque nas relações educativas. Na concepção de Buss-Simão (2012b, p. 116-117) “O espaço não é apenas uma realidade física com determinadas dimensões, mas ele representa algo, ele afeta e envolve. Afeta por sua presença e aspectos, pelos estados de ânimo que propicia, pela satisfação que produz nas atividades possíveis de serem ali realizadas”. E apesar do espaço ser definidor de múltiplas possibilidades, ele é construído, também socialmente, por aqueles que o vivenciam e exploram, portanto, conforme assinala Coutinho (2012, p. 253):

Atribuir à estrutura completo poder sobre o modo como os corpos são socialmente construídos não nos parece possível, ainda que reconheçamos o quanto algumas instituições tenham uma forte influência na inscrição dos verbos padronizados nos corpos, com seus aparatos físicos, horários, formas. Essa atribuição de poder à estrutura significaria desconsiderar o papel da ação social dos atores, as suas subjetividades.

O que não reduz a sua preponderância, pois segundo Ferreira (2002, p. 119) o espaço é compreendido como gerador de sentidos e não é uma tarefa simples caracterizá-lo, pois se trata de uma “dimensão que não se reduz aos termos topográficos, geométricos e descritivos que o definem, mas à geografia que propõem”. A autora, ao afirmar que o espaço influencia na construção da identidade do grupo, afirma sua complexidade, ao assumi-lo como “um conteúdo que é simultaneamente social, relacional e histórico”.

Podemos afirmar que o espaço se inscreve no corpo, de tal forma que Sacristán (2005) associa a materialidade do corpo ao fato deste ocupar determinado espaço. Além de transmitir sensações, ele pode inspirar, ou instigar, da mesma forma que pode desincentivar, ou desestimular determinadas ações e relações.

Da mesma forma que os espaços, as materialidades que o ocupam integram as relações que ocorrem em determinado contexto e, por esse motivo devem se adequar às especificidades de todos os atores que convivem ali. Por se tratar de um ambiente pensado, projetado e configurado para crianças, deve conter elementos que se adéquem aos seus

tamanhos e constituição física, mas isso não significa ignorar os adultos que ali convivem e sua constituição.

No que tange a estrutura física das unidades educativas, Arroyo (2012) aponta para o descaso com o planejamento de espaços dignos de trabalho. Ao tratar desse esquecimento o autor sinaliza o quanto os corpos, tanto das crianças quanto dos adultos, não são considerados nesses contextos. Nessa questão temos dois pontos a refletir, a adequação do espaço, dos materiais e mobiliários para as crianças desde bebês e a invisibilidade dos adultos na construção desses espaços. Primeiramente indagamos o quanto são adequados para as crianças e suas especificidades, que variam consideravelmente entre as idades. Não podemos pensar em um mesmo mobiliário para um bebê, ou para uma criança de cinco anos. As necessidades são diferentes, mesmo ao compararmos um bebê de seis meses e um de quase dois anos, suas características são muito diferentes. Essas diferenças devem ser consideradas, não basta ter material infantil, pois as especificidades de bebês de seis meses são, em grande medida, diferentes das de crianças de cinco anos. Não são apenas mesas e cadeiras, vasos sanitários, pias e janelas pequenas, ou mais baixas, também devem ser consideradas as necessidades de cada grupo e cada faixa etária, tanto ao planejar a estrutura física, quanto o mobiliário, os materiais e a própria configuração da sala. Schmitt (2014) identifica essa homogeneização de materiais, móveis e utensílios que apesar de serem destinados às crianças pequenas, ignoram as especificidades dos bebês, alegando que o único utensílio que remete aos bebês, na creche em que realizou sua pesquisa, é o bebê-conforto.

Todavia não podemos ir ao outro extremo e esquecer que adultos também passam muitas horas naquele contexto e precisam de materiais adequados para seu tamanho e conforto, desde o mais básico como uma cadeira para o seu tamanho, como trocadores com escadas, prateleiras e armários para sua altura, banheiros próprios e diversos materiais para adultos. O corpo é central na relação educativa, portanto é necessário que as professoras tenham artefatos que possibilitem esse contato de maneira confortável. Se a relação exige proximidade, colo, toque, trocas de olhares e afagos isso deve ser possibilitado da forma mais aconchegante possível e, certamente, não o será quando o adulto tem que se sentar em uma cadeira de crianças, ou mesmo no chão.

A partir de um recorte histórico, Broering (2014) que buscou interpretar os dispositivos legais, em diferentes momentos e sua efetivação na Rede Municipal de Florianópolis, identifica a constante batalha das

professoras para tornar a frieza institucional das unidades em espaços adequados para a convivência de crianças e adultos. A autora descreve que, contrariando a indicação do documento curricular de 1988, que previa mobiliário próprio para a Educação Infantil, na unidade em que realizou a pesquisa, móveis, equipamentos e materialidades que constavam da proposta arquitetônica, ou neste documento, não foram disponibilizados e houve uma mobilização tanto das profissionais da unidade, quanto da comunidade para a aquisição de elementos indispensáveis ao cotidiano.

Esse movimento também ocorre nas redes que fizeram parte da presente pesquisa e há um agravante em relação à estrutura física, poucas unidades foram projetadas e construídas como creches e pré-escolas, grande parte delas são casas compradas, ou alugadas pela prefeitura e adaptadas para o atendimento das crianças. O problema é que essas adaptações não atendem a todas as especificidades destas.

Então é uma casa que não é preparada pra receber as crianças, ela tem bem poucas coisas que foram adaptadas. (Professora Lúcia, 2015).

O espaço é adaptado, porque na real aqui era uma casa, que foi alugada, a princípio a gente ia ficar aqui por um período curto, porque a intenção era que o município construísse uma creche. E a gente veio pra cá com essa expectativa, só que até hoje nada. (Professora Natália, 2015).

Há uma grande luta para garantir uma educação que se atenha às especificidades das crianças desde bebês em creches e pré-escolas. Nesse movimento já se identificou o quanto o espaço é influente no processo educativo e nas relações que ali se estabelecem. Compreendemos que com a necessidade de ampliação de atendimento, na busca por atender à demanda por vagas e garantir o direito ao atendimento a todas as crianças de 4 a 6 anos, as Secretarias de Educação lançam mão de várias estratégias, incluindo adaptar casas de moradia para unidades educativas. Porém, se não há como evitar essa dinâmica é imprescindível que essas adaptações sejam feitas antes de iniciar o atendimento e que contemplem todas as especificidades dos que ali irão conviver.

Outra inadequação identificada foi o atendimento, sobretudo para grupos da pré-escola, em escolas de Ensino Fundamental,

Esse espaço, infelizmente, não é exclusivo da Educação Infantil, isso tem a ver com o meu ambiente de trabalho. (Professora Olívia, 2015).

E essa divisão do espaço aqui é bem complicada, a Educação Infantil perde e o Ensino Fundamental também. (Professora Olívia, 2015).

Como a professora enfatiza, não há como garantir qualidade para o atendimento de públicos tão diferentes, com essa dinâmica todos perdem, as crianças de ambas as etapas e as professoras que tem que se desdobrar na busca por caracterizar aqueles espaços como infantis, em uma estrutura que remete a outras características.

Apesar de algumas professoras se referirem ao espaço como adequado e apropriado para as especificidades concernentes às relações educativas na Educação Infantil, como evidenciam os excertos a seguir:

o espaço aqui é bom, quanto a minha área da Educação Infantil, mesmo que seja numa escola de Ensino Fundamental [...] a Educação Infantil e o espaço dela é muito bom. (Professora Deise, 2015).

Nosso espaço é muito bom, as salas são amplas, nós temos um espaço assim muito bom mesmo, privilegiado[...] São bem bons os espaços, o CEI é enorme. (Professora Luana, 2015).

Percebe-se que não é a realidade da maioria das unidades, pois a maioria das professoras aponta para muitas dificuldades no tocante ao espaço físico e, sobretudo, os tamanhos das salas que não são adequadas ao número de crianças, dificultando as possibilidades de relações, interações e brincadeiras, como retratam os relatos que seguem:

[...] a gente sente bastante dificuldade na questão do espaço, o espaço físico dela é muito ruim. (Professora Lúcia, 2015).

Então, o espaço físico daqui, eu particularmente acho precário. (Professora Lúcia, 2015).

O espaço é muito reduzido. Deu para notar que a gente trabalha só com 9 crianças, pelo espaço. (Professora Carla, 2015).

A sala é muito pequena. (Professora Jéssica, 2015).

Dentre os diversos relatos, prevalecem as reclamações sobre espaços que não estão de acordo com as especificidades da Educação Infantil, alguns não foram planejados para o ambiente educativo, são adaptações de casas, transformadas em creches e pré-escolas que, em decorrência disso, não favorecem as relações educativas. Muitas professoras, por relatarem a falta de espaço, descrevem dificuldades para as brincadeiras, pois mesmo que possam contar com os espaços externos, estes não são para uso exclusivo de seus grupos e precisam ser divididos com crianças de outros grupos (o que é muito favorável para as interações, mas em alguns momentos as professoras podem ter intuítos de ações apenas com o seu grupo) e muitas vezes não são cobertos, deixando os planejamentos dependentes da situação climática.

Nessas adaptações os espaços não ficam adequados nem para as crianças, nem para os adultos, faltam banheiros para ambos, o fato de serem dois andares, de acordo com as professoras, também dificulta as entradas e saídas da sala. Pois, enquanto bebês têm que ser carregados no colo e as professoras têm que subir e descer várias vezes. Quando estão aprendendo a se deslocar sozinhos, exigem um tempo maior nesse movimento, pois as crianças sobem e descem as escadas com cautela e dificuldade. Depois de já dominarem o uso das escadas, a segurança é a maior preocupação dessas professoras, as quais relatam que, além do medo de que caiam e se machuquem têm as questões dos portões permanecerem abertos, de forma que as crianças poderiam ir para a rua, muito movimentada.

Identificamos, dentre os relatos das professoras da região da Grande Florianópolis que responderam ao questionário, que a maioria não considera as materialidades adequadas para as crianças:

Quadro 19 – Consideração das professoras em relação à adequabilidade das materialidades para as crianças

Se consideram adequados	Frequência	Porcentagem*
Não	16	35,6%
Em partes	19	42,2%
Sim	9	20%
Total	44	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Notas: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras – apenas 44 responderam à questão.

Dentre os principais problemas citados por essas professoras destacam-se os seguintes: a mobília ainda não está completa; alguns são adequados e outros não, como mesas e cadeiras pequenas; mobiliário de plástico; a falta de móveis; ser uma casa adaptada; ter escada e não ter rampa; escola de Ensino Fundamental com atendimento para a Educação Infantil; falta de espaço e de recursos; mobiliários que impossibilitam a autonomia das crianças; muitos problemas relacionados à segurança; ter apenas fraldário na sala e não banheiro; pias altas (para adultos); tomadas baixas; inadequação para os bebês (como as cadeiras são para crianças não há mobiliários para os menores); todos os móveis iguais, não diferenciando as idades; trocador não adequado; ausência de armários e prateleiras da altura das crianças. Vejamos os outros relatos, obtidos pelas entrevistas:

[...] o mobiliário na verdade na nossa sala não existe, só existe uma mesa mesmo. (Professora Lúcia, 2015).

[...] penso que não atendem nem as necessidades das crianças e nem dos adultos. É muito precário o mobiliário. A grande maioria não atende, sempre falta alguma coisa, sempre tem alguma coisa que não ta certinho. (Professora Carolina, 2015).

[...] não tem trocador. (Professora Sara, 2015).

O mobiliário também, a gente foi adequando. (Professora Natália, 2015).

É, eu mais ou menos entendo assim como “se vira nos trinta”, “se vira nos trinta com material”, “se vira nos trinta com espaço”, a gente tem que estar sempre dando um jeitinho. (Professora Carolina, 2015).

É uma luta constante vivenciada pelas professoras e para que as crianças não sejam prejudicadas, acabam assumindo responsabilidades adicionais às concernentes à profissão, que já não são poucas. É difícil acreditarmos em mudanças e melhorias ao percebemos que essa dinâmica vem se repetindo há anos, conforme sinaliza Broering (2014, p. 304) “[...] desde o início da década de 1980 até os dias atuais, a aquisição dos

materiais ainda é questão bastante polêmica”. Com a percepção de que as funções educativas vêm sendo cumpridas nesses contextos, as Secretarias de Educação acabam supondo que não é uma preocupação imprescindível, pois as professoras e a comunidade sempre buscarão formas de promover o atendimento da melhor forma possível, o que nem sempre é garantido, pois como a autora enfatiza: “A educação de crianças pequenas requer uma materialidade específica e própria, sem a qual é impossível viabilizar um projeto educativo conforme previsto nas propostas curriculares” (BROERING, 2014, p. 303-304).

Como uma das professoras destaca, o mobiliário não é adequado nem para as crianças, nem para os adultos, a precariedade afeta todos. Podemos considerar que para os adultos os efeitos são duplicados, pois se sobrecarregam na busca por compensar as inadequações para as crianças, de forma que estas sejam menos prejudicadas, mas também sofrem os efeitos de não terem as materialidades adequadas à sua altura e constituição. Vejamos a concepção das professoras que responderam aos questionários em relação à questão:

Quadro 20 – Consideração das professoras em relação à adequabilidade dos mobiliários para os adultos

Se consideram adequados	Frequência	Porcentagem*
Não	20	45,5%
Em partes	17	38,6%
Sim	7	15,9%
Total	44	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras – somente 44 responderam à questão.

A insatisfação aumenta quando nos referimos à adequação dos mobiliários para os adultos, demonstrando que estes são ainda mais inadequados para os funcionários que trabalham em creches e pré-escolas. Para essas professoras os principais problemas no que tange a adequação para os adultos são: falta de espaço; falta de mobiliário para adultos como mesas e cadeiras; falta de sala para planejamento, reuniões, ou refeições, ou descanso, por ser uma casa adaptada; adultos e crianças usarem o mesmo banheiro; só ter mobiliário para crianças.

Só tem esses dois banheiros que a gente acaba utilizando o mesmo banheiro que as crianças lá atrás, que é um complicador, [...] o nosso trocador é um pouco alto [...] Não tem mesa para nós adultos, não tem uma cadeira [...] a gente fica sentada nas cadeirinhas e isso acaba prejudicando. (Professora Lúcia, 2015).

Não, não temos, não temos mesa nem cadeira adequadas [para os adultos]. (Professora Luísa, 2015).

