



SOBRE DOCÊNCIA E SER PROFESSORA DE BEBÊS

Marta Quintanilha Gomes*

RESUMO

Este texto discute a necessidade de compreender a docência vinculada a suas marcas históricas mas, principalmente, aponta a necessária criação de novos sentidos conferidos a ela e ao trabalho de professoras com os bebês. Propõe-se a discutir o histórico e as concepções presentes na profissão docente, destacando esse lugar profissional na educação infantil e buscando, a partir daí, pensar as aproximações e os distanciamentos necessários ao que temos instituído como docência historicamente e o que o contexto desta etapa da educação nos impõe pensar¹. Discute rupturas necessárias ao que se compreende por escola e aluno, buscando refletir sobre o ser professora de bebês, apontando algumas das dimensões desse trabalho.

Palavras-chave: Educação Infantil. Profissão docente. Docência. Docência com bebês.

1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos em docência, pensamos em ser professor, em estar com alunos, possivelmente em uma escola. Que imagens nos vêm à mente? Provavelmente aquelas que temos como referências a partir de nossa história de vida como alunos, como observadores da realidade, como mães, pais, tias, professoras, como a mídia nos apresenta, como somos ditos e nos dizemos nos discursos. Enfim, nos constituímos a partir de múltiplas referências. É importante perceber, no entanto, que essas muitas referências também têm uma história e estão marcadas por contextos nem sempre congruentes ao que hoje se coloca para a docência.

* Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). E-mail: martaqg@uol.com.br.

¹ Essa discussão foi realizada com maior profundidade no trabalho intitulado **TRILHAS PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: os sentidos atribuídos ao lugar de atuação pelas professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2012, 219. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.

Este texto discute a necessidade de compreender a docência vinculada a suas marcas históricas mas, principalmente, aponta a necessária criação de novos sentidos conferidos a ela e ao trabalho de professoras com os bebês.

Propõe, inicialmente, discutir o histórico e as concepções presentes na profissão docente, destacando esse lugar profissional na educação infantil e buscando, a partir daí, pensar nas aproximações e nos distanciamentos necessários ao que temos instituído como docência historicamente e o que o contexto desta etapa da educação nos impõe pensar. O texto finaliza com a reflexão sobre o ser professora de bebês, apontando algumas das dimensões deste trabalho.

2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO

Se pensarmos na constituição do ser professora na história da humanidade, veremos o debate de posições diversas sobre o estatuto do fazer docente. Se por um lado alguns estudos do campo da sociologia das profissões caracterizam a docência como semiprofissão (DAVINI, 1994), por outro Tenti Fanfani (1989) considera que a docência é uma profissão que nasce com as profissões modernas. Se a docência, de forma geral, ocupa esse espaço de discussão, é possível reservar para a docência vinculada à educação infantil um patamar diferenciado em relação aos outros níveis que já possuem um histórico e referencial legal e oficial mais consolidado.

Nóvoa (1999), ao comentar sobre o estatuto da profissão docente abordando histórica e sociologicamente o processo de construção da identidade, salienta que mesmo com a substituição do corpo de professores religiosos por laicos não houve mudanças significativas, ainda, na concepção de profissão docente. Malaguzzi (1999), ao referir-se ao processo de preparação dos professores para a educação infantil na Itália, comenta que no início do século XIX havia uma crença ingênua e idealista de que o ideal de professora para atuar com as crianças pequenas seriam as adolescentes intocadas provenientes de zonas rurais.

São produções históricas e culturais presentes na constituição da docência para a educação infantil ainda presentes, mesmo que de forma velada. No Brasil, essa profissão geralmente é ocupada por pessoas jovens e, ao mesmo tempo, algumas pesquisas (CERISARA, 2002; KRAMER, 2005) nos mostram que o caráter relacional, ou seja, dedicada, doce, afetiva, entre outras características, sobrepõe-se com frequência à necessidade de possuir um conjunto de conhecimentos próprios desta profissão. Kramer (2007) alerta a partir de pesquisa que:

A identificação das professoras como “meninas” nos discursos permite ressaltar a importância de estudos teóricos e pesquisas empíricas em diversos contextos, para aprofundar e compreender processos de pagamento que parecem estar em jogo na educação infantil (p. 423).