Para os adultos é mais complicado porque não tem, não tem uma mesa para o professor, não tem nem espaço também para colocar. (Professora Sara, 2015).

[...] eu não tenho mesa, então eu faço tudo que eu tenho que fazer nessa mesa baixinha das crianças. (Professora Jéssica, 2015).

Nós adultos é que não temos uma sala, por exemplo, mesa do professor, cadeira, nós não temos [...] e quando tem que sentar, senta na cadeira das crianças, na verdade na minha sala que é o berçário nós só temos uma mesinha, com quatro cadeirinhas dessas. (Professora Luana, 2015).

É a invisibilidade do corpo dos adultos latente nesses relatos, a total falta de atenção ao fato de que as professoras também convivem nesses ambientes e necessitam de materialidades adequadas às suas proporções, que promovam o seu conforto e bem-estar. As professoras de Educação Infantil chegam a permanecer de 4 a 12 horas nesses ambientes e o fato de não terem uma cadeira adequada para se sentarem é inadmissível. As relações e interações com as crianças já exigem uma disposição corporal que, em muitos momentos, se torna excessiva. A diferença de altura entre os adultos e as crianças faz com que as professoras tenham que se manter por longos períodos, ou repetidas vezes agachadas, ou acorodadas, sem mencionar as outras ações repetitivas que realizam no decorrer do dia, que já abordamos anteriormente, podemos associar a isso, o fato de não haver materialidade indicada para seu tamanho, questão que pode agravar muito seu desgaste corporal.

Não menosprezando o quanto a comodidade das professoras é importante por si, temos que considerar o fato de que a docência é relacional, se constitui a partir das relações estabelecidas entre as crianças, mas entre essas e os adultos também. Para garantir que as professoras possam vivenciar essas relações e procurar garantir o conforto às crianças, desde bebês, elas necessitam de espaços adequados, com materialidades que atendam a essas especificidades, tanto das crianças, quanto dos adultos.

Outra questão que afeta a condição docente na Educação Infantil, sobretudo no que se refere ao corpo, é a formação, seja inicial, ou continuada. As formações devem garantir as bases para as professoras lidarem com os desafios da profissão, porém, nem sempre abordam os assuntos associados ao corpo, como podemos acompanhar nas discussões que seguem.

5.4 AUSENCIAS E PRESENCAS DO CORPO NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Formação docente, de acordo com Nóvoa (1992, p. 23), se instaura no centro de um debate entre a “consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente ou desenvolvimento científico da profissão docente no quadro de uma autonomia contextualizada”. Para o autor, a condição para fugirmos desse dilema, é o reconhecimento das deficiências científicas e da pobreza conceitual dos cursos de formação, que permanecem em uma discussão dualista entre o científico *versus* o pedagógico; o teórico *versus* o metodológico, dentre outras e passar a refletir sobre as problemáticas da formação considerando novas maneiras de formar os professores. Embora as reflexões desse autor não sejam atuais, percebemos que ainda não superamos essas dificuldades e necessitamos de mais esforços nesse sentido.

Apesar da importância, não nos ateremos às discussões relacionadas à formação docente, pois há um debate muito complexo que nos exigiria um sobre-esforço para, minimamente, dar conta do assunto. Nossa intenção é focar nas questões relacionadas à formação para a Educação Infantil e mais especificamente no tocante ao corpo.

No intuito de compreender os fatores que influenciam os cursos de formação de professoras atualmente, temos que percorrer brevemente alguns processos históricos, que envolvem a desvalorização da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e os caminhos da profissionalização dessas professoras.

Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, revelam um quadro de descontinuidade. A questão pedagógica não encontrou até os dias atuais um encaminhamento satisfatório. O que se revela permanente é a precariedade das políticas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 reconheceu pela primeira vez, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e como direito da criança, dever do Estado e opção da família. E apenas por volta desse momento, observa-se uma preocupação com o profissional dessa área. Principalmente a partir de 1990 que os estudos na área da formação docente na Educação Infantil foram ganhando notoriedade, a partir da própria ampliação do número de creches e pré-escolas, na maior parte das regiões brasileiras, que nesse período necessitam de um número maior de profissionais e com diferentes inserções, como observa Rocha (1999) analisando os trabalhos da ANPEd entre 1990 e 1996.

Usando como base um estudo comparativo (1999-2009) realizado no Rio de Janeiro, descrito por Ricci, Reche e Lannes (2011) vários avanços foram apontados no decorrer dos anos: a expansão das matrículas nas creches públicas, organização e funcionamento das secretarias, reconhecimento das especificidades da Educação Infantil e equipes pedagógicas de acompanhamento, além do crescimento no investimento com a qualificação dos profissionais desta etapa educativa. Contudo, observou-se que ainda há algumas questões que precisam ser resolvidas: formação cultural dos professores, ausência de concurso específico para a contratação de professor de Educação Infantil, a não exigência dos requisitos mínimos para ingresso na rede e dos processos democráticos de nomeação de diretor.

Ainda é nítido o descaso das políticas públicas com a Educação Infantil, o MEC a partir de 1996 reconheceu e redimensionou a formação inicial e a formação em serviço, mas creches e pré-escolas continuam funcionando e recebendo crianças sem reconhecer o direito dos profissionais à formação continuada. Em uma tentativa de remediar a situação, acabaram oportunizando aos professores cursos esporádicos e emergenciais, que não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira (KRAMER, 2006).

As professoras desta etapa educativa também são menos valorizadas, como constataram Ricci, Reche, Lannes (2011) que demonstram evidências, em sua pesquisa, que reforçam o estereótipo de que para ser professor da Educação Infantil basta gostar de crianças, os profissionais das secretarias de educação que participaram do estudo afirmam que gostar do trabalho parece ser um traço definidor da identidade dos profissionais da Educação Infantil, como um requisito fundamental. E alguns discursos, no referido estudo, parecem apontar que gostando de crianças todas as dificuldades serão superadas. Kramer e Nunes (2007) evidenciaram a luta pelos processos de legitimação da Educação Infantil ainda não reconhecida por profissionais de diversas Secretarias.

Essa imagem tem sido reforçada ao longo da história, a partir da definição dessa profissional da Educação Infantil como sendo a mulher “naturalmente” educadora, passiva, paciente, amorosa, guiada pela emoção em detrimento da formação profissional. Essa desvalorização feminina acaba levando a outras questões como a desvalorização salarial, a vinculação do trabalho como doméstico e a consecutiva inferioridade perante os professores de outras etapas educativas (FERREIRA, 1995; CERISARA, 1996; BATISTA, 2013).

A profissionalização docente é um aspecto essencial para contribuir com a valorização da Educação Infantil. Pois, trabalhar nessa etapa educativa, exige das professoras conhecimentos relativos às especificidades das crianças, desde bebês, de questões curriculares e pedagógicas, da função cultural e social da creche e da pré-escola, relevantes para a elaboração de propostas pedagógicas, organização do tempo e espaço, planejamento e registro das ações, acompanhamento de cada criança e dos projetos realizados, da relação com as famílias e comunidade, aspectos complexos que demandam formação (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).

Reforçando essa ideia de pouca profissionalização das professoras da Educação Infantil, Corrêa (2003) destaca a questão de que esta etapa, especialmente a creche, ficou por muito tempo longe dos currículos dos cursos de pedagogia e, como tema de pesquisas, foi relegada a segundo plano, permanece, portanto, a ideia de que a precariedade no atendimento oferecido pelas instituições de Educação Infantil deve-se a sua história.

Atualmente os processos de formação inicial e continuada permanecem não contemplando o caráter específico que necessitam as profissionais da área. Como observou Albuquerque (2013), os cursos de pedagogia ainda secundarizam a formação para a Educação Infantil,

havendo uma prevalência de disciplinas vinculadas com a formação para o Ensino Fundamental. Segundo Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) os cursos de formação inicial em Pedagogia ainda expressam dificuldade em encontrar uma unidade teórico-prática que considere como pressuposto a categoria infância. As autoras indicam que,

[...] a articulação teórico-prática como eixo formativo para uma Pedagogia da Infância envolve uma dimensão que temos chamado de praxiológica, uma vez que a prática é resultante da reflexão ancorada nos estudos teóricos da infância e sua educação. Ou seja, a prática é fruto da reflexão crítica sobre ela própria, dando contorno para uma ação educativa orientada para as crianças, suas infâncias e contextos sociais. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 36).

Ao identificarmos que a Educação Infantil não é a prioridade dos currículos de Pedagogia, percebemos que o mesmo ocorre com o corpo. Barbosa (2015) identificou poucos esforços dedicados sobre o tema nas formações. A autora indica que há pouca presença das discussões sobre corpo na formação inicial em Pedagogia, e quando presentes são mais voltadas às formas das crianças aprenderem *sobre* o corpo do que *com* e *por* meio do corpo, como afirma Buss-Simão (2016). Mas a grande preocupação se centra em como conter esse corpo, ou contornar suas demandas, do que em compreendê-lo como o meio pelo qual as crianças possam experienciar e conhecer o mundo.

Ao refletir sobre a formação docente, Sayão (2002, p. 03) destaca a necessidade de novos estudos que questionem o “constante inculcamento da disciplinarização de seus próprios corpos” e denuncia a ausência do corpo nos currículos de formação nas práticas educativas nos contextos de Educação Infantil. Os currículos de formação pouco se dedicam a pensar o corpo e quando o fazem a preocupação se dirige apenas ao corpo da criança, o corpo do adulto não é abordado nem no sentido da relação, como meio de comunicação com crianças desde bebês e menos ainda nesse aspecto que seria de preparação para as demandas da docência. Barbosa (2015) realizou uma pesquisa utilizando o banco de dados produzido por Albuquerque (2013), com um levantamento documental sobre os currículos dos cursos de pedagogia em 47 Universidades Federais de todas as regiões do país. Ao analisar qual o lugar e quais são as concepções de corpo privilegiadas nos currículos desses cursos, Barbosa (2015) identificou que

apenas 18 deles abrangiam a temática, em 27 disciplinas. De forma que 29 das 47 Universidades pesquisadas sequer fazem referência sobre a temática “corpo” em suas disciplinas.

Ao aprofundar-se e buscar compreender a concepção de corpo presente nessas 27 disciplinas Barbosa (2015), a partir do cruzamento dos títulos das disciplinas com os conteúdos das ementas, identificou 5 categorias, das quais: *Educação do corpo* que considera o corpo como tema central foi identificado em 10 disciplinas; *Educação do corpo de modo indireto* considerando disciplinas que não possuíam a palavra corpo no nome, mas na ementa, o que ocorreu em 5 disciplinas; *O corpo nos jogos, na arte e no lúdico* representando também 5 disciplinas; O mesmo número foi identificado em disciplinas que abordavam o *corpo como biológico e natural*; e apenas 2 disciplinas abordavam o corpo como forma de comunicação e expressão corporal e facial que foram categorizadas como O corpo na comunicação em LIBRAS (BARBOSA, 2015).

Percebemos com os dados elucidados pela referida pesquisa que dentre os poucos cursos e as poucas disciplinas que tratam do corpo na formação inicial em Pedagogia, alguns deles se referem apenas aos aspectos biológicos, outros para ações específicas. Dentre as disciplinas que consideram o corpo como assunto central, apenas duas o abordam como aspecto central nas relações, mas essas duas concebem o corpo como comunicação de uma forma bem específica que é por meio da língua de sinais, normalmente direcionada às crianças com surdez. Porém os dados mais alarmantes são os que identificam que mais da metade dos cursos não aborda a temática de forma nenhuma. Em relação a isso, Sayão (2002, p. 11) salienta que:

[...] os limites apontados pelas profissionais envolvidas na Educação Infantil relacionados ao trabalho articulando corpo e movimento e que se circunscrevem à falta de espaço e recursos materiais, assim como ao despreparo para atuar em algumas situações, devem ser incorporados como limites provisórios que necessariamente precisam ser ultrapassados através da reivindicação permanente de melhores condições de trabalho, carreira e formação permanente.

Nesse sentido, destacamos que, com tantos trabalhos apontando para o corpo como fulcral nas relações docentes, é mister que as políticas públicas e os cursos de formação descubram o corpo. Descobrir no sentido

de destapar, de expor, um corpo que está presente em todas as ações e relações, mas que não é pensado, compreendido com toda sua complexidade. Corpo que ainda sofre com os tabus do que pode e o que não pode de uma sociedade cheia de pudor que tenta esconder, ou disfarçar suas idiossincrasias. Trazer esse corpo à visibilidade significa conhecer suas falhas e suas virtudes, todas as possibilidades e todas as suas fraquezas, um corpo que adoece, mas que também se enternece, que transborda sentimentos e emoções, que no entanto, necessita de atenção, do *cuidado de si*.

Para evidenciar as considerações das professoras em relação à forma que a formação docente abordou a temática do corpo, apresentaremos seus excertos divididos entre a Formação Inicial e a Formação continuada:

5.4.1 Formação Inicial

A formação inicial se configura por um caráter regular, realizado em cursos de longa duração, sejam em Nível Médio, ou Superior. No Brasil os cursos que oferecem essa formação são o Magistério, ou Cursos de Formação de Professores em Nível Médio modalidade Normal, a Pedagogia, as Licenciaturas e Cursos de Formação de Professores em Nível Superior.

Considerando que todas as professoras que participaram das entrevistas completaram seus estudos no curso de Pedagogia em Nível Superior, suas concepções relativas à formação inicial se remetem a esse curso.

Houve uma única professora que relatou satisfação em relação a forma que a temática do corpo foi abordada em sua graduação:

Eu fiz a minha formação na UFSC e no último ano que eu estava lá que foi aberta aquela sala do corpo, que foi uma conquista também, porque no caso no início do meu curso de pedagogia não tinha. Então a gente utilizava lá porque também é uma questão de estar liberando, de estar movimentando, porque lá o ambiente é bem escolar, assim sentado. E quando eu fiz o estágio na Educação Infantil também a minha orientadora sempre foi muito clara e sempre colocou pra gente a questão da Educação Infantil, até a questão de se vestir, de que roupa usar, de bijuterias, de jóias, de como se colocar, como se sentar, então

muitas coisas no caso eu aprendi no curso.
(Professora Lúcia, 2015).

Embora a professora tenha relatado que a temática foi abordada durante a formação e citado a instauração de uma sala denominada sala do corpo, sua própria fala evidencia que a concepção de corpo que foi estudada parece ter sido numa percepção mais ética, de como se vestir e se portar perante as crianças. Ela não se remete à importância do corpo nas relações educativas, não aborda o corpo como forma de comunicação e interação com os outros, crianças, ou adultos, nem mesmo o quanto o corpo das crianças é um grande possibilitador de vivências. Como Barbosa (2015) identificou em sua pesquisa, são poucos os cursos de Pedagogia que abordam as questões corporais como tema em suas disciplinas e quando o fazem, raramente se voltam para os aspectos relacionais do corpo.

O fato de terem inaugurado uma sala denominada *sala do corpo* também pode ser interpretado de duas formas, uma que é a valorização do corpo e a possibilidade de um espaço amplo, sem cadeiras e mesas, com recursos audiovisuais para que os acadêmicos possam experimentar e se apropriar dos aspectos corporais em todas as suas multiplicidades. Mas também pode expressar uma ideia de que a sala de aula é o espaço para pensar, para criar, para estudar, para refletir e há um espaço específico para ocupar-se do corpo, que é justamente a sala que tem seu nome. Concepção que reforçaria a visão dualista que privilegia os aspectos cognitivos em relação aos corporais.

A maioria das professoras declarou que sua formação inicial não tocou na temática do corpo, sob nenhum aspecto:

Na graduação a gente nem fala no assunto.
(Professora Carla, 2015).

Ah não houve, sobre isso não. **(Professora Sara, 2015).**

Não, ao corpo não, só as práticas realizadas em sala, em questão ao corpo não. **(Professora Deise, 2015).**

Eu acho que não preparam. **(Professora Joana, 2015).**

Ai eu não me lembro, não me lembro, porque na pedagogia, não. **(Professora Olívia, 2015).**

Não teve, nós tivemos na pedagogia, lá no início da formação, educação física, mas era facultativa quando a gente trabalhava já em sala. Eu fiz um semestre na faculdade, na UDESC, que foi natação, lá no início e depois como eu já trabalhava na área era como se estivesse habilitada, não precisei fazer. (Professora Luísa, 2015).

Esses relatos demonstram que grande parte dos cursos de formação inicial não aborda a temática do corpo. O excerto da última professora demonstra que a única disciplina que deveria tratar do assunto – Educação Física, funciona mais como uma possibilidade de as professoras se exercitarem do que como uma disciplina metodológica e, por isso, as estudantes que já trabalham são dispensadas de frequentá-la.

As professoras que alegam que tiveram disciplinas, ou discussões em alguma disciplina, relacionadas ao corpo, explanam que as reflexões sempre foram voltadas aos corpos das crianças:

Não, em nenhum momento. Tive um pouco no magistério, mas era a questão corporal de como fazer movimentos com as crianças e não com os adultos. (Professora Camila, 2015).

Em relação à demanda corporal eu vejo muito pouco, quase nada de formação, na formação inicial não me recordo, porque a única disciplina que a gente falou do corpo, eu tive a disciplina corpo e movimento, e sempre focado na criança, não me recordo de ter um momento, “ah vamos ver como se abaixar”, cuidado para não ter problema na coluna, não me recordo de ter. (Professora Luana, 2015).

Esses dois excertos reforçam que a forma de olhar para o corpo das crianças é a partir do movimento e, por isso, consideram apenas o corpo das crianças e não o corpo como aspecto central na relação entre adultos e crianças e como possibilidades de vivências que influenciam na constituição das crianças. Buss-Simão (2016), tomando como base os Campos de Experiência propostos pela Base Nacional Comum para a Educação Infantil, enfatiza a necessidade de ampliarmos nosso olhar sobre as formas de abordarmos o corpo na Educação Infantil e propõe quatro dimensões que constituem o corpo de forma interligada: *Corpo como conhecimento; Corpo como expressivo-comunicativo; Corpo como experiência espaço-temporal; Corpo como identidade e direito ético.* Essas

dimensões também deveriam ser consideradas nas formações, não apenas na Licenciatura em Educação Física, pois justamente temos que romper com as dicotomias e com esse entendimento de que o corpo tem uma disciplina específica para ser tratado.

Outras professoras relataram que os adultos, de forma geral, não foram considerados em suas formações:

Eu não me lembro de nenhuma cadeira que eu tenha estudado sobre a professora. Eu tive alfabetização, eu tive de matemática, mas que trabalhasse isso, de como eu me portar, de como eu me sentar, de como eu interagir com eles, não tive em nenhuma. (Professora Jéssica, 2015).

É, em questão da formação inicial, eu percebo que o curso de pedagogia não tem nenhuma cadeira voltada, pelo menos na minha formação inicial, não tem nenhuma cadeira voltada a esse olhar do professor, da qualidade de vida do professor, da questão da corporeidade, demanda corporal. (Professora Lorena, 2015).

Se a docência se estabelece como uma atitude relacional (TARDIF; LESSARD, 2009), as formações de professores não deveriam ignorar o outro ator que constitui a relação. Uma questão, aparentemente, tão simples, mas que influencia em todas as questões que discutimos na presente pesquisa. Há duas perspectivas muito importantes que advêm dessa questão, a primeira é a perspectiva intergeracional que supõe que as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem a partir das relações e interações que estabelecem nas culturas de pares, mas também na relação com os adultos (ALMEIDA, 2009). A segunda é a noção do *cuidado de si*, que a partir de uma reflexão bastante diferente chega à mesma inferência, de que é, também, na relação com o adulto que as crianças se constituem. Essa reflexão aumenta a importância de que as professoras, como pessoas humanas também sejam consideradas como elemento primordial nos cursos de formação. Com isso, de maneira alguma pretendemos diminuir a ênfase que é dada à criança, mas considerar que se a docência trata da relação, ambos os atores que a constituem devem ser considerados.

5.4.2 Formação Continuada

A formação continuada se configura por cursos de curta, ou média duração que ocorrem normalmente após a formação inicial, por profissionais que já estão atuando na Educação Infantil. Possui outros nomes, como formação em serviço, formação permanente, nomenclaturas que consideram os mesmos objetivos, mas que evidenciam as intenções de uma formação que nunca findará e que deve ocorrer no exercício da profissão e inclusive ocorrer em horários de trabalho. Essa formação deve ocorrer de forma complementar à Formação Inicial.

Pesquisas como a encabeçada por Oliveira e Maués (2012) evidenciam como a formação de professores passou a fazer parte das políticas e reformas educativas a partir da LDB e de pareceres e resoluções estabelecidos pelo Ministério da Educação - MEC e consentidos pelo Conselho Nacional de Educação - CNE. Uma medida resoluta foi a modificação das competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), alargando suas funções para abarcar também a Educação Básica. De acordo com os autores, esse órgão desenvolveu relevantes programas de formação que objetivam a valorização docente no país. Dentre eles o Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Observatório da Educação, o Programa Novos Talentos e, dentre esses, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Esse último é o programa que possibilitou e financiou, em parceria com a UFSC e o NUPEIN, o curso de extensão que as docentes participantes da presente pesquisa frequentaram.

Portanto, todas as professoras que responderam ao questionário estavam frequentando um curso de formação continuada, pois eram participantes do Prodocência, porém, por não se tratar de um curso permanente, questionamos se frequentavam algum outro curso no momento. Exatamente metade das participantes do questionário declarou estar, no momento da pesquisa, participando de algum outro curso de Formação Continuada além do Prodocência, 22, das 44 professoras que responderam. Dentre os cursos descritos, se destacaram cursos ofertados pela própria Rede de Ensino, estudos das diretrizes municipais, cursos ofertados pelas universidades mais próximas, como a UDESC e a UFSC. Algumas professoras não especificaram quem ofertava, mas descreveram a temática do curso, como: A inclusão de alunos no Ensino Fundamental; Complementação em Educação especial; Conselhos escolares; Gestão educacional; Literatura e braille.

O número de participantes de cursos de formação continuada se aproximou dos levantados por Oliveira e Maués (2012) que identificaram, com a pesquisa em sete estados brasileiros, que 52,3% dos docentes participaram de algum tipo de formação no ano anterior à realização da pesquisa. Os autores consideram bastante elevado o número de professores que não participaram de alguma formação, quase metade dos investigados, corroborando com os dados de uma pesquisa realizada em oito países da América Latina (organizada pela OREALC) que indicaram que um dos problemas das formações continuadas é a ampliação da oferta de forma desregulada. Podemos visualizar todos os pontos críticos das formações descritos por essa organização, apresentados por Oliveira e Maués (2012, p. 79):

Escassa relevância e articulação da formação continuada; baixo impacto das ações empreendidas; desconhecimento da heterogeneidade dos docentes; ampliação da oferta de forma desregulada; pouca consideração da realidade das escolas e do aprendizado colaborativo; dificuldades para a regulação e pertinência da oferta de cursos de pós-graduação.

Desses pontos, desperta a atenção a questão da relevância dos cursos, pois em conversa informal com as participantes da presente pesquisa, estas se demonstram insatisfeitas com grande parte das formações que vêm participando, justamente por considerarem os conteúdos tratados irrelevantes e distantes das realidades enfrentadas em suas redes e unidades educativas.

Nesse sentido, indagamos o quanto as formações continuadas abordavam questões relacionadas ao corpo e, quanto a isso, os resultados dos questionários respondidos pelas professoras de Educação Infantil da Região da Grande Florianópolis são expressivos, pois demonstram que nenhuma das professoras considera que as formações abordaram as questões corporais de forma satisfatória:

Quadro 21 – Oferta de formações pela Rede Educativa que abordem questões corporais

Oferta	Frequência	Porcentagem*
Não	38	90,5%
Sim, mas é insuficiente	4	9,5%
Sim	0	-

Total	42	100%
--------------	-----------	-------------

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras – somente 42 responderam à questão.

Das 42 professoras que responderam à questão, 38 afirmaram que a formação não tocou em temas relacionados ao corpo, sob nenhum aspecto. As 4 que responderam que houve uma aproximação com o tema, apontaram que não foi de forma suficiente. Esse fato demonstra que apesar de as professoras evidenciarem carência de conhecimentos sobre o assunto, as formações não são formuladas em articulação com as suas necessidades.

Vejamos os relatos das professoras participantes das entrevistas sobre essa escassez de abordagens sobre o corpo nas formações:

[...] eu nunca fiz alguma coisa específica na questão do corpo assim. E também nenhum tema que foi abordado pela prefeitura municipal também abrangeu esse tema, ou foi falado sobre essa questão, não que eu tenha recordação. (Professora Lúcia, 2015).

E na formação continuada também não me recorro de ter participado de algum curso que tenha tido esse tema, ou que tenha tocado nesse assunto. (Professora Luana, 2015).

Não, em nenhum momento. (Professora Camila, 2015).

Na minha opinião não abordou nada. Nesse sentido não. (Professora Carla, 2015).

Nem na formação continuada. Nunca abordou essa questão. (Professora Sara, 2015).

Nesses excertos as professoras são bem enfáticas ao afirmar que não houve nenhuma aproximação em relação à temática do corpo nas formações que presenciaram. Contudo, algumas professoras relataram que em algumas formações os aspectos corporais foram abordados, mas apenas em relação a como trabalhá-los com as crianças, nunca em relação ao corpo dos adultos, como parte da relação:

[...] nessas formações continuadas que a gente tem, a gente tem diversos assuntos, mas nenhum da prática da professora, do estado emocional e físico da professora. (Professora Jéssica, 2015).

[...] a gente está falando sobre isso agora com vocês [curso de formação – PRODOCÊNCIA], mas eu acho que foi uma coisa que ninguém se preocupava e mesmo a gente. (Professora Joana, 2015).

Na verdade os temas dos cursos são mais direcionados pras crianças, eu acho que sim, que deveriam ter mais formações continuadas direcionadas pro professor (Professora Natália, 2015).

na formação continuada a gente percebe muito que também é muito voltado pra criança, a gente não tem essa questão voltada pro professor, ah o professor como lidar com a criança, mas não o professor lidar com ele em questão de como se abaixar de como segurar a criança, as posturas em si, a gente senta muito na rodinha e então acaba relaxando e aí depois isso acarreta na coluna. (Professora Lorena, 2015).

Alguns cursos, sobre a postura, sobre a necessidade de alongamento, mas superficialmente. Às vezes era um professor de dança que falava “olha, tem que cuidar da postura e tal”. (Professora Olívia, 2015).

Na formação continuada, na formação da rede, nós tivemos, foi em 2008, mas os professores se inscreviam nas dimensões que queriam fazer a formação e aí até a Márcia Buss trabalhou conosco na área do movimento, mas eu infelizmente não pude fazer com a Márcia. Mas com relação ao corpo, com o cuidado, essa questão da postura, do poder sentar, do poder se agachar, nunca teve e aí agora o corpo começa a adoecer. Sente falta. (Professora Luísa, 2015).

A professora também precisa estar bem preparada e muitas vezes isso não acontece, não tem. (Professora Deise, 2015).

Acho que não. Eu penso que a gente teria que ter mais essa preocupação vindo nas nossas formações, vindo na nossa faculdade, eu acho que teria que pensar nisso, que a gente vê que não tem né, não tem, deveria, pra gente poder estar bem para poder trabalhar. (Professora Joana, 2015).

Esses excertos além de demonstrarem o quão pouco as formações refletem sobre o adulto como parte da relação, também expressam que as professoras têm consciência disso. Do quanto são afetadas pelas relações docentes e da falta que uma formação que as prepare para essas demandas da profissão acarreta em seu bem-estar e sua saúde. Não demonstram ter consciência do ciclo que se cria a partir dessa dinâmica, de que o prejuízo ao seu bem-estar e saúde, ou mesmo sobre sua disposição acarreta ao exercício da docência. Contudo, algumas professoras demonstraram ter a percepção do quanto essa exigência do seu corpo influencia nas relações estabelecidas com as crianças:

Porque quando a gente tá trabalhando a gente sente falta, ainda mais quando o espaço já é mais complicado de trabalhar e tudo, mas geralmente acaba ficando assim voltado mais pra criança e não se fala tanto do docente nessas discussões. Claro, não que não deva se discutir o bem estar da criança, mas eu vejo que o do docente fica mais de lado quanto a essa discussão. E eu acredito que isso vá influenciar no trabalho desenvolvido por ele, então de certa forma está afetando diretamente o bem estar da criança. (Professora Patrícia, 2015).

Eu acho que está faltando isso, alguém ver isso mesmo, fazer esses cursos mais voltados à questão do professor, questão corporal mesmo e estar envolvendo mais, porque a gente não pode ser muito máquina né, robô, ainda mais com criança da Educação Infantil. (Professora Natália, 2015).