Utilizo a definição de profissão construída por Franzoi (2003), que relaciona todo o corpo de conhecimentos próprios de um determinado fazer ao lugar, ao reconhecimento dado a este fazer.

A profissão de um indivíduo é resultado da articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar, decorrente do conhecimento adquirido. Esse reconhecimento social da utilidade dessa atividade se dá através da inserção do indivíduo no mercado de trabalho, correspondente ao conhecimento adquirido (p. 20).

Freidson (1998) chama a atenção também para a especificidade da formação, assim como o âmbito dela no reconhecimento de uma ocupação como profissão, afirmando que é a exposição à educação superior e ao conhecimento formal abstrato, articulados às posições específicas no mercado de trabalho, excluindo aqueles que não possuem tal qualificação, que irão configurar uma profissão.

No entanto, é importante lembrar que a constituição de um grupo profissional não é algo dado, mas um processo socialmente construído em que as disputas na divisão do trabalho se fazem presentes. A forma como as sociedades atribuíram sentido aos diferentes fazeres profissionais ao longo da história marca, ainda hoje, a organização de grupos profissionais através e distinções estruturantes como intelectual/manual ou nobre/vilão. Os ofícios compreendidos como ocupações, muitas vezes artesanais, não estavam submetidos a um conjunto de teorias, mas a saberes práticos organizados. Já as profissões foram vinculadas à formação teórica formal e, dessa forma, as universidades tiveram um papel fundamental nesse processo. Franzoi (2003, p. 67) comenta a profissionalização:

Não como o processo pelo qual uma ocupação torna-se uma profissão, como, de maneira geral, na sociologia das profissões, mas referindo-se a indivíduos, no sentido do ato de tornar-se um profissional. Significa o processo pelo qual o indivíduo constitui sua profissionalidade, ou seja, ocupa um lugar no “espaço profissional.”

Admito que essa configuração, em termos de reconhecimento e de representação, vem se alterando positivamente ao longo das últimas décadas, em que há um crescente investimento na formação dos profissionais e na constituição de elementos do fazer docente

em educação infantil. Esse movimento ocorre na esteira de outro lugar concedido às crianças na organização social.

Na Era Moderna, com a emergência de uma concepção de infância e a decorrente necessidade de intencionalidade educativa, houve a elaboração de um corpo de saberes, mas a docência manteve a marca religiosa. A expansão escolar (séc. XIX) trouxe consigo a criação das “escolas normais”, processo que vai delinear a gênese de uma cultura profissional. A formação de docentes para atuarem com essa nova forma de perceber a infância incide na produção de um estatuto profissional.

É no século XX que a educação infantil no Brasil, da forma como a conhecemos hoje, passa a buscar espaços de profissionalidade para os profissionais de educação que nela atuam. E é nesse cenário, que histórica e culturalmente já está instituído, que buscamos inserir um modo de fazer educação, que tem aproximações sim com outros níveis, mas que possui muitas construções próprias, modos de fazer, de estar, de documentar, que se distanciam do que se tem instituído como escola.

3 A SINGULARIDADE DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil se encontra atualmente em um processo de afirmação de suas especificidades. A garantia desse lugar tem implicado, paradoxalmente, na aproximação do que já temos instituído no âmbito da educação em termos de concepções de escola e docência, por exemplo, como no afastamento do que provoca o rompimento com os princípios pautados para esta etapa da educação nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), entre eles a garantia dos direitos de cidadãos das crianças, da criticidade, da autonomia, da ludicidade, entre outros.