Eu acho que sim. Seria muito importante pra gente, porque está trabalhando com mais uma parte da gente, é o físico da gente que está sendo esquecido e que é tão importante para a gente trabalhar toda a outra parte da educação. E a gente esquece dessa

parte, aí depois a gente vê, tem um monte de professores com atestado, dores nas costas, que a gente não se preocupa na nossa função com isso. E depois tem os problemas, os atestados, tem que estar saindo. (Professora Joana, 2015).

Esses relatos demonstram consciência, por parte dessas professoras, em relação à importância de que o adulto cuide de si nos momentos de relação com as crianças. E enfatizam a necessidade de que o assunto seja debatido e refletido nas formações de professores, considerando também os adultos, as professoras, como humanas, que se afetam com e nas relações.

Se algumas professoras apontaram que a partir do questionário começaram a refletir sobre sua prática e o quanto as relações docentes afetam seu corpo, percebemos o quanto essa temática é importante e, ao mesmo tempo, descomplicada de ser abordada com elas. Não é preciso que entendam de anatomia, ou fisiologia para perceberem os desconfortos e/ou danos que a profissão lhes causa, apenas que essas questões sejam levadas a um nível de consciência e que se evidencie a importância de considerarem a si, como componente das relações educativas.

Quanto às formações, não importa a área, é imprescindível que os formadores ultrapassem limites e fronteiras e comecem a trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, para que nenhum campo de conhecimento seja desconsiderado. Apenas ao ponderar a complexidade das ciências e do conhecimento, seremos capazes de refletir sobre a complexidade dos atores humanos, sejam crianças, ou adultos.

Para além das questões relativas ao corpo, uma professora demonstrou a importância da formação continuada e o quanto é preponderante para que as professoras possam, continuamente, melhorar suas intenções educativas na Educação Infantil:

Mas a formação continuada pra mim, é o que tem de mais valioso. Porque o tempo vai passando e as coisas vão mudando também. Tipo esse curso PRODOCÊNCIA, para nós foi riquíssimo. Algumas coisas nós já queríamos estar fazendo e a gente não tinha certeza “será que a gente faz, será que a gente vai por esse caminho?” E ele deu suporte pra abrir novos horizontes para o nosso dia a dia. E foi muito legal porque ano passado eu trabalhei com a Patrícia e esse ano eu estou trabalhando com a Carla [outras duas professoras] e as duas estão fazendo o curso, então é uma coisa que a gente já tinha dentro da

gente, isso e o curso deu um suporte maior pra gente melhorar muito a nossa prática, a gente teve mais certeza daquilo que a gente queria com as crianças.
(**Professora Natália, 2015**).

A narrativa dessa professora demonstra que o curso que participaram foi impactante na sua prática docente. Se referiu ao Prodocência, curso que nós, pesquisadoras, participamos com funções diferentes. Informalmente, essa professora destacou uma questão muito importante sobre a configuração do curso, o fato de várias professoras daquela unidade educativa terem participado fez com que pudessem efetivar as novas perspectivas construídas com a frequência no curso, pois como eram muitas, repassaram os conhecimentos às demais professoras e puderam modificar projetos, práticas, ou ações cotidianas com base nesses novos conhecimentos.

Esse fato nos levou a refletir sobre a dinâmica do curso, que com o intuito de atender ao máximo de redes possível e disseminar conhecimentos embasados por uma Pedagogia da Infância, foi ofertado para todos os municípios da Região da Grande Florianópolis. Porém, como o curso foi centralizado na capital, com alguns encontros distribuídos por quatro pólos mais próximos aos municípios e em encontros mensais de dois dias, a participação das professoras foi dificultada, pois algumas dessas redes não possuem docentes para cobrir a falta das participantes. Outra questão que influenciou foi o fato de não disponibilizarmos transporte, portanto os municípios teriam que arcar com o deslocamento delas até o local do curso, o que motivou nas inscrições de apenas quatro, ou cinco docentes por município para que pudessem vir em apenas um veículo. Não houve envolvimento por parte das organizadoras do curso em estipular quais seriam as professoras selecionadas para frequentá-lo, apenas enfatizamos a preferência para que fossem professoras que estivessem atuando em grupos de Educação Infantil, não em outras funções. De forma geral, as inscrições foram de quatro a cinco docentes por município, das quais duas eram diretoras, ou coordenadoras e apenas duas professoras, poucas auxiliares se inscreveram.

Ao considerar o relato dessa professora, nos questionamos sobre a tentativa de disseminar o curso pelo maior número de municípios, pois as mudanças só ocorrem efetivamente se tiver um número maior de docentes dispostas a assumi-las. Se uma única professora frequentar um curso, de forma isolada, será muito trabalhoso colocar em prática as novas concepções. Essa informação pode ser útil para quem planeja organizar um

curso de formação, talvez seja mais proveitoso focar numa região, ou em algumas unidades educativas, do que abranger mais regiões de forma que o conhecimento acabe se perdendo.

Para finalizar as discussões, apresentamos um quadro com as informações das intenções das professoras que responderam aos questionários sobre suas perspectivas profissionais:

Quadro 22 – Perspectivas profissionais para o futuro próximo

Perspectiva	Frequência	Porcentagem*
Continuar na mesma função/profissão	35	77,8%
Mudar de auxiliar para professora	3	6,7%
Mudar de professora para coordenadora ou supervisora	3	6,7%
Mudar de profissão	3	6,7%
Continuar na mesma função, mas mudar a idade do grupo	1	2,2%
Total	45	100%

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Nota: * Porcentagem apenas para visualização, visto que a amostra foi composta por apenas 45 professoras.

Esses dados demonstram que apesar de todas as dificuldades relatadas pelas professoras relacionadas às demandas da profissão, a grande maioria, 35, das 45 que responderam, não pretendem mudar de profissão e nem mesmo de função, intenciam continuar atuando como professoras de Educação Infantil. Algumas almejam mudar de função e assumir cargo de coordenação, ou direção, ou mudar de auxiliar para professora, ou apenas mudar o grupo com o qual atuam. Apenas 3 delas assinalaram que pretendem mudar de profissão, que não estão satisfeitas e pretendem abandonar a docência e assumir outra profissão. Um número bem baixo, que representa 6,7% das participantes.

Essas informações enunciam que acreditam e valorizam o que fazem. Pois com todas as dificuldades apontadas por essas professoras relativas à condição docente, qualidade das formações, adequações dos espaços e materialidades, valorização social da profissão e toda a exigência corporal ocasionada pela relação educativa com as crianças, elas afirmam que querem continuar atuando como professoras de crianças pequenas.

Isso nos leva a refletir sobre uma constatação de Auarek (2014), de que o determinante fundamental da condição docente é a relação com as crianças e os adolescentes, considerando todas as etapas educativas. Possivelmente no Ensino Fundamental e Médio essa seja considerada uma

das funções mais desgastantes por parte dos professores, porém na Educação Infantil, é uma questão que ao gerar desgaste, também é prazerosa para essas professoras e talvez determinante para que se mantenham na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal conhecer a centralidade do corpo na constituição da docência na Educação Infantil, considerando que a docência se estabelece como uma atitude relacional, que ocorre por meio das relações e interações entre as crianças e os adultos e entre as próprias crianças. Procuramos conhecer como as especificidades da Educação Infantil e as demandas corporais, inerentes à profissão, compõem as relações docentes e, da mesma forma, são influenciadas por elas. Em outras palavras, compreendendo o corpo como elemento fulcral na relação entre crianças e adultos, buscamos entender de que forma o corpo constitui a docência na Educação Infantil e como é constituído pelas relações educativas com crianças pequenas, desde bebês. Tendo em vista que os espaços e tempos institucionais e as condições de trabalho dessas professoras, também podem influir nestas relações.

No intuito de responder aos objetivos mencionados, selecionamos 45 professoras para responderem a um questionário que abordava questões do cotidiano docente, a fim de entender como caracterizavam seu trabalho em relação às especificidades e às demandas corporais da docência na Educação Infantil. Este grupo, composto por professoras e auxiliares, no momento da pesquisa, atuava em creches e pré-escolas de 12 municípios da Região Metropolitana de Florianópolis. Com a intenção de aprofundarmos mais nas questões relativas à docência e aos aspectos corporais, convidamos as professoras a participarem de uma entrevista, 13 delas aceitaram, distribuídas por 4 municípios da região.

A partir da pesquisa realizada pudemos perceber que o corpo é um aspecto central nas relações docentes na Educação Infantil. Tanto a literatura da área, quanto as percepções das professoras e seus relatos, nos levam a essa concepção. O corpo aparece como pilar nas interações estabelecidas por elas com as crianças, assim como por parte das crianças com as professoras, ou demais adultos e entre as próprias crianças. Dessa forma, ao considerarmos a característica interativa da docência, temos que ponderar que esta se estabelece, veementemente, pelo envolvimento corporal.

A partir da Técnica de Análise de Conteúdo, realizada sobre os dados das entrevistas das professoras participantes, emergiram, do próprio campo de estudo, duas categorias principais, que deram base à composição e estruturação da pesquisa: a) *As especificidades da docência na Educação*

Infantil e a centralidade do corpo; b) O corpo como constituído e constituidor da docência na Educação Infantil.

A primeira categoria se subdivide em outras duas que tratam dos *Modos de ação pedagógica na Educação Infantil* e das *Concepções educativas que norteiam a ação pedagógica*. Quanto a essa primeira subcategoria, as especificidades docentes que definem a educação com crianças de zero a seis anos demarcaram os discursos das professoras tanto nas formas como estabelecem suas ações como nas suas concepções sobre as relações educativas. Demonstraram preocupação em oferecer às crianças oportunidades instigantes e significativas que favoreçam as ações, relações e interações. Não apenas, revelaram respeito, empatia e preocupação com o bem-estar das crianças, desde bebês. Da mesma forma denunciaram situações inadequadas relativas às redes educativas, às próprias instituições, ou às formas de contratação (jornada de trabalho, cumprimento do direito à hora atividade, insegurança dos contratos temporários), que interferem na qualidade do seu trabalho.

A despeito das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano de trabalho, as professoras demonstram conhecer a importância de um planejamento que possibilite vivências diferenciadas e, embora não utilizem especificamente o termo *corpo*, ele está presente em suas falas. Quando expressam a necessidade de que as crianças explorem situações diferentes, que toquem, sintam, experimentem, percebam, conheçam e vivam as possibilidades, tratam do corpo, mesmo sem se referir a ele. Nessas situações, percebe-se nas professoras a compreensão da especificidade desta etapa educativa, com foco nas possibilidades de ofertas para que as crianças possam explorar plenamente as relações e interações, que ocorrem por meio do corpo, sejam estéticas, lúdicas, expressivas, linguísticas, dentre outras. Essa posição, por parte das professoras, se sobressai às que visam resultados e produtos específicos e dirigem atividades específicas para isso.

É preciso resgatar a diferença relacionada a conhecer *sobre* o corpo e conhecer *com* o corpo, proposta por Buss-Simão (2016), que salienta a necessidade de possibilitarmos às crianças experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento, que ocorrem *com* o corpo. A autora diferencia essas ações das atividades dirigidas, nas quais as professoras reproduzem os corpos das crianças, ou partes deles, em cartolinas, ou papéis, com a ideia de que as crianças aprenderão *sobre* seus corpos a partir dessas representações. Esse tipo de atividade dirigida cumpre com seu objetivo no sentido de resultar em um trabalho final que pode ser exposto,

ou entregue aos pais ao final de um determinado período, porém nem sempre é significativa para as crianças.

Como mote para essa questão podemos analisar uma prática recorrente que presenciamos em creches e pré-escolas, que consiste em estampar com tinta as mãos de uma criança em uma folha de papel, camiseta, convite, etc, com intuito de decorar, ou entregar aos seus pais. Os pais podem se emocionar com um “trabalho produzido por seu filho”, porém, para a criança, poderia ser muito mais significativo se ela pudesse fazer o que quisesse com a tinta, se lambuzar com ela, pintar com diversas partes do seu corpo, expressar outras formas, que não a específica da sua mão, que apenas marca. Uma marca que para a própria criança é vazia de significados. Isso não significa que não possamos estampar as mãos de crianças com tintas, mas que temos que ter a consciência de que isso é um trabalho para ser exposto e não uma possibilidade de que as crianças se reconheçam e conheçam seus corpos. Essas são práticas comuns, por meio das quais, se aprende *sobre* o corpo e não *com* ele, como seria desejável.

Na segunda subcategoria denominada de *Concepções educativas que norteiam a ação pedagógica*, as professoras participantes citam o afeto como elemento preponderante nas relações com as crianças, que se constituem com base no respeito e na empatia, necessários para a compreensão das necessidades do outro. Destacam as ações de cuidado como elementares, considerando contudo, que demandam boa parte do tempo de sua organização cotidiana. Consequentemente necessitam organizar muito bem os espaços e as disposições materiais para as crianças, com a intenção de que as relações e interações possam ocorrer entre elas, nos momentos em que as professoras se dedicam a uma relação individual (momentos de higiene, alimentação, atenção).

Essa questão foi problematizada por Schmitt (2014) ao situar o cotidiano das professoras de bebês que deve ser organizado com base nas necessidades individuais de cada um destes, porém com a incumbência de proporcionar momentos significativos para os demais. Como a maior parte do dia em uma creche ocorre em função dos atendimentos individuais, de higiene, alimentação e acalanto, decorre que, nestes momentos, as professoras não estão totalmente disponíveis para interagir com o restante do grupo. Elas também não devem aligeirar esse processo, pois o momento vivido com uma criança, é único para cada uma delas, é o momento em que a atenção das professoras está especialmente voltada para elas. Porém o restante do grupo não pode, nem vai, permanecer inativo. Essa ocorrência é denominada pela autora citada, como multiplicidade simultânea das ações,

relações e interações, pois enquanto a professora se relaciona com um bebê, os demais estão interagindo entre si e com os objetos e materiais dispostos na sala. Essas ações adjacentes são de responsabilidade das professoras também, pois são elas que dispõem determinados brinquedos, ou artefatos intencionalmente selecionados e cuidadosamente distribuídos pelos espaços, também são responsáveis por possibilitar encontros, sobretudo para os bebês que não andam e dependem da aproximação dos berços, ou bebês conforto, para se aproximarem dos outros.

As ações de atenção individualizada, especialmente as que envolvem as relações de cuidado corpóreo-afetivo, de acordo com Schmitt (2014), são historicamente desvalorizadas e não concebidas, por grande parte das profissionais como relações educativas. A autora indica a necessidade de destacarmos essas ações como uma potência nas relações educativas, pois ao mesmo tempo em que possibilitam momentos singulares para os bebês que se relacionam com suas professoras, também proporcionam as relações dos demais bebês entre si, relações que propiciam experiências múltiplas para os mesmos.