O que quero afirmar com isto é que o processo histórico de constituição de um lugar mais qualificado de atendimento às crianças colocou-as em escolas. Ao mesmo tempo, o processo de profissionalização das professoras que atendem a essas crianças colocou nesse trabalho a função docente. No entanto, não falamos da mesma escola, não falamos de uma mesma docência, não falamos de uma mesma forma de constituição de profissionalidade. A educação infantil possui uma lógica própria de funcionamento, e a possibilidade de vivenciar os princípios desse trabalho está articulada à uma nova docência.

A docência, pensada a partir do senso comum, está vinculada à ideia de um fazer prescritivo, universal, e tem a sua ação pautada por mecanismos homogeneizantes, visando atingir o objetivo de instruir. Essa perspectiva linear de conceber o fazer docente se situa em

um ideário moderno que tem como uma de suas características compreender os sujeitos como únicos em um processo controlado e previsível. A marca não poderia ser outra se considerarmos que a escola, da forma como está organizada na contemporaneidade, origina-se justamente com a Modernidade e herda, em sua estrutura, processos e fins; para o bem e para o mal, mecanismos próprios dessa forma de pensar o mundo. Os mecanismos disciplinadores próprios da constituição das escolas nos séculos XIX e XX, cujo modelo referência é o da produção industrial, tendem a produzir a docência como atividade fechada, individualizada e voltada para a uniformização dos sistemas de educação. Mais que isso, a docência, por não estar diretamente voltada para a produção material própria da sociedade moderna, passa a ocupar um lugar secundário em relação ao chamado trabalho produtivo.

No entanto, na atualidade, vários são os indicadores que atentam para a necessidade de analisar, pesquisar e vivenciar esses processos escolares em uma perspectiva mais complexa, onde possam ser compreendidos coordenando olhares diversos sobre eles. A docência, nessa perspectiva, estaria submetida a um corpo de análise multidimensional. É o que propõem Tardif e Lessard (2007) quando investigam o trabalho docente na perspectiva sociológica buscando a ampliação da base de conhecimentos para a compreensão da docência nos contextos cotidianos de atuação dos professores. Os autores referem que já não é mais possível saber da docência com abordagens normativas, mas é preciso partir para a abordagem de contextos. O que significa analisar a docência de forma situada, como um fenômeno que ocorre em uma situação social ímpar produzida histórica e socialmente. Partindo desta inferência não seria possível pensar a docência de forma universal, mas plural. Tardif e Lessard (2007, p. 08) definem a 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.”

Nesse sentido, docência é interação, e as relações entre os professores e as crianças são relações de trabalho no ambiente escolar. Considerar que o outro é seu “objeto de trabalho” altera toda e qualquer forma de compreensão da docência. Já não posso mais prever os processos. Posso, a partir do conhecimento das crianças, objetivar algumas ações, mas elas estarão sujeitas à subjetivação inerente ao “objeto de trabalho” próprio do fazer docente, objeto este que reage às minhas ações que estão marcadas por relações de poder, de afetividade, de ética, pela minha própria história de vida, de vida escolar e profissional. As muitas dimensões que nos constituem como humanos são atenuadas nas relações fabris, em que o objeto de trabalho é inerte, ou mais previsível em seu comportamento. Para os autores,

“ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (2007, p. 31).

Pensar na situação desses seres humanos na escola é importante para compreender a docência. Se por um lado os professores investem em uma carreira profissional, se submetem a uma seleção para compor um grupo de trabalho em determinada escola, escolhendo esse lugar como lugar de interações, por outro temos as crianças que a princípio não escolhem estar em uma escola e são submetidas a essa interação que nem sempre corresponde ao que gostam. É uma atividade profissional que se sustenta ou não pela possibilidade de participação ou resistência dos envolvidos. Que precisa de improvisação e de criação, fugindo do modelo moderno da repetição. Nesse sentido, ela se constitui como um “artesanato” (HAMELINE, 1999). O que não significa deixar de ter regularidades. As regularidades existem e compõem a docência, que não é meramente reprodução, mas um lugar de produção de sentidos que ocorrem em um cenário de colaborações, conflitos e tensões que vão organizando o fazer docente.