Partimos do pressuposto de que a docência com crianças pequenas, por se estabelecer intensamente a partir das ações corporais, afeta às professoras, afeta seu corpo, sua voz, sua emoção. E que o contrário também pode ocorrer, ou seja, as relações docentes também são afetadas por esse desgaste, por parte das profissionais. Se a professora está muito cansada, exausta, com dores, ou problemas físicos, isso acabará influenciando na forma como estabelece as relações com as crianças.

Essa ideia se confirmou nas entrevistas realizadas com as professoras e originou a segunda categoria, que aborda *o corpo como constituído e constituidor da docência na Educação Infantil*. A primeira subcategoria que se destaca nesta categoria principal é *o corpo das professoras nas relações docentes com crianças pequenas, desde bebês*.

Nesta subcategoria, tanto por meio dos questionários, quanto das entrevistas, as professoras foram unânimes ao afirmar que a docência com crianças pequenas as afeta, sobretudo, no que tange ao cansaço ocasionado pelas ações docentes. A exigência, o desgaste, o esgotamento, foram descritos repetidamente como um aspecto inerente à profissão.

Em relação a como o desgaste físico afeta e influencia as ações e relações docentes, não houve consenso, identificamos três posicionamentos diferentes. Na primeira posição se encontram as professoras que sustentam que essa exaustão não pode influenciar em suas atitudes e planejamentos, pois dessa forma prejudicariam seus propósitos educativos com as crianças.

Nesse posicionamento as professoras alegam que, mesmo cansadas, com dor, ou doentes, devem manter seus planos, pois as crianças não podem ser prejudicadas pelas indisposições dos adultos. Um segundo posicionamento é integrado pelas professoras que afirmam que há interveniências, que suas ações e interações acabam sendo alteradas pelo desgaste físico e mental e que, sim, essas mudanças prejudicam suas relações com as crianças. No terceiro posicionamento se enquadram as professoras que consideram que realmente a exigência faz com que alterem seus planejamentos, ações e relações com as crianças, mas que isso não prejudica, de forma alguma, as experiências que são oportunizadas. Pelo contrário as compreendem como positivas, pois ao perceberem o próprio cansaço e irritação, entendem que as crianças também podem estar vivenciando as mesmas sensações e ao propor ações mais calmas e tranquilas favorecem todo o grupo.

As professoras que se posicionam desta forma, demonstraram em suas entrevistas a compreensão de que colocar-se como as crianças, num sentimento de descoberta e encantamento de seu próprio corpo é muito favorável para todos, pois ao experimentarem os movimentos em conjunto com as crianças, não apenas estão mediando uma situação nova, mas também estão se preparando e melhorando seu condicionamento para as exigências do trabalho. Essa percepção se adéqua à perspectiva intergeracional proposto por Alanen (2001; 2002; 2009) que situa adultos e crianças como atores que compõem categorias diferentes, mas que se relacionam entre si (intra e intergeração). Almeida (2009) contribui com essa discussão ao questionar a concepção acrítica que define os adultos como competentes, maduros em um estado de completude em contraposição à criança como imatura, incompetente e vulnerável. Esta autora coloca ambos em situação permanente de construção de sua própria biografia, práticas e representações.

Essas percepções nos ajudam a estruturar uma concepção educativa que se aproxime de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2010b), pois não apenas consideram as crianças como referência para o estabelecimento das relações educativas, mas posicionam crianças e adultos numa relação que não nega suas diferenças, mas que também não se define com base nessas diferenças. Nessa perspectiva, adultos e crianças estão em constante estado de desenvolvimento, ambos com facilidades e dificuldades, para os diferentes aspectos, com mais, ou menos destreza, mas sempre com possibilidades para conhecer o novo. As relações devem ser estabelecidas de forma horizontal de modo que as especificidades das crianças sejam sempre consideradas. O cuidado

necessário é para não cair nos extremos, ao evitar uma postura adultocêntrica, não se pode assumir uma postura que ignora os adultos como parte das relações educativas.

Ainda nesta primeira subcategoria, um dado que se destacou, nas entrevistas com as professoras, foi a diferença entre as demandas corporais na docência com os bebês e na docência com crianças pequenas. As demandas características da docência com bebês intensificam as relações corporais, pois a situação de dependência dos bebês, em relação aos adultos acaba tornando constantes as relações individualizadas, nas quais as professoras se ocupam por alimentar, assear ou acalentar um bebê. Como o cotidiano das creches se estabelece sobre essas relações, na maior parte do tempo, as professoras executam repetidamente ações como se abaixar, levantar uma criança no colo, se acocorar, dentre outras. Notamos que a postura de ficar com a coluna levemente flexionada é a que mais se repete, ou perdura, durante o período em que estão com as crianças. Grande parte das professoras, corroborando com outras pesquisas (DEMARTINI, 2003; TRISTÃO, 2004; GUIMARÃES, 2008; SCHMITT, 2008; 2014; DUARTE, 2011; DEMETRIO, 2016), considera as relações com bebês mais desgastantes e exigentes, em termos corporais, do que com as crianças um pouco maiores, justamente em decorrência das relações individualizadas.

A dependência dos bebês é uma constante nas relações docentes com essa faixa etária e não deve ser vista como uma questão negativa, mas como uma característica dos seres humanos de pouca idade. Embora tenhamos que considerar sua capacidade de ação e criação, os bebês dependem dos adultos para o suprimento de suas necessidades mais elementares. O que nos leva a questionar os números de adultos por crianças que compõem os grupos, em algumas redes educativas, que fizeram parte da presente pesquisa, as professoras assumem um grupo de bebês, sozinhas e nesses casos, além de intensificarem as demandas para as professoras, é muito provável que as relações educativas sejam comprometidas. Ocorrem também grupos maiores com duas professoras, como algumas professoras relataram nas entrevistas, duas professoras com grupos de 17 bebês. Situações como essas comprometem a saúde das professoras e o bem-estar das crianças, assim como a qualidade das relações educativas.

As demandas da docência na pré-escola são diferentes, porém também bastante exigentes em termos corporais. As brincadeiras se destacaram como aspecto que mais demanda disposição por parte das professoras. Por considerarem importante o ato de brincar junto com as

crianças, acabam se movimentando intensamente e repetindo ações como correr, pular, saltitar, se abaixar, levantar, dentre outras.

A própria intensidade dos movimentos pode atuar como fator de proteção para as professoras, conforme dados das entrevistas, pois ao se tornarem mais ativas, nas relações com as crianças acabam condicionando seu corpo para as exigências futuras. Porém, os dados dos questionários revelam que grande parte das professoras enfrenta quadros de dor, ou problemas de saúde relacionados ao trabalho docente. Dentre as diversas queixas, as mais apontadas foram dores na coluna, ou nas costas de forma geral (por 26 das 45 professoras), dor de garganta, ou problema de voz (por 10 professoras) e dores musculares (5 professoras), dentre outras doenças, ou problemas menos citados.

Ao procurarem por profissionais da saúde, em decorrência desses problemas osteomusculares, ou da dor, como fisioterapeutas, acupunturistas ou massagistas, as entrevistas com as professoras revelam que, estas, aprenderam, com esses profissionais, as maneiras mais adequadas de se relacionar com as crianças, para a proteção de seu corpo. Como se agachar e se abaixar para interagir com as crianças, a melhor forma de usar o trocador, ou de trocar a fralda de um bebê no chão, a preferência por se sentar para pegar uma criança no colo e mesmo incentivar as crianças a realizarem as ações apenas com auxílio, sempre que possível. Atitudes muito simples, que favorecem a saúde das professoras sem que as relações com as crianças sejam prejudicadas.

Estas menções das professoras enunciam a outra subcategoria, *o corpo invisibilizado e desconhecido por parte das professoras*, que aborda o quando estas últimas ignoram o próprio corpo. Essa desvalorização do corpo não é uma característica apenas das professoras, mas de toda a sociedade moderna, ocidental (LE BRETON, 2003). Desde pequenos aprendemos a controlar nosso corpo, a mantermo-nos parados, a ignorar os apelos e anseios corporais, em prol de uma postura aceita socialmente, aprendemos a nos comportar como homens, ou mulheres, sem poder transgredir as determinações de cada sexo. Desta forma, não conhecemos nosso corpo, não percebemos suas necessidades e apenas em momentos de dor, privação de movimentos, ou de prazer extremos é que esse corpo se revela (FERREIRA, 2004).

As entrevistas com as professoras confirmam essa percepção, ao relatarem que nunca haviam se preocupado com o corpo, mas em alguma situação de dor extrema, se obrigaram a buscar um profissional da saúde. Apenas nesse momento essas professoras obtiveram alguma forma de

instrução relacionada à melhor forma de executar determinados movimentos, que sem prejudicar a relação com as crianças, pudesse poupar seu próprio corpo.

Essa questão nos remete à outra subcategoria: *ausências e presenças do corpo na formação de professoras de Educação Infantil*. As ausências não se remetem apenas à falta de formação, mas às lacunas que demarcam tanto a formação inicial, quanto a continuada. Uma dessas lacunas, identificada, nesta pesquisa, a partir das entrevistas com as professoras, se refere justamente a esse aspecto mais “técnico” (poderíamos dizer humano) da formação, não aprendem a trocar uma fralda, a alimentar um bebê, banhar. Considerando que são ações que se repetem com muita frequência no cotidiano da Educação Infantil, desponta para nós alguns questionamentos: qual a razão de não haver formação específica para as ações de cuidado individual com as crianças? Pressupõe-se, pelo fato de a grande maioria ser mulher, que saibam trocar fraldas, alimentar um bebê, banhá-los, auxiliar em sua higiene, dentre outras funções?

Mesmo considerando as professoras que são mães, tias, irmãs e, portanto, costumam executar essas funções em bebês com quem possuem determinado grau de parentesco, ou afinidade. Não se considera, nessa pressuposição, que trocar a fralda de um filho, ou sobrinho é diferente da ação realizada com um bebê na creche? E nas situações em que as professoras em formação, ou professores, nunca realizaram uma ação de higiene, ou alimentação com algum bebê? Nesses casos, aprende-se fazendo?

Na busca por motivos para essa omissão dos cursos de formação docente, identifica-se uma tensão sobre os aspectos da saúde, desde que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica. Com o intuito de reforçar as intenções educativas, houve um afastamento e negação das características mais assistencialistas. Sem considerar que as relações individuais são aspectos intrínsecos às relações educativas, ou seja, as trocas de fralda, banhos, alimentação e demais formas de atenção às necessidades de um bebê, que ocupam a maior parte do tempo no cotidiano das creches, podem se estabelecer como momentos ricos. Oportunidades de múltiplas experiências, nas quais o adulto e a criança envolvidos troquem toques, despertem sensações, percebam cheiros, sabores e texturas, conversem, estabeleçam trocas de olhares, dentre diversas outras oportunidades. Acima de tudo destacam-se as possibilidades de que as crianças percebam seus corpos, pois as professoras podem direcionar a

atenção dos bebês para essas sensações, percepções de conforto e desconforto, que levam a criança ao contato consigo, a partir de seu corpo.

Para que isso ocorra, é preciso que as professoras compreendam a complexidade e potência desses momentos. Fato que reforça a necessidade das formações suprirem essa demanda e assumirem essa responsabilidade, por meio de uma postura interdisciplinar. O inter cruzamento das áreas permitiria uma formação que, sem ignorar as especificidades das crianças, atingisse também aspectos de saúde e bem-estar de ambos os atores que se inter-relacionam na Educação Infantil, crianças e adultos.

As ausências nas formações não se remetem apenas a esses aspectos. Nas entrevistas, as professoras relataram falta de atenção por parte dos cursos de formação inicial em relação à Educação Infantil, assinalando certo desprestígio com esta etapa educativa. A pesquisa de Albuquerque (2013) ressalta essa percepção ao identificar que os cursos de pedagogia destinam grande parte de sua grade curricular para as séries iniciais do Ensino Fundamental, secundarizando a formação para a Educação Infantil. Essa desvalorização não se restringe às formações, a docência nesta etapa, de forma geral, sofre com essa falta de valorização profissional (RICCI; RECHE; LANNES, 2001).

Ao focarmos em como a temática relativa ao corpo foi abordada nas formações, as entrevistas das professoras indicam mais uma lacuna. Expressaram insatisfações, por considerarem que os cursos, tanto de formação inicial, quanto continuada pouco abordam a temática e quando o fazem, não suprem as necessidades dos temas. Sayão (2002) assinala a ausência de abordagens sobre o corpo, nos currículos de formação e Barbosa (2015) destaca que 29, das 47 universidades pesquisadas no Brasil, não possuem nenhuma disciplina que trabalhe a temática nos cursos de Pedagogia. Esta autora aponta ainda que, dentre os cursos que possuem, em sua matriz curricular, disciplinas que abordem o corpo, estas são voltadas para questões específicas, como os aspectos biológicos, desenvolvimentistas, ou direcionadas para ações específicas, como o corpo nos jogos, na arte, ou no lúdico, de forma que apenas duas disciplinas situam o corpo como um aspecto central nas relações educativas.

Os dados levantados na presente pesquisa revelam que o corpo dos adultos não é abordado, como um tema nas formações. Nas formações iniciais uma única professora expôs em sua entrevista que recebeu uma abordagem sobre o tema. As demais foram enfáticas em afirmar que sequer mencionaram o assunto em seus cursos. Em relação à formação continuada, os dados dos questionários apontam que apenas 4 professoras (das 42 que

responderam) tiveram formações direcionadas para o tema, porém classificaram essa formação como insuficiente.

Apesar de pesquisas na área apontarem para a importância do corpo, como aspecto central nas relações educativas, na Educação Infantil (SAYÃO, 2005; SCHMITT, 2008, 2014; GUIMARÃES, 2008; DUARTE, 2011; BUSS-SIMÃO, 2012b; COUTINHO, 2012; DEMETRIO, 2016). É evidente, conforme os dados apresentados nesta pesquisa, que os cursos de formação ainda não privilegiam essa temática. Fato que aponta a necessidade de mais pesquisas que retratem essa característica para que a situação possa ser revertida.