A organização é compreendida aqui não como sentido de estruturação do pensamento e do mundo nas diversas áreas, abordagens e verdades, mas a possibilidade de interagir com o mundo de uma forma que não seja linear e previsível, com início, meio e fim.

Se, em determinado momento histórico, essa forma estruturada de pensar e organizar o trabalho docente, disciplinando o conhecimento, estabelecendo fronteiras definidas em suas diversas áreas e desconsiderando as interações, repercutiu como um avanço, percebe-se, hoje, que a possibilidade de especialização e a racionalização dos processos carregam a perda dos vínculos naturais existentes nas diferentes dimensões do humano. Isso ocorre tanto nos fenômenos mais simples da vida como naqueles mais complicados. Há uma espécie de naturalização das fronteiras e todo o esforço está na possibilidade de garantir um olhar complexo para a realidade.

Cunha (2006, p. 13) nos diz que:

Precisamos assumir que a docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho.

Estar em uma sala de aula não garante aprendizagem. Pelo menos, não do que formalmente está instituído e objetivado como aprendizagem. Aprender implica aceitação do outro, a mobilidade de uma emoção e tolerância. Tal aceitação passa por interações humanas

complexas, advindas de emoções diversas, mobilizadoras de questões éticas. Na aprendizagem há risco, há esforço, há novidade.

Se considerarmos a organização em seu sentido linear, não há espaço para a inovação. É como o trabalho das abelhas ou das formigas, perfeitas na organização, mas permanentes no seu modo de ser. É preciso considerar o movimento, a emoção e a ruptura na forma de nos organizarmos para compreender o mundo, função maior da educação.

Para isso, é importante pensarmos no lugar em que prioritariamente ocorre o trabalho docente, a escola. Lugar esse que não se constitui apenas de um espaço físico, mas de um ambiente significado pelo grupo que ali trabalha, pelo que culturalmente se instituiu através da história como escola, considerando os embates e as cedências cabíveis na organização dessa instituição. Tardif e Lessard (2007) chamam a atenção para uma espécie de afastamento da escola em relação ao seu contexto, desconectando o trabalho docente do mundo “lá de fora”. É quando a escola se desprende do mundo criando muros, rotinas próprias, fazeres típicos e disciplinando os alunos que ela surge como organização. Há, a partir disso, uma mudança profunda nas formas de relacionamento que impõe um *ethos* a esse lugar. Isso é manifestado não apenas nos comportamentos propriamente ditos, mas na priorização de alguns materiais em detrimento de outros, valorizando práticas sociais, em especial a escrita, e rompendo com práticas orais, “dos saberes locais, cotidianos, informais e de aprendizagem por ouvir-dizer e ‘ver-fazer’ (p. 58)”.

Pelo histórico de ser, a instituição que vai preparar as crianças para um mundo produtivo, com uma seleção de saberes próprios para esse fim, e em um lugar em que os processos de ensino-aprendizagem têm “vida própria”, o trabalho docente presente nesse mesmo processo vem adquirindo características peculiares. Um deles é o de que, com a estruturação da escola, a sala de aula passa a ser a unidade básica do ensino, onde um ensina e muitos aprendem o conteúdo previamente definido.

O trabalho docente vem sendo configurado dessa forma e traz, em seu cotidiano, além da responsabilidade em fazer acontecer estas ações, o sentimento de solidão em relação aos alunos, que não são controláveis, pelo menos não da forma como a escola em sua origem pretendia. Ou seja, há um hiato nas interações produzidas no âmbito da escola que ainda se coloca muito presa ao estabelecimento da ordem. Porém, mesmo com a burocrática estrutura da instituição, na sala de aula é possível perceber a interação com os alunos. Assim, a personalidade da trabalhadora-professora passa a ser considerada uma tecnologia do fazer docente, já que ela pode facilitar ou dificultar o processo interativo: considerar, ou não, as

crianças; estar preparado para o olhar, o escutar, o sentir o outro; trabalhar no sentido de estabelecer uma relação menos assimétrica com as crianças, respeitando outras lógicas.