Os tempos e espaços também se destacaram como elementos que influenciam as dinâmicas corporais das professoras nos contextos de Educação Infantil, na subcategoria *tempos e espaços como constituidores do corpo nas relações educativas*. Os tempos foram retratados por uma constante sensação de aligeiramento, que permeia creches e pré-escolas, que acarreta ações e corpos que buscam se ajustar aos horários do relógio. Tempo de comer, tempo de dormir, tempo de brincar, ou de acabar com a brincadeira, tempo das atividades, tempo do parque, tempo de ir embora. A sensação de pressa faz com que as professoras se anulem em relação às crianças, no intuito de sanar minimamente as necessidades destas últimas, de forma que acabam se apagando, deixando de comer, de ir ao banheiro, de sentar, de tomar água, de cuidar de si, por considerarem o cuidado com as crianças mais importante.

Os espaços também não contribuem com o bem-estar das professoras, na medida em que todas as estruturas de creches e pré-escolas foram pensadas e projetadas para as crianças³², ignorou-se que adultos também frequentariam esses ambientes por longas horas. Uma vez que na maioria das salas, nas unidades em que a pesquisa foi realizada, não há uma única cadeira adequada para a altura dos adultos. Em algumas delas, não há banheiros suficientes para adultos. Situações que intensificam o desgaste característico da profissão. Porém as queixas não se atêm às alturas dos mobiliários, muitas professoras relataram a insatisfação em relação à estrutura das unidades, sobretudo nos casos de casas (mal)adaptadas, que não possuem espaço (interno e externo) suficiente, que não possuem

³² Não que estas estruturas destinadas às crianças estejam totalmente adequadas à indicação dos padrões de qualidade para a Educação Infantil, queremos destacar que, na tentativa de se adequar às crianças, ignorou-se a preocupação com os adultos.

banheiros suficientes, que não se adequam nem às necessidades dos adultos, nem das crianças.

Com tantas adversidades e exigências inerentes à profissão, as professoras são afetadas pelas relações docentes e tudo que às circundam. Porém algumas delas relataram que o simples fato de participar da pesquisa as levou a pensar mais sobre si e se cuidar nos momentos de relação com as crianças. Portanto, a docência na Educação Infantil necessita do reconhecimento do *cuidado de si* (FOUCAULT, 1985) como uma forma de construção das relações educativas. As mudanças de hábito neste sentido não apenas estabelecerão melhores condições para os adultos, em relação ao seu bem-estar e à sua saúde, mas também permitirão que as crianças convivam com práticas que as conduzam ao *cuidado de si*. Este é um ato ético, pois incita a uma ocupação consigo que deve ser praticada também pelas crianças, desde bebês. Incentiva à liberdade, na medida em que possibilita que assumam ações para consigo. A partir dessa perspectiva, não será necessário evidenciar o corpo, pois as pessoas em sua totalidade estarão contempladas por uma forma de ser e de conviver.

Uma educação para as crianças que considere seu corpo como possibilidade, como um meio para conhecer o mundo é fulcral para que tenhamos uma sociedade que compreenda os atores por completo. Não uma educação que as contenha, que restrinja seus corpos, com a intenção de habituá-los à manutenção, de posturas, de sentimentos, de emoções. Temos que pensar em uma educação que valorize as crianças em sua completude e compreenda as suas especificidades, corporais também.

Porém para tornar isso concreto para as crianças é preciso que os adultos não se anulem, que também se posicionem nas relações como alguém que tem um corpo, um corpo que sente, que se cansa, se desgasta, que dói, que se machuca e que deve ser respeitado, tanto quanto respeita o outro – criança. Mas também um corpo que se satisfaz, se contenta, se regozija com as relações e interações que ocorrem no contexto de Educação Infantil.

Uma questão citada com frequência pelas professoras foi a prática do pilates, como favorável às dores e ao cansaço. Uma atividade que trabalha o corpo de forma integral, o equilíbrio, a respiração, a força, o alongamento, além de ser capaz de melhorar o condicionamento físico das praticantes, favorece a percepção do próprio corpo, o que de fato pode auxiliar muito no trabalho e minimizar certas consequências.

Procuramos, no decorrer da pesquisa, dar visibilidade ao corpo, em especial ao corpo dos adultos, ao corpo de professoras que estão em

constante relação com crianças pequenas, dentre as quais os bebês. Talvez tenhamos conseguido, minimamente, exaltar esse corpo tão escondido e esquecido, contudo a área ainda carece muito de informações sobre este aspecto. Apontamos a necessidade da continuidade de pesquisas que contribuam com esse conhecimento, principalmente a possibilidade de realizar a etapa da pesquisa que, em decorrência do tempo, não nos foi possível, a observação das professoras no exercício da docência. Também destacamos a proficiência de estudos que evidenciem as especificidades e particularidades tanto das creches, quanto das pré-escolas, em relação aos aspectos corporais das professoras.

Sobretudo destacamos a importância de que as políticas públicas e políticas de formação se debruçam sobre essas características e necessidades, considerando que ao retomarmos à definição de docência como um ato de relação que, na Educação Infantil, ocorre entre as próprias crianças, mas também entre elas e os adultos, não podemos ignorar um dos atores que compõem esta relação. Não podemos esquecer que os adultos, assim como seus sentimentos, sua saúde, bem-estar e condições de trabalho são importantes e afetam a ambos.

Para finalizar, evidenciamos um dado muito relevante, obtido pelos questionários que indica que 35 professoras (das 45 respondentes – 77,8%) pretendem continuar na mesma função e profissão, como perspectiva para o futuro próximo. Dentre as demais, apenas 3 indicaram que pretendem mudar de profissão. É preciso ressaltar esse dado, pois revela que mesmo com todas as adversidades retratadas na pesquisa, relativas às demandas da docência, às relações de espaço e tempo, às formações e condições docentes, as professoras estão satisfeitas com seu trabalho e consideram que o afeto e o prazer que envolvem a profissão, o contato com as crianças pequenas, desde bebês, compensam todo e qualquer desgaste que decorra das relações docentes.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Katia, A; LIMA, Patrícia de M. A Docência na Educação Infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Investigar em Educação** – II Série, n. 4, p. 57-68, 2015.

ALANEN, Leena. Childhoods: the generational ordering of social relations. In MAYALL, Berry; ZEIHNER, Helga (eds). **Childhood in Generational Perspective**, London: Institute of Education Pub, p. 159-174, 2003.

ALANEN, Leena. Geracional Order. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W; HONING, M.S (eds). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave/Mecmilliam, 2009. p. 159-174.

ALANEN, Leena. Explorations in Generational Analysis. In: ALANEN, Leena; MAYAL, Berry (eds). **Conceptualizin child – adult relations** (11-23). London: Routledge/Falmer, p. 11-22, 2001.

ALBUQUERQUE, Moema H de. **Formação Docente para Educação Infantil no Brasil**: configurações curriculares nos cursos de pedagogia. 2013. 198f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ALEXANDRE, Alda Alves; MAFRA, Simone C. T.; JUVÊNCIO, José de F; BARRETO, Maria de Lourdes M. Análise das Posturas de Trabalho dos Educadores de Criança numa Perspectiva Ergonômica. **Revista P&D em Engenharia de Produção**, v.7, n. 2, p. 39-50, 2009.

ALMEIDA, Ana Nunes de; ALVES, Nuno de Almeida; DELICADO, Ana; Tiago, CARVALHO. Crianças e Internet: a ordem geracional revisitada. **Análise Social**, v. 207, ano XLVIII, n. 2, p. 340-365, 2013.

ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma Sociologia da Infância**: jogos de olhares, pistas para a investigação. Lisboa: ICS, 2009.

ANDRADE, Lucas Veras de. Mal-estar e Atividade Docente: um estudo com professoras de Educação Infantil. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-82, jan./abr., 2012.

ARROYO, Miguel G. Corpos Precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício R. da (Orgs). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

AUAREK, Wagner Ahmad. Cenários da Condição Docente na Contemporaneidade. In: SOUZA, João V. A; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria G. (Orgs). **Formação de Professores(as) e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 205-218.

BAIÃO, Lidiane, P. M; CUNHA, Rodrigo G. Doenças e/ou Disfunções Ocupacionais no Meio Docente: uma revisão de literatura. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, jan/jun de 2013. p. 6-21.

BARBOSA, Carolina da Silva. **A dimensão corporal na formação inicial de Pedagogia**: uma análise dos currículos nas Universidades Federais do Brasil. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

BARBOSA, Maria Carmem S. Especificidades da Ação Pedagógica com os Bebês. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. Belo Horizonte, nov. 2010. Anais... Brasília: MEC, 2010a. p. 1-17. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 15 maio 2016.

BARBOSA, Maria Carmem S. Pedagogia da Infância. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Gestrado, 2010b. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>>. Acessado em 06/12/2016.

BARBOSA, Maria Carmem S. **Por Amor e por Força**: rotinas na educação infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, Marinalva V. Sujeito, Linguagem e Emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza. B; NOGUEIRA, Ana. Lucia. H (Orgs) **Emoção, Memória, Imaginação**: a

constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70: Lisboa, 1977.

BATISTA, Rosa. **A Emergência da Docência na Educação Infantil no Estado de Santa Catarina: 1908-1949**. 2013. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BATISTA, Rosa. **A Rotina no Dia-a-dia da Creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BEZERRA, Maurícia S. de H. **O Espaço na Educação Infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade**. 2013. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BODNAR, Rejane, T. M. Relação Teoria-Prática na Formação em Serviço de Profissionais da Educação Infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (orgs). **Educação Infantil: enfoquem em diálogo**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 170-183.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 5, de dezembro de 2009, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 18/2012. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Aprovado em: 02/10/2012. **Diário Oficial [da]**

República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 1º ago. 2013, Seção 1, p. 17.

BRASIL, Senado Federal. Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

BURKE, Rachael S; DUNCAN, Judith. **Bodies as Sites of Cultural Reflection:** in early childhood education. New York: Routledge, 2015.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A Dimensão Corporal entre a Ordem e o Caos. In: Arroyo, Miguel G; Silva, Maurício R. da (Orgs). **Corpo Infância:** exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012a.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Infância, Corpo e Educação na Produção Científica Brasileira (1997-2003).** 2007. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; SILVA, Ana Márcia; SILVA FILHO, João Josué da. Corpo e Infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 151-168, 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações Sociais em um Contexto de Educação Infantil:** um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012b.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa A. C. Crianças, Infâncias, Educação e Corpo. **Nuances:** estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-207, jan./dez. 2007.

BUSS-SIMÃO Márcia. Infância, Corpo, Docência e a Ética do *Cuidado de Si*. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 297-312, jul./dez. 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na BNCEI.** Produto resultante da consultoria prestada ao

MEC-Coedi/UNESCO em apoio à consolidação do documento de referência da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. Mimeo. 2016.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: MEC/SEF. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto Editora: Porto, 2005.

CASTANHO, Arlindo J. N. **Para a Desambiguação do Conceito de Embodiment**. [S.l.; s.n]. Disponível em: <<http://www.academia.edu/14478768>. 2016>. Acesso em: 15 maio 2016.

CASTRO, Joselma Salazar. **A Docência na Educação Infantil como Ato Pedagógico**. 2016. 345f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CASTRO, Marina; RICCI, Aline; **Entrevistas com os Responsáveis pela Educação Infantil em Municípios do Estado do Rio de Janeiro**: questões teórico metodológicas. 2001. Disponível em: <<http://www.gpime.pro.br/grupeci/adm/impessos/trabalhos/TR214.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. **A Construção da Identidade das Profissionais de Educação Infantil**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

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

CARONI, Cybelle. **Como é Ser Professor de Crianças de 1 a 2 anos?** Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida. 2011. 162f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CHAMBOREDOM, J. C.; PREVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciais da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações Sobre Qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85 – 118, jul. 2003.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **A Ação Social dos Bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

COUTINHO, Angela M. S. O Corpo dos Bebês como Lugar do Verbo. In: ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício R. da (Orgs). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CRAIDY, Carmem Maria. A Educação da Criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURADO, Márcia H. Santos. **Os Saberes Docentes dos Professores de Educação Infantil no Trabalho com as Crianças de zero a três anos sob a Perspectiva Histórico-cultural**: um estudo na Rede Municipal de Educação de Goiânia. 2009. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

DE ANGELO, Adilson. Que Infância, para que criança? Nas sendas da história. **Zero-a-seis**, v. 2, p. 74-104, 2008.

DEFINA-IQUEDA, Adriana, P. **Auto-Percepção da Voz e Inferências de Problemas Vocais**: um estudo com professores da rede municipal de Ribeirão Preto/SP. 2006. 142f. Dissertação (Mestrado em Saúde) – Universidade de São Paulo em Medicina Social, 2006.

DEMARTINI, Patrícia. **Professoras de Crianças Pequeninhas: um estudo sobre as especificidades dessa profissão.** 2003. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

DEMETRIO, Rubia Vanessa V. **A Dimensão Corporal da Relação Educativa com Bebês: na perspectiva das professoras.** 2016. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ERIKSON, Erik H. **O Ciclo de Vida Completo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESTEVE, José M. Bienestar y Salud Docente. **Revista PRELAC**, n. 1, p. 117-133, 2005.

FALK, Judit. “Lóczy” e sua História. In: FALK, Judit (Org). **Educar os Três Primeiros Anos: a experiência de Lóczy.** 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marim, 2011. p. 9-32.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios.** 6ªed. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-100.

FERNANDES, Danielle Cireno; SILVA, Carlos Alexandre S. Perfil do Docente da Educação Básica no Brasil: uma análise a partir dos dados da PNAD. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 1-30.

FERREIRA, Maria Manuela M. “**A Gente Aqui o que Gosta Mais é de Brincar com os Outros Meninos!**” As crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância. 2002. 736f. Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, 2002.

FERREIRA, Maria Manuela M. “Brincar as arrumações”, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 115-132, jan./jun. 2005.

FERREIRA, Maria Manuela M. “**Salvar os Corpos, Forjar a Razão**”: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social. 1995. 323f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 1995.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Da Reflexividade Corporal Entre os Jovens Portugueses: uma realidade socialmente fragmentada. Actas dos Ateliers do **V Congresso Português de Sociologia**, p. 55-61, 2004. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4616d905aae8b_1.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2016.

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

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel; MOTTA, Manuel Barros da. **Ética, Sexualidade, Política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GANDINI L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GALLAHUE, David L; DONNELLY, Frances C. **Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças**. Tradução: Samantha P. Stamatiu, Adriana E. Inácio. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GASPARINI, Sandra M; BARRETO, Sandhi M; ASSUNÇÃO, Ada A. O Professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GIDDENS, Antony. **Dualidade da Estrutura**: agência e estrutura. Portugal: Celta, 2000.