Assim, a docência na educação infantil coloca-se como um trabalho profissional que assume questões comuns às outras etapas da educação, mas busca consolidar aspectos que adquirem um acento diferenciado demandado tanto pelo desenho de trabalho da Educação Infantil quanto pelo reconhecimento da criança como sujeito nesse processo, exigindo novas configurações. Se nesta etapa como um todo já há um cuidado com a forma como o trabalho se desenvolve, a docência com os bebês passa a demandar ações até então pouco discutidas, já que a definição pelos profissionais sobre o que realizar com esse grupo esteve marcada por compreensões sobre o desenvolvimento e a transposição de tarefas realizadas com as crianças maiores da educação infantil.

4 SER PROFESSORA DE BEBÊS

A inserção dos bebês no mundo coletivo da escola é algo relativamente recente. A tarefa de educar as crianças pequenas foi por muito tempo atribuída às famílias, especialmente às mulheres. As transformações sociais acompanhadas de estudos no âmbito da pedagogia produziram essa nova configuração: os bebês agora vão para a escola. Estar como profissional docente com os bebês em uma escola implica em compreender quem são esses sujeitos que passam a frequentar esse espaço e que trabalho deve ser desenvolvido com eles.

Se, por muito tempo, os bebês foram definidos pelo que ainda não são, ou não têm, na contemporaneidade há um entendimento de que são sujeitos com vida psíquica aqui e agora, com direitos, com necessidades e vontades, que nos provocam a instar processos interativos que promovam experiências, que ampliem os repertórios com aprendizagens geradas pela ludicidade, brincadeira e fantasia (BARBOSA, 2010).

A docência com bebês, a partir desse entendimento, não é a continuidade dos cuidados da família. Exige a articulação dos campos teóricos da educação e do cuidado com todas as interfaces cabíveis para a garantia da complexidade das ações com os bebês que não se dividem entre as de cuidado e as educativas, mas que ocorrem no mesmo tempo e espaço, como um mesmo processo. Ainda que o trabalho com os bebês demande uma rotina bem mais extensa de ações que envolvem a higiene, a alimentação e os momentos de descanso, elas são em si mesmas ações de cuidado e educação. Essas experiências vividas com o corpo, na relação com os outros, vão constituindo um jeito de ser e estar no mundo, uma forma de

atenção, de acolhimento, uma identidade que irá sustentar o conhecimento do mundo já existente.

Como nos aponta Coutinho (2013), a docência não será a continuidade do cotidiano doméstico, mas também não se aproxima ao que temos instituído como docência; é um trabalho de outra ordem. Ela pondera que devemos pensar na docência não com aulas ou exposições verbais, mas ampliação de repertórios e de vivências em linguagens a partir de práticas sociais.

Essa forma de compreensão da docência se afasta bastante do que tanto o senso comum como também o trabalho em escolas até então vem nos mostrando. A escola, então, precisa ser reconfigurada, a sala talvez não seja de “aula”, e o sujeito está longe de ser o que historicamente se instituiu como aluno. Fochi (2013), repercutindo as discussões de Sacristan sobre o estatuto do aluno, nos ajuda a pensar que:

[...] ao transformarmos as crianças em alunos, estamos atribuindo a elas uma cultura escolar já marcada pela e na sociedade, que traz consigo outros vocabulários que as naufragam em um arcabouço escolarizado. Garantir que a Educação Infantil seja habitada por crianças coloca em voga a possibilidade de viverem atribuições de crianças, como por exemplo, brincar (p. 30).

É nessa tensão que nos colocamos quando inserimos as crianças pequenas e os bebês na escola, mesmo que esse movimento histórico tenha sido direcionado à qualificação do atendimento. Cabe a nós então marcar o que é singular, reconhecer o que nos aproxima e o que nos diferencia nesta ampla categoria do mundo da escola chamada docência. Talvez seja importante retomarmos que é uma docência artesanal, porém com intencionalidade, com rotina, mas com espaço para a criação, que ocorre na escola, porém em um ambiente de movimento.

E esse é um dos elementos que diferencia o trabalho, o aspecto do movimento. A relação que os atores envolvidos com o fazer docente na educação infantil precisam ter com o movimento é substancialmente diverso do que está instituído nos demais níveis, ainda que estes também precisem ser revistos. A ordem trazida historicamente pela escola do fazer verbal e colocada como contenção, disciplinando os corpos, não ocorre nos mesmos moldes na educação infantil. O movimento, a circulação e o fato de não estarem todas as crianças envolvidas em uma mesma atividade, ao mesmo tempo, está muito mais presente nessa etapa da educação do que em outras.

O movimento é elemento imprescindível na educação, é constituidor do fazer docente. No entanto, essa afirmação quebra com uma “regra” escolar: o bom professor é o que “tem domínio” do grupo e esse domínio pressupõe contenção e controle, no sentido de submetê-lo

a uma ordem já estabelecida. Em que medida as professoras se sentem profissionais docentes com essa configuração? A formação acadêmica apresenta a especificidade do trabalho? Significa pensar o corpo e a aprendizagem de outro lugar, mas principalmente sentir-se produtora de um trabalho “organizado” no movimento.

Outro elemento importante a ser considerado nessa especificidade é a relação com as famílias. A docência não é continuidade do que ocorre em âmbito doméstico, mas necessita cuidadosamente considerar as culturas das crianças e, para isso, considerar as famílias como colaboradoras, que precisam estar em sintonia com o que a escola propõe. A estreita relação com as famílias é uma dimensão que amplia a concepção da docência na educação infantil e se configura como um dos elementos constituidores da profissionalidade.

Bondioli e Mantovani (1998) chamam atenção para a rede de relações existente entre famílias e instituições de educação infantil, que envolve afetos, ideologias, saberes e costumes. As autoras afirmam que é preciso investir no relacionamento entre essas instituições, por serem aliadas no propósito da formação das crianças e que, mesmo tendo alguns confrontos, precisam ter como alvo a experiência infantil, que envolve também os adultos que a conduzem. A permeabilidade entre as duas instituições, segundo as autoras, pode ajudar na caracterização do trabalho ali desenvolvido pela sua profissionalidade. Esta profissionalidade se distingue do trabalho maternal, mas se constrói também considerando o entrelaçamento de saberes de ambas as instituições – família e escola.

Nesse sentido, pensar na relação com as famílias na perspectiva da profissionalidade na educação infantil não é restringir-se à participação no sentido de opinar sobre ações que a escola pretende desenvolver, mas estabelecer um vínculo a partir das experiências das crianças.

A proximidade cotidiana com as famílias implica muito mais do que disponibilidade afetiva, mas um conjunto de competências que construam relações de confiança profissional. Cabe salientar que não oponho o afeto à profissionalidade, apenas marco que ele precisa estar articulado a outras habilidades - por exemplo, saber argumentar teoricamente sobre uma situação cotidiana do trabalho pedagógico.

A educação infantil, por ter marcas importantes em suas origens no assistencialismo e na falta de profissionalização, por vezes vinculou a proximidade ao caráter pedagógico e à profissionalização do trabalho ao afastamento das emoções, como se fossem contrapontos. No entanto, é preciso ter presente que a docência é uma profissão de relações, e o afeto na relação está presente. Esse afeto a que me refiro não tem uma conotação de sentimento “bom”, necessariamente, mas no sentido de que estar em relação é produzir sentidos que afetem a

mim e ao outro, que podem estar mais próximos aos prazeres permitidos (carinho, acolhimento) ou aos prazeres impróprios (rechaço, trato seco), como sugere Abramowski (2010). Todos esses sentimentos estão presentes no trabalho com as crianças, e com as famílias, por consequência, e não são permanentes, mas estão colocados na complexidade das interações sociais. Eles coexistem.