GIDDENS, Antony. **Modernidade e Identidade Pessoal**. 2. ed. Portugal: Celta, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A Produção Cultural do Corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs) **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 28-40.

GOFFMAN, Erving. **Comportamento em Lugares Públicos**. Notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Tradução: Fábio R. R. Silva. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GONÇALVES, Fernanda. **A Educação de Bebês e Crianças Pequenas no Contexto da Creche**: uma análise da produção científica recente. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GUIMARÃES, Daniela. Na Creche, o Cuidado como Ética: caminhos para o diálogo com bebês. In: KRAMER, Sonia (org). **Retratos de um Desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 95-108.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações Entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais,

responsividade e cuidado. 2008. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. Técnicas Corporais, Cuidados de Si e Cuidado do Outro nas Rotinas com Bebês. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C (orgs). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 35-56.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; MONACO, Grégory Lo. As Tarefas do Professor de Educação Infantil em Contextos de Creche e Pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. **Educação e Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 134-154, jan./jun. 2012.

HADDAD, Lenira. Substituir ou Compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-96.

KRAMER, Sonia. As Crianças de 0 a 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia. Infância e Pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C (orgs). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria. Fernanda. Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

KRAMER, Sônia. **Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

KIEHN, Moema H. K. de Albuquerque. **Educação da Pequena Infância: um olhar sobre a formação inicial de professores de educação infantil**. In: GENTIL, Heloisa S.; MICHELS, Maria Helena (Orgs). **Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. São Paulo: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, p. 105-128, 1994.

KUHLMANN, JR, Moisés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, Moisés. A Circulação das Ideias Sobre a Educação das Crianças; Brasil início do século XX. In: FREITAS, Marcos C. de; KUHLMANN JR, Moisés. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

LE BRETON, David. **Adeus ao Corpo**: antropologia e sociedade. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

LE BRETON, David. **Antropologia da Dor**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

LE BRETON, David. **As Paixões Ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MALUF, Sônia Weidner. Corpo e Corporalidade nas Culturas Contemporâneas: abordagens antropológicas. Dossiê Corpo e História. **Revista Esboços**. v. 9, nº 9, p. 87-101, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563/9837>>. Acesso em: 20 abr. 2016

MARIANO, André L. S. Corpo, Gênero e Sexualidade: das práticas de formação às práticas escolares cotidianas. **XVI ENDIPE – UNICAMP**, Campinas: Junqueira&Marin, 2012.

MELO, Elisa M. N; CAIXETA, Gabriela de Freitas; CAIXETA, Adriana. Prevalência de Lesões Osteomusculares em Professores do Ensino Fundamental. Revista Eletrônica “**Saúde CESUSC**” Centro de Ensino Superior de Catalão. Ano 1, n. 1, 2010.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**. São Paulo, nº 20, jan./jun. 2005, p. 77-101. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/educa-infantil.pdf>. Acesso em: 6 maio 2016.

MOSS, Peter. Introduzindo a Política na Creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, p. 417-436, São Paulo, jul/set de 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Os Professores e a Sua Formação**. Temas de Educação 1. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

NUNES, Maria Fernanda R; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia (Orgs) **Educação Infantil e Formação de Profissionais no estado do Rio de Janeiro** (1999-2009). Relatório de Pesquisa. São José dos Campos: INFOC, 2011.

OLABUÉNAGA, Ruiz J. I. **Metodología de La Investigación Qualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. Condições de Trabalho Docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Formação Docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos e debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PAULA, Elaine de; SILVA FILHO, João Josué. As Brincadeiras das Crianças de um Quilombo Catarinense: imaginação, criatividade e corporalidade. In: ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício R. da (Orgs). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAULINO, Verônica Belf, R. **Sentidos que Emergem do/Circulam no Trabalho Docente na Educação Infantil**. 2014. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em:<www.esforce.org.br>. Acesso em: 1º ago. 2016.

PROFESSORA LORENA. **Entrevista I**. [jul. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Garopaba, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Lorena dizem respeito à entrevista em questão.

PROFESSORA LUANA. **Entrevista II**. [jul. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. São José, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Luana dizem respeito à entrevista em questão.

PROFESSORA LUÍSA. **Entrevista III**. [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. São José, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Luísa dizem respeito à entrevista em questão.

PROFESSORA JOANA. **Entrevista IV**. [ago. 2015] Entrevistadora: Samantha Sabbag. Rancho Queimado, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Joana dizem respeito à entrevista em questão.

PROFESSORA JÉSSICA. **Entrevista V**. [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Palhoça, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Jéssica dizem respeito à entrevista em questão.

PROFESSORA OLÍVIA. **Entrevista VI**. [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Rancho Queimado, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Olívia dizem respeito à entrevista em questão.

PROFESSORA CAROLINA. **Entrevista VII.** [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Palhoça, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Carolina dizem respeito à entrevista em questão.

PROFESSORA DEISE. **Entrevista VIII.** [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Garopaba, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Deise dizem respeito à entrevista em questão.

PROFESSORA CAMILA. **Entrevista IX.** [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Palhoça, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Camila dizem respeito à entrevista em questão.

PROFESSORA NATÁLIA. **Entrevista X.** [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Palhoça, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Natália dizem respeito à entrevista em questão.

PROFESSORA CARLA. **Entrevista XI.** [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Palhoça/Pinheira, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Carla dizem respeito à entrevista em questão.

PROFESSORA LÚCIA. **Entrevista XII.** [ago. 2015] Entrevistadora: Samantha Sabbag. Palhoça, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Lúcia dizem respeito à entrevista em questão

PROFESSORA PATRÍCIA. **Entrevista XIII.** [ago. 2015] Entrevistadora: Samantha Sabbag. Palhoça, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Patrícia dizem respeito à entrevista em questão

PROFESSORA SARA. **Entrevista XIX.** [ago. 2015]. Entrevistadora: Samantha Sabbag. Rancho Queimado, SC, 2015. 1 arquivo .mp3 em posse da autora. Os demais relatos da Prof.^a Sara dizem respeito à entrevista em questão.

PROUT, Alan. Childhood Bodies: construction, agency and Hibridity. In: PROUT, Alan. **The Body, Childhood and Society.** MacMillan Press Ltda: London, 2000. p. 1-18.

RICCI, Aline; RECHE, Camila; LANNES, Paula. **Infância e Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**: concepções e ações. Relatório PIBIC 2011. Orientado por Sonia Kramer. Departamento de Educação. Rio de Janeiro, PUC, 2011. Disponível em: http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU.

ROBALINO, Magaly. A Saúde e o Trabalho Docente: um desafio para as políticas públicas da educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

ROCHA, Eloisa A. C. A Pesquisa Sobre Educação Infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 61-71, jul/dez de 1999.

ROCHA, Eloisa A. C. **Diretrizes Educacionais - Pedagógicas para a Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo, 2010.

ROCHA, Eloisa A. C. Educação e Infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (orgs). **Educação Infantil**: enfoque em diálogo. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

ROCHA, Eloisa A. C; LESSA, Juliana S; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às Práticas**, v. 6, n. 1, p. 31- 49, 2016.

ROCHA, Eloisa A. C. Por que Ouvir as Crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia, H, V. (Org.) **A Criança Fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008a

ROCHA, Eloisa A. C; SILVA FILHO, João Josué da; STRENZEL, Giandréa. R. (Orgs.). **Educação Infantil** (1983 – 1996). Brasília: MEC INEP/COMPED, Série Estado do Conhecimento, n. 2, 2001.

ROCHA, Eloisa A. C. 30 Anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa. **Zero-a-Seis**, Periódicos UFSC, v.10, n. 7, 2008b

RODRIGUES, Fernanda M. da Costa. **Gestão de Constrangimentos no Atendimento à Primeira Infância**: o acolhimento da manhã em contexto de creche. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade do Porto, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSI, Kátia R. B. S. **O Stress do Educador Infantil**: sintomas e fontes. 2003. 90f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2003.

SABBAG, Samantha; BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação Infantil em Santa Catarina: configurações recentes das redes municipais. In: ANPED SUL, out. 2014, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1297-0.pdf>. Acesso em: 17 maio 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SARMENTO, Manuel J. **Infância Contemporânea e Educação Infantil**: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. Campo Grande, MS: Oeste, 2013. Disponível em: <<http://hdl.net/1822/36769>>. Acesso em: 20 maio 2016.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 4, n. 40, jan./abr. 2009.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e Corpos, Adultos e Crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, v.

2, n. 2, nov. 2008. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 15 maio 2016.

SAYÃO, Deborah T. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, jan. 2002, p. 55-67.

SAYÃO, Deborah T. **Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHEPER-HUGHES, Nancy; LOCK, Margaret M. The Mindful Body: a prolegomenon to future work in medical anthropology. **Medical Anthropology Quarterly**, New Series, 1, 1, março de 1987, p. 6-41. Disponível em: <<http://anthropology.msu.edu/anp204-us12/files/2012/06/The-Mindful-Body.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

SCHMITT, Rosinete V. **As Relações Sociais entre Professoras, Bebês e Crianças Pequenas**: contornos da ação docente. 2014. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014

SCHMITT, Rosinete V. **“Mas eu Não Falo a Língua Deles”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, Rosinete V. O Encontro com Bebês e Entre Bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa A. C; KRAMER, Sonia (Orgs). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Papirus: Campinas, 2011. p. 17-35.

SCHMITT, Rosinete V; ROCHA, Eloisa A.C. A Composição das Relações Sociais entre Professoras, Bebês e Crianças Pequenas: indícios para uma docência não linear. In: ANPED SUL, 11. 24 a 27 jul. 2016, Curitiba/PR. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-16.

SIEBERT, Renate. O Adulto Frente à Criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, **Susana**. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos. 9. ed. Tradução: Rosana S. Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 77-87.

SILVA, Maurício Roberto da. Exercícios de ser Criança: o corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, Miguel G; SILVA, Maurício R. da (Orgs). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 215-239.

SILVA, Osvaldo Luiz da. **O Corpo do Educador da Educação Infantil Lido como uma Literatura Menor**. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Meu Quintal é Maior que o Mundo...** da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês. 2008. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2008.

SOARES, Carmem Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos Corpos Retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Pro-Posições**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2003. p. 77-90.

SOUZA, Ângelo R. de; GOUVEIA, Andréa B. Os Trabalhadores Docentes da Educação Básica no Brasil em uma Leitura Panorâmica. In: OLIVEIRA, Dalila A; VIEIRA, Livia F. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 19-42.

SOUZA, Nelly Narcizo de. **Concepções de Educadoras de Creche sobre o Desenvolvimento da Criança na Faixa Etária de Zero a Três anos**. 2008. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês, A. C. Da Condição Docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 28, n. 99, p. 426-443, mai/ago. 2007.

TRISTÃO, Fernanda C. Dias. **Ser Professora de Bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2004a.

TRISTÃO, Fernanda C. Dias. **Ser Professora de Bebês**: uma profissão marcada pela sutileza. **Revista Zero a Seis**, v. 6, n. 9, 2004b.

VALA, Jorge. Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs). **Metodologia das Ciências Sociais**. 10. ed. Afrontamento: Porto, 1999.

VAROTTO, Mirte Adriane. **Educação Física com Bebês**: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis. 2015. 347f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.


VASCONCELOS, Giselle S. M. “**Você vai ter que aprender a desobedecer!**” A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na Educação Infantil. 2010. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VERGARA, Lizandra, G. L; RIBET, Lucie Elisa. Adequação Ergonômica do Berçário do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC. **Ação Ergonômica**, v. 7, n. 2, p. 43-60, 2012.

VIGARELLO, Georges. A História e os Modelos do Corpo. **Pro-Posições**, v. 14, n. 2, p. 21-29, mai/ago de 2003.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – Questionário para as professoras

 <p style="text-align: center;"> Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC Centro de ciências da Educação / Programa de Pós-graduação em Educação Doutoranda: Samantha Sabbag / Orientadora: Eloisa A. C. Rocha Email: samanthasabbag@gmail.com </p>	
Nome: _____	
Email: _____	
Telefone: _____	
Município: _____	
2. Idade 1.()até 24 anos 4.()de 35 a 39 anos 7.()de 50 a 54 2.()de 25 a 29 anos 5.()de 40 a 44 anos 8.()55 anos ou mais 3.()de 30 a 35 anos 6.()de 45 a 49 anos 9.()não desejo responder	
3. Estado Civil 1.()solteira 4.()viúva 7.()outros. Especificar: 2.()casada 5.()separada 3.()divorciada 6.()vive com companheiro(a)	
4. Tem Filhos? () Não 1.()Sim. Quantos?_____. Qual(is) idade(s)?_____	
5. Qual seu maior nível de escolaridade? 1.() Ensino Fundamental 5.() Especialização 2.() Ensino Médio 6.() Mestrado 3.() Ensino Superior 7.()Doutorado 4.() Ensino Superior não concluído Nome do curso superior: _____ Ano de conclusão _____	
6. Há quanto tempo está formada? 1.()Menos de 1 ano 4.()De 10 a 20 anos 2.()De 1 a 5 anos 5.()De 20 a 30 anos 3.()De 5 a 10 anos 6.()Mais de 30 anos	
7. Realiza algum curso atualmente (além do PRÓ-DOCÊNCIA)? 0.()Não 1.()Sim Qual? _____	

DADOS PROFISSIONAIS	
8. Rede de Ensino em que trabalha: _____ _____	
9. Qual sua situação profissional na rede? 1.() ACT / substituta 2.() Efetiva 3.() Um período efetiva, outro ACT () Outra, qual? _____	
10. Qual é a denominação do seu cargo? 1.() Auxiliar 2.() Professora 3.() Outra, qual? _____	
11. Há quanto tempo está na rede? 1.() Menos de 1 ano 4.() De 10 a 20 anos 2.() De 1 a 5 anos 5.() De 20 a 30 anos 3.() De 5 a 10 anos 6.() Mais de 30 anos	
12. Trabalha em algum outro local? 0.() Não 1.() Outra rede de ensino pública 2.() Outra rede de ensino particular 3.() Outra profissão. Qual? _____	
13. Qual sua carga horária semanal de trabalho na rede? 1.() 20 horas 2.() 30 horas 3.() 40 horas 4.() Mais de 40 horas	
14. Qual sua carga horária semanal de trabalho total (para quem tem outro emprego/ocupação)? 0.() Não tenho 1.() 20 horas 2.() 30 horas 3.() 40 horas 4.() Mais de 40 horas	
15. Há hora atividade na sua rede educativa? 0.() Não 1.() Sim. Quantas horas? _____ 2.() Apenas para alguns profissionais. Identificar: _____	
16. Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil? (Considerando todas as instituições (públicas ou privadas) e funções que tenha exercido (professora e auxiliar). 1.() Menos de 1 ano 3.() De 5 a 10 anos 5.() De 15 a 20 anos 2.() De 1 a 5 anos 4.() De 10 a 15 anos 6.() Mais de 20 anos	
AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
17. Grupo com o qual trabalha (Citar os dois caso trabalhe em dois períodos na rede) _____, número de crianças, _____ número de profissionais no mesmo período _____ Idade das crianças de _____ a _____.	

<p>18. Número de profissionais que atuam no grupo diretamente com as crianças, no mesmo período, na sala_____</p> <p>Qual a denominação (de ambos, caso seja mais de um)? (Ex: professora, auxiliar, educadora, atendente, estagiária, etc.)</p> <p>_____</p>																		
<p>19. A relação entre o número de crianças / por adulto e as necessidades decorrentes no grupo de crianças pode ser definido como?</p> <p>1.() Ruim 2.() Regular 3.() Bom 4.() Ótimo</p>																		
<p>20. Como é o seu período de trabalho diário?</p> <p>1.() Um período parcial. Quantas horas?_____</p> <p>2.() Dois períodos parciais. Quantas horas?_____</p> <p>3.() Um período integral. Quantas horas?_____</p>																		
<p>21. Quais são as funções que competem à professora do grupo (pode assinalar mais de uma)?</p> <table border="0"> <tr> <td>() Dar carinho</td> <td>() Conversar com os pais</td> </tr> <tr> <td>() Planejar</td> <td>() Receber às crianças</td> </tr> <tr> <td>() Banhar</td> <td>() Passear com as crianças</td> </tr> <tr> <td>() Elaborar propostas</td> <td>() Alimentar</td> </tr> <tr> <td>() Trocar/levar ao banheiro</td> <td>() Organizar brincadeiras</td> </tr> <tr> <td>() Preparar o ambiente físico</td> <td>() Organizar a sala</td> </tr> <tr> <td>() Planejar</td> <td>() Elaborar os registros</td> </tr> <tr> <td>() Auxiliar na higiene pedagógicas</td> <td>() Participar de reuniões</td> </tr> <tr> <td colspan="2">() Atender a crianças com necessidades especiais</td> </tr> </table>	() Dar carinho	() Conversar com os pais	() Planejar	() Receber às crianças	() Banhar	() Passear com as crianças	() Elaborar propostas	() Alimentar	() Trocar/levar ao banheiro	() Organizar brincadeiras	() Preparar o ambiente físico	() Organizar a sala	() Planejar	() Elaborar os registros	() Auxiliar na higiene pedagógicas	() Participar de reuniões	() Atender a crianças com necessidades especiais	
() Dar carinho	() Conversar com os pais																	
() Planejar	() Receber às crianças																	
() Banhar	() Passear com as crianças																	
() Elaborar propostas	() Alimentar																	
() Trocar/levar ao banheiro	() Organizar brincadeiras																	
() Preparar o ambiente físico	() Organizar a sala																	
() Planejar	() Elaborar os registros																	
() Auxiliar na higiene pedagógicas	() Participar de reuniões																	
() Atender a crianças com necessidades especiais																		
<p>22. Quais são as funções que competem à auxiliar (ou qualquer que seja sua nomenclatura) do grupo (pode assinalar mais de uma)?</p> <table border="0"> <tr> <td>() Dar carinho</td> <td>() Conversar com os pais</td> </tr> <tr> <td>() Planejar</td> <td>() Receber às crianças</td> </tr> <tr> <td>() Banhar</td> <td>() Passear com as crianças</td> </tr> <tr> <td>() Elaborar propostas</td> <td>() Alimentar</td> </tr> <tr> <td>() Trocar/levar ao banheiro</td> <td>() Organizar brincadeiras</td> </tr> <tr> <td>() Preparar o ambiente físico</td> <td>() Organizar a sala</td> </tr> <tr> <td>() Planejar</td> <td>() Elaborar os registros</td> </tr> <tr> <td>() Auxiliar na higiene</td> <td>() Participar de reuniões pedagógicas</td> </tr> <tr> <td colspan="2">() Atender a crianças com necessidades especiais</td> </tr> </table>	() Dar carinho	() Conversar com os pais	() Planejar	() Receber às crianças	() Banhar	() Passear com as crianças	() Elaborar propostas	() Alimentar	() Trocar/levar ao banheiro	() Organizar brincadeiras	() Preparar o ambiente físico	() Organizar a sala	() Planejar	() Elaborar os registros	() Auxiliar na higiene	() Participar de reuniões pedagógicas	() Atender a crianças com necessidades especiais	
() Dar carinho	() Conversar com os pais																	
() Planejar	() Receber às crianças																	
() Banhar	() Passear com as crianças																	
() Elaborar propostas	() Alimentar																	
() Trocar/levar ao banheiro	() Organizar brincadeiras																	
() Preparar o ambiente físico	() Organizar a sala																	
() Planejar	() Elaborar os registros																	
() Auxiliar na higiene	() Participar de reuniões pedagógicas																	
() Atender a crianças com necessidades especiais																		

<p>23. Você avalia o mobiliário de toda a instituição como adequado para as crianças?</p> <p>1.() Não 2.() Em partes 3.() Sim.</p> <p>Por que?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>												
<p>24. Você avalia o mobiliário de toda a instituição adequado para os adultos?</p> <p>1.() Não 2.() Em partes 3.() Sim.</p> <p>Por que?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>												
<p>25. Como você considera a exigência corporal envolvida na docência com crianças pequenas em relação às ações físicas?</p> <p>1.() Irrelevante 2.() Pequena 3.() Média 4.() Grande</p> <p>5.() Excessiva</p>												
<p>26. Sua atuação profissional resulta em alguma problema físico de saúde?</p> <p>0.() Não 1.() Às vezes 2.() Sim</p> <p>Qual? _____</p>												
<p>27. Do ponto de vista corporal há um grupo de crianças com o qual você considera mais desgastante pra trabalhar?</p> <p>0.() Não, para mim é indiferente.</p> <p>1.() Sim.</p> <p>Especificar o(s) grupo(s): _____</p>												
<p>28. Como você classificaria o bem estar corporal em relação à ação docente com crianças pequenas?</p> <p>0.() Nunca pensei sobre isso 1.() Desconfortável 2.() Indiferente</p> <p>3.() Confortável</p>												
<p>29. Que tipos de ações corporais estão envolvidas no seu trabalho cotidiano com a criança (pode assinalar quantas quiser)?</p> <table> <tbody> <tr> <td>() Abaixar</td> <td>() Cantar</td> </tr> <tr> <td>() Carregar peso</td> <td>() Falar</td> </tr> <tr> <td>() Movimentar-se</td> <td>() Correr</td> </tr> <tr> <td>() Ficar em pé</td> <td>() Pegar no colo</td> </tr> <tr> <td>() Sentar em lugares baixos</td> <td>() Transportar objetos</td> </tr> <tr> <td>() Pular</td> <td>() Deslocar-se</td> </tr> </tbody> </table>	() Abaixar	() Cantar	() Carregar peso	() Falar	() Movimentar-se	() Correr	() Ficar em pé	() Pegar no colo	() Sentar em lugares baixos	() Transportar objetos	() Pular	() Deslocar-se
() Abaixar	() Cantar											
() Carregar peso	() Falar											
() Movimentar-se	() Correr											
() Ficar em pé	() Pegar no colo											
() Sentar em lugares baixos	() Transportar objetos											
() Pular	() Deslocar-se											

<input type="checkbox"/> Saltitar <input type="checkbox"/> Levantar
<input type="checkbox"/> Outras, quais? _____
30. Em relação ao seu corpo, na relação direta com a criança, você normalmente 0.(<input type="checkbox"/>) Nunca prestou atenção nisso. 1.(<input type="checkbox"/>) Esquece do seu próprio corpo, pois permanece totalmente concentrada na criança e na ação realizada. 2.(<input type="checkbox"/>) Depende da situação. 3.(<input type="checkbox"/>) Presta atenção em seu próprio corpo, forma de se abaixar, de segurar e outros movimentos que realiza para a ação.
31. Em relação à questão anterior, tente pensar num dia normal de trabalho e retratar em média, quanto você considera seu próprio corpo na relação direta com a criança: 0.(<input type="checkbox"/>) Nunca considera 1.(<input type="checkbox"/>) Considera pouco 2.(<input type="checkbox"/>) Considera razoavelmente 3.(<input type="checkbox"/>) Considera muito 4.(<input type="checkbox"/>) Sempre considera
31. No caso de ausência ao trabalho que tipo de substituição é realizada? 0.(<input type="checkbox"/>) O grupo é dispensado. 1.(<input type="checkbox"/>) O grupo é dividido entre outros grupos. 2.(<input type="checkbox"/>) Permanece apenas uma profissional no grupo. 3.(<input type="checkbox"/>) Em caso de falta há substituição se houver substituto disponível. 4.(<input type="checkbox"/>) Em caso de falta sempre há substituição.
32. A Rede de Ensino em que atua oferece algum acompanhamento relativo a sua saúde naquilo que sua função exige? 0.(<input type="checkbox"/>) Não 1.(<input type="checkbox"/>) Sim, insuficiente 2.(<input type="checkbox"/>) Sim, de forma suficiente
33. Há cursos, ou programa de formação que tratam da dimensão corporal na docência? 0.(<input type="checkbox"/>) Não 1.(<input type="checkbox"/>) Sim, insuficiente 2.(<input type="checkbox"/>) Sim, de forma suficiente
34. Há crianças com necessidades especiais em seu grupo? 0.(<input type="checkbox"/>) Não. 1.(<input type="checkbox"/>) Sim, mas não exige dedicação específica. 2.(<input type="checkbox"/>) Sim, mas há uma/um profissional específica(o) para trabalhar com essa(s) criança(s) 3.(<input type="checkbox"/>) Sim e exige dedicação específica, mas não há uma/um profissional específica(o) para trabalhar com essa(s) criança(s). 4.(<input type="checkbox"/>) Outro. Especifique _____

35. Quais são suas perspectivas profissionais para um futuro próximo:

1. () Continuar na mesma função/profissão.

2. () Continuar na mesma profissão, mas mudar de função. De auxiliar para professora

3. () Continuar na mesma profissão, mas mudar de função. De professora para supervisora pedagógica/coordenadora, ou diretora, outra: _____

4. () Mudar de profissão.

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista realizada com as professoras**Entrevista Semiestruturada**

Nome: _____

Telefone _____

E-mail: _____

Município _____

Rede: _____

Turmas: _____

Formação inicial: _____

Ano: _____

Idade: _____ Tempo de serviço: _____ Filhos: _____

Tipo de contrato: _____

Formação continuada: _____

Carga horária semanal de
trabalho: _____

Hora atividade: _____

Turma: _____ Idade: _____ N. de adultos: _____

N. crianças: _____

1 - Considerando as necessidades e particularidades das crianças e dos adultos como você definiria os espaços, o mobiliário, os equipamentos e materiais da(s) unidade(s) em que trabalha?

2- Como você avalia que a formação inicial e formação continuada te prepararam para o exercício da docência na Educação Infantil, em relação à

demanda corporal? Tem alguma sugestão sobre de que forma a questão poderia ser abordada

3- Ao final de uma semana de trabalho você percebe evidências em seu corpo, que sejam em decorrência desta demanda corporal da profissão?

4- Entre as funções que competem à docência para você quais são as que mais te exigem fisicamente?

5 – Você considera que a demanda corporal na ação docente com bebês, ou crianças pequenas, afeta ou influencia no exercício da docência? Se sim, de que forma?

6- A rede na qual você trabalha oferece algum tipo de ação preventiva que possa contribuir para o bem estar corporal? Se não, você procura formas de trabalhar seu bem estar corporal por conta própria?

7- Como você se sente em relação ao seu regime de contrato, remuneração, plano de carreira e jornada de trabalho?

8- Tem algo mais a dizer sobre as demandas corporais da docência na Educação Infantil?

APÊNDICE C – Quadro da organização inicial das categorias

O corpo adulto face às especificidades da docência na Educação Infantil	Diferentes modos de ação pedagógica	Programação da ação pedagógica	
		O que nos dizem esses modos de ação educativa acerca das concepções sobre docência na Educação Infantil e das Concepções de criança	
		Concepções acerca dos corpos infantis e adultos presentes nessas ações educativas	
Corpo na relação educativa	Demandas corporais na docência com bebês	Exigências	
		Estratégias	
		Consequências	
	Demandas corporais na docência com crianças pequenas	Exigências	
		Estratégias	
		Consequências	
	Demandas corporais na docência comparativo entre as idades	Troca de grupo em consequência da saúde	
		Exigência maior para quem trabalha no integral	

Corpo na relação educativa	O que nos dizem essas demandas corporais acerca das Concepções sobre docência na Educação Infantil	Demanda corporal afeta a docência	
	Concepções acerca dos corpos infantis e adultos em relação à ação docente	Problemas para lembrar do corpo	
		Lembrar que o corpo existe a partir da dor	
		Problemas de saúde em decorrência da docência	
		Fisioterapia	
	O lugar do corpo lembrado a partir do questionário		
Situar o corpo adulto no contexto educativo	Estrutura	Espaços interiores	
		Espaços exteriores	
		Parque	Organização e gestão do uso do parque
	Condições dos espaços	Adequações	
		Inadequações	
		Mobiliários para dois grupos diferentes na mesma sala	

Situar o corpo adulto no contexto educativo	Condições dos espaços	Em relação às crianças	Adequações
			Inadequações
			Sobrelotação
		Em relação aos adultos	Insatisfação por serem dois andares
			Segurança
			Adequações
	Mobiliário	Inadequação	Inadequações
			Sobrelotação
		Em relação às crianças	Adequações
			Inadequações
		Em relação aos adultos	Adequações
			Inadequações
		Estratégias	
		Estratégias pedagógicas	
Luta da categoria			
Materiais			
Demanda e oferta de vagas			

Condição do trabalho docente na Educação Infantil	Formação	Formação inicial	
		Formação continuada	
		Concepções sobre uma formação que contemple a dimensão corporal das crianças e dos adultos	
	Condição docente	Regime de contrato	
		Remuneração	
		Plano de carreira	
		Jornada de trabalho	Hora-atividade
	As emoções e as dimensões afetivas	Bem-estar corporal	
		Mal-estar corporal	
		Emoções e afetos	
		Dimensão pessoal	
		Qualidade de vida	