Interação que exige presença, observação das crianças, escuta atenta e acompanhamento dos movimentos. Ser professora de bebês é estar em estado de atenção, de interpretação e investigação. É produzir subsídios para o desafio respeitando o tempo de cada um. É dar sentido ao que fazem e construir condições de ações mais complexas no tempo e espaço organizado para a criança. É considerar que os bebês comunicam com o corpo, com o olhar, com o choro, entre outras formas. Estar disponível para essa interação, respeitando a integridade das manifestações, é fundamental na constituição da docência com os bebês.

5 CONSIDERAÇÕES

Pensar na docência com os bebês é se permitir pensar em novas formas de ser e estar na escola. Esses sujeitos, considerados em sua inteireza, nos provocam para que o trabalho desenvolvido para e com eles tenha tanto de acolhimento a esse mundo em que estão chegando quanto de responsabilidade com a forma como apresentamos esse mesmo mundo.

A postura profissional do adulto responsável pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico com os bebês precisa estar balizada por princípios éticos posicionados na complexidade da docência. Trabalho de interações, de muitas dimensões, que não cabe na linearidade colocada no modelo moderno de escola.

Conhecer, entretanto, essas marcas históricas nos ajuda a identificar armadilhas do cotidiano do trabalho docente que podem nos impelir a adotar ações que nos identifiquem com o que é ser professora no senso comum. Ser professora de bebês exige romper com padrões estabelecidos sobre essa categoria profissional, que é plural.

Apreender sobre as regularidades da docência e as especificidades presentes no trabalho nas diferentes etapas da educação nos posiciona como profissionais da educação infantil capazes de criar essa outra docência. Trabalho esse que se sustenta em posicionamentos teóricos densos e comprometidos com o objeto do trabalho em questão, o outro.

ABOUT TEACHING AND ABOUT BEING A PRE-SCHOOL BABY TEACHER

ABSTRACT

This paper discusses the need to understand teaching within its historical perspective. It mainly points to the necessary creation of new meanings to teaching and to the teachers' work with babies. We aim at discussing the background and the concepts in teaching. By highlighting this professional role in pre-school education, we intend to reflect about the needed bringing together as well as the needed detachment from what we understand as teaching in a historical perspective; also, to reflect about what the context of this educational level imposes on our thoughts. This paper discusses the necessary disruptions to what we consider school and student, by discussing what it is like to be a baby pre-school teacher and by pointing out some dimensions of this professional being.

Keywords: Pre-School Teaching. Teaching Career. Teaching. Teaching Babies.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de Querer: los Afectos Docentes em las Relaciones Pedagógicas**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Disponível em: < portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc >. Acesso em: ago. 2010.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 008/2009**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

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

COUTINHO, Angela Scalabrin. **A prática docente com os bebês**. Disponível em: < http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/8569 >.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Projeto de Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação. UNISINOS, 2006.

DAVINI, Maria Cristina. Formación y trabajo docente: realidades y discursos en la década Del 90. **Revista Argentina de Educación**, AGCE, ano XII, n. 21, 1994.

FOCHI, Paulo Sergio. “**Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre. UFRGS, 2013.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Da Profissão como Profissão de Fé ao “Mercado em Constante Mutação”**: trajetórias e profissionalização dos alunos do plano estadual de qualificação do Rio Grande do Sul (PEQ-RS). Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 1998.

HAMELINE, Daniel. O educador e a ação sensata. In: NÓVOA. Antonio (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão Pública, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007.

MALAGUZZI, Lóris. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TENTI FANFANI, Emilio et al. **Universidad y profesiones**: crisis y alternativas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1989.

Recebido em: 31 de maio de 2015.

Aprovado em: 17 de agosto de 2015.